



**EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: PERSPETIVAS SOBRE O SEU DESEMPENHO  
PEDAGÓGICO E ORGANIZACIONAL  
NUM GRUPO DE ESCOLAS**

Dulce Maria Anselmo da Graça

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

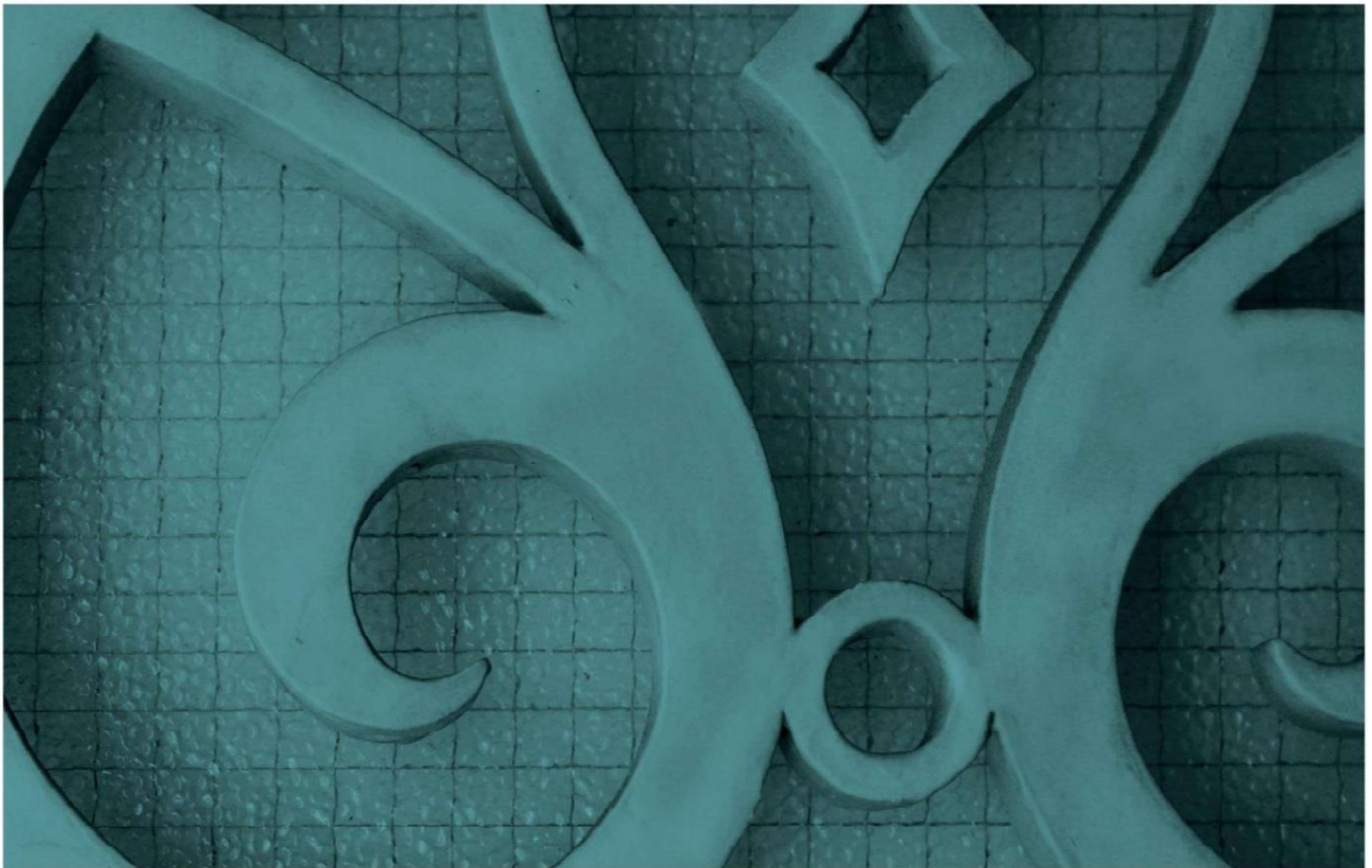
2021



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



POLITÉCNICO  
DE LISBOA

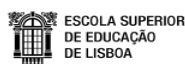


**EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: PERSPETIVA SOBRE O SEU  
DESEMPENHO PEDAGÓGICO E ORGANIZACIONAL  
NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Orientadora: Professora Doutora Teresa Leite

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

2021



# **Dedicatória**

Aos meus queridos pais

# Agradecimentos

Neste meu percurso, várias foram as pessoas que, de múltiplas formas, contribuíram para a concretização do presente trabalho, pelo que não posso deixar de lhes apresentar os meus fortes agradecimentos.

À Professora Doutora Teresa Leite, minha orientadora neste estudo, manifesto o meu profundo reconhecimento, por todas as aprendizagens granjeadas, bem como pela excelência do seu acompanhamento, cuja objetividade e rigor me permitiram delinear, de modo adequado, o caminho a seguir nesta dissertação. Muito agradeço os conselhos sábios e igualmente toda a disponibilidade e paciência demonstradas.

À minha irmã Sílvia, grande companheira de todas as horas, por estar sempre presente e zelosa, sempre encorajadora, particularmente nos momentos que se revelaram mais difíceis.

Aos colegas da Direção: Anabela Santos, minha parceira nesta jornada, com quem, volvidos mais de trinta anos, voltei à prazenteira condição de aluna, iniciando assim este caminho desafiante e que, nesta segunda fase, continuou a prestar-me todo o seu apoio com grande amabilidade; à Célia Dias, pela gentileza, pelo incentivo, pelo préstimo, com os quais pude contar reiteradamente; ao José Polónio pela atenção que sempre me endereçou.

Às colegas: Margarida Domingos, Maria Luís Velez, Maria de Fátima Pita e Maria João Ramos, pela generosidade da partilha das suas perceções, o que muito contribuiu para este trabalho.

Por fim e, não querendo esquecer ninguém, expresso o meu sentido agradecimento a todos os que me presentearam, neste período, com palavras de alento.

# Resumo

O Decreto-Lei n.º 54/2018 veio trazer alterações, ao nível das dinâmicas de escola, graças às práticas inovadoras que consagra. Neste âmbito, destacamos a criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), nosso objeto de estudo, como elemento essencial na condução do processo educativo dos alunos com Necessidades Especiais.

Procurámos entender em que moldes esta equipa foi constituída, como operacionalizou a sua organização interna e que paradigma estabeleceu para a implementação do normativo a nível de um Agrupamento de Escolas. Afigurou-se igualmente interessante observar de que forma os diferentes atores se apropriaram da nova legislação e como emergiu o trabalho colaborativo desta EMAEI.

A abordagem teórica que serve de base a este estudo alicerça-se na apresentação da evolução do atendimento a alunos com necessidades especiais ao longo dos tempos, seguida de uma abordagem cronológica da legislação que marca indelevelmente o sistema educativo português, no que concerne à Educação Especial.

No que respeita à metodologia, efetuámos uma investigação qualitativa, de tipo descritivo, baseado em entrevistas semi-estruturadas a quatro docentes e na análise documental das atas referentes ao primeiro ano de atividade de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

Palavras-chave: Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva; Inclusão; Equidade; Trabalho Colaborativo

# Abstract

The Decree-Law No. 54/2018 has brought changes to the school dynamics, as it establishes innovative practices. In this context, we highlight the Multidisciplinary Support Team for Inclusive Education (MSTIE), our object of study, as a crucial element in the educational process of students with special needs.

We tried to understand how this team came into being, how they operationalized their internal structure, and the paradigm they established for the implementation of the normative at their school grouping level. It was also interesting to observe how the various actors handled the new legislation as well as the kind of collaborative work that emerged out of this MSTIE.

The theoretical approach supporting this study is based on the presentation of how the assistance provided to students with special needs has been developed throughout time, followed by an approach to the Portuguese context, which includes a chronological analysis of legislation that indelibly defines the Portuguese educational system regarding Special Education.

With regard to methodology, we conducted a qualitative research of descriptive type, based on semi-structured interviews with four teachers and on the documental analysis of the minutes concerning the first year activity of the Multidisciplinary Support Team for Inclusive Education (MSTIE).

**Keywords:** Multidisciplinary Support Team for Inclusive Education; Inclusion; Equity; Collaborative Work.

# ÍNDICE GERAL

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO .....   | 1   |
| PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO.....                              | 5   |
| 1. A Educação Inclusiva.....   | 5   |
| 1.1. Evolução do atendimento a alunos com necessidades especiais.....        | 5   |
| 1.2. A Educação Inclusiva no Contexto Português.....                         | 13  |
| 2. O Trabalho Colaborativo .....   | 20  |
| PARTE II –ENQUADRAMENTO EMPÍRICO .....                                       | 31  |
| 1. Identificação da problemática .....                                       | 31  |
| 2. Objetivos e Opções Metodológicas .....                                    | 33  |
| 2.1. Técnicas de Recolha e Análise de Dados .....                            | 35  |
| 2.1.1. Análise Documental .....  | 35  |
| 2.1.2. Entrevista Semiestruturada .....                                      | 36  |
| 2.1.3. Análise de Conteúdo .....   | 38  |
| 2.1.4. Questões Éticas.....  | 40  |
| 3. Caracterização do contexto e dos participantes .....                      | 44  |
| 3.1. Contextualização .....  | 42  |
| 3.2. Caracterização dos participantes .....                                  | 44  |
| PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....                     | 46  |
| 1. Análise das atas .....  | 46  |
| 1.1. Constituição da Equipa e definição de orientações de atuação .....      | 47  |
| 1.2. Operacionalização das formas de organização interna ....                | 49  |
| 1.3. Articulação com outras instituições .....                               | 53  |
| 1.4. Concretização das funções da Equipa.....                                | 55  |
| 1.5. Balanço e perspetivas de trabalho .....                                 | 57  |
| 2. Análise das entrevistas.....  | 61  |
| 2.1. Perceção sobre o novo diploma relativo à inclusão .....                 | 63  |
| 2.2. Organização e implementação das novas medidas relativas à inclusão..... | 71  |
| 2.3. Dinâmicas da EMAEI.....   | 77  |
| 3. Síntese e discussão dos resultados .....                                  | 87  |
| Considerações Finais.....  | 93  |
| Referências Bibliográficas.....  | 99  |
| Legislação Consultada .....  | 103 |
| Anexos .....   | 104 |

# ÍNDICE de QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1- Grelha de análise documental das Atas 1 a 13 .....                        | 46 |
| Quadro 2- Constituição da Equipa e definição de orientações gerais de atuação ..... | 47 |
| Quadro 3- Operacionalização das formas de organização interna ....                  | 49 |
| Quadro 4- Articulação com outras instituições .....                                 | 53 |
| Quadro 5- Concretização das funções da Equipa .....                                 | 55 |
| Quadro 6- Balanço e perspetivas de trabalho .....                                   | 57 |
| Quadro 7- Grelha de análise das entrevistas .....                                   | 62 |
| Quadro 8- Alterações introduzidas pelo novo diploma .....                           | 63 |
| Quadro 9- Reações dos docentes ao novo diploma .....                                | 67 |
| Quadro 10- Envolvimento das diferentes estruturas .....                             | 71 |
| Quadro 11- Implementação das novas medidas .....                                    | 73 |
| Quadro 12- Lógicas de ação da EMAEI .....   | 77 |
| Quadro 13- Condicionantes da EMAEI .....  | 82 |

## ÍNDICE de ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| 1- Análise de conteúdo das Atas - 1ª Fase .....            | 105 |
| 2- Análise de conteúdos das Atas – 2ª fase .....           | 128 |
| 3- Guião da Entrevista .....                               | 135 |
| 4- Transcrição das entrevistas .....                       | 141 |
| 5- Análise de conteúdo das entrevistas – 1ª Fase .....     | 175 |
| 6- Análise de conteúdo das entrevistas – 2ª Fase .....     | 205 |
| 7- Caraterização socioprofissional dos entrevistados ..... | 211 |

# SIGLAS

|                |  |
|----------------|--|
| ACS            | Acomodações Curriculares Significativas  |
| ACNS           | Acomodações Curriculares Não Significativas  |
| AE             | Agrupamento de Escolas   |
| 1º C           | 1º Ciclo   |
| 2.º e 3.º C/ES | 2.º e 3.º Ciclos/ Escola Sede  |
| CAA            | Centro de Apoio à Aprendizagem   |
| CE             | Comunidade Europeia  |
| CEI            | Currículo Específico Individual  |
| CIF            | Classificação Internacional de Funcionalidade,   |
| CRI            | Centro de Recursos para a Inclusão   |
| DEEB/DEES      | Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário  |
| DL             | Decreto-Lei  |
| EE             | Ensino Especial  |
| EE/ER          | Ensino Especial / Ensino Regular   |
| EMAEI          | Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva  |
| EV             | Educação Visual  |
| JI             | Jardim de Infância   |
| MSAI           | Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão   |
| NE             | Necessidades Especiais   |
| OCDE           | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  |
| PEI            | Programa Educativo Individual  |
| RTP            | Relatório Técnico-Pedagógico   |
| SPO            | Serviço de Psicologia e Orientação   |
| UNESCO         | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization<br>(Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura) |
| UR/Ind         | Unidade de Registo/Indicador   |
| UR/SC          | Unidade de Registo/Subcategoria  |

# INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Necessidades Especiais (NE) constitui uma temática extremamente atual na nossa sociedade, apresentando o atendimento a estas crianças e jovens, ao longo dos tempos, grandes transformações no seu percurso histórico e legislativo, que se traduziram desde a segregação, integração até à inclusão propriamente dita. Assim, a par das mudanças sociais, as escolas encontram-se igualmente implicadas neste processo que constitui um permanente desafio, no sentido de serem encontradas respostas educativas de qualidade para todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social.

Em Portugal, como em outros países, as pessoas com deficiência foram tendo maior atenção tanto na sociedade, como nos estabelecimentos de ensino, o que veio possibilitar a sua inclusão no contexto escolar. A lei de Bases do Sistema Educativo Português, de 1986, estipulou as primeiras orientações para a integração de alunos portadores de deficiência que, mais tarde, viriam a ser consolidadas a partir da Declaração de Salamanca (1994), um prestigiado marco em que se afirmou a educação como um direito de “Todos”, tendo pela primeira vez, surgido o conceito de Educação Inclusiva, que viria a ser adotado pelos países membros da ONU, com o objetivo de definir regras e diretrizes capazes de suportar a criação de políticas inclusivas, consentâneas com o acesso das pessoas com necessidades especiais, nos sistemas de ensino mundiais.

A legislação portuguesa subjacente à presença de alunos com necessidades especiais na escola foi evoluindo ao longo do tempo, até surgir o Decreto-lei n.º54/2018, que presentemente regula esta matéria. Este diploma introduz alterações significativas, porquanto representa uma significativa evolução no sentido da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, sendo necessária uma reorganização das metodologias, recursos e competências. É neste âmbito que emergem as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), elemento essencial na condução e monitorização do processo educativo dos alunos com Necessidades Especiais, uma vez que constitui uma importante estrutura de apoio para a identificação

das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória.

Às Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva são atribuídas funções diversas, que vão da sensibilização para a educação inclusiva ao acompanhamento do funcionamento do centro de apoio à aprendizagem, passando por outros itens não menos importantes. Assim e, perante este novo elemento que integra os recursos organizacionais específicos de cada escola, parece interessante compreender o seu modo de funcionamento, no que respeita à forma como gere o seu desempenho, bem como os reflexos, a nível da escola, que advêm das dinâmicas que implementa.

O tema da educação inclusiva sempre mereceu, da nossa parte, uma particular atenção, sendo nossa convicção absoluta que a escola, através da intervenção de todos os seus atores, tem a missão de garantir que este princípio seja cumprido e se estenda a todos. Deste modo, quando no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, surgiram as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva, as mesmas despertaram de imediato o nosso interesse e, para além das atribuições consignadas na lei, pareceu-nos relevante conhecer o seu *modus operandi* e as mudanças que trariam à escola. Consideramos igualmente aliciante o facto de as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva representarem uma inovação no atual sistema educativo português em matéria de inclusão, uma vez que, pela sua curta existência, só agora poderão começar a ser alvo de estudos, donde não se trata de uma matéria já amplamente analisada.

O facto de as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva terem o dever de atuar junto de todos os alunos com necessidades especiais, sendo portanto a sua ação transversal à educação pré-escolar e a todos os ciclos de ensino, determina necessariamente que a sua intervenção seja parte integrante do modelo organizacional da escola. Neste sentido, para além da dimensão pedagógica, esta estrutura constitui-se como um órgão intermédio relevante no funcionamento da escola e é formada por uma equipa de agentes educativos com papéis definidos, formas de trabalho em grupo e uma dinâmica própria.

Assim, consideramos que o estudo desta temática constitui um contributo para a compreensão dos processos organizativos e colaborativos nas escolas, bem como uma

análise preliminar (se bem que singular e contextualizada) da implementação de inovações instituídas pela tutela.

O presente estudo incide, portanto, no primeiro ano de existência de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Começamos por inquirir de que forma os diferentes atores se apropriaram e implementaram o Decreto-Lei n.º 54/2018, seguidamente questionamos que tipo de trabalho conjunto é desenvolvido por esta Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, que avaliação fazem os seus intervenientes das práticas desenvolvidas e, por fim, quais os aspetos que poderão ser melhorados.

Para o desenvolvimento do estudo, optámos por uma investigação qualitativa, de tipo estudo de caso, pois este assenta particularmente na descrição, interpretação e análise da criação, organização e funcionamento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Para a elaboração deste estudo, foram selecionadas como técnicas de recolha e tratamento de dados a entrevista semiestruturada e respetiva análise de conteúdo, bem como a análise documental de um corpus constituído pelas atas referentes ao primeiro ano de atividade da equipa em investigação.

Procedendo a uma breve descrição do nosso trabalho, podemos dizer que este, para além da introdução, é composto por três partes distintas. Assim, a primeira é constituída pelo enquadramento teórico e normativo onde, na esfera da educação inclusiva, se explana a evolução do atendimento a alunos com necessidades especiais e, seguidamente, se apresenta o seu desenvolvimento no contexto português, complementado por uma abordagem sintética dos normativos que marcam indelevelmente o sistema educativo português, nesta área. Por fim, é introduzido o tema do trabalho colaborativo, mencionando o desenvolvimento desta prática, as formas de colaboração entre docentes e as suas vantagens e constrangimentos, acrescido da referência à legislação que remete para este assunto. Este tipo de trabalho tem vindo a ser alvo de diversos estudos, pois é visto como uma importante estratégia de desenvolvimento profissional dos professores e como forma eficaz de assegurar a implementação de mudanças educativas, além de representar um meio considerado

eficaz para ultrapassar os problemas que vão tendo lugar nas escolas, pois será muito mais fácil resolver as dificuldades em grupo do que se for a título individual.

Na segunda parte, visamos proceder ao enquadramento empírico, permitindo situar metodologicamente o presente estudo. Deste modo, após efetuar a contextualização, mediante a caracterização do agrupamento em que decorreu a investigação, tal como a caracterização dos participantes, identificámos a problemática que deu origem à pergunta de partida e conseqüentes questões orientadoras e objetivos. Posteriormente, clarificaram-se as opções metodológicas selecionadas, enquadrando-se o paradigma em que se integra a abordagem aplicada e explicitaram-se as técnicas de recolha e tratamento de dados, não deixando igualmente de abordar as questões éticas inerentes aos procedimentos.

A terceira parte corresponde à apresentação e discussão dos resultados, que se encontram organizados por temas, categorias e subcategorias, no âmbito da análise de conteúdo. A este nível, refere-se o facto de terem sido incluídos excertos ilustrativos das atas e das entrevistas, no sentido de corroborar e clarificar os resultados da análise das entrevistas. Seguidamente, procedeu-se à síntese e discussão dos resultados obtidos através das diferentes técnicas de recolha de dados, confrontando os mesmos entre si e com aspetos fundamentais do enquadramento teórico, contribuindo assim para a interpretação da problemática em estudo.

Por fim, apresentamos as considerações finais nas quais, com base na análise interpretativa, procuramos responder às questões colocadas inicialmente e refletir sobre as limitações do estudo, perspetivando igualmente as possibilidades de trabalhos futuros.

Para terminar, apresentam-se as referências bibliográficas e a legislação consultada que constituem os alicerces, em termos teóricos, do presente trabalho, bem como os anexos ilustrativos.

# PARTE I

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

### 1. A Educação Inclusiva

#### 1.1 Evolução do atendimento a alunos com necessidades especiais

A deficiência tem sido, ao longo dos tempos e nas mais diversas sociedades, alvo de múltiplas abordagens e práticas, que determinam atuações distintas face aos indivíduos portadores de deficiência, traduzindo-se frequentemente no afastamento destas pessoas, tão mais evidente quanto mais visíveis fossem os sinais da diferença apresentados. Deste modo, fatores como hábitos, tradições e crenças confluíram em maior ou menor grau, em cada época, no que concerne ao tratamento que mereceram as pessoas com problemáticas de natureza física, sensorial ou psíquica denotando as dificuldades que a sociedade apresenta, ao relacionar-se com a diferença, relação que, mesmo nos dias de hoje, ainda se constitui como um desafio.

Assim, podemos perspetivar quatro períodos na história da inclusão:

##### 1.<sup>a</sup> Fase

Inicia-se na Antiguidade Clássica, sendo o infanticídio visto como uma prática normal, pois é sabido que em Esparta, por exemplo, se matavam os recém-nascidos que apresentavam alguma deficiência (Madureira e Leite, 2003, p.17).

Na antiga Grécia, a beleza e o culto do corpo inviabilizavam completamente a participação da pessoa com deficiência na sociedade, considerando-se a mesma como uma espécie de ofensa para os demais.

Quanto ao Império Romano, também se banalizavam diversos excessos relativamente à deficiência, permitindo por exemplo que se vendessem pessoas, muitas vezes apenas

com o intuito de divertir os outros, exibindo as malformações que as mesmas apresentavam.

A exclusão social da pessoa portadora de deficiência era então inevitável, pois considerava-se que se tratava de um castigo divino, como consequência das suas ações, ou mesmo das dos seus pais (Madureira e Leite, 2003, p.18).

As práticas tortuosas da antiguidade clássica vão dando lugar a um olhar mais condescendente sobre os indivíduos deficientes, devido às várias concepções religiosas que vão emergindo, nomeadamente o Cristianismo. Ainda assim, em plena Idade Média, mercê da crença de que as pessoas com deficiência poderiam estar possuídas pelo demónio ou ligadas à bruxaria, assistia-se a várias práticas de expulsão desses seres malignos, capazes de levar à morte, tal como refere Correia: "Ao longo de toda a Idade Média, muitos seres humanos física e mentalmente diferentes - e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria - foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções." (Correia, 1997,p.13).

Mais tarde, constatamos que as pessoas deficientes são "tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios (séc. XVIII e XIX)" (Bairrão,1998, p.15), já que a estas ou aos seus progenitores se atribuía a "culpa" das suas problemáticas.

Nesta fase é, no entanto, "de salientar o carácter inovador de estudos e experiências desenvolvidos por alguns médicos, religiosos ou estudiosos de várias áreas do saber, ainda que numa base individual e sem repercussões imediatas no atendimento geral a esta população" (Madureira e Leite, 2003, p. 18). Assim, identificamos o trabalho de Ponce de León, desenvolvido em 1520, como um dos mais antigos de que temos conhecimento e que consistiu no ensino de linguagem escrita e oral a um grupo de surdos. Posteriormente e na sequência destes trabalhos, surge Juan P. Bonet, também de origem espanhola que, em 1629, vai igualmente trabalhar na área da fala.

Ambas as experiências podem ser consideradas como as primeiras de carácter pedagógico e educativo, no domínio da deficiência sensorial, porém a estas seguiram-se outras iniciativas em diferentes países relativas à surdez e à cegueira, a partir da criação de institutos. De referir que, a escolha desta área de intervenção se prende com a maior

facilidade de identificação das mesmas, em detrimento de outras de natureza mais complexa.

## **2.<sup>a</sup> Fase**

Os estudos mencionados, bem como a criação de instituições para acolhimento de deficientes fundamentadas no princípio da responsabilização da sociedade para com estas pessoas, conduzem à segunda fase da história do atendimento a crianças deficientes, em que constatamos a existência, em simultâneo, de organismos de caráter meramente assistencial e outros já com traços de natureza educativa (Madureira e Leite, 2003).

Os séculos XVIII e XIX são marcados por vários estudos científicos respeitantes à deficiência: tipos, graus, formas e técnicas de avaliação constituem o objeto de análise de estudiosos como: Pinel, Esquirol, Itard, Seguin, Galton, Binet e no século seguinte, Montessori e Décroly.

Ainda a este propósito, constatamos que Correia (1997, p.13) designa Itard como o "pai da Educação Especial", reportando-se à ideia de que os trabalhos deste investigador estarão na origem do que designamos hoje como Educação Especial.

Durante o século XIX, começam a surgir escolas destinadas a crianças com necessidades especiais em diversas cidades do mundo, tal como constatamos em Madureira e Leite (2003, p.20):

"Em síntese, durante esta segunda fase, assistimos a uma progressiva mudança da perspetiva assistencial que referenciámos no seu início, para uma perspetiva clínica, que se foi gradualmente estabelecendo a partir dos trabalhos citados, notando-se ainda uma cada vez maior preocupação com as questões terapêuticas e educativas".

## **3.<sup>a</sup> Fase**

No século XX, já nas décadas de 30/40, tem início a terceira fase, marcada pela existência e disponibilidade de diversos instrumentos que possibilitam a avaliação do grau de deficiência das crianças, como por exemplo a Escala Métrica de Inteligência de Binet - Simon, recurso utilizado ainda nos dias de hoje (Madureira e Leite, 2003).

Paralelamente, o direito à educação das crianças deficientes e a importância que a mesma reveste com base essencialmente no pressuposto da existência de direitos iguais para todos, merecem destaque, por parte de alguns pensadores, que refletem um "renascimento humanista cada vez mais evidente e que atinge o apogeu nos anos 60" (Correia, 1997, p.14).

Neste sentido, assistimos, no século XX, a uma tentativa de mudança de paradigma, no sentido da passagem da segregação para a integração, particularmente devido ao advento e ao progresso da ciência, promotora de uma mudança de mentalidade, que impulsiona o comportamento diferente da sociedade face ao indivíduo com deficiência. Na verdade, surge a preocupação de melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência, por exemplo, através da criação de classes especiais nas escolas públicas, onde os alunos se agrupavam de acordo com as suas problemáticas. Não obstante a inovação mencionada, nesta altura, "muitos pais expressam um progressivo descontentamento com os procedimentos escolares que conduzem à segregação dos seus filhos ou à inexistência de programas educativos próprios" (Correia, 1997, p. 14).

Ainda em matéria de inclusão, Serrano (2005) cita Marchesi e Martin, que tecem o seguinte comentário:

"Começou a formar-se em diferentes países um importante movimento de opinião em favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência. Seu objetivo era reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos estes meninos e meninas dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais para que assumissem uma atitude positiva em todo este processo". (Serrano, 2005, p.28)

#### **4.ª Fase**

No século XX, mais concretamente a partir dos anos sessenta, dá-se início à quarta fase da evolução da Educação Inclusiva, cuja tónica assenta particularmente na integração dos alunos com deficiência nas estruturas regulares de ensino, mediante o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas.

A integração no ensino regular desenvolve-se a partir do princípio de normalização, com o qual "não se pretende fazer corresponder todos os indivíduos a uma normalidade-

padrão, mas aceitar cada pessoa, com as suas diferenças particulares, reconhecendo-lhes o direito de ter uma vida tão normal quanto possível" (Madureira e Leite, 2003, p.22). Na sequência deste conceito, o Canadá marca posição na história internacional da Educação Inclusiva, através dos trabalhos de Wolf Wolfensberger, em 1972, que reforça a necessidade de, no atendimento a alunos portadores de deficiência, seguir o caminho da integração, abandonando qualquer forma de segregação.

Correia (1997, p.19) refere que " o termo "integração" tem a sua origem no conceito de "meio menos restritivo possível" que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar - física, social e pedagogicamente, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular"

O conceito de integração mereceu diferentes definições, por parte de diversos estudiosos ou organizações, porém destacamos a de Birch (1974) que "define integração escolar como um processo que pretende reunir a educação regular e a educação especial, visando o apoio adequado às necessidades de aprendizagem de todas as crianças" (citado em Madureira e Leite, 2003, p.22). Do mesmo modo surgem várias classificações quanto aos níveis de integração. Autores como Reynolds e Deno, por exemplo, estabelecem um modelo em cascata, partindo da situação de integração total para a de maior afastamento das estruturas regulares de ensino, defendendo sempre que os alunos devem ser colocados tão frequentemente quanto possível, nos primeiros níveis, ou seja, nas turmas do ensino regular.

A integração de alunos deficientes no ensino regular não implicou a extinção da Educação Especial, que se manteve como um subsistema educativo. Como apoio específico aos alunos integrados na rede pública e/ou em instituições específicas, "com o decorrer dos anos, a educação especial começou a ver-se a si própria e a ser vista pelos outros como um mundo à parte, provendo às necessidades de uma pequena parte da população infantil, considerada deficiente" (Ainscow, 1996, p.13). Assim e, de acordo com o autor, podemos constatar a existência de uma subdivisão do sistema educativo, contemplando o ensino regular e a educação especial, sem haver no entanto articulação entre ambos.

A educação especial desenvolve então modalidades de avaliação individualizadas conducentes à categorização das dificuldades de cada aluno, centrando-se deste modo a

atenção dos docentes particularmente na designação da problemática indicada e menos naquilo que os discentes devem aprender e nos processos individuais de aprendizagem. Alguns autores defendem a necessidade de dirigir a atenção para as características efetivas dos alunos com necessidades educativas, referindo a importância de "uma avaliação compreensiva mais exaustiva e mais completa que a preliminar, que venha a permitir traçar um perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características e necessidades e nos seus ambientes de aprendizagem" (Correia 2003, p.20).

O movimento de integração dos alunos com necessidades educativas nas escolas do ensino regular tem o seu ponto máximo, com a publicação da Public LAW 94-142, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América, em 1975. "Esta lei procurava uma solução legislativa para as desigualdades educativas e foi concebida para corrigir "a negação de facto dos direitos dos deficientes à educação" (Yanok, 1986, citado por Ainscow, 1996, p15). Assim, a partir desta publicação, em alguns estados desse país passou-se a incluir estes alunos nas turmas regulares, possibilitando que as suas aprendizagens decorressem junto de outros alunos sem deficiência.

A legislação americana citada influenciou outros países, nomeadamente a Inglaterra, que publicou o Warnock Report, em 1978. Este relatório, que consistia num estudo completo sobre as necessidades educativas dos alunos deficientes, orientava a sua educação para as escolas do ensino regular. De referir ainda outro aspeto de grande importância que se prende com a introdução da designação Necessidades Educativas Especiais (NEE), que denota o reforço do enfoque pedagógico na intervenção educativa junto destes alunos, em detrimento da exclusiva caracterização médica. Esta designação inovava ainda no que se refere ao âmbito do conceito, uma vez que incluía não apenas os alunos com deficiência, mas também aqueles que tinham dificuldades e ou perturbações, fossem de carácter permanente ou temporário (Madureira e Leite, 2003).

Por último, gostaríamos de destacar o facto de a lógica preconizada por Warnock incidir especialmente nos recursos humanos e materiais a mobilizar, no sentido de apoiar os alunos com dificuldades.

Apesar da integração do indivíduo portador de deficiência constituir uma grande evolução em termos sociais e educativos relativamente às anteriores, que se baseavam essencialmente em perspetivas de exclusão, fundamenta-se na ideia que são as pessoas com deficiências ou perturbações que necessitam de se adaptar à sociedade e não o inverso. Sobre este assunto, Silva (2009, p.9) refere: “ Os conceitos de normalidade e de reabilitação estiveram (...) na génese de medidas e de práticas de integração, a qual partiu do princípio que deveria ser a pessoa com deficiência a modificar-se, segundo os padrões vigentes na sociedade”; por outro lado, também Tisescu e Santos (2014, p.10) mencionam o seguinte:

“Nota-se que, na fase da integração, o mote era a tolerância, consubstanciada na proteção e no paternalismo da sociedade em relação à pessoa com deficiência. Contudo, na prática, era ela que precisava se adaptar à sociedade e não a sociedade que lhe propiciaria meios de acessibilidade”.

É a partir destas críticas ao conceito e práticas de integração que surge o conceito de inclusão, que se reflete também nos sistemas educativos através do conceito de escola inclusiva, mercê da consciencialização da necessidade de fazer mais do simplesmente ter os alunos com deficiência na escola. Assim e, de acordo com os princípios inclusivos, os alunos com necessidades educativas devem frequentar as escolas regulares, bem como as classes regulares, desde que tal seja possível, usufruindo para o efeito dos serviços adequados às suas características, o que implica igualmente a reestruturação, quer da escola, quer dos currículos, por forma permitir aprendizagens conjuntas para todos os alunos. É ainda de salientar, o facto de a inclusão trazer vantagens para todos os alunos e não apenas para os que têm necessidades educativas, bem como para a restante comunidade educativa, já que permite igualmente o contacto próximo entre docente da Educação Especial e do Ensino Regular (Correia, 2003).

A Declaração de Salamanca, proclamada pela conferência da UNESCO, em junho de 1994, na cidade de Salamanca e subscrita por 92 países e 25 organizações internacionais oferece um enorme contributo à educação inclusiva, definindo princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, que exigem igualmente uma mudança de perspetiva. Assim, destacamos o seguinte excerto da referida declaração onde se anuncia de forma clara, o paradigma da inclusão:

"O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola." (Declaração de Salamanca, 1994).

É importante referir que, neste documento, se incluem os princípios educativos proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração de Educação para todos e nas Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Na verdade, preconiza-se o desenvolvimento do sentimento de pertença de cada aluno numa escola preocupada em desenvolver práticas inclusivas, onde se constata:

"uma abordagem mais ampla das dificuldades educativas dos alunos, centrada na organização, desenvolvimento e implementação de currículos que melhorem as condições de aprendizagem de todos e na qual, as dificuldades de alguns alunos constituem referentes/indicadores a ter em conta nos processos de mudança necessários a uma boa aprendizagem" (Madureira e Leite, 2003, p.34).

O pressuposto da inclusão em contexto escolar é promotor de diversas definições, de que destacaremos a título de exemplo:

"Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social" (César, 2003, citado por Sanches e Teodoro 2006, p.70).

Iniciado o percurso em termos de inclusão, diversos países introduziram reformas educativas que abriram espaço para a implementação de novas práticas, que se vão desenvolvendo em ritmos mais ou menos intensos, dependentes ora dos seus atores, ora dos recursos disponíveis, porém sem a prontidão desejável. Na verdade, a construção de uma escola e uma sociedade mais inclusivas ainda apresenta um longo caminho a percorrer, contudo este é o modelo mais justo quanto ao respeito pela pessoa deficiente, baseado no paradigma dos direitos humanos.

Concluindo, é imperativa a consciencialização do princípio da igualdade da pessoa deficiente, por parte de todos os elementos da sociedade, no sentido de promover oportunidades de forma equilibrada para todos, mediante o recurso a políticas educativas e sociais compatíveis com a realidade de cada um e com os valores defendidos.

## **1.2 A Educação Inclusiva no Contexto Português**

Numa fase inicial, a assistência prestada aos indivíduos com deficiência, em Portugal, ocorre em instituições ou asilos designados para o efeito, onde se presta apoio a pessoas cega e surdas, que no entanto eram deixadas à margem da sociedade, pois a convivência com estas era considerada indesejável. Tratava-se então, de uma atitude meramente segregacionista.

Segundo Bénard da Costa (1981), D. João VI mostrou o seu cuidado para com as crianças deficientes, ao criar o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, no século XIX, a pedido de José António Freitas Rego, tendo contratado um sueco para proceder à organização do mesmo. Deste modo, podemos afirmar que se estava a iniciar o percurso no que respeita à educação de deficientes.

Iniciativas semelhantes, de carácter religioso, surgem por todo o país, evidenciando a necessidade de formação para os professores que trabalham com estes alunos. É assim que tem lugar o primeiro curso de formação de professores para a educação de surdos, em 1913, ministrado na Casa Pia, que deste modo se torna pioneira em matéria de formação de docentes.

Decorridos alguns anos e, já nas décadas de 30/40 do século XX, é notória a preocupação relativamente ao percurso educativo destes alunos, que se traduz na "procura das soluções pedagógicas mais adequadas" (Madureira e Leite, 2003, p. 20). Como referem estas autoras, neste âmbito, "abrem-se a primeiras classes especiais, anexas às escolas públicas do 1.º Ciclo"; por outro lado, no Instituto Médico Pedagógico, que mais tarde viria a dar lugar ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, procede-se à observação científica das "criança anormais", com o intuito de definir as tarefas que cada uma pode desempenhar, em função de um diagnóstico médico-pedagógico, onde se classificam e tipificam os diversos graus das deficiências apresentadas. Nesta altura, o tratamento médico surge a par do acompanhamento pedagógico, sendo objetivo deste último orientar, em termos educativos, aqueles a quem são identificadas as mais diversas deficiências.

Nesta época, muito mais do que considerar apenas a obrigação da sociedade dar assistência ao indivíduo, destaca-se a importância desta apoiar o percurso educativo de todos os alunos, independentemente da sua condição física e/ou mental, ainda que em estabelecimentos de ensino segregados.

"Só na década de 60, sob orientação da então Direção-Geral da Assistência, surgiram novas iniciativas tendentes a alargar o apoio a crianças/adolescentes com deficiência integrados em escolas regulares: consistiram em programas destinados aos alunos com deficiência visual, integrados em escolas preparatórias e secundárias das principais cidades do país.

Pela primeira vez foram apoiados alunos com deficiência que participavam em pleno na classe regular, organizando-se o trabalho de apoio em espaços próprios intitulados "salas de apoio". (Correia, 1997, p. 26)

Na década seguinte, o Ministério da Educação "passa a assumir, progressivamente, o sector da Educação Especial", desencadeando ações com vista à promoção da integração das crianças e jovens com deficiência. (Correia, 1997,p.26)

Neste processo de integração escolar em Portugal, que reflete as movimentações internacionais, destaca-se a criação das Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário (DEEB /DEES), em 1972 e as "Equipas de Ensino Especial Integrado", em

1976, com o objetivo de promover a integração social e escolar das crianças e jovens portadores de deficiências sensoriais ou motoras, que no entanto tinham capacidade para acompanhar os currículos escolares normais.

Em síntese, ao abordar a temática da evolução da Educação Inclusiva em território nacional, de acordo com Baptista, R. (1993) podemos destacar 3 fases:

1<sup>a</sup>- Ocorre na segunda metade do século XIX, aquando da criação das primeiras instituições para cegos e surdos, sobretudo por iniciativa privada;

2<sup>a</sup>- Situa-se nos anos 60 e caracteriza-se essencialmente por uma forte intervenção de natureza pública, sendo liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais;

3<sup>a</sup>- Liderada pelo Ministério da Educação e com início nos anos 70, coincide com a criação das Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário.

Naturalmente que por si só, os normativos não promovem uma alteração imediata das situações que pretendem resolver, porém constituem os alicerces em que se estruturam as novas práticas ou mantêm os que são pertinentes preservar, definindo linhas de atuação, que viabilizem a eficácia da sua concretização

A par dos princípios de integração proclamados por organismos internacionais, como as Nações Unidas, a UNESCO, a OCDE e a CE, em Portugal, o enquadramento legislativo traduzir-se-á por um vasto conjunto de diplomas legais, dando cada um o seu contributo para o percurso evolutivo da Educação Inclusiva.

Apresentaremos de seguida uma abordagem cronológica dos vários normativos que marcam indelevelmente o sistema educativo português, mencionando em síntese a sua relevância, no âmbito da Educação Inclusiva, no nosso país:

**- Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976** - Determina, nos artigos 71.º, 73.º e 74.º, o direito do indivíduo portador de deficiência à sua integração na sociedade, assim como o acesso à educação e cultura, nomeadamente mediante um ensino que garanta a igualdade de oportunidades e que promova o sucesso educativo. Neste âmbito, cabe ao Estado promover estruturas de acessibilidade e a monitorização das mesmas.

**- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro** - Lei de Bases do Sistema Educativo que introduz alterações profundas ao nível do conceito de "Educação Integrada", determinando nos

artigos 17.º e 18.º respetivamente o âmbito e os objetivos da Educação Especial, bem como a sua organização. É de notar que, a partir deste momento se observam grandes alterações nas estruturas educativas, as quais se refletem nas formas de intervenção do docente do apoio, do docente de ensino regular e da própria escola. De acordo com Barroso (1987):

" (...) A Lei de Bases tem que ser vista, assim como o coroar de um processo de transformações não-lineares, que ocorreram desde o "25 de abril". Ela veio fixar, sob a forma de diploma legal, um quadro normativo amplo e coerente que estabelece a organização e as estruturas do sistema educativo e que define os princípios gerais que deverão informar a legislação complementar, a publicar pelo governo, no prazo de um ano " (p. 12-13)

- **Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88** - Decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo, este despacho determina a criação das Equipas de Educação Especial (E.E.E) definindo-as como "serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior".

- **Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro** - Destinado às escolas dos 2.º e 3.º ciclos, estabelece a competência da escola no âmbito da orientação e acompanhamento dos alunos, através de mecanismos que permitam identificar as suas dificuldades e mobilizar medidas de apoio adequadas, seja a nível psicológico, pedagógico ou socioeducativo.

- **Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto** - Estabelece os princípios gerais da reestruturação curricular, prevendo no artigo 11.º que o acompanhamento do aluno seja assegurado pelos serviços de psicologia e orientação escolar, ao longo do processo educativo.

- **Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro** – Visa promover o sucesso educativo de todas as crianças integradas no Ensino Básico, visando combater o baixo nível de escolaridade das crianças com necessidades educativas resultantes de deficiência física e mental. Deste modo, estabelece a gratuitidade no acesso aos estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas ou cooperativas de Educação Especial, reforçando também o apoio social aos alunos com Necessidades Educativas, de modo a promover um contexto favorável à aprendizagem

- **Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio** - Relativo ao regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, define no artigo 36.º as estruturas de orientação educativa regulamentadas pela portaria n.º 921/92 de 23 de setembro, a qual define as competências das referidas estruturas de orientação educativa.

- **Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio** - Cria, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) como unidades especializadas de apoio educativo integradas na rede escolar, com o intuito de assegurarem a avaliação, planeamento e apoio psicopedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais. Este documento refere ainda a colaboração com os serviços locais de Educação Especial e com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar

- **Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto** - Normativo de extrema importância no que se refere à integração em Portugal, que dota as escolas de suporte legal para a organização e funcionamento, relativamente aos alunos com necessidades específicas, a frequentar os estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário e que "vem preencher uma lacuna há muito sentida, no âmbito da educação especial, atualizando, alargando e precisando o seu campo de ação" (Correia, 1997, p.29).

Esta lei, "à semelhança do Relatório Warnock, introduziu em Portugal o conceito de necessidades educativas especiais, permanentes ou temporárias, que substitui as categorizações do foro médico até então utilizadas" (Silva, 2009, p. 8), procurando assegurar que estes alunos pudessem frequentar escolas regulares, em vez de escolas especiais ou instituições.

-**Despacho n.º 173/ME/91, de 30 de Outubro** - Regulamenta a aplicação das medidas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

- **Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho** - Apresenta as normas de execução, previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, destinadas às crianças dos jardins de infância da Rede Pública do Ministério da Educação.

- **Despacho n.º 178 A/93, de 30 de Julho**- Explicita o conceito de apoio pedagógico, enunciando as modalidades do mesmo.

- **Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto** - Determina que os alunos com necessidades educativas específicas estão sujeitos à obrigatoriedade de frequência da escolaridade obrigatória.

- **Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho** - Institui o conceito de Escola Inclusiva e define as regras de funcionamento dos Apoios Educativos, por forma a assegurar o devido acompanhamento das crianças com necessidades específicas, tendo em vista o sucesso educativo de cada uma. De referir que, neste despacho, se destaca a figura do docente de apoio educativo, agregado a uma escola, com uma função mais interventiva, do ponto de vista pedagógico e organizacional, devido ao trabalho colaborativo que deve desenvolver com os docentes do ensino regular.

- **Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de Outubro** - Aprova as orientações no que se refere ao apoio integrado a crianças portadoras de deficiência e respetivas famílias, no âmbito da intervenção precoce.

- **Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro** - O presente decreto, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, veio assegurar o princípio da escola inclusiva em Portugal, definindo os apoios especializados a mobilizar na Educação Pré-Escolar, bem como nos Ensinos Básico e Secundário. Trata-se de um normativo que estabelece um conjunto de regras e pressupostos de carácter organizacional, pedagógico e curricular com o propósito da inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Para tal, exige uma avaliação com base na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e estabelece as seguintes medidas da Educação Especial: a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula; d) adequações no processo de avaliação; e) currículo específico individual; f) tecnologias de apoio. Este normativo, porém, ao contrário do DL 319/91, restringia o atendimento da Educação Especial aos alunos com necessidades educativas de carácter permanente.

Decorrente do Decreto-Lei n.º 3/2008 e, perante o princípio de que todos têm o direito de frequentar uma escola do ensino regular, a esta é consignada a obrigatoriedade de se reorganizar, por forma a promover o sucesso educativo de cada aluno.

- **Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho** - Apresentando diversas inovações, o atual diploma introduz princípios e valores inclusivos, redefinindo o papel da escola, com base num conjunto de medidas de política educativa que enquadram as suas linhas de

atuação. Assim e em conjunto com os documentos com os quais apresenta uma estreita articulação, isto é, o Decreto-Lei n.º 55/2018 e o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, o Decreto-Lei n.º 54/2018 exhibe um olhar diferente sobre os alunos, considerando o propósito de responder às necessidades de cada um, no sentido de criar formas de ultrapassar as dificuldades sem, contrariamente ao que acontecia antes, categorizar.

De notar que este documento contempla a possibilidade de se mobilizarem medidas de suporte à aprendizagem, durante um certo período de tempo, para qualquer aluno, daí podermos afirmar o seu carácter universal, já que pode ser aplicado a todos e não apenas a alunos "necessidades educativas".

O Decreto-Lei n.º 54/2018 assenta em dois conceitos fundamentais: a abordagem multinível e o Desenho Universal para a Aprendizagem.

O primeiro, estando centrado no sucesso de todos os alunos, promove a equidade e a igualdade de oportunidades no processo educativo. Para tal, conta com as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que se encontram organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Sendo as medidas universais as menos restritivas, as restantes só poderão ser acionadas se as universais se mostrarem insuficientes para desenvolver a participação e aprendizagem do aluno. Estas medidas, porém, não são mutuamente exclusivas, podendo coexistir em relação ao mesmo aluno.

A mobilização das referidas medidas de suporte à participação e aprendizagem é naturalmente da responsabilidade dos docentes, porém constata-se um reforço do papel do Encarregado de Educação, que pode colaborar mais ativamente no processo educativo do educando.

Por fim, destacamos a criação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que se constituem como um recurso organizacional específico de apoio à inclusão e à aprendizagem..

Quanto ao Desenho Universal para a Aprendizagem, o mesmo visa tornar o currículo acessível, a todos os alunos, removendo as barreiras à aprendizagem e flexibilizando o processo de ensino. Deste modo, destacam-se os seguintes pressupostos: a necessidade de se criarem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, múltiplos processos de apresentação dos conteúdos a aprender e também que se permita a

utilização de diversas formas de ação e expressão, por parte dos discentes (Nunes e Madureira, 2015).

## **2. O Trabalho Colaborativo**

### **Desenvolvimento do trabalho colaborativo**

Nos últimos anos, assistimos a uma valorização dos processos colaborativos no mundo das organizações e do trabalho, tal como no campo da Educação, o que tem despertado o interesse de vários investigadores sobre este fenómeno emergente e originado diversas abordagens. Sobre esta matéria, Lima e Fialho (2015) destacam a importância atribuída a esta forma de trabalhar e citam vários estudos, tanto a nível internacional (Fullan e Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Sammons, Hillman e Mortimore, 1995), como nacional (Fialho, 2011; Flores e Ferreira, 2012; Formosinho e Machado, 2009; Lima, 2002 e 2008), referindo o valor da colaboração enquanto “fator de aprendizagem dos docentes no local de trabalho” e também o “contributo que as práticas colaborativas entre docentes podem dar para a capacidade de as instituições educativas conseguirem que os seus alunos atinjam resultados positivos” (Lima e Fialho, 2015, p.28-29).

Em relação às práticas colaborativas, Hargreaves (1998) destaca as suas virtudes, mencionando que “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (1998, p.277).

Também Alarcão (2014, p.24) se refere à colaboração do seguinte modo:

“A colaboração, ou a interação colaborativa, para além de se apresentar como um processo, é também um meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista e implica uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho que, também ele, tem as suas dinâmicas específicas e renovadas interações”.

Nas escolas, a colaboração é um fator essencial para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da própria organização (Day, 2001). Como refere este autor, a criação e desenvolvimento de uma cultura colaborativa nas escolas, mostra vantagens evidentes “ao nível das relações entre o corpo docente, da planificação curricular e do ambiente de ensino e de aprendizagem” (p.129).

Esta cultura colaborativa nas escolas permite assumir a melhoria do ensino como uma finalidade coletiva e favorece a inovação e a experimentação, uma vez que implica uma responsabilidade comum, a partilha de incertezas e dúvidas, a criação de processos de interajuda e apoio mútuo (Fullan e Hargreaves, 2001). Estes autores sublinham que o principal benefício da colaboração é que esta “reduz o sentimento de impotência dos educadores e aumenta o seu sentido de eficácia” (p.83).

Em Portugal, a nível legislativo, diversos normativos remetem para o trabalho colaborativo entre docentes, valorizando a sua eficácia no sentido de facilitar as aprendizagens. Assim, o Ministério da Educação, no final da década de 90, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, propõe práticas que implicam o modelo conjunto e colaborativo entre professores, tendo numa primeira fase consistido num projeto de adesão voluntária, com a designação: “Gestão Flexível do Currículo”, regulamentado pelo Despacho n.º4.848/97que viria, mais tarde, a estender-se a todo o país, com o título: “Reorganização Curricular do Ensino Básico, consignada no Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro. (Pinto e Leite, 2014,p.143 e 146)

Mencionaremos de seguida alguns normativos onde se constata alguma referência ao trabalho colaborativo, de forma mais ou menos evidenciada. Começaremos pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o qual nos artigos 42.º e 43.º refere que “são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor no sentido de (...) promover o trabalho colaborativo” e “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes”.

Quanto ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário, no artigo 20.º, ponto 2, no que concerne à gestão do currículo, destaca-se a “valorização das experiências e das práticas colaborativas que conduzem à melhoria do ensino”.

O Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, que estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo, nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no artigo 2.º, alínea a), faz-se alusão à “definição de regras e procedimentos que permitam a constituição de equipas educativas

de modo a potenciar o trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento e realização conjunta das atividades letivas, bem como na avaliação do ensino e das aprendizagens”.

Ainda relativo ao mesmo ano, destacamos o Decreto- Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, que descreve no artigo 4.º, ponto 1, alínea s), a “valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens”.

Existem fortes razões para que se verifique uma verdadeira cultura de trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente porque a natureza das funções docentes é cada vez mais complexa e exigente, o que leva estes profissionais a enfrentar, na sua atividade, desafios de várias ordens, como por exemplo: conduzir os alunos com vista ao sucesso educativo dos mesmos, cumprir os objetivos curriculares definidos, promover a diferenciação pedagógica, nas suas aulas, como resposta às dificuldades/ problemáticas verificadas, dar resposta à sobrecarga de procedimentos burocráticos. Boavida e Ponte (2002,p.1e2) defendem o recurso à colaboração como meio eficiente de resolver situações mais ou menos complexas, que vão tendo lugar nas escolas, sendo muito mais difícil a resolução das mesmas se apenas se mobilizarem recursos a título individual.

Apesar das razões invocadas, as práticas colaborativas entre professores não se revelam fáceis de efetivar, devido sobretudo ao facto do trabalho docente revestir características vincadamente individualistas, que se foram enraizando profissional e culturalmente, quer a nível da classe profissional, quer a nível da própria escola enquanto organização. Sobre este assunto, em Leite e Pinto (2016, p.73) verificamos a seguinte observação:

“Entretanto, a permanência ao longo de muitos anos na escola de uma cultura em que predomina a solidão no quotidiano dos professores (Correia & Matos, 2000) tem consolidado a imagem do trabalho docente como isolado e da sala de aula como o espaço de uma autonomia absoluta e individual dos professores. Tal conceção sobre o trabalho docente e sobre a prática pedagógica (...) constitui um fator para muitos professores resistirem ao trabalho colaborativo com os seus pares.”

Os professores não são, contudo, os únicos responsáveis pelo desenvolvimento de formas de trabalho mais individualizado, em detrimento de práticas mais colaborativas, pois também o próprio modelo organizativo da escola tem repercussões a esse nível, uma vez que os horários, a extensão dos currículos, a dinâmica dos departamentos e a própria forma de liderança da escola podem inibir o desenvolvimento de algumas estruturas colaborativas, pelo menos a níveis mais profundos (Lima & Fialho, 2015, p.30). Fullan e Hargreaves (2000) citados por Damiani (2008, p.219) também “sugerem que o isolamento docente tem raízes em fatores como a arquitetura das escolas, a estrutura dos seus horários, a sobrecarga de trabalho e a própria história da profissão docente.”

Hargreaves (1998, p.193 e 194), com base nos padrões de comportamento, identifica três tipos de individualismo:

1 -o individualismo forçado, que resulta de constrangimentos, a nível do contexto escolar, de natureza diversa, por exemplo aspetos administrativos, logísticos e outros, que impedem e condicionam o funcionamento em outros moldes.

2 -o individualismo estratégico, que tem lugar quando o professor considera que esta forma de trabalho representa a rentabilização do seu tempo, face às diferentes solicitações que lhe são impostas.

3 -o individualismo por opção própria, que traduz uma escolha consciente por parte do professor.

De referir no entanto que os professores integram determinadas estruturas e órgãos, como seja o caso dos departamentos, dos conselhos de ano, de turma, ou de diretores de turma, do conselho pedagógico, ou podem-se agrupar em torno de projetos, que “surgem na escola por imposição administrativa ou de forma espontânea e voluntária” (Formosinho e Machado, 2008, p.10).

De acordo com Damiani (2008), ao realçar a importância do trabalho colaborativo, convém não esquecer o valor do trabalho individual na prática docente, pois segundo esta autora, as duas formas devem coexistir, porquanto apenas poderá haver um trabalho eficaz entre pares se houver uma organização individual bem estruturada, tal com defendem também Fullan e Hargreaves (2000, citados por Damiani, p.219).

## **Trabalho colaborativo e formas de colaboração entre docentes**

Boavida e Ponte (2002) consideram que, constituindo o recurso ao trabalho colaborativo um meio para se conseguir ultrapassar situações indesejáveis ou obter resultados mais eficazes em determinada área, nas escolas, o simples facto de se reunir um grupo em que os professores atuam conjuntamente, não significa que exista colaboração efetiva. Na verdade, poderemos estar perante uma situação de cooperação, que não tem exatamente o mesmo significado, apesar de, com alguma frequência, ocorrer uma relação de sinonímia entre estes dois termos, pelo que iremos proceder à sua distinção. Assim, etimologicamente, ainda que colaboração e cooperação apresentem o mesmo prefixo *co*, cujo sentido é ação conjunta, o verbo colaborar deriva de *laborare*, que significa trabalhar, produzir, desenvolver tarefas; enquanto o verbo cooperar, deriva de *operare*, cujo significado é operar, executar, fazer funcionar.

Damiani (2008) cita Costa (2005) que defende que, embora na cooperação haja ajuda mútua na execução de tarefas, geralmente não existe discussão prévia dos objetivos a atingir, por parte do grupo, podendo verificar-se relações de hierarquia entre os seus membros; por outro lado, na colaboração, os membros de um grupo apoiam-se, procuram negociar objetivos e estabelecem relações em que predomina a confiança mútua e a corresponsabilidade pelas práticas desenvolvidas, sem que no entanto se estabeleçam hierarquias.

A mesma autora (p.215) refere Fullan e Hargreaves (2000) que, a partir dos seus estudos relativos a trabalho conjunto nas escolas, consideram, no entanto, que “a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”, uma vez que pode revelar um caráter estritamente ocasional, ou apresentar disputas mais ou menos veladas, por parte de algum grupo.

As relações de trabalho em colaboração, entre os docentes, estabelecem os fundamentos do desenvolvimento de culturas de colaboração e colegialidade (Hargreaves, 1998, p.216):

“a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança, uma vez que permitem aos professores aprender uns com os outros numa partilha de saberes e ampliar o conjunto das suas

competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas”.

Destaca-se a importância destas culturas de colaboração, fundamentadas em relações interpessoais fortes, geradoras de confiança entre os pares, o que possibilita a partilha de ansiedades e receios, originando momentos de apoio e abertura, conducentes à resolução conjunta de problemas (Hargreaves, 1998).

Quando os professores trabalham em grupo, nem sempre o fazem nestes moldes, pois a maior parte das vezes, o trabalho colaborativo ocorre por imposições de carácter administrativo e burocrático, em que os docentes apenas participam por serem obrigados, sem no entanto se identificarem com esta prática. Neste sentido, tem lugar o que Hargreaves designa como “colegialidade artificial” (1998), na qual se verifica uma falta de envolvimento, por parte de cada elemento, resultando desta forma, uma colaboração pouco produtiva e suscetível de gerar ambientes menos agradáveis, quanto às relações pessoais que se estabelecem.

Quanto ao trabalho colaborativo entre docentes decorrente de projetos, Formosinho e Machado (2008) referem que se trata de uma cultura de colaboração que ocorre por iniciativa dos próprios, ou com origem externa, mas assumida pelos mesmos, correspondendo a encontros de trabalho frequentemente informais, recorrentes e os seus resultados são, muitas vezes, incertos e dificilmente previsíveis. Também Lima e Fialho (2015,p.32) consideram haver “atividade colaborativa” mesmo quando os professores conversam entre si, refletindo sobre temas inerentes quer à sua prática docente, quer aos alunos e à escola. Assim, a título de exemplo, pode ser considerada relevante a abordagem de aspetos curriculares, disciplinares, metas de aprendizagem, avaliação dos discentes, comunicação com os encarregados de educação; por outro lado, poderá haver um aprofundamento das interações colaborativas quando se verifica partilha de materiais pedagógicos, se desenvolvem projetos pedagógicos conjuntos, se planificam conjuntamente as aulas ou se discute a eficácia de estratégias pedagógicas, entre outras atividades possíveis.

Hargreaves (1998) efetua ainda a distinção entre a colaboração espontânea e a colaboração forçada, incidindo a primeira nos seus intervenientes e a segunda nas estruturas hierarquicamente superiores. Deste modo, as colaborações forçadas, sendo impostas, podem implicar uma má receptividade por parte daqueles que recebem essas

orientações e, em última análise, poderão suscitar resultados que se afastam dos propósitos previamente definidos.

Em relação a formas de colaboração entre docentes, não podemos deixar de mencionar a fragmentação ou balcanização (Hargreaves, 1998) que, como referem Fialho e Sarroeira (2012, p.6) se traduz numa modalidade em que os professores nem trabalham de um modo individual, nem verdadeiramente em grupo, já que se unem “em função de interesses e identidades específicas, face às quais desenvolvem a sua identidade e lealdades”. Na verdade, esta situação pode ocorrer, por exemplo, em grupos disciplinares, em departamentos, ou em outros grupos emergentes do normal funcionamento escolar, onde os professores se juntam em subgrupos, trabalham de forma isolada e não desenvolvem um sentimento de pertença relativamente à própria escola onde lecionam, nem se sentem parte integrante do grupo onde desenvolvem determinada atividade.

Estas autoras, citando Hargreaves (1994), alertam para os perigos da balcanização, pois “as escolas onde predomina esta cultura surgem divididas em departamentos, áreas disciplinares, grupos formais e informais, e os professores não se mostram abertos à mudança, mas antes a uma defesa cerrada dos seus interesses” (Fialho e Sarroeira, 2012,p.6). Assim, podemos afirmar que, neste sentido, a modalidade de trabalhar desenvolvida pode, em alguns casos, remeter para disputas de posições, recursos, ou benefícios de alguma natureza.

Hargreaves (1994) assume que as escolas em que predomina uma cultura de colaboração balcanizada apresentam as seguintes características:

- “-i) permeabilidade reduzida, dado que as aprendizagens que fazem realizam exclusivamente no seu pequeno grupo;
- ii) permanência duradoura, porque estabilizado o grupo permanecem durante muito tempo;
- iii) identificação pessoal, pois a socialização entre os membros é estabelecida pela natureza da disciplina que lecionam, das estratégias de ensino utilizadas e da forma como trabalham;
- iv) carácter político, ou seja, são repositórios de interesses pessoais (status e promoção) ”.

Por fim, mencionamos o que em Fialho e Sarroeira (2012, p.8), citando Thurler (2004) é descrito como “a grande família”, enquanto tipo de cultura profissional dos professores. Deste modo, deparamos com uma modalidade que se situa entre o individualismo e a colaboração, consistindo numa forma de coexistência pacífica entre pares, assumida essencialmente no sentido de perpetuar uma harmonia desejada por todos e que se mantém à custa de regras cumpridas por todos os docentes, evitando a abordagem de temas controversos, suscetíveis de gerar conflito ou desconforto, bem como a partilha e discussão das práticas letivas de cada um. É de referir que, neste sistema, os professores assumem uma postura marcadamente reativa e não proativa.

Quanto aos tipos de cultura profissional dos professores que mencionámos, ou seja, individualismo, trabalho colaborativo, colegialidade forçada, balcanização e “a grande família”, devemos considerar que os mesmos não se excluem entre si; pelo contrário, podem coexistir em determinados contextos escolares, de forma tranquila (Fialho e Sarroeira,2012, p.8).

Podemos inferir que a colaboração entre docentes pode constituir um recurso precioso, quanto ao seu papel no desenvolvimento de uma efetiva cultura de escola ou, pelo contrário, pode assumir traços problemáticos em nada beneficiando as estruturas escolares. Deste modo, constata-se que, nas escolas onde existem culturas colaborativas mais fortes, se verifica uma perceção mais efetiva da eficácia das mesmas e, por outro lado, os seus professores têm menos a noção das dificuldades que o trabalho docente implica (Lima e Fialho, 2015, p.36).

### **Vantagens e constrangimentos do trabalho colaborativo**

Apesar de, ao nível da educação, se recorrer com regularidade a formas de trabalho colaborativo, enquanto estratégia de grande valor para o desenvolvimento de múltiplas atividades, num mundo cada vez mais complexo e exigente relativamente à prática docente, tal não significa que seja fácil de instituir ou manter a sua execução. Assim, o facto de várias pessoas com diferentes perspetivas, vivências e conhecimentos se unirem em torno de um objetivo comum, debatendo, analisando e interagindo, traduz-se numa maior amplitude de respostas e inovações, possibilitando igualmente a aprendizagem conjunta e o enriquecimento individual (Boavida e Ponte, 2002).

Nesta sequência, também Santos e Ponte (2002,p.33) destacam a necessidade de os intervenientes de um grupo de trabalho colaborativo terem de ajustar as suas formas de pensar, de definir objetivos, criar metodologias de trabalho e construir modelos de significados comuns, com base na negociação efetuada entre pares. Com efeito, como referem Fullan e Hargreaves (2001), as culturas colaborativas...

“... exigem um acordo global sobre os valores educativos, mas também toleram desacordos e, em certa medida, encorajam-nos ativamente, dentro de certos limites. As escolas caracterizadas por culturas colaborativas são também locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade coletiva e um sentimento especial de orgulho na instituição” (p. 89).

O trabalho colaborativo é visto como particularmente importante, no que respeita ao campo moral, pois representa uma valência mais solidária e menos competitiva de se exercer a prática docente, que deste modo assenta no plano do bom relacionamento e de disponibilidade para o outro, independentemente do seu valor efetivo, no sentido de melhor capacitar para o ensino. Apesar da importância destes atributos, não podemos deixar de salientar que o trabalho colaborativo se revela mais eficaz do que o individual, por diversas razões, de que se destacam, por exemplo, as interações sistemáticas e orientadas com vista ao desenvolvimento dos processos cognitivos (Roldão, 2007, p.24 e 25). Esta autora assume ainda que o trabalho colaborativo permite ensinar mais e melhor, porém, como assinalámos anteriormente, tal não significa que o trabalho individual deva ser menosprezado, já que é muito importante o contributo de cada um para a construção conjunta de saberes.

O mesmo ponto de vista é defendido por Damiani (2008, p.219), valorizando a coexistência do trabalho individual e do trabalho colaborativo, sem o que se constata uma limitação em termos do desenvolvimento da prática docente. A autora afirma ainda que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (2008,p.218).

Quando um grupo de professores inicia uma modalidade de trabalho colaborativo, ainda que todos tenham assumido esse propósito com determinação, para que o mesmo se efetue de forma profícua é importante que se dê particular atenção à sua fase inicial.

Assim, não nos podemos esquecer que, quando um grupo se constitui, é imperativa a necessidade de aprender a trabalhar com o outro, evitando tensões e criando um clima de empatia e negociação, pois cada pessoa tem os seus próprios métodos de trabalho, prioridades, expectativas e entendimento dos assuntos. De facto, há que saber gerir e esbater dificuldades que possam surgir imprevisivelmente e instaurar um contínuo clima de confiança (Boavida e Ponte, 2002,p.10).

Os autores citados mencionam quatro tipos de constrangimento que podem ocorrer no trabalho colaborativo (p.11 -12):

- existência de imprevisibilidade, uma vez que não é possível antever os detalhes de todo o processo, desde o início até à sua conclusão;

- ser capaz de gerir a diferença, pois é imprescindível prestar muita atenção aos interesses comuns, já que surgirão necessidades, prioridades e entendimentos pessoais, pelo que haverá necessidade de os conciliar;

- efetuar uma avaliação sobre a relação entre eventuais custos e benefícios que os vários elementos poderão adquirir, em função das origens de cada um, mas também das suas capacidades em termos da investigação, do tempo que podem dedicar e também dos acessos aos recursos disponíveis;

- necessidade de estar atento em relação à autossatisfação confortável e ao conformismo dos intervenientes, porque desta forma a individualidade e a criatividade podem ser anuladas, mercê de alguma inércia que facilmente se poderá instalar.

Roldão (2007, p.27-28) também aponta possíveis constrangimentos que poderão interferir com o desenvolvimento do trabalho colaborativo, começando por registar motivos que se prendem com razões culturais inerentes ao funcionamento e organização da escola e da classe docente, as quais se foram enraizando ao longo do tempo.

A autora refere igualmente o princípio da “normatividade, quer curricular quer organizacional, que induz uma lógica de cumprimento mais do que uma lógica de qualidade e eficácia”, como adverso da prática colaborativa. Na verdade, seria expectável um efetivo trabalho de colaboração entre pares, quanto à planificação, monitorização, avaliação e regulação das aprendizagens, devendo as decisões ser igualmente tomadas a nível colegial, porém constata-se que nem sempre assim acontece, resultando numa ação mais individualizada.

Trabalhar em conjunto implica naturalmente a probabilidade de surgirem alguns problemas, porém uma intervenção eficiente, no sentido de os corrigir, será tão mais eficaz, quanto mais atempadamente ocorrer. Ainda assim e, após esta reflexão sobre o trabalho colaborativo, não podemos ignorar todas as vantagens que podem advir desta prática, seja a título profissional, seja a título pessoal, pois em ambos a mesma se revela enriquecedora para os docentes, para a própria organização escolar e, em última instância, para o sucesso dos alunos.

De mencionar ainda, a importância do papel da liderança em contexto escolar. Na verdade, constata-se a necessidade de contrariar a tendência mais ou menos natural de práticas individualistas, pois como vimos anteriormente, são evocadas razões históricas que justificam esta forma de trabalhar. Neste sentido, não se pode apenas esperar que os docentes, por sua própria iniciativa, construam e apliquem estratégias de trabalho colaborativo, cabe também à escola, através dos seus líderes, promover os meios adequados a esta mudança, pois como refere Roldão” Dificilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária”( 2007, p.28).

Leite (2000,2003) promove o conceito de “escola curricularmente inteligente”, aludindo a instituições onde as tomadas de decisão são representativas do grupo, havendo desta forma lugar à distribuição, ou partilha da liderança, o que resulta igualmente na corresponsabilização de todo o processo, mesmo nos casos mais complexos.

## **PARTE II**

# **ENQUADRAMENTO EMPÍRICO**

### **1. Identificação da problemática**

A investigação obedece a uma sequência de etapas, determinando cada uma delas a seguinte. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p. 2), devemos começar por questionar: “O que é que, na melhor das hipóteses, se aprende de facto no fim daquilo que é geralmente qualificado como trabalho de “investigação em ciências sociais”?”

O percurso traçado no que concerne a um projeto de investigação, com vista à obtenção de um determinado conhecimento, nem sempre é linear, porquanto: “Uma investigação é algo que se procura, implicando hesitações, desvios e incertezas. O investigador deve obrigar-se a escolher um fio condutor tão claro quanto possível, para que o seu trabalho se estruture com coerência” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.6).

Em primeiro lugar, há que formular a pergunta de partida, que eventualmente poderá constituir o momento de maior complexidade, pois é essencial usar de clareza e objetividade, aliadas a uma consciência inequívoca dos recursos existentes a nível pessoal, material e técnico, com vista ao desenvolvimento da investigação a efetuar (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.7). Seguidamente, deverá ser definida a metodologia a seguir, devendo a mesma servir o propósito da investigação a realizar. Cumpridos estes dois procedimentos, terá lugar a recolha de dados, com vista à obtenção de conhecimento científico relativo à pergunta de partida.

Como referimos antes, a temática do estudo incide sobre a criação e desenvolvimento de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão Educativa (EMAEI). De acordo com o DL n° 54/2018, as EMAEI são “recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão” (art. 11°), devendo ser constituída uma equipa em cada escola (n°1 do art. 12°).

As equipas são formadas por elementos permanentes e variáveis (n° 2 do art. 12°). Os primeiros são designados pelo diretor do AE e deles fazem parte: um dos docentes que

coadjuva o diretor; um docente de educação especial; três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; e um psicólogo (nº 3 do art.º12º). Os segundos são identificados pelo Coordenador da EMAEI, tendo em conta o caso em análise: o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno (nº 4 do art.º 12º).

Trata-se, portanto, de criar uma estrutura orgânica inteiramente nova para desempenhar funções anteriormente diluídas por diferentes intervenientes ou concentrada nos docentes de Educação Especial, implicando a formação de um coletivo que funcione de forma coesa e consistente, o que não se afigura de concretização fácil, uma vez que, na maior parte dos casos, os docentes e demais agentes educativos não possuem historial de trabalho em conjunto.

As competências destas equipas cobrem diferentes dimensões a nível organizacional, pedagógico e técnico. Assim, a nível mais geral estabelece-se que deverão “sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva” e “prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas”; a nível mais específico, deverão “propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar”, “acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem”, “elaborar o relatório técnico-pedagógico e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição” e ainda “acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem” (n.º8 do art. 12.º).

Grande parte destas competências era atribuída, no DL que precedeu o atual (DL n.º3/2008), apenas aos docentes de Educação Especial e aos professores titulares de turma/diretores de turma. A sua atribuição a um grupo do qual fazem parte professores sem ligação anterior à Educação Especial e sem formação específica nesta área gerou perplexidades e inseguranças e, em alguns AE, deu origem a processos de resistência à mudança. Acresce que o trabalho a desenvolver nesta equipa, no caso dos professores, se integra na componente não letiva (n.º 9 do art. 12.º), não dando por isso lugar a redução da componente letiva.

Para além destes aspetos, o tempo para a organização destas equipas foi curto, exigindo das lideranças dos AE tomadas de decisão rápidas e inequívocas e, da parte das equipas,

uma auto-organização ajustada não apenas às funções a desempenhar, mas também à cultura e lógicas de ação do próprio AE.

Considerando os aspetos focados e ainda o nosso interesse pessoal no *modus operandi* da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, a pergunta de partida definida para a presente investigação é: Quais as principais dinâmicas desenvolvidas pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), num Agrupamento de Escolas, em termos pedagógicos e organizacionais?

Com base nesta pergunta de partida definiram-se questões orientadoras para as quais pretendemos obter resposta ao longo da investigação:

- ❖ Como é que os diferentes atores se apropriaram e implementaram o Decreto-Lei n.º54/2018?
- ❖ Que tipo de colaboração tem sido desenvolvida na equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva?
- ❖ Como é que avaliam as práticas desenvolvidas nesse âmbito?
- ❖ Que aspetos consideram os atores que poderão ser melhorados?

## **2. Objetivos e opções metodológicas**

Tendo em conta as questões orientadoras mencionadas, os objetivos que definimos, no âmbito deste estudo, são os seguintes:

- ❖ Descrever o processo de apropriação e implementação do Decreto-Lei n.º54/2018 pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- ❖ Conhecer as formas de colaboração desenvolvidas pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- ❖ Conhecer a avaliação que os atores fazem do processo e dos resultados obtidos até à data
- ❖ Identificar a perceção dos atores sobre os aspetos que poderão ser melhorados.

Em termos metodológicos, o presente estudo integra-se numa abordagem qualitativa, uma vez que se centra na análise e interpretação das conceções dos docentes da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, no âmbito das suas funções. De acordo com Bogdane Biklen (1994), a metodologia qualitativa apresenta cinco características principais: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador, o

instrumento chave da recolha de dados; (ii) é descritiva; (iii) dá-se mais ênfase ao processo do que ao produto; (iv) os dados são analisados indutivamente; (v) o significado é de importância vital. A metodologia qualitativa permite compreender o modo como as pessoas pensam e atuam nos seus ambientes naturais, ou seja, os investigadores preocupam-se em compreender aquilo que as pessoas pensam sobre as suas vivências e situações em particular.

O estudo desenvolve-se através de um estudo de caso. De acordo com Ponte (1994, p.2)

“um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando sua unidade e a sua identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica (...)”

Para Yin (2010, p.39, citado por Lobler et al 2014,p.4), o recurso à estratégia de investigação designada como estudo de caso, justifica-se, entre outros motivos, pelo facto de permitir investigar “um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real (...)”. Assim, valorizam-se as perspetivas dos participantes, pelo que os investigadores definem estratégias e métodos de recolha de informação que permitam ter em conta as experiências e opiniões dos sujeitos participantes, inseridos no contexto em estudo, nomeadamente através de entrevistas e também consultando fontes escritas, como é o caso das atas das reuniões da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação inclusiva.

O estudo de caso desenvolvido pode ser designado como intrínseco (Stake, 1999), pois trata-se de um caso único, escolhido de forma não aleatória, uma vez que se pretendia conhecer o caso de uma equipa multidisciplinar concreta.

A escolha das técnicas de recolha de dados (entrevista semiestruturada e análise documental) prende-se com a necessidade de garantir a credibilidade dos resultados. Com efeito, o confronto de dados recolhidos através de diferentes técnicas permite realizar um processo de triangulação, que, segundo Denzin e Lincoln (2010, citados

por Coutinho, 2011, p.208), constitui “uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação”.

## **2.1 Técnicas de recolha e análise de dados**

Segundo Bell (2004), para além da seleção da metodologia adequada ao objeto de investigação, é necessário, seguidamente: “conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer” (p.95). Assim, nesta investigação, as técnicas utilizadas para recolha de dados de natureza qualitativa foram a análise documental das atas da equipa e a entrevista semiestruturada a alguns dos docentes que fazem parte dessa equipa, por entendermos que estas seriam aquelas que melhor permitiriam construir uma investigação em consonância com o objeto e os objetivos do estudo.

### **2.1.1. Análise Documental**

Como ficou dito anteriormente, para a realização do estudo realizámos a consulta e análise de diferentes documentos. De acordo com Saint-Georges (1997, p. 30), “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”. Este autor refere que a análise documental abre muitas vezes o caminho para o uso de outras técnicas de recolha de dados, das quais é complementar, como a observação direta, o questionário e a entrevista. Assim, com a finalidade de proceder a uma breve caracterização do contexto, consultámos o Projeto de Intervenção da Diretora, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno do Agrupamento, documentos em que verificámos ser denominador comum o propósito de promover o sucesso educativo de todos os alunos, bem como reforçar as ações com vista à equidade, quer no acesso, quer no sucesso educativo. A título de exemplo, apresentamos as seguintes transcrições:

“j) Reforçar as ações que visem a equidade quer no acesso, quer no sucesso educativo.” art.º 11, Cap. I - Comunidade Educativa, Regulamento Interno, p.14

“Centrar o papel da escola na formação integral do aluno é reconhecer o ato de ensinar / formar. O sucesso dos alunos é a questão central na missão deste

Agrupamento (...)” (5.1, Cap. V-Missão, Visão e Valores, Projeto Educativo, p.10)

Para além disso, constituímos um corpus para a análise documental formado pelas atas das reuniões da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, do período compreendido entre julho de 2018 e julho de 2019, referentes à primeira reunião com toda a equipa, após a sua nomeação, presidida pela Diretora do Agrupamento e às que resultaram do primeiro ano de atividade deste grupo, tendo seguidamente elaborado a análise documental dessas atas.

A análise documental é definida por Chaumier (1989, citado por Bardin, 2008, p.47) como “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”

Segundo a mesma autora,

“A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). São, por exemplo, os resumos ou *abstracts* (condensação do documento segundo certas regras); ou indexação, que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos de maneira muito restrita” (2008, p.47).

A análise documental tem semelhanças com a análise de conteúdo, mas difere em alguns aspetos essenciais: (i) incide sobre documentos e não sobre a comunicação; e visa sobretudo a organização da informação e não a categorização inferencial das mensagens dos sujeitos (Bardin, 2008). Neste sentido, é possível afirmar que a análise documental tem uma função referencial, enquanto a análise de conteúdo tem uma função inferencial (Bardin, 2008).

### **2.1.2. Entrevista Semiestruturada**

A entrevista constitui uma técnica privilegiada em matéria de investigação qualitativa, uma vez que permite ao investigador obter um conhecimento aprofundado da problemática em estudo, na perspetiva dos atores envolvidos, mediante o acesso a informações transmitidas pelos mesmos, relativamente aos vários conteúdos, tal como refere Bell (2004, p.137): “A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade (...)”

A forma como determinada resposta é dada (o tom da voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria”. Também De Ketele (1993, p.22) define esta técnica do seguinte modo:

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação.”

No que respeita às modalidades de entrevista, a nossa escolha recaiu sobre a entrevista semiestruturada, dada a sua relevância numa investigação deste tipo. Na verdade, o facto de a entrevista ser constituída por questões abertas permite uma certa flexibilidade e liberdade de expressão aos participantes, o que se traduz na obtenção de uma série de informações acerca quer das suas vivências, quer do objeto de estudo. Para além disso, a entrevista semi-diretiva permite ao entrevistador reajustar as questões no seu decurso, tendo em conta os objetivos.

Começámos por solicitar autorização, junto da Diretora do Agrupamento onde decorreu o nosso estudo, para entrevistar os docentes que integram a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, dada a relevância das vivências e reflexões destes atores para o desenvolvimento do presente trabalho. Após ter obtido a autorização referida, elaborámos um guião de entrevista (**Anexo 3**), organizado por temas a explorar, com vista à obtenção das informações pretendidas. Assim, o guião que elaborámos com carácter matricial é composto por sete blocos temáticos:

A- Legitimação da entrevista;

B- Informação socioprofissional;

C- Integração na EMAEI;

D- Princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018;

E- Processo de organização e implementação do Decreto- Lei n.º 54/2018;

F- Dinâmicas desenvolvidas pela equipa;

G- Validação da entrevista

A entrevista contém questões que nos permitem efetuar a caracterização socioprofissional dos entrevistados, nomeadamente no que concerne à idade, situação

profissional, tempo de serviço docente, outras funções que desempenham para além da docência, habilitações académicas, formação inicial e formação adicional e perguntas abertas com vista à compreensão da perceção dos mesmos, no que se refere às questões decorrentes da nossa investigação.

Antes da aplicação das entrevistas, os docentes foram devidamente esclarecidos sobre a natureza do presente trabalho e da confidencialidade das suas declarações, pelo que os seus nomes nunca são citados nesta pesquisa. No final da recolha de dados, agradecemos a cada um dos participantes pela sua disponibilidade ao aceitar ser entrevistado.

No que respeita à sua concretização, as entrevistas decorreram individualmente, dentro da escola, com agendamento prévio e registadas num gravador, com a anuência dos entrevistados, para que pudéssemos reter o maior número de informações possível, concentrando-nos no fluir da conversa. Foi nossa preocupação criar um ambiente tranquilo e de sinceridade, em que o entrevistado se sentisse à vontade para partilhar connosco as suas reflexões e opiniões sobre as questões apresentadas. Seguidamente procedemos à transcrição integral das entrevistas (**Anexo 4**).

### **2.1.3 Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo, ou seja, “o conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006,p.105) insere-se especialmente no âmbito das chamadas metodologias qualitativas que, de alguns anos a esta parte, têm ganho especial relevo no âmbito dos estudos sobre assuntos de natureza educativa.

Com origem em 1925, nos Estados Unidos, a análise de conteúdo teve inicialmente diferentes usos e apenas nos anos 50 começa a ser utilizada em Ciências Sociais, sendo definida, numa fase inicial, como “uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de textos em poucas categorias conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação”(Stemler,2001, citado por Esteves,2006, p. 107).

Atualmente, a definição de análise de conteúdo evoluiu e Bardin (2008) define-a como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessa mensagem” (p.44)

Para Bardin (2008), a inferência é uma característica determinante da análise de conteúdo, uma vez que esta autora considera que uma análise meramente categorial corresponde a análise documental e não a análise de conteúdo, afirmando que, se à análise de conteúdo “suprimirmos a sua função de inferência e se limitarmos as suas possibilidades técnicas apenas à análise categorial ou temática, podemos efetivamente identifica-la como análise documental” (Bardin, 2008, p.47).

A análise de conteúdo pressupõe um percurso que se organiza em várias etapas, consistindo o seu início na constituição de um corpus documental, composto por materiais selecionados pelo investigador, já existentes ou criados no decurso da investigação, que podem ser de natureza diversificada. Após esta fase, segue-se a recolha desses mesmos materiais, a leitura dos documentos e a “operação central de qualquer análise de conteúdo”, conforme Esteves (2006, p.113), que corresponde à sistematização da informação.

Para tal, é necessário começar por definir as unidades de recorte, isto é, as unidades de registo, as unidades de contexto e as unidades de enumeração. Geralmente utiliza-se como unidade de recorte a unidade mínima com significado completo, seja uma frase, uma parte de frase ou mais do que uma frase. Como unidade de contexto, recorre-se ao texto global da entrevista, que permite enquadrar as unidades de registo. A unidade de enumeração corresponde, regra geral, à unidade de registo, permitindo a quantificação quando tal é pertinente para os objetivos do trabalho (Bardin, 2008).

Recortadas as unidades de registo, é possível iniciar o processo de categorização, para o qual se podem utilizar procedimentos abertos ou fechados. Os procedimentos fechados, as categorias são previamente definidas a partir do quadro de referências teórico. Os procedimentos abertos, pelo contrário, implicam a construção de categorias a partir do próprio material em análise, agrupando as unidades de registo por processos de analogia/diferenciação (Esteves, 2006).

Para a criação de categorias é necessário ter em conta algumas regras básicas, como a exclusão mútua (cada elemento só pode pertencer a uma única categoria), a homogeneidade (as categorias são criadas com base num mesmo princípio de organização), a pertinência face aos objetivos do estudo, e a fidelidade (o mesmo

material deverá ser categorizado da mesma forma por diferentes investigadores com o mesmo quadro teórico de referência) (Esteves, 2006).

A interpretação dos resultados obtidos, através da análise de conteúdo, visa encontrar respostas para as perguntas formuladas, no início da investigação, contando para o efeito com o suporte da literatura sobre a matéria abordada e tendo igualmente em conta que: “O enquadramento teórico e/ou conceptual que todo o trabalho de investigação exige deve ser, nesta fase chamado a primeiro plano para se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam (...)”, como menciona Esteves (2006, p.120).

No presente trabalho, após a transcrição das entrevistas, iniciámos a análise de conteúdo, recorrendo a procedimentos mistos, uma vez que as categorias emergiram do material em análise mas foram agrupadas nos temas anteriormente definidos no guião das entrevistas. Assim, recortámos as unidades de registo da primeira entrevista, agrupando-as em indicadores que resumiam a ideia-chave das unidades de registo (Anexo 5). Os indicadores foram depois agrupados em subcategorias e estas em categorias inseridas nos temas estabelecidos no guião. O mesmo processo foi seguido para as restantes entrevistas, reformulando-se categorias e subcategorias tantas vezes quantas as necessárias pela introdução de novas unidades de registo. Obteve-se assim o quadro final de análise que pode ser consultado no Anexo 6.

#### **2.1.4 Questões Éticas**

Quanto às questões éticas que norteiam a investigação em ciências da educação, decorreu uma reflexão da nossa parte, tendo para o efeito, partido dos quatro princípios éticos estabelecidos por Bogdan e Biklen (1994, p.77). Assim, em síntese, os mesmos consistem no seguinte:

-“As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”;

-“Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação”;

-“Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes (...);”

-“Seja autêntico quando escrever os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas não lhe agradar (...).”

Os pressupostos referidos, associados aos princípios éticos que constam na Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (2014), nortearam o nosso trabalho. Neste sentido, após ter sido obtida permissão para efetuar as entrevistas, levaram a que estabelecesse, com os participantes neste estudo, uma relação baseada no respeito que cada pessoa merece, para o que começámos por explicar devidamente os propósitos do presente trabalho, afirmando igualmente a nossa responsabilidade, honestidade e rigor na condução do mesmo. Nesse momento, foi ainda destacada a importância deste contributo, em termos de recolha de informação, garantindo que da conclusão deste estudo seria dado conhecimento a todos os seus participantes.

De referir que, de acordo com os autores supracitados (1994, p.76), tratando-se de estudo de natureza qualitativa, a relação entre entrevistador e entrevistados resulta mais próxima do que quando se trata de abordagens quantitativas.

No decurso da entrevista, procurou-se proporcionar um ambiente tranquilo, em que a conversa pudesse fluir com naturalidade, permitindo recolher as declarações prestadas, preservando contudo as identidades dos entrevistados, ao manter o seu anonimato.

Para garantir o anonimato, os entrevistados são referidos por um código e, nas atas, o nome dos professores intervenientes foi omitido.

Por questões éticas, é importante referir que a autora deste trabalho faz parte da equipa em estudo. Apesar de termos procurado sempre manter a neutralidade na recolha, tratamento e interpretação dos dados, temos consciência que essa situação pode ter influência nos resultados. Por outro lado, favoreceu o conhecimento do contexto e das situações que, como vimos antes, é relevante em estudos qualitativos.

### **3. Caracterização do contexto e dos participantes**

#### **3.1. Contextualização**

Situado no concelho do Seixal, o Agrupamento de Escolas onde decorreu o presente estudo foi criado no ano letivo de 2003/2004 e, devido à reordenação territorial, todas as escolas deste agrupamento, incluindo a escola sede, pertencem à União de Juntas de Freguesia do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires.

O Agrupamento é composto por uma escola dos 2.º e 3.º ciclos que funciona como sede e mais cinco estabelecimentos onde se leciona o primeiro ciclo, estando também integrada a educação pré-escolar. De referir que a escola sede foi criada em 1980, tendo iniciado a sua atividade lecionando apenas o 2.º ciclo e, posteriormente, no ano letivo de 1994/1995, viria a ser ampliada, com a construção do pavilhão D, o que permitiu receber alunos do 3.º ciclo.

Este Agrupamento acolhe alunos desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, contando atualmente com 2127, que se repartem do seguinte modo: 295 da educação pré-escolar, 988 do 1.º ciclo, 546 do 2.º ciclo e 298 do 3.º ciclo.

De acordo com o Projeto Educativo, para o quadriénio 2017/2021, em termos de nacionalidade, a maioria da população discente é de origem portuguesa (90,47%), no entanto existem alunos oriundos de outros países como é o caso de: Angola, Brasil, São-Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Inglaterra, Venezuela, França, Moçambique, China, Espanha, Bélgica, Nepal, Suíça, Guiné-Bissau, Holanda, Ucrânia, Noruega, Luxemburgo, Zâmbia, Indonésia, Irlanda, Senegal, Índia, e Namíbia.

Tratando-se de um meio bastante carenciado, onde se situam as escolas do Agrupamento, uma percentagem significativa de alunos (28,53%) é apoiada pela Ação Social Escolar, beneficiando por isso de apoio a nível da alimentação e de material escolar.

O corpo docente é bastante estável, pertencendo a maioria dos professores ao quadro de nomeação definitiva (72,7%); por outro lado e, no que se refere ao pessoal não docente, verifica-se um número de Assistentes Técnicos e de Assistentes Operacionais ligeiramente abaixo do rácio.

O Projeto Educativo centra o papel da escola na formação integral dos alunos e reconhece o sucesso dos alunos como a questão central na missão deste Agrupamento, o que implica criar as condições necessárias para o implementar através do seguinte lema: **Saber Ser, Saber Fazer e Saber Aprender a Aprender.**

O Centro de Apoio à Aprendizagem apoia 162 alunos com necessidades educativas, na educação pré-escolar e em todos os níveis de ensino, integrando três unidades de apoio à multideficiência: uma numa das escolas do 1.º ciclo, que recebe alunos da educação pré-escolar e do primeiro ciclo e duas na escola sede, destinadas aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos.

No final do ano letivo de 2017/2018, a Diretora do Agrupamento, no âmbito do Decreto-Lei n.º54/2018, constituiu a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, tendo reunido com o grupo e abordado a necessidade de criar este novo organismo, procedeu seguidamente a uma reflexão sobre as suas atribuições. Nessa reunião, ficou ainda decidido quem iria assumir a coordenação.

Todos os elementos acataram prontamente a nomeação, assumindo o compromisso de desempenhar, o melhor possível, as novas funções, porém o hiato de tempo entre esse momento e o início do novo ano letivo, com a interrupção das férias, traduziu-se em alguma ansiedade, em particular pelo desconhecimento da nova legislação. Na verdade, todas as docentes e a psicóloga contavam com uma vasta experiência profissional e como tal já tinham, ao longo dos anos, trabalhado com alunos com necessidades educativas, em níveis mais ou menos complexos, porém a perspetiva da equipa ter responsabilidade sobre todos estes alunos do Agrupamento, implicando uma intervenção mais alargada, revelou-se preocupante, particularmente pela falta de formação na área.

No início do ano letivo de 2018/2019, logo em setembro, a equipa reuniu, no sentido de se elencarem os primeiros passos a dar no percurso que então começava. De imediato se destacou a necessidade urgente de se operacionalizar todo o processo de reavaliação dos alunos que, à data da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º54/2018, se encontravam abrangidos pela medida “Currículo Específico Individual” (CEI). Paralelamente, também se procedeu à avaliação dos alunos para quem tinha sido solicitada uma avaliação.

De seguida, foi necessário elaborar os formulários relativos aos novos documentos: Relatório Técnico-Pedagógico, Programa Educativo Individual e Plano Individual de Transição, devendo os mesmos refletir os novos princípios orientadores, isto é, abordagens assentes em medidas educativas para todos os alunos que delas necessitem ou possam vir a necessitar. Acresce ainda que a equipa sentiu a necessidade de criar instrumentos de monitorização, que lhe permitissem acompanhar devidamente a aplicação das medidas postas em prática, nomeadamente as universais.

A par da realização dos procedimentos de natureza mais burocrática, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, tendo consciência que, por ser uma novidade, a nova legislação era do desconhecimento quase geral dos docentes do Agrupamento, promoveu ações de formação para que todos, independentemente da sua área ou nível de ensino, pudessem conhecer os pressupostos inerentes ao Decreto-lei n.º 54/2018 e as novas terminologias a adotar. Num segundo momento, criou um dossiê com documentação informativa, que enviou a todos os professores.

Reconhecendo a importância da divulgação da nova legislação, junto das lideranças intermédias, devido ao seu papel, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva também a promoveu junto do Conselho Pedagógico, dos Coordenadores de Departamento, do Conselho de Diretores de Turma e ainda em outros pequenos grupos, sempre que solicitado, através de sessões de esclarecimento.

Devemos também referir a necessidade de reorganização do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) que, embora tenha decorrido imediatamente no mais essencial e urgente, ainda se prolongou no tempo.

### **3. 2. Caracterização dos participantes**

Nesta investigação realizámos a entrevista semiestruturada a quatro docentes do Ensino Básico, pertencentes ao quadro de um Agrupamento de Escolas do concelho do Seixal, que integram a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva como elementos permanentes, fazendo parte de grupos disciplinares da Educação Pré-Escolar, dos 1.º e

Sendo todas as entrevistadas do sexo feminino, as suas idades variam entre os 45 e os 58 anos; por outro lado, o tempo de serviço mencionado oscila entre os 23 e os 34 anos.

De acordo com os estudos de Huberman (2000) e, em Portugal, de Gonçalves (2009), atendendo à informação socioprofissional dos entrevistados (Anexo7), poder-se-ia considerar, com base no tempo de serviço das professoras, que uma delas se situa na fase da diversificação e as restantes na da serenidade.

No que respeita às habilitações académicas, todas possuem licenciatura e três delas apresentam formação adicional: uma possui o Curso de Professores do Ensino Básico – 2.º ciclo, a segunda possui pós-graduação em Ciências da Educação e Curso de Especialização em Gestão de Cargos Intermediários e a última possui Especialização no Domínio Cognitivo e Multideficiência e Especialização no domínio da visão. Ainda sobre este assunto, devemos acrescentar que duas das professoras têm a formação inicial em 1.º Ciclo.

Por último, são diversas as funções atribuídas às professoras para além da docência. Assim, duas são Coordenadoras de Departamento, uma é Coordenadora de Escola e a última é Subcoordenadora de grupo disciplinar; três são membros do Conselho Pedagógico e duas integram a Comissão de Avaliação de Desempenho Docente, além de pertencerem todas à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, como já mencionámos anteriormente.

# PARTE III

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 1. Análise das atas

De modo a identificar e interpretar os eixos de ação desenvolvidos pelos docentes da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), bem como as atividades levadas a cabo por esta mesma equipa, procedemos à realização da análise documental de 13 atas: 1 do final do ano letivo de 2017/18, relativa à primeira reunião da equipa, com a Diretora, após a sua constituição e 12 do ano letivo de 2018/19, ou seja, referentes ao primeiro ano de atividade.

No quadro 1, apresentam-se os resultados gerais da análise destas atas, referindo-se cada uma delas por A, seguido do número da reunião. Em termos gerais e como se poderá verificar nos quadros que apresentaremos posteriormente, a ordem pela qual aparecem as categorias no quadro 1 corresponde a diferentes fases do trabalho da equipa.

**Quadro 1-**Grelha de análise documental das Atas 1 a 13

| Categoria   | Subcategoria   |
|---|--|
| Constituição da Equipa e definição de orientações gerais de atuação | Constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva        |
|   | Reflexão sobre os princípios e orientações do decreto-lei                    |
|   | Organização geral do trabalho a realizar                                     |
|   | Regime de transição do Decreto-Lei n.º 3/2008 para o Decreto-Lei n.º 54/2018 |
| Operacionalização das formas de organização interna                 | Produção de documentos pela EMAEI  |
|   | Divulgação e esclarecimento sobre os novos documentos                        |
|   | Organização dos apoios da EE   |
|   | Formas de apoio da Psicologia  |
| Articulação com outras instituições                                 | Articulação com a Equipa de Saúde Escolar                                    |
|   | Organização dos documentos relativos à saúde dos alunos                      |
|   | Articulação com instituições educativas da comunidade                        |

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| Concretização das funções da Equipa | Análise de pedidos de avaliação de alunos                         |
|                                     | Decisões relativas a medidas de suporte à aprendizagem e inclusão |
|                                     | Análise e decisão sobre matrículas no 1.º ano                     |
| Balanço e perspetivas de trabalho   | Balanço das práticas organizativas da EMAEI                       |
|                                     | Práticas a desenvolver no próximo ano letivo                      |

Como podemos constatar, na análise deste conjunto de atas foram encontradas cinco categorias: Constituição da Equipa e definição de orientações gerais de atuação, Operacionalização das formas de organização interna, Articulação com outras instituições, Concretização das funções da Equipa e Balanço e Perspetivas de trabalho. O número de subcategorias que emergem em cada categoria é variável, registando-se a ocorrência entre duas e quatro.

Procederemos em seguida à apresentação e análise dos resultados de cada uma das categorias supracitadas.

### 1.1 Constituição da Equipa e definição de orientações de atuação

No quadro 2 apresenta-se a frequência das unidades de registo por subcategoria, relativamente à primeira categoria.

**Quadro 2-**Constituição da Equipa e definição de orientações gerais de atuação

| Categoria   | Subcategoria  | Indicadores  | UR/Ind     | UR/SC |
|---|---|--|------------|-------|
| Constituição da Equipa e definição de orientações gerais de atuação | Constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva | Necessidade de constituição da EMAEI                           | 1A1        | 8     |
|   |   | Composição da EMAEI  | 1A1        |       |
|   |   | Indicação das funções a desempenhar                            | 2A1<br>1A2 |       |
|   |   | Nomeação do Coordenador pela Diretora do AE                    | 1A1        |       |
|   |   | Necessidade de incluir um elemento da Educação Pré-Escolar     | 2A2        |       |
|   | Reflexão sobre os princípios e orientações do decreto-lei             | Análise das linhas gerais de atuação implícitas no decreto-lei | 1A2        | 3     |
|   |   | Necessidade de articulação do trabalho colaborativo EE/ER      | 2A2        |       |
|   | Organização geral   | Calendarização das reuniões                                    | 1A2        | 3     |

|  |  |  |     |   |
|--|--|--|-----|---|
|  | do trabalho a realizar   | da EMAEI   |     | 6 |
|  |  | Definição da frequência mínima de aulas com a turma dos alunos com ACS                       | 1A2 |   |
|  |  | Necessidade de reformulação de documentos dos alunos, a partir do modelo da ficha individual | 1A2 |   |
|  | Regime de transição do Decreto-Lei n.º 3/2008 para o Decreto-Lei n.º 54/2018 | Orientações para o processo de transição dos alunos ao abrigo do DL n.º 3/08                 | 3A3 |   |
|  |  | Especificação das formas de adequação da avaliação interna                                   | 1A3 |   |
|  |  | Especificação das formas de adequação da avaliação externa                                   | 1A3 |   |
|  |  | Acompanhamento do processo de transição entre decretos pela EMAEI                            | 1A7 |   |

Ao analisarmos a primeira categoria da grelha, “constituição da equipa e definição de orientações gerais de atuação”, verificamos que a subcategoria “constituição da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva” é a que apresenta maior incidência de unidades de registo (8), sendo que esta reflete o teor da primeira reunião que foi liderada pela Diretora do Agrupamento, com o intuito de reunir, pela primeira vez, este grupo, referindo a natureza das funções a desempenhar. A transcrição seguinte ilustra esta situação:

*“(...) a Diretora do Agrupamento de Escolas (...), deu início à sessão, começando por referir a necessidade de constituir uma equipa multidisciplinar permanente de apoio à educação inclusiva, composta pelos elementos que a lei determina, tendo seguidamente feito uma breve alusão à natureza das funções a desempenhar”.*(A1)

É também notória, nesta transcrição, a necessidade de efetuar uma abordagem, ainda que ligeira, ao enquadramento legal da constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

Podemos igualmente referir que, na mesma reunião, teve lugar um momento de reflexão sobre os princípios subjacentes ao Decreto-Lei n.º 54/2018, por parte da equipa, incidindo brevemente não apenas nos aspetos inerentes ao desempenho da Equipa

Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, mas igualmente no que respeita aos restantes intervenientes da comunidade educativa, isto é, alunos, docentes e encarregados de educação. Segue-se o excerto da ata que corrobora esta afirmação:

*“ Os membros da EMAEI procederam a uma breve reflexão sobre o Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho, nomeadamente no que diz respeito aos princípios orientadores (...)”.* (A2)

A Coordenadora da equipa faz menção igualmente às competências da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva:

*“Foram referidas, pela Coordenadora, as competências da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, que constam no número 8, do artigo 12.º, do DL n.º5472018, de 6 de julho.”* (A2)

Está patente a necessidade de definir o trabalho geral a desenvolver, criando estruturas organizativas e também uma metodologia de suporte ao processo de transição entre decretos, nomeadamente quanto à realização de novos documentos:

*“Iniciou-se o acompanhamento da conversão dos processos dos alunos ao abrigo do DL n.º3/2008 para o DL n.º 54, reformulação e aprovação dos RTP e PEI”.* (A7)

Em síntese, podemos afirmar que, numa fase inicial, se institui a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e esta, ao entrar em funções, começa imediatamente a organizar a sua forma de intervenção, destacando-se a elaboração de novos documentos. Assim, desta análise, pensamos poder concluir que ocorre um processo de oficialização da equipa e também de planeamento de procedimentos organizativos e burocráticos. Em grande medida, corresponde à fase da implementação do modelo burocrático:“(…) em termos weberianos, a burocracia educacional tem sido objeto de uma intensificação sem precedentes, acompanhada por objetivos de modernização e de racionalização.” (Lima, 2015, p.1347)

## **1.2 Operacionalização das formas de organização interna**

No quadro seguinte, apresentamos os resultados relativos à segunda categoria.

### **Quadro 3- Operacionalização das formas de organização interna**

| Categoria   | Subcategoria  | Indicador   | UR/Ind      | UR/SC |
|---|---|---|-------------|-------|
| Operacionalização das formas de organização interna | Produção de documentos pela EMAEI   | Reformulação e produção de documentos   | 2A4<br>3A13 | 14    |
|   |   | Reformulação do documento sobre Medidas Universais                                    | 1A5<br>1A11 |       |
|   |   | Adequação do documento sobre medidas universais à Ed. Pré-Escolar                     | 1A6         |       |
|   |   | Elaboração e aprovação de documentos para alunos com abordagem multinível             | 1A7         |       |
|   |   | Elaboração de documentos para pedidos de avaliação                                    | 1A7         |       |
|   |   | Elaboração do documento para o relatório de final de ano da EE                        | 1A11        |       |
|   |   | Conclusão da elaboração dos documentos de monitorização                               | 2A13        |       |
|   |   | Produção do relatório final da equipa   | 1A13        |       |
|   | Divulgação e esclarecimento sobre os novos documentos                           | Divulgação dos novos documentos aos professores                                       | 1A7         | 2     |
|   |   | Realização de sessões de esclarecimento para todos os níveis de ensino do Agrupamento | 1A7         |       |
|   | Organização dos apoios da EE  | Organização do apoio da EE em JI e 1.ºC   | 7A3         | 23    |
|   |   | Organização do apoio no Centro de Aprendizagem do 1.ºCiclo                            | 1A3         |       |
|   |   | Organização do apoio da EE no 2.º e 3.º C / ES  | 11A3        |       |
|   |   | Uniformização de algumas regras de funcionamento dos docentes de EE                   | 1A4         |       |
|   |   | Organização horária do trabalho colaborativo EE/ER                                    | 1A5         |       |
| Necessidade de monitorização do trabalho da EE      |   | 2A5   |             |       |
| Formas de apoio da Psicologia                       | Apoio da Psicologia na definição de medidas universais relativas à socialização | 1A5   | 1           |       |

Pela análise deste quadro, constatamos que a “organização dos apoios da Educação Especial” é a subcategoria que apresenta maior frequência de unidades de registo (23). Na verdade, observamos em ata, a distribuição dos alunos com necessidades educativas pelas docentes da Educação Especial, que os irão apoiar, desde a Educação Pré- Escolar até ao 3.º ciclo, assim como a necessidade de organizar os apoios a nível do Centro de Apoio à Aprendizagem, através da continuidade da colaboração de técnicos; verificamos ainda a preocupação em definir momentos de trabalho colaborativo entre docentes da Educação Especial e do Ensino Regular:

*“No que refere ao horário estipulado pelas professoras de educação especial para o trabalho colaborativo com os outros docentes, após a retificação desses horários pela diretora do Agrupamento, far-se-á uma reunião com todos os docentes da educação especial a fim de se uniformizar procedimentos”.*(A5)

A subcategoria “produção de documentos pela EMAEI” traduz a necessidade de criar novos documentos, adaptados à legislação que passou a vigorar. Esta preocupação surge expressa em diferentes atas da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, como os dois exemplos ilustram:

*“A equipa procedeu à atualização/ elaboração dos documentos a empregar no âmbito do Decreto-Lei n.º54/2018 e que são os seguintes: Pedido de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, Acomodações Curriculares e Relatório Técnico-Pedagógico”.*(A4)

*“Procedeu-se à elaboração e aprovação dos documentos de monitorização para alunos de abordagem multinível”.*(A7)

Sobre a elaboração de documentos, parece pertinente destacar o facto de a equipa unanimemente considerar a possibilidade de rever alguns dos documentos criados, no sentido de os simplificar, mediante auscultação aos professores.

*“Em relação aos documentos elaborados no presente ano letivo para dar resposta às necessidades de implementação do processo de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 54/2018, foi consensual por parte da equipa e de acordo com aquilo que foi auscultado ao longo do ano letivo, que alguns dos documentos poderão ser revistos e agilizados de modo a facilitar o seu preenchimento”.* (A13)

Na sequência da implementação da nova legislação e da produção de novos documentos, constatamos, através da análise das atas, que a equipa em estudo sentiu a necessidade de estabelecer formas de divulgação dos mesmos junto dos docentes, para o que criou sessões de esclarecimento, para todos os níveis de ensino e, por outro lado, procedeu ao envio da documentação. A título exemplificativo, apresentamos os excertos seguintes:

*“Foram promovidas duas sessões de esclarecimento, com a participação da Diretora do CRI, uma sessão dirigida aos professores do primeiro ciclo e educadoras de infância e a outra para os professores dos segundo e terceiro ciclos”.* (A7)

*“Foi, ainda, criada uma pasta com os novos documentos a qual foi enviada aos professores”.*(A7)

Em síntese, podemos concluir que a necessidade de organização, a nível interno, por parte da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, esteve sempre muito presente, seja a nível documental, seja a nível da própria dinâmica do trabalho das docentes da Educação Especial e do Centro de Apoio à Aprendizagem. Deste modo, constatamos a referência à criação de documentos de natureza diversa: Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, Acomodações Curriculares, Relatório Técnico-Pedagógico, Medidas Universais para todos os níveis de ensino, monitorização da aplicação de medidas, pedido de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, Acomodações Curriculares, Relatório Técnico-Pedagógico e Relatório Final da Equipa.

Ainda a este propósito, notamos um esforço que se prende com o cuidado em divulgar/informar os docentes do Agrupamento relativamente à nova documentação, destacando igualmente a capacidade de ouvir os demais, quanto às suas práticas.

A nível organizacional, é evidenciado o princípio da uniformização de procedimentos quer práticos, quer burocráticos do grupo disciplinar da Educação Especial, pois como refere Costa (2003, p.42) *“Enquanto tipo ideal, a burocracia surge, portanto, como um modelo organizacional caracterizado globalmente pela racionalidade e pela eficiência (...)”*.

Para além deste aspeto, não podemos igualmente deixar de mencionar a necessidade de criar modos de articulação entre estes docentes e os do Ensino Regular, no sentido de se desenvolverem formas de trabalho colaborativo.

### 1.3 Articulação com outras instituições

O quadro seguinte mostra as formas e processos de articulação com entidades da comunidade e outros atores educativos.

**Quadro 4-** Articulação com outras instituições

| Categoria                           | Subcategoria  | Indicador  | UR/Ind     | UR/SC |
|-------------------------------------|---|--|------------|-------|
| Articulação com outras instituições | Articulação com a Equipa de Saúde Escolar               | Necessidade de articulação com a Saúde Escolar                       | 1A5<br>1A6 | 5     |
|                                     |   | Definição de objetivos da reunião com a Equipa de saúde Escolar      | 2A5        |       |
|                                     |   | Envio de documentos à Enfermeira                                     | 1A6        |       |
|                                     | Organização dos documentos relativos à saúde dos alunos | Análise das grelhas do Plano de Saúde                                | 1A6        | 4     |
|                                     |   | Organização dos Planos de Saúde por tipo de problemas                | 1A5        |       |
|                                     |   | Organização da recolha de dados de saúde cada aluno                  | 1A5        |       |
|                                     |   | Solicitação aos Enc.de Ed.de informação em falta sobre saúde         | 1A6        |       |
|                                     | Articulação com instituições educativas da comunidade   | Apoio da Equipa Multidisciplinar a Instituições Particulares da zona | 1A5        | 2     |
|                                     |   | Articulação da EMAEI com instituições educativas locais              | 1A8        |       |

Quando analisamos este quadro, observamos que a categoria “articulação com outras instituições” se organiza em três subcategorias, estando as duas primeiras diretamente relacionadas com a necessidade de estabelecer um Plano Individual de Saúde, em articulação com a Equipa de Saúde Escolar, para crianças com necessidades de saúde especiais, conforme definido no artigo n.º 2, alíneas h) e j) e n.º 6 do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 54/2018. Para o efeito, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva reuniu com a enfermeira do centro de saúde, conforme se verifica na ata:

*“ (...) foi agendada uma reunião com a Enfermeira do Centro de Saúde do S. que articula com o Projeto de Educação para a Saúde do Agrupamento, coordenado pela professora DL. Esta reunião tem como objetivo dar cumprimento ao referido Plano Individual de Saúde”. (A5)*

A subcategoria “articulação com a Equipa de Saúde Escolar” tem a maior frequência de unidades de registo (5), logo seguida da subcategoria com a qual se encontra diretamente relacionada, ou seja, “organização dos documentos relativos à saúde dos alunos” (4), que remete para a elaboração dos Planos de Saúde.

Por fim e, no que concerne à “articulação com instituições educativas da comunidade”, a mesma tem a menor frequência de unidades de registo (2) e identifica duas entidades com as quais a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva estabelece contacto, no âmbito das suas funções, como se verifica na transcrição da ata que se segue:

*“A coordenadora da Equipa Multidisciplinar, DG informou que a diretora do Colégio QP solicitou o apoio do Agrupamento no sentido de uma possível articulação com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva”. (A5)*

Em síntese, parece possível concluir que esta categoria traduz essencialmente o trabalho de articulação efetuado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva com outras entidades da comunidade, maioritariamente com o Centro de Saúde local, mas sendo também referidos outros dois organismos, pertencendo um deles ao ensino particular. Constatamos que esta é, de todas as categorias apresentadas, a que revela uma menor incidência de unidades de registo. No entanto, a inclusão escolar não pode aparecer desligada da inclusão social e, nesse sentido, a articulação com outras instituições da comunidade é essencial não apenas para complementar as respostas educativas dos Agrupamentos de Escolas, mas também para proporcionar a inserção das crianças e jovens noutras estruturas comunitárias com as quais manterão o contacto quando acabarem a escolaridade. Sobre este assunto, Ashley (2002), citada por Rocha (2014, p.4) declara:

As práticas de responsabilidade social são vistas como fundamentais no mundo contemporâneo em todas as dimensões sociais, porém, a verdadeira preocupação por responsabilidade social consiste na adequação de produtos, serviços, instalações e operações das

organizações aos princípios e valores ético-sociais. A participação da escola na construção do bem comum constitui o núcleo da construção da sua responsabilidade social.

#### 1.4- Concretização das funções da Equipa

No quadro seguinte apresentamos os resultados da categoria Concretização das funções da equipa, a qual está diretamente ligada com o trabalho realizado pela equipa ao longo do ano.

**Quadro 5-** Concretização das funções da Equipa

|   |  |   |  |    |
|---|--|---|--|----|
| Concretização das funções da Equipa                               | Análise de pedidos de avaliação de alunos                                | Avaliação do pedido de MSAI                                       | 1A5<br>2A6<br>8A8<br>12A9<br>3A10<br>10A11<br>7A12<br>2A13 | 80 |
|   |  | Solicitação de mais informação para avaliação do caso             | 1A5<br>3A8<br>3A9<br>2A10<br>4A11<br>3A13                  |    |
|   |  | Análise de informações solicitadas                                | 2A10   |    |
|   |  | Relação dos pedidos de avaliação para o próximo ano letivo        | 17A13  |    |
|   |  | Decisões relativas a medidas de suporte à aprendizagem e inclusão | Decisão por Medidas Universais                             |    |
| Decisões relativas a medidas de suporte à aprendizagem e inclusão | Especificação de medidas universais relativas à avaliação em EV          | 1A8   |  |    |
| Decisões relativas a medidas de suporte à aprendizagem e inclusão | Decisão por medidas seletivas: apoio e ACNS                              | 1A8<br>2A9  |  |    |
| Decisões relativas a medidas de suporte à aprendizagem e inclusão | Decisão por medidas seletivas: apoio e adaptações na avaliação           | 1A8   |  |    |
| Decisões relativas a medidas de suporte à aprendizagem e inclusão | Decisão por medidas seletivas e terapia da fala                          | 1A11  |  |    |
| Decisões relativas a medidas de suporte à aprendizagem e inclusão | Impossibilidade de apoio ao nível da terapia da fala em contexto escolar | 2A9   |  |    |
| Decisões relativas a medidas de suporte à aprendizagem e inclusão | Decisão pela continuação da aplicação das medidas                        | 2A12  |  |    |

|  |   |  |       |   |
|--|---|--|-------|---|
|  |   | universais já definidas                                    |       |   |
|  | Análise e decisão sobre matrículas no 1.º ano | Avaliação dos pedidos de adiamento de matrícula no 1.º ano | 1A11  | 3 |
|  |   | Decisão de adiamento de matrícula no 1.º ano               | 2 A11 |   |

Pela análise deste quadro, constatamos que a categoria “Concretização das funções da Equipa” agrupa três subcategorias com frequência de unidades de registo bastante variável: “análise de pedidos de avaliação de alunos” (80), “decisões relativas a medidas de suporte à aprendizagem e inclusão” (12) e “análise e decisão sobre matrículas no 1.º ano” (3). Assim, a “ análise de pedidos de avaliação de alunos” apresenta uma frequência manifestamente superior a todas as outras subcategorias, o que parece revelar que esta é a função que mais tempo ocupa, em termos das atribuições da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Acresce ainda o facto de, ao analisarmos as atas, podermos constatar que, a partir do mês de outubro e até ao final do ano letivo, este ponto apenas uma vez não constou na ordem de trabalhos das reuniões da equipa, o que parece refletir a necessidade e a preocupação de apoiar os alunos com necessidades educativas, tal como se verifica na transcrição que se segue:

*“Por último, a coordenadora da EMAEI (...) considerou também muito positivo todo o trabalho elaborado, que deu resposta a um grande número de alunos com necessidades educativas”. (A13)*

Não podemos deixar de mencionar o facto de se registar que, algumas vezes (16), aquando da análise dos pedidos de avaliação, é feita a solicitação, por parte da equipa, de mais informação, seja de natureza técnica, seja de natureza documental, no sentido de serem facultadas evidências dos problemas enunciados, para conclusão do processo, como podemos confirmar no seguinte exemplo:

*“O pedido, acompanhado de documentação que evidencia uma situação complexa, levou a equipa a solicitar uma avaliação psicológica, no sentido de serem diagnosticadas as dificuldades específicas do aluno e se sugerirem posteriormente, medidas ajustadas às suas necessidades”. (A11)*

Em síntese e, de acordo com as atas, podemos afirmar que a análise dos pedidos de avaliação corresponde à área de mais intensa intervenção por parte da Equipa

Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Na verdade, é notória a atribuição de medidas universais e seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Realçamos que, não obstante o trabalho desenvolvido, o volume de pedidos de avaliação, já perto do final do terceiro período, leva a que exista um número razoável de casos a analisar, no ano letivo seguinte (16), como se comprova, na ata da última reunião da equipa:

*“Relação de pedidos de avaliação entregues no final do ano letivo para o ano letivo de dois mil e dezanove/dois mil e vinte- Foram rececionados os seguintes pedidos que se passam a discriminar:” (A13)*

Para além da necessidade evidente de avaliar alunos que provavelmente necessitam da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem inclusiva, poderíamos eventualmente questionar as razões desta solicitação tão tardia, pois os resultados de uma avaliação não teriam qualquer impacto em termos de apoio imediato aos alunos, pelo facto de estar próximo o termo das aulas, podendo mesmo o hiato de tempo até ao início do ano letivo seguinte traduzir-se em alterações significativas, no que concerne às dificuldades diagnosticadas. Constatamos que, ao nível das solicitações, as mesmas ocorrem na transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo (6) e ao longo deste mesmo ciclo (10), verificando-se ainda ocorrências no 4.ºano (3), portanto na transição para o 2.º Ciclo. Assim, pensamos que este procedimento poderá ocorrer por motivo de insegurança: seja pelo facto dos docentes deixarem de trabalhar com os alunos e recearem que o(s) seu(s) sucessor(es) considere(m) que os mesmos não executaram devidamente as suas funções, seja por se tratar de professores em início de carreira.

### **1.5- Balanço e perspetivas de trabalho**

Finalmente, apresentamos o quadro de análise correspondente à última categoria.

#### **Quadro 6- Balanço e perspetivas de trabalho**

|                                   |   |   |       |    |
|-----------------------------------|---|---|-------|----|
| Balanço e perspetivas de trabalho | Balanço das práticas organizativas da EMAEI | Necessidade de um docente da Educação Pré-escolar     | 2 A13 | 16 |
|                                   |   | Experiência enriquecedora para os docentes            | 3 A13 |    |
|                                   |   | Elogio da preparação e forma de condução das reuniões | 6 A13 |    |
|                                   |   | Elogio do trabalho colaborativo                       | 1 A13 |    |

|  |  |   |       |   |
|--|--|---|-------|---|
|  |  | nas reuniões                                      |       |   |
|  |  | Prioridade na resposta às necessidades dos alunos | 4 A13 |   |
|  | Práticas a desenvolver no próximo ano letivo | Intensificação do trabalho com as famílias        | 1 A13 | 3 |
|  |  | Inserção dos elementos variáveis na equipa        | 1 A13 |   |
|  |  | Agendamento de reuniões com o 1.ºCiclo            | 1 A13 |   |

Ao nível da categoria “balanço e perspetivas de trabalho”, verificamos que a mesma integra as subcategorias: “balanço das práticas organizativas da EMAEI” e “práticas a desenvolver no próximo ano letivo”, tendo a primeira uma frequência de unidades de registo (16) muito superior à segunda (3).

Constatamos, através da ata da 13.<sup>a</sup> reunião, que a subcategoria: “balanço das práticas organizativas da EMAEI” corresponde a um momento de reflexão final sobre o trabalho desenvolvido, pela equipa, ao longo do ano letivo:

*“Os vários elementos que integram esta equipa multidisciplinar deram o seu parecer sobre o funcionamento da mesma, ao longo do presente ano letivo”.*  
(A13)

Esta experiência profissional é apresentada com enriquecedora para os seus elementos, não obstante, alguns deles referem o receio que sentiram inicialmente, aquando do convite/nomeação para integrar este grupo, como podemos verificar no exemplo que se segue:

*“A docente ML, em representação do primeiro ciclo, disse ter ficado assustada, logo no início, quando foi nomeada para estas funções, porém pensa que se trata de uma experiência bastante enriquecedora e gostou de dar o seu contributo para este trabalho conjunto”.* (A13)

No que concerne ao modo de preparação e condução das reuniões, é de referir o balanço positivo, por parte dos elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, quanto à preparação prévia das mesmas, uma vez que pensam ter aumentado a produtividade dos momentos de trabalho colaborativo, tal como se pode ver no exemplo:

*“Acrescentou ainda que as reuniões eram previamente preparadas pela coordenadora da equipa e sub-coordenadora da Educação Especial, o que permitiu agilizar bastante o trabalho.” (A13)*

Por último, esta equipa aprecia positivamente o trabalho colaborativo desenvolvido, tal como se verifica nas transcrições que se seguem:

*“(…) por outro lado, pensa que o trabalho de equipa correu bem, cada elemento deu o seu contributo e todos se souberam ouvir. Conclui, referindo que considera positivo o balanço.” (A13)*

*“A docente MJ, sub-coordenadora da Educação Especial, pensa que a equipa, com todos os seus elementos, teve um bom desempenho...” (A13)*

Relativamente à subcategoria “práticas a desenvolver no próximo ano letivo”, esta assenta particularmente no desejo de alargar os contactos a efetuar junto dos docentes em geral, dos elementos variáveis da equipa e dos encarregados de educação, mencionando a falta de tempo como principal fator impeditivo. De referir também que esta equipa considera importante melhorar a comunicação, como se comprova no excerto que se segue:

*“Por outro lado, considerou-se necessário melhorar os canais de informação com os docentes, assim para o próximo ano letivo serão agendadas reuniões com as docentes do primeiro ciclo para clarificar procedimentos”. (A13)*

Em síntese, pensamos poder concluir que, nesta categoria, se produz um balanço positivo global, por parte dos membros da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, que referem a preparação prévia das reuniões, o trabalho colaborativo desenvolvido e a prioridade na resposta às necessidades dos alunos, como fatores de destaque.

Como referimos anteriormente, o trabalho colaborativo constitui uma modalidade extremamente enriquecedora, porquanto a partilha de experiências por parte dos vários elementos do grupo e a junção das potencialidades de cada um permite a resolução de possíveis problemas, com maior facilidade, possibilitando igualmente o desenvolvimento de uma atividade mais organizada e orientada para objetivos comuns.

Relativamente à preocupação em dar resposta às necessidades dos alunos, esta corresponde ao direito à educação de todos os alunos, o mesmo implica a existência de uma escola de qualidade, pautada pelos valores da inclusão e da equidade, onde todos obtenham uma resposta adequada às suas características e necessidades. Assim, é atribuído à escola um papel importante no que respeita à aplicação de práticas pedagógicas individualizadas.

De salientar, no entanto, que as atas referem a necessidade de, no ano seguinte, se intensificar o trabalho com as famílias dos alunos, aspeto que, como é possível verificar ao longo da análise das atas, não é referido. Com efeito, no art. 21º do DL 54/2014, refere-se claramente que “a equipa multidisciplinar deve ouvir os pais ou encarregados de educação durante a elaboração do relatório técnico-pedagógico” e que “a implementação das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico depende da concordância dos pais ou encarregados de educação”. Neste sentido, a articulação da equipa com as famílias é um fator essencial para uma efetiva inclusão do aluno.

Ainda relativamente aos aspetos a ter em atenção no ano seguinte, surge a preocupação com a necessidade de uma maior inserção na equipa dos elementos que o DL designa como variáveis. Neste sentido, parece possível inferir que, nesta etapa inicial, houve uma grande preocupação com a coesão e dinâmica de funcionamento dos elementos permanentes da equipa, sendo necessário agora alargar o espetro não apenas às famílias, mas também aos elementos variáveis que, por definição, têm um envolvimento mais esporádico.

Um terceiro aspeto a considerar no ano seguinte refere-se ao agendamento de reuniões com os professores do 1º ciclo, preocupação que parece relevante tendo em conta que é neste ciclo de ensino que muitos dos problemas e dificuldades dos alunos surgem ou se tornam mais evidentes, sendo necessária uma intervenção atempada e adequada a cada caso.

Estes três aspetos referidos como práticas a desenvolver no ano seguinte revelam que a equipa, para além do balanço positivo que faz da sua atividade, tem também a noção das dimensões em que a sua ação pode melhorar e expandir-se, de forma a envolver todos os agentes educativos e a dar uma resposta mais consistente e ajustada às necessidades dos alunos.

A nível organizacional, uma síntese geral das atas permite perceber como se desenrolou o processo de criação e implementação de uma nova estrutura técnico-pedagógica num agrupamento de escolas. Este processo alicerçou-se nos elementos da equipa que o DL 54/2008 designa como permanentes e, numa primeira fase, incidiu sobre a análise das suas funções e a definição de orientações gerais de atuação, passando em seguida à operacionalização das formas de organização no contexto interno da escola, que implicou, entre outros aspetos, a produção de documentos. No que poderemos considerar uma segunda fase, desenvolveu as suas atividades, concretizando as funções que lhe são atribuídas no normativo e procurando a articulação com outras instituições relevantes para o desenvolvimento dessas atividades. Numa terceira fase, é feito o balanço do trabalho realizado e são perspetivados os aspetos a desenvolver e a melhorar no ano seguinte.

A nível específico da educação inclusiva, é visível, ainda na primeira fase, a já referida preocupação com a produção de documentos e a organização dos apoios de Educação Especial e de Psicologia. Na segunda fase, assinala-se a análise dos pedidos de avaliação de alunos e as consequentes tomadas de decisão relativamente às medidas de apoio a implementar, articulando com a equipa de Saúde Escolar sempre que necessário. As atas mostram que, neste primeiro ano de funcionamento, a análise dos pedidos de avaliação e definição das medidas de suporte à aprendizagem abrangeram não apenas os novos casos, mas também a reavaliação dos casos já identificados anteriormente, ao abrigo do DL 3/2008.

## **2. Análise das entrevistas**

No sentido de conhecer as opiniões e vivências, no âmbito das funções de quatro docentes que integram a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, realizámos as entrevistas cuja análise passamos a apresentar, de modo faseado: em primeiro lugar, uma abordagem global, com os temas, categorias e subcategorias, a que se segue um estudo mais detalhado por tema.

No quadro 7, apresentam-se os resultados gerais da análise destas entrevistas.

**Quadro 7-** Grelha de análise das entrevistas

| <b>Tema</b>  | <b>Categoria</b>                          | <b>Subcategoria</b>                       | <b>Freq, UR/SC</b> |
|--|---|---|--------------------|
| Perceção sobre o novo diploma relativo à inclusão                  | Alterações introduzidas pelo novo diploma | Criação da EMAEI                          | 30                 |
|  |   | Novas medidas de apoio aos alunos         | 8                  |
|  |   | Participação dos encarregados de educação | 3                  |
|  | Reações dos docentes ao novo diploma      | Reação inicial                            | 6                  |
|  |   | Apropriação das novas orientações         | 34                 |
| Organização e implementação das novas medidas relativas à inclusão | Envolvimento das diferentes estruturas    | Condições do agrupamento                  | 6                  |
|  |   | Formas de divulgação das novas medidas    | 13                 |
|  | Implementação das novas medidas           | Constrangimentos                          | 11                 |
|  |   | Formas de acompanhamento                  | 19                 |
| Dinâmicas da EMAEI   | Lógicas de ação da EMAEI                  | Formas de organização da EMAEI            | 17                 |
|  |   | Avaliação do trabalho da EMAEI            | 34                 |
|  | Condicionantes da EMAEI                   | Fatores facilitadores                     | 63                 |
|  |   | Constrangimentos                          | 11                 |

Como podemos constatar, os resultados das entrevistas foram organizados em três temas, definidos a partir do guião da entrevista: i) Perceção sobre o novo diploma relativo à inclusão; ii) Organização e implementação das novas medidas relativas à inclusão; iii) Dinâmicas da EMAEI, sendo identificadas duas categorias por tema, num total de seis.

No primeiro tema, a subcategoria sobre a qual os entrevistados mais se debruçaram foi aquela que se refere à apropriação das novas orientações da tutela (34 unidades de registo), enquanto no terceiro tema sobressaem as referências aos fatores que facilitam a dinâmica das EMAEI (63 unidades de registo). Os valores quantitativos apontados, no entanto, devem ser interpretados com cuidado, uma vez que podem ser induzidos pelo próprio guião da entrevista.

Procederemos de seguida à apresentação detalhada do resultado de cada um dos temas supracitados.

## 2.1 Perceção sobre o novo diploma relativo à inclusão

No quadro seguinte apresentamos o resultado da análise das entrevistas no que se refere à primeira categoria do primeiro tema.

**Quadro 8-** Alterações introduzidas pelo novo diploma

| <b>Categoria</b>                                   | <b>Subcategoria</b>                                       | <b>Indicadores</b>                       | <b>UR/Ind</b> | <b>UR/SC</b> |
|--|---|--|---------------|--------------|
| Alterações introduzidas pelo novo diploma          | Criação da EMAEI  | Integração dos elementos da equipa       | 1MJ           | 30           |
|  |   |  | 1MD           |              |
|  |   |  | 1ML           |              |
|  |   |  | 1FP           |              |
|  |   | Relevância da constituição de uma equipa | 2MJ           |              |
|  |   |  | 2ML           |              |
|  | Expetativa positiva em relação ao trabalho da equipa      | 1MJ                                      |               |              |
| 1MD  |   |  |               |              |
| Apreensões relacionadas com a integração na equipa | 1FP   |  |               |              |
|  | 2ML   |  |               |              |
| Alterações relacionadas com as decisões em equipa  | 3FP   |  |               |              |
|  | 8MJ   |  |               |              |
| Novas medidas de apoio aos                         | Procedimentos relativos à mudança do anterior decreto-lei | 6MD                                      |               |              |
|  |   | 4FP                                      | 8             |              |

|  |   |  |            |   |
|--|---|--|------------|---|
|  | alunos                                    | para o atual   |            |   |
|  |   | Alterações relacionadas com a flexibilidade no tipo de apoio aos alunos        | 1MJ<br>2FP |   |
|  |   | Alterações relacionadas com as medidas de apoio possíveis antes do apoio da EE | 1MJ        |   |
|  | Participação dos encarregados de educação | Alterações relacionadas com a maior participação dos encarregados de educação  | 1MJ<br>2ML | 3 |

Ao analisarmos a categoria “Alterações introduzidas pelo novo diploma”, verificamos que a subcategoria “Criação da EMAEI” é a que apresenta maior incidência de unidades de registo (30), sendo que esta reflete a perceção das entrevistadas relativamente à forma como decorreu a sua nomeação para o cargo que viriam a ocupar, como podemos verificar nos excertos das entrevistas que se seguem:

*“Portanto como tenho assento no Conselho Pedagógico, fui convidada pela colega que ia coordenar a equipa da EMAEI, para integrar como representante do 2.º Ciclo na EMAEI”.*(FP)

*“Fui convidada pela coordenadora da EMAEI”.* (MD)

*“Eu fui convocada pela Sr.ª Diretora e pela Adjunta ... não foi algo que foi imposto, foi algo que foi em termos de convite para fazer parte da equipa da EMAEI, foi um convite”.*(ML)

*“O conhecimento foi dado em reunião, na primeira reunião da EMAEI, em que a Diretora comunicou portanto a eleição que tinha feito dos vários elementos”.*  
(MJ)

Constatamos que, em geral, as docentes referem o facto de não ter havido imposição no que concerne à sua nomeação, vendo-a mesmo como uma forma de convite, aceite tacitamente.

De referir ainda que nem sempre foi a Diretora do Agrupamento a dirigir os convites às docentes visadas, já que é, na maior parte das vezes, referida a presença da sua Adjunta e futura Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. A

estes fatores, pensamos poder associar, um estilo de liderança mais democrática e menos rígida.

No entanto, a entrada em funções numa área que, à exceção da Subcoordenadora da Educação Especial, não é a dos restantes elementos e também o desconhecimento quanto à nova legislação, trouxe alguma apreensão, como se pode comprovar:

*“Fiquei um pouco preocupada (...), porque não tinha ainda bem a noção das mudanças que iriam existir, mas foi um desafio e eu gosto de desafios”.* (ML)

*“Fiquei muito preocupada, portanto a primeira reação foi de grande ansiedade, digamos assim. Será que eu tenho capacidade para dar resposta a algo que é tão importante na escola e que eu não tenho conhecimento?”.* (FP)

Ainda assim, as expectativas eram positivas, como podemos observar, a título de exemplo, nesta transcrição:

*“Posteriormente, pensei que também, se calhar (...) poderíamos fazer a diferença de algum modo, na implementação deste novo órgão, que acaba por ser um órgão da escola.”* (FP)

Para as entrevistadas, a criação de uma equipa para tratar de assuntos, em matéria de Educação Especial, onde as decisões são tomadas conjuntamente, é um aspeto que destacam positivamente, como se verifica nas transcrições que se seguem:

*“Penso que introduz muitas alterações que já se impunham, desde já haver um conjunto de pessoas a avaliar e a tomar decisões, contrariamente ao que acontecia antes, que se situava a um nível mais individual “.*(MJ)

*“Este grupo é composto por elementos muito variados e, por isso mesmo, cada um tem um conhecimento próprio dum nível, ou de uma realidade e depois, todos juntos, conseguem ter uma visão global de todo o agrupamento e isso é uma grande vantagem”.* (MD)

Relativamente à subcategoria “Novas medidas de apoio aos alunos”, esta apresenta a segunda maior incidência de unidades de registo na categoria a que pertence (8), apesar de este número ser muito inferior ao da categoria anterior. Aqui, aborda-se a questão dos procedimentos relativos à mudança do anterior decreto-lei para o atual,

evidenciando-se a consciência de uma orientação para estas funções, o que parece transmitir uma ideia de segurança, de acordo com a transcrição que se segue:

*“ali em finais de dezembro, nós já tínhamos muita coisa para encaminhar os alunos que estavam no antigo decreto para o novo e já estávamos a trabalhar e já estávamos a sentir que estávamos a ter um rumo”*. (FP)

Aborda-se igualmente a questão da valência do novo decreto-lei, no sentido deste permitir a atribuição de apoios não permanentes aos alunos, isto é, de acordo com as suas necessidades no momento, como se evidencia nas seguintes transcrições:

*“O que eu destacaria, no entanto, é a possibilidade de poder atribuir apoios a um aluno quando ele precisa e retirá-los quando esses mesmos apoios não lhe fazem falta, de forma muito simples”*. (MJ)

*“Este decreto, nesse aspeto ajuda-nos a colaborar, para que o aluno possa dar o salto, para que consiga fazer as aprendizagens universais para transitar”*. (FP)

Esta capacidade de apoiar está diretamente relacionada com a riqueza de possibilidades inerentes às medidas universais, como podemos verificar através do seguinte excerto:

*“ (...) há uma infinidade de possibilidades que o docente regular pode aplicar, antes do aluno necessitar de ser apoiado pela Educação Especial”*. (MJ)

Por fim, a subcategoria “Participação dos encarregados de educação” regista a menor incidência de unidades de registo da categoria (3), porém este direito de intervir, mais ativamente, no processo educativo dos educandos é descrito positivamente, tal como podemos constatar nos exemplos que se seguem:

*“depois haver mais espaço para os Encarregados de Educação participarem ativamente no percurso dos seus educandos”*. (MJ)

*“ Em termos organizacionais, uma parte muito importante, eu acho que é a participação dos Encarregados de Educação”*. (ML)

Ainda assim, pensamos que a razão desta baixa incidência não se prende com a desvalorização da participação dos Encarregados de Educação, por parte das docentes, mas essencialmente com o facto desta intervenção mais ativa constituir uma novidade, decorrente do atual decreto-lei.

O quadro 9 mostra os resultados da análise relativa à segunda categoria deste tema.

**Quadro 9-Reações dos docentes ao novo diploma**

| <b>Categoria</b>                     | <b>Subcategoria</b> | <b>Indicadores</b>   | <b>UR/Ind</b>            | <b>UR/SC</b> |
|--------------------------------------|---------------------|--|--------------------------|--------------|
| Reações dos docentes ao novo diploma | Reação inicial      | Reação inicial negativa dos docentes face ao novo diploma                                    | 1MJ<br>2FP               | 6            |
|                                      |                     | Reação positiva ou negativa dos docentes dos diferentes graus de ensino face ao novo diploma | 3MD                      |              |
| Apropriação das novas orientações    |                     | Dificuldade dos docentes em apreender o essencial das novas orientações                      | 1MJ<br>3ML<br>4FP        | 34           |
|                                      |                     | Apropriação insuficiente do novo decreto-lei   | 1FP                      |              |
|                                      |                     | Necessidade de compreender e esclarecer o novo decreto-lei                                   | 2MJ<br>2MD<br>2ML<br>5FP |              |
|                                      |                     | Legitimação de práticas habitualmente desenvolvidas em sala de aula                          | 4FP                      |              |
|                                      |                     | Caráter positivo do novo decreto-lei   | 2MD<br>1ML<br>1FP        |              |
|                                      |                     | Necessidade de tempo para implementar e consolidar o decreto-lei                             | 6FP                      |              |

Quando analisamos a categoria “Reações dos docentes ao novo diploma”, constatamos que a subcategoria “Reação inicial” é a que tem menor incidência de unidades de registo (6). Nesta subcategoria, as docentes entrevistadas mencionam as reações dos colegas

face ao novo decreto-lei, sejam elas positivas ou negativas, como se pode ver nas transcrições que se seguem:

*“A primeira reação, no geral, foi: “vamos mudar tudo outra vez!”.* (MJ)

*“No segundo e no terceiro ciclo, as coisas são mais difíceis e, por vezes, há pessoas que não põem em prática e isso parece-me muito estranho”.* (MD)

*“Os docentes, no início, sentiram-se muito perdidos (...).”* (FP)

Assim, numa fase inicial, constata-se que estas entrevistadas consideram que, para os colegas professores, a mudança acontece, mas de forma vaga e sem um rumo muito definido, havendo também a assinalar níveis de ensino em que este processo é mais complexo do que em outros, pois a resistência à mudança não se apresenta de maneira uniforme em todos eles. De referir que, esta realidade pode estar associada à dificuldade de compreensão dos princípios fundamentais do novo decreto-lei, o que nos conduz à subcategoria: “Apropriação das novas orientações” que, como referimos antes, apresenta a maior incidência de unidades de registo (34), seja ao nível da categoria, seja ao nível do tema.

Sobre esta subcategoria, observamos ainda que se encontra implícita a vivência dos docentes, aquando da entrada em vigor da nova legislação, tal como podemos observar nos exemplos que se seguem:

*“De início estranhou-se, foi complicado. As pessoas ficaram baralhadas, muitas também não leram e depois torna-se mais complicado”.* (ML)

*“Chegámos a fazer no meu agrupamento (...) uma explicação conjunta, uma reunião conjunta onde as pessoas podiam pôr as suas dúvidas, os seus anseios”.* (ML)

*“ (...) o que eu sinto é que as pessoas pensam que só mudou os nomes porque não perceberam, na prática, o que é que estava subjacente à alteração e começa por se ver que, de facto, nem toda a gente se apropriou do paradigma que está subjacente à alteração da lei”.* (MJ)

Todas as docentes entrevistadas são unânimes em reconhecer a necessidade de compreender e esclarecer o novo decreto-lei, enquanto elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, tendo esta apropriação decorrido primeiramente a título pessoal e, posteriormente, a nível do grupo, tal como podemos observar nos excertos que se seguem:

*“Primeiro através da leitura do próprio Despacho, depois através do manual de suporte e depois, desde início, tentei fazer formação...”*. (FP)

*“... foi toda uma partilha, também algumas mais-valias e alguns conhecimentos porque todas estávamos a iniciar”*.(FP)

*“... também tivemos sessão de esclarecimento aqui na escola para todos, em termos de contexto educativo, apropriarmo-nos do documento, depois um bocadinho a partilha entre todos”*. (MJ)

*“Em primeiro lugar, lendo o próprio decreto, depois discutindo-o com as colegas da equipa e não só, no sentido de compreender as diretivas”*. (MD)

*“Fomos analisando e tentando perceber, interpretando, porque várias pessoas podem ter (...) várias ideias diferentes sobre o que estão a ler”*. (ML)

De salientar que é notória a necessidade, por parte de toda a equipa, de consubstanciar os conhecimentos adquiridos a título pessoal, mediante a partilha de informação, o que parece evidenciar igualmente alguma necessidade de segurança, já que todas as professoras, no momento, estavam a iniciar funções no novo cargo. Destacamos assim, a importância atribuída ao trabalho colaborativo, pois como refere Kelchtermans (2009), citado por Lima e Fialho (2015, p.35): “a qualidade das relações colegiais entre os membros do corpo docente nas escolas é largamente reconhecida como um factor determinante e muito forte para o desenvolvimento da escola, para a implementação bem sucedida das inovações, para a satisfação profissional”.

Por fim, é reconhecido mérito ao decreto-lei n.º 54/2018, já que as entrevistadas fazem uma reflexão positiva sobre o mesmo, reconhecendo-o como bem estruturado e capaz

de preconizar uma mudança que já se impunha, no domínio da inclusão, tal como podemos comprovar nas transcrições que se seguem:

*“O 54 está muito bem estruturado...”*. (FP)

*“Penso que o decreto está muito bem pensado. Aborda aquilo que eu penso que é a verdadeira inclusão e que não é ter os meninos à parte, mas sim com os outros, na sua sala”*. (MD)

*“ (...) estávamos a precisar deste balanço, desta mudança”*. (ML)

Em síntese, após a análise do tema: “Perceção sobre o novo diploma relativo à inclusão”, verificamos que a constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva decorreu de um modo aparentemente sereno, não tendo as docentes entrevistadas sentido qualquer imposição, por parte da Diretora do Agrupamento, relativamente à sua integração. Não obstante, teve lugar alguma apreensão, pela novidade das funções e falta de formação específica na área.

É notório o reconhecimento do valor do novo decreto-lei, considerado bem estruturado e inovador, o qual permite a criação de uma equipa com múltiplas valências para intervir junto da comunidade educativa, em matéria de inclusão. Algumas entrevistadas valorizam ainda as medidas universais pelas possibilidades que oferecem a nível do ensino e da aprendizagem dos alunos.

As docentes da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva revelam a perceção das dificuldades causadas pela alteração legislativa, por parte dos restantes professores, o que correspondeu a um estado inicial de alguma resistência à mudança e desconhecimento dos princípios inerentes ao novo decreto-lei.

Em termos de aquisição de informação, a equipa iniciou um percurso individual, contudo criou mecanismos de partilha que iniciaram aquando da fase da apropriação do novo decreto-lei, o que se traduziu em alguma segurança para o grupo.

Por fim, observamos uma tímida alusão à participação dos Encarregados de Educação, em concordância com os resultados obtidos na análise das atas, nas quais a referência a este aspeto também é escassa.

## 2.2 Organização e implementação das novas medidas relativas à inclusão

O quadro 10 apresenta os resultados da análise da primeira categoria do segundo tema.

**Quadro 10-**Envolvimento das diferentes estruturas

| <b>Categoria</b>                                 | <b>Subcategoria</b>                          | <b>Indicadores</b>  | <b>UR/Ind</b>   | <b>UR/SC</b> |     |
|--|--|---|---|--------------|-----|
| Envolvimen<br>to das<br>diferentes<br>estruturas | Condições do<br>agrupamento                  | Criação de condições<br>favoráveis no AE para a<br>implementação das novas<br>orientações | 2MJ<br>1MD<br>2ML                                     | 6            |     |
|  |  | Criação da Equipa<br>Multidisciplinar como condição<br>fundamental                        | 1FP   |              |     |
|  | Formas de<br>divulgação das<br>novas medidas | Divulgação do novo decreto<br>através de diversos meios                                   | 2MJ   | 13           |     |
|  |  | Divulgação através de reuniões  | 1MD<br>1ML<br>1FP                                     |              |     |
|  |  |   | Divulgação no Conselho<br>Pedagógico                  |              | 1MD |
|  |  |   | Divulgação através dos órgãos<br>de gestão intermédia |              | 1MD |
|  |  | Divulgação através de ação de<br>formação para todos os<br>docentes                       | 1MD<br>2FP  |              |     |
|  |  | Disponibilidade da equipa para<br>a divulgação de informação                              | 1ML   |              |     |
|  |  | Divulgação através do<br>fornecimento de informação                                       | 1ML   |              |     |
|  |  | Divulgação através de materiais<br>pesquisados na Net                                     | 1ML   |              |     |

Quando analisamos a categoria “Envolvimento das diferentes estruturas”, constatamos que a subcategoria “Condições do agrupamento” é a que apresenta menor incidência de unidades de registo (6), correspondendo ao reconhecimento da existência de condições, favoráveis à implementação das novas orientações. Na verdade, o facto de já haver alguma tradição, em termos de inclusão, no Agrupamento, é apontado como um fator facilitador, com podemos verificar na seguinte transcrição:

*“... sem dúvida, primeiro porque sempre fomos um agrupamento de referência (...). Sempre tivemos unidades de apoio e portanto a prática de integração está já bastante enraizada no agrupamento”.* (MJ)

Além deste aspeto, há uma consciência generalizada de que houve um trabalho de preparação para reunir condições, sendo realçada a criação da própria Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, tal como se observa no exemplo que se segue:

*“A estrutura está montada, temos a equipa, temos os professores da Educação Especial, temos os técnicos, o Centro de Recursos”.* (FP)

Relativamente à subcategoria “Formas de divulgação das novas medidas”, a mesma detém a maior incidência de unidades de registo (13) da categoria e representa a descrição dos meios de que a equipa fez uso, no sentido de promover a divulgação das novas medidas, revelando deste modo um nítido reconhecimento da necessidade de as dar a conhecer. Assim, podemos afirmar que foi considerada uma multiplicidade de formas de divulgação para o efeito em reuniões, no Conselho Pedagógico, junto das estruturas intermédias, mediante a realização de uma ação de formação, fornecendo informação, pesquisando na Internet e estando sempre disponível para apoiar, o que se comprova nos excertos que se seguem:

*“A coordenadora reuniu muito com os grupos disciplinares e explicou o decreto, os seus princípios”.* (MD)

*“Também no Conselho Pedagógico se fez uma apresentação do decreto para que todos tivessem conhecimento”.* (MD)

*“...ir atuando junto das estruturas intermédias, para que estas pudessem, por sua vez, intervir junto dos grupos que lideram...”* (MD)

*“e depois fizemos também uma ação de formação, na escola para o agrupamento sobre a implementação do 54”. (FP)*

*“através dum pequeno dossier que se fez com legislação em si, com sínteses, com powerpoints, que facilitavam a interpretação da mesma...” (MJ)*

*“ também fizemos pesquisa na Internet e também enviámos para os professores dos vários ciclos”.(ML)*

*“... nos mostrámos disponíveis para ajudar, para que as pessoas não se sentissem sozinhas e sentissem que tinham ali um apoio, no caso de dúvida”.(ML)*

No quadro seguinte apresentamos os resultados relativos à segunda categoria deste tema

**Quadro 11-Implementação das novas medidas**

| <b>Categoria</b>                | <b>Subcategoria</b>      | <b>Indicadores</b>  | <b>UR/Ind</b>            | <b>UR/SC</b> |
|---------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------|
| Implementação das novas medidas | Constrangimentos         | Dificuldades decorrentes da necessidade de rapidez na implementação do processo | 2MJ<br>1FP               | 11           |
|                                 |                          | Dificuldades inerentes à organização do processo                                | 3ML                      |              |
|                                 |                          | Carência de alguns recursos educativos  | 3FP                      |              |
|                                 |                          | Incapacidade de resposta por parte da EMAEI devido à falta de recursos          | 2FP                      |              |
|                                 | Formas de acompanhamento | Criação de medidas de monitorização dos procedimentos                           | 4MJ<br>4MD<br>1ML<br>3FP | 19           |
|                                 |                          | Criação de medidas de monitorização do grupo da Educação Especial               | 1FP                      |              |

|  |  |   |     |  |
|--|--|---|-----|--|
|  |  | Uniformização de procedimentos de atuação ao nível do agrupamento | 2FP |  |
|  |  | Alterações organizacionais decorrentes das funções da EMAEI       | 4FP |  |

Ao analisarmos a categoria “Implementação das novas medidas”, observamos que a subcategoria “Constrangimentos” é a que revela menor incidência de unidades de registo (11), correspondendo às dificuldades sentidas pelas docentes entrevistadas na execução das suas funções. Deste modo, mencionam as questões organizativas, decorrentes da implementação deste novo modelo, tendo sentido algum embaraço, numa fase inicial, como podemos verificar no excerto que se segue:

*“Ora, as dificuldades são as normais do que vem novo. Era tudo novo, muita coisa tinha que ser estruturada”.* (ML)

*“Foi só mais ali no início (...) depois o processo já foi mais ágil”.* (ML)

A questão do tempo é apontada, uma vez que a sua pressão se faz sentirem dois níveis diferentes: em primeiro lugar, a publicação do decreto-lei teve lugar, no final do ano letivo e foi suposto aplicá-lo no início do ano seguinte, o que devido ao período de férias reduziu substancialmente o tempo de apropriação do mesmo, bem como a sua divulgação; é também apontada a dificuldade de, por vezes, cumprir os prazos definidos na legislação. Seguem-se duas citações ilustrativas:

*“As dificuldades são inerentes, são associadas aos timings porque quando a legislação sai, no final do ano letivo, em que o ano letivo tem de ser concluído ainda de acordo com a legislação anterior (...) e depois há um período de pausa obrigatório (...) e espera-se que em setembro se inicie com toda a documentação já alterada, já modificada”.* (MJ)

*“sabemos que às vezes, apesar do despacho dizer que temporalmente temos timings muito curtos, (...)os prazos se arrastam um bocadinho”.* (FP)

A subcategoria: “Formas de acompanhamento”, com um número superior de unidades de registo (19), evidencia os modelos que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva concebeu para efeitos de monitorização dos procedimentos alusivos às práticas

inclusivas. Assim, constata-se que, num primeiro momento, se procedeu à criação de documentos para monitorizar a aplicação das medidas, mas também com o intuito de uniformizar procedimentos a nível do Agrupamento, como se verifica nas transcrições que se seguem:

*“Criámos documentos que nos permitissem monitorizar o modo como estava a ser feita a implementação das medidas: universais, seletivas e adicionais e sobre o seu sucesso ou não”.* (MD)

*“Aquilo que, se calhar, foi mais difícil, foi como há bocadinho disse, todo o agrupamento estar em sintonia, para começar a trabalhar (...)”.* (FP)

Por último, não podemos deixar de referir que esta equipa criou mecanismos de autorregulação, monitorizando a sua própria atuação, de forma sistemática, como se comprova na seguinte transcrição:

*“Também se analisou sempre a própria EMAEI e a sua intervenção, mediante a observação de atas e relatórios”.* (MD)

Sobre a periodicidade da monitorização, embora tenha sido definida a ocasião das interrupções letivas para o efeito, concluímos que esta se efetua num *continuum*, ao longo do ano letivo, estando subjacente a intenção de intervir de modo célere, sempre que se justifica, junto de todos os docentes, com indicações práticas, como ilustram os excertos que se seguem:

*“Pronto, nós optámos por ir fazendo a monitorização consoante as pausas, as interrupções letivas”.* (MJ)

*“tentando fazer que esta monitorização vá sendo um acompanhamento ao longo do ano,”.* (MJ)

*“...como fazemos várias reuniões semanais (...) conseguimos ter sempre um conhecimento pleno de como as coisas estão a correr (...)”.* (ML)

*“No caso de não estar a correr bem, intervimos junto dos conselhos de turma ou de docentes, com propostas...”.* (MD)

Em termos de alterações organizacionais decorrentes da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, as competências inerentes a este grupo de supervisionar e de intervir sempre que se considera necessário, são destacadas como benéficas e de grande amplitude, no que concerne à Educação Inclusiva, pois introduzem uma noção de unidade ao nível do Agrupamento, como se pode verificar nas seguintes transcrições:

*“...mas de dizer quando as coisas estão mal, coordenar, supervisionar para implementar”.* (FP)

*“ (...), não existia uma entidade na escola que tivesse esta competência de grande abrangência ao nível da Educação Especial, ”.*(FP)

De referir ainda que esta equipa é descrita como facilitadora da articulação entre as diferentes estruturas do Agrupamento, como se observa no excerto que se segue:

*“Em termos organizacionais, fica muito mais estruturado, fica tudo muito mais coordenado e se calhar há uma maior articulação entre as estruturas (...) Faz com que haja ao nível do agrupamento, um fio condutor (...)”.* (FP)

Em síntese, após a análise do tema: “Organização e implementação das novas medidas relativas à inclusão”, concluímos que há, da parte dos elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, a nítida consciência da existência de condições favoráveis à implementação das novas orientações, fundada em parte no princípio de haver já um historial, no Agrupamento, relativo às práticas inclusivas, a que se soma um trabalho de preparação.

Reconhecida a importância de todos os docentes do Agrupamento se apropriarem das novas medidas e, por forma a que todos se sentissem apoiados, esta equipa opta por múltiplas formas de divulgação, que tanto ocorrem a nível individual, como em grupos específicos, ou ainda orientadas para os professores em geral. Neste âmbito, é de salientar o recurso às estruturas intermédias, dada a importância do seu papel junto dos grupos que lideram.

A implementação das novas medidas levanta alguns constrangimentos que se prendem essencialmente com a fase inicial, devido à óbvia inexperiência das docentes, uma vez que se trata de um modelo novo. Ainda em termos de dificuldades, também a questão do tempo é mencionada, já que causa alguma apreensão. Na verdade, o hiato de tempo entre a publicação da legislação e o momento de a colocar em prática, bem como o

cumprimento de prazos, são fatores que, de alguma forma condicionam a prática da equipa.

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva desenvolveu estruturas de monitorização, mediante a criação de documentos que uniformizaram os procedimentos a nível do Agrupamento e a sua própria atuação, o que ocorreu de forma contínua, com intervenções, sempre que se justificou ser necessário, junto dos demais professores. A este traço proativo, quanto ao exercício das suas funções, acresce o facto desta equipa fazer igualmente uso de mecanismos de autorregulação.

### 2.3 Dinâmicas da EMAEI

No quadro 12 apresentam-se os resultados relativos à primeira categoria do terceiro tema.

**Quadro 12-** Lógicas de ação da EMAEI

| <b>Categoria</b>         | <b>Subcategoria</b>            | <b>Indicadores</b>                              | <b>UR/Ind</b>   | <b>UR/SC</b> |
|--------------------------|--------------------------------|---|---|--------------|
| Lógicas de ação da EMAEI | Formas de organização da EMAEI | Planeamento do trabalho da equipa a longo prazo | 2MJ   | 17           |
|                          |                                | Resposta rápida às necessidades imprevistas     | 2MJ   |              |
|                          |                                | Preparação do trabalho de equipa                | 5MD<br>3ML<br>5FP                                       |              |
|                          | Avaliação do trabalho da EMAEI | Balanço positivo do trabalho desenvolvido       | 3MJ   | 34           |
|                          |                                |   | 2MD<br>5ML<br>6FP                                       |              |
|                          |                                |   | Análise continuada do trabalho desenvolvido pela equipa |              |

Ao analisarmos a categoria “Lógicas de ação da EMAEI”, observamos que a subcategoria “Formas de organização da EMAEI” é a que apresenta menor incidência de unidades de registo (17), retratando os moldes em que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva organizou o seu trabalho. Assim, as docentes entrevistadas descrevem como exercem na prática as suas funções e a preparação desenvolvida para o efeito.

Constatamos que a organização do trabalho se articula com a chegada dos pedidos de avaliação, como se verifica na seguinte transcrição:

*“Pronto, o trabalho está definido no sentido da receção dos pedidos.”* (MJ)

No entanto, a definição da frequência das reuniões remonta ao início do ano letivo anterior, sugerindo um planeamento do trabalho a longo prazo, como podemos constatar no seguinte excerto:

*“Os timings das reuniões, tudo isso ficou pré-definido, no início do ano letivo anterior, quando a equipa foi criada”*(MJ)

Ainda assim, para além do estabelecido, procura-se dar resposta imediata às situações que surgem diariamente, se necessário convocando reuniões com rapidez, tal como se confirma nas transcrições que se seguem:

*“Situações mais dia-a-dia são geridas dentro da capacidade que temos e que criamos de se dar resposta, o mais rápido possível às situações (...)”* (MJ)

*“ (...) ou se é uma situação a resolver, contacta-se rapidamente todos os elementos independentemente de ser dia de termos reunião ou não (...)”* (MJ)

A atuação desta equipa desenvolve-se a partir de um trabalho prévio de preparação, decorrente de reuniões mais frequentes entre a sua Coordenadora e a Subcoordenadora do grupo da Educação Especial, com vista à rentabilização do tempo. Na verdade, é visível o cuidado de criar uma estrutura organizacional capaz de promover a eficácia dos meios existentes, como se confirma através dos excertos que se seguem:

*“Devo reconhecer que temos uma boa coordenadora que, com a sub-coordenadora, têm um papel muito importante a este nível.”* (MD)

*“Por as reuniões serem muito bem preparadas, não há desperdício de tempo (...)” (MD)*

*“A coordenadora da EMAEI, juntamente com a professora da Educação Especial, fazem uma primeira vista, revisão ao pedido (...)” (ML)*

*“Nós, por acaso, quando vamos para as reuniões, já está tudo muito estruturado, digamos assim”. (FP)*

Contudo, destacamos ainda o facto de todo o trabalho prévio mencionado anteriormente não ter poder decisivo nas decisões a tomar, já que tal apenas tem lugar quando todo o grupo está reunido, sendo este princípio perceptível pelos elementos da equipa, como ilustram os exemplos:

*“Quando reunimos, o trabalho já está todo muito bem organizado e orientado para nós, na reunião, darmos continuidade e tomarmos as decisões.” (MD)*

*“Nada aprovado, nem nada decidido sem ser na equipa, mas há ali um caminho, uma organização funcional (...) para que nós ali consigamos agilizar o trabalho.” (FP)*

O modelo organizativo adotado é valorizado pelos elementos deste grupo que o reconhecem como benéfico para o trabalho desenvolvido, o que se constata nas seguintes transcrições:

*“O trabalho é muito bem planeado”. (MD)*

*“Se não houvesse este trabalho prévio, nós com o tempo que temos, jamais conseguiríamos fazer tudo o que fazemos”. (MD)*

*“Eu acho que aí há um trabalho a valorizar (...)”. (FP)*

Por fim, não deixamos de mencionar uma breve alusão à forma de liderança da equipa, como traço promotor da eficácia do trabalho, tal como se verifica no excerto que se segue”:

*“Este é um exemplo de liderança positiva. Todas reconhecemos o mérito desta forma de trabalho e consideramo-la positiva e vantajosa para poder produzir mais.” (MD)*

Quanto à subcategoria “Avaliação do trabalho da EMAEI”, esta apresenta o dobro de incidências de unidades de registo (34) relativamente à subcategoria anterior, traduzindo o balanço que a equipa faz do trabalho que desenvolveu, considerando-o positivo, bem como uma reflexão sobre os modelos implementados para se auto analisar. Assim, os elementos da equipa expressam um sentimento de satisfação, que se prende não só com o trabalho desenvolvido como também com a relação existente entre todos os membros, o que é visível nos excertos que se apresentam de seguida:

*“O trabalho da equipa superou as minhas expetativas iniciais porque como já referi, eu já conhecia todos os elementos (...).” (ML)*

*“O trabalho de equipa tem sido excelente, excelente equipa” (ML)*

*“(...)entrei um bocadinho naquela expetativa: eu conheço-as, vai funcionar bem com esta equipa e estas pessoas (...).” (FP)*

Não obstante, apesar do agrado geral, também se aponta a sobrecarga de trabalho que representa a pertença a esta equipa, que se acumula a outras funções que as docentes já exercem, como observamos nos excertos que se seguem:

*“O que eu acho que deveria de ter sido repensado foi o tempo atribuído a cada um dos elementos que faz parte da equipa (...) para estas funções em específico, porque fazer vinte e duas horas letivas mais os tempos que obriga a pessoa (...) implica um esforço extra (...).” (MJ)*

*“com muito trabalho, com reuniões todas as semanas e foi uma grande violência, porque é assim, nós temos uma prática letiva e depois todas as quartas-feiras; até a carga emocional” (FP)*

Em termos da análise continuada do trabalho desenvolvido pela equipa, constatamos que parece existir, da parte do grupo, verdadeiramente o intento de analisar, de forma regular, a sua prática com a intenção de melhorar ou corrigir o próprio desempenho, como ilustram as transcrições que se seguem:

*“(...) o que é que está pendente, como é que podemos melhorar (...).” (MJ)*

*“Temos essa preocupação e esse cuidado constantes e não temos problema nenhum, se for caso disso, em alterar um procedimento, em modificar o que for necessário (...).” (MD)*

*“Posso dizer que fazemos uma análise contínua do nosso trabalho para que este se traduza numa prática verdadeiramente eficaz e produtiva”.*(MD)

Ainda a este propósito, consideramos que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva mostra receptividade, no que concerne às sugestões apresentadas pelos restantes docentes, uma vez que também as analisa, com o intuito de fazer uso destas, como se constata nos seguintes excertos:

*“(...) e vamos tendo também o feedback dos outros, de toda a comunidade,(...) que às vezes também nos dão sugestões.”* (MJ)

*“ (...)e dão sugestões e esse trabalho também é analisado, um bocadinho com o contributo de todos.”* (MJ)

De referir que esta análise começa por ocorrer em datas previamente definidas, como seja o caso do final de cada período e o final do ano letivo, como descrevem as docentes entrevistadas, nas transcrições que de seguida se apresentam:

*“O trabalho desenvolvido pela EMAEI é analisado também todos os períodos, (...) fazemos um balanço de como é que decorreu o trabalho desenvolvido (...)”* (MJ)

*“Nós analisamos o nosso trabalho, de forma instituída, sempre em momentos específicos, como é o caso do final de cada período e do fim do ano letivo,”* (MD)

No entanto, esta equipa reflete sobre a sua prática com uma grande frequência, já que o faz igualmente nas diversas sessões de trabalho, como atestam as citações que se seguem:

*“ (...) no entanto refletimos sempre sobre as nossas práticas (...)porque ao longo das várias reuniões, vamos sempre vendo o que fazemos (...).”* (MD)

*“Nós entramos em diálogo. Nós refletimos em todas as sessões (...).”*(ML)

Quanto às conclusões que resultam destes momentos reflexivos, proporcionados pela análise do desempenho da equipa, observamos que é prática corrente proceder à sua divulgação junto do Conselho Pedagógico, tal como confirmam os seguintes excertos:

*“Nós também temos a preocupação de, no Conselho Pedagógico, dar sempre feedback daquilo que foi o nosso trabalho (...)” (FP)*

*“ Em cada Pedagógico, a coordenadora da EMAEI tem sempre essa preocupação de apresentar todos os casos que nós analisámos (...), o que é que nos foi pedido, o que é que se está a fazer e depois apresentamos no final.” (FP)*

O quadro seguinte mostra os resultados da análise relativa à última categoria.

**Quadro 13-** Condicionantes da EMAEI

| <b>Categoria</b>        | <b>Subcategoria</b>   | <b>Indicadores</b>   | <b>UR/Ind</b>            | <b>UR/SC</b> |
|-------------------------|-----------------------|--|--------------------------|--------------|
| Condicionantes da EMAEI | Fatores facilitadores | Vantagem na tomada conjunta de decisões pela equipa            | 7MJ<br>5MD<br>2ML<br>3FP | 63           |
|                         |                       | Perceção positiva sobre o trabalho colaborativo da equipa      | 1ML<br>2FP<br>5MD        |              |
|                         |                       | Vantagens na relação de confiança entre os elementos da equipa | 6MD<br>2ML               |              |
|                         |                       | Vantagens da colaboração entre os elementos da equipa          | 3ML<br>5FP               |              |
|                         |                       | Ambiente de trabalho positivo e construtivo                    | 3MJ<br>2ML               |              |
|                         |                       | Ambiente de trabalho afável e produtivo                        | 4MD                      |              |
|                         |                       | Ambiente de trabalho afável e coeso                            | 7FP                      |              |
|                         |                       | Ausência de dificuldades na implementação do processo          | 1MD                      |              |

|  |                  |  |            |    |
|--|------------------|--|------------|----|
|  |                  | Ausência de constrangimentos no trabalho de equipa             | 2MD<br>3ML |    |
|  | Constrangimentos | Dificuldades relativas à falta de tempo dos elementos da EMAEI | 6MJ        | 11 |
|  |                  | Ausência de formação prévia dos elementos da EMAEI             | 1FP        |    |
|  |                  | Aspetos negativos decorrentes do trabalho de equipa            | 4FP        |    |

Ao analisarmos a categoria “Condicionantes da EMAEI”, observamos que a subcategoria “Fatores facilitadores” é a que apresenta maior incidência de unidades de registo (63), não só relativamente a este tema como também a todos os outros. Aqui, as docentes entrevistadas identificam as circunstâncias que contribuíram positivamente para o desenvolvimento do seu trabalho. Assim, a vantagem na tomada conjunta de decisões pela equipa destaca-se claramente, pois todas as professoras reconhecem que esta possibilidade constitui uma considerável mais-valia, tal como se constata nas transcrições que se seguem:

*“... é o facto de cada pessoa poder dar um contributo, não há uma decisão unilateral, a decisão é tomada em conjunto (...)” (MJ)*

*“É nesse momento que tudo se decide, de uma forma equilibrada, uma vez que todos os elementos são assertivos e coesos”. (MD)*

Não podemos, no entanto, deixar de articular esta valorização com a consciência inequívoca, por parte da equipa, de que existe verdadeiramente um trabalho colaborativo, como ilustram os seguintes excertos:

*“É mesmo um trabalho de equipa, fazemos tudo conjuntamente.” (MD)*

*“É essencialmente um trabalho colaborativo, é saber arranjar consensos, tendo como objetivo sempre o melhor para o aluno”. (FP)*

Esta forma de trabalhar parece ampliar a relação de confiança entre os elementos da equipa, que em parte já existia, dado o conhecimento de longa data de quase todas as pessoas. Assim, é notória a satisfação e a segurança alicerçadas no respeito mútuo, tanto

a nível pessoal como profissional que vigora na relação estabelecida. Estas afirmações podem ser corroboradas pelos excertos que se seguem:

*“e esta confiança que cada uma tem nas outras é, sem dúvida, facilitadora e uma grande vantagem que se traduz num trabalho melhor e também numa maior satisfação dos seus elementos.” (MD)*

*“que estou rodeada de pessoas que têm pleno conhecimento do que estão a fazer e isso é o ponto fundamental: segurança, a segurança que se sente.” (ML)*

Destaca-se ainda o facto de serem consideradas diferentes vantagens neste modelo de trabalho colaborativo, como podemos verificar nas transcrições que se seguem:

*“Colaborar é mesmo a palavra-chave, essas são as vantagens porque ninguém faz nada sozinho; tudo se faz colaborando, entreadjudando-se.” (ML)*

*“Há empatia, há conhecimento, há saber como é que o outro faz e trabalha e isso é muito importante dentro de uma equipa.” (FP)*

No que respeita ao ambiente de trabalho em que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva desenvolve a sua atividade, todos os elementos o avaliam do modo bastante positivo. Na verdade, considera-se que as reuniões, que têm lugar com todo o grupo, ou com parte dele se revelam muito produtivas e decorrem sempre com o intuito de resolver, de dar resposta às solicitações apresentadas, como confirmam as seguintes transcrições:

*“As reuniões decorrem de uma forma bastante produtiva (...), quer seja nas reuniões formais que temos, quer seja naquelas reuniões quase diárias, ou semanais (...).” (MJ)*

*“ (...) Sinto que se produz, que o trabalho é rentável, que não desperdiçamos o tempo.” (MD)*

*“As reuniões decorrem num bom ambiente, num ambiente de entreadjudada e sempre com o intuito de encontrarmos a melhor solução (...).” (ML)*

Este ambiente, por outro lado, também se revela afável e coeso, pois é notório o clima harmonioso e cúmplice estabelecido entre os elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, caracterizado essencialmente pelo bem-estar e pela

capacidade de comunicação entre os pares, como se constata nas transcrições que se seguem:

*“Eu não gosto de reuniões, mas gosto destas reuniões, porque me sinto bem (...).” (MD)*

*“As pessoas têm uma atitude muito agradável face ao outro e todas estão ali, com uma atitude de colaboração, de entreaajuda e por uma causa comum (...).” (MD)*

*“Nesse aspeto há uma grande coesão entre a equipa e há uma grande capacidade de diálogo e de comunicação.” (FP)*

*“Penso que a equipa sempre se conseguiu manter unida, sempre nos ouvimos umas às outras (...).” (FP)*

Nenhum elemento da equipa menciona constrangimentos no que concerne ao trabalho do grupo, nem desvantagens neste modelo de trabalho, tal como atesta o seguinte excerto:

*“ Ao nível da colaboração entre os elementos da equipa, não me lembro que haja nenhum constrangimento.” (MD)*

Ao analisarmos a subcategoria: “Constrangimentos”, verificamos que a mesma apresenta uma incidência de unidades de registo muito menor (11), correspondendo às dificuldades com que os elementos do grupo se deparam no exercício das suas funções. Assim, identificam-se fatores de várias ordens, nomeadamente a questão da falta de tempo dos elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, pela confluência de papéis que assumem. De resto, tendo outros cargos, é natural haver uma menor disponibilidade para dedicar esta função que se revela absorvente, implicando igualmente a necessidade de uma boa capacidade de gestão dos tempos de cada uma das docentes, como ilustram os excertos que se seguem:

*“é o tempo disponível para um cargo que ainda implica disponibilidade, dedicarmo-nos, vermos, analisarmos; isto tudo é tempo, portanto o tempo é que é o maior constrangimento.” (MJ)*

*“o que significa que há aqui uma ginástica muito grande que temos que fazer para conseguirmos estar sempre conciliadas e sempre todas a par do que está a ser feito(...).” (MJ)*

É igualmente citada a falta de formação prévia dos elementos da equipa que, desta maneira, são encaminhados diretamente para o desempenho de funções que são novas para eles, como confirma o excerto que se segue:

*“ nunca há uma preocupação prévia de formar pessoas e as pessoas entram e, depois, à posteriori, é que vão tentar fazer formação, ou tentar fazer especializações ou pós-graduações (...)mas dentro dos 32 anos de serviço é sempre assim.”* (FP)

Por fim, o receio de causar algum incómodo junto dos pares, ao anunciar uma determinada posição pessoal é também abordado como um possível constrangimento, dado que pode ofender a relação de proximidade que existe, como se constata na seguinte transcrição:

*“ (...) às vezes, essa cumplicidade toda pode-nos levar a ter algum receio de magoar o outro quando temos que afirmar a nossa posição (...), sem ferir suscetibilidades”* (FP)

Em síntese, após a análise do tema: “Dinâmicas da EMAEI”, concluímos que embora a frequência das reuniões da equipa tenha sido estabelecida aquando do início da entrada em funcionamento do grupo, sempre que se verifica a necessidade de o fazer, são convocadas reuniões com carácter de urgência, por forma a dar uma resposta rápida.

Decorrem reuniões prévias com a Coordenadora e a Subcoordenadora do grupo da Educação Especial, a fim de procederem à preparação do trabalho antes da equipa completa reunir, porém nesse primeiro nenhuma decisão é tomada.

Este modelo organizativo é reconhecido e valorizado pela equipa que considera as reuniões bem estruturadas e rentáveis em termos de tempo.

As docentes da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva avaliam positivamente o trabalho desenvolvido, pois expressam a sua satisfação relativamente ao modo como decorrem os trabalhos, bem como à relação estabelecida entre os membros da equipa.

Não obstante, é mencionado o facto de esta atribuição constituir uma sobrecarga para os seus elementos, já que acumulam outros cargos.

No que concerne à análise continuada do trabalho desenvolvido, constatamos que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva avalia a sua prática não só em períodos previamente definidos, como também ao longo das várias sessões de trabalho, com o intuito de a aperfeiçoar ou corrigir. Do resultado destas reflexões é feita a divulgação regularmente, pela Coordenadora, junto do Conselho Pedagógico.

As docentes entrevistadas identificam um vasto conjunto de fatores facilitadores do desenvolvimento do seu trabalho, comparativamente com os constrangimentos que apontam, o que sugere que o desenvolvimento do processo é mais associado a facilidades do que a dificuldades. Assim, valorizam a tomada conjunta de decisões pela equipa, o trabalho colaborativo e o ambiente de trabalho estabelecido no grupo, pelo grau de segurança e satisfação que os mesmos lhes transmitem, destacando a confiança e o respeito entre todos os elementos, bem como o clima harmonioso existente.

Ainda que em muito menor escala, são mencionados alguns constrangimentos que resultam da falta de preparação prévia da equipa ao entrar em funções, assim como do receio de poder magoar alguém, ao assumir uma determinada posição perante um grupo que se mostra coeso e, por fim, a falta de tempo dos elementos da equipa, pois estes acumulam outras funções e esta é vista como bastante exigente.

### **3. Síntese e discussão dos resultados**

Recordamos que, no que concerne às atas, procedemos à análise individual de cada uma, recortando-as em unidades de registo que agrupámos em indicadores, num processo essencialmente categorial; numa segunda fase, realizámos a junção dos indicadores das diferentes atas, referimos a sua frequência e criámos categorias e subcategorias. No que respeita à análise das entrevistas, o processo teve algumas semelhanças em termos de procedimentos mas, tendo em conta que analisávamos entrevistas (que revelam perceções e conceções), o processo teve características não apenas categoriais mas também inferenciais, sendo essa, segundo Bardin (2008), a diferença entre análise documental e análise de conteúdo. Posteriormente, confrontámos ambos os resultados, procurando triangular a informação. Assim, as atas dão-nos o “pano de fundo” através do qual é possível perceber como a equipa foi formada, como

se organizou no primeiro ano da sua criação e o tipo de atividades realizadas, permitindo a contextualização e, por vezes, uma mais precisa interpretação daquilo que os professores afirmam, nas entrevistas.

De acordo com a análise de conteúdo das atas, após ter sido constituída a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, a mesma, quando entrou em funções, definiu o seu modo de intervenção, procedendo ao planeamento das atividades a desenvolver e garantindo de imediato a criação de um vasto conjunto de novos documentos. Da mesma forma, este assunto é abordado nas entrevistas, nas quais se refere a tranquilidade inerente ao processo de constituição da equipa, tendo apenas sido manifestada alguma apreensão por se tratar de funções novas.

Nesta fase, compreendemos igualmente a partir das atas, a imperativa necessidade de construção de um modelo organizativo e burocrático que alicerce, a nível interno, as práticas da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, bem como a constituição de um fundo documental, o que nos remete para o conceito weberiano:

A razão decisiva do avanço da organização burocrática sempre foi sua superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma. (...) Precisão, rapidez, univocidade, conhecimento da documentação, continuidade, discricção, uniformidade, subordinação rigorosa, diminuição de atritos e custos materiais e pessoais alcançam o ótimo numa administração rigorosamente burocrática (...) (Max Weber, 1994,p.212, citado por Estrada e Viriato,2012, p.31)

Torna-se evidente também a presença da Diretora do AE na primeira reunião e na definição de orientações gerais que daí resultou. Como refere Marchesi (2003), a implicação da liderança nas inovações é fundamental para que estas possam ser implementadas com sucesso, facilitando a participação dos docentes em projetos comuns. A partir daí, porém, a equipa assumiu a organização do processo e foi responsável pelas decisões tomadas, uma vez que, como afirma o mesmo autor “a liderança tem que ser assumida pelo diretor e a sua equipa, mas deve também estar distribuída por todos os níveis da organização escolar” (Marchesi, 2003, p. 103).

De referir ainda que, do ponto de vista organizacional, se destaca o princípio da uniformização dos procedimentos dos docentes de Educação Especial, tal como a

criação de modos de articulação destes professores com os do Ensino Regular, por forma a serem desenvolvidas práticas colaborativas.

Por último e, no que se prende com o trabalho de articulação efetuado entre a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e outras entidades da comunidade, as atas revelam que este se centra essencialmente na ligação com o Centro de Saúde local, em parte devido às próprias diretivas do DL 54/2018 relativamente aos alunos com necessidades especiais ao nível da saúde. No entanto, a inclusão social não pode ser descurada, já que deverá estar sempre ligada à inclusão escolar, pelo que parece importante que a Equipa crie processos de articulação com outras instituições da comunidade. Para além dessas, é importante também salientar o papel que podem ter os Centros de Recursos para a Inclusão e os Centros de Recursos TIC no que respeita ao atendimento mais específico de alguns casos, centros designados no referido DL como apoios externos à Escola. Warwick (2003) lembra que, ainda que o impulso para qualquer inovação tenha que ser desenvolvido dentro da própria organização, os serviços de apoio externo têm um papel importante na capacitação da própria organização. Este autor refere também que um sistema de educação inclusivo necessita de ter redes efetivas que garantam não apenas o apoio técnico e especializado a alguns casos (por exemplo, o acesso a tecnologia de apoio), mas também uma rede de comunicação que favoreça a partilha de informação.

Atendendo à análise das entrevistas, concluímos que, apesar de a periodicidade das reuniões estar definida, desde que a equipa entrou em funções, sempre que se revelou essencial uma atuação rápida, teve lugar uma sessão com carácter urgente. Ainda sobre estas sessões, verificamos que a equipa valoriza o modelo organizativo implementado, pois as reuniões são tidas como bem estruturadas e rentáveis, graças a um trabalho prévio de preparação, desenvolvido pela Coordenadora e pela Subcoordenadora do grupo da Educação Especial.

Quanto ao novo decreto-lei, as entrevistas revelam o reconhecimento do seu valor, por este ser considerado bem estruturado e inovador, destacando-se a valorização das medidas universais. Ainda assim, as docentes entrevistadas apontam alguma resistência inicial à mudança por parte dos docentes do ensino regular, causada, em parte, pelo desconhecimento dos princípios que lhe são inerentes.

No que concerne ao processo de aquisição de informação, constatamos que a equipa em estudo apesar de, numa fase inicial, ter feito um percurso mais individualizado, adotou em seguida um modelo de partilha que conferiu um sentimento de segurança ao grupo. A este propósito, Lima e Fialho (2015) citam Fullan e Hargreaves, que referem o seguinte:

*“as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento –, estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos”.* (Lima e Fialho, 2015, p.35)

Sobre a questão da participação dos Encarregados de Educação, podemos observar, por parte das docentes entrevistadas, uma breve alusão. Por sua vez, nas atas, surge a constatação de que será necessário, no ano seguinte, intensificar a articulação com as famílias. Se esta articulação é necessária em qualquer situação e nível de escolaridade, torna-se fundamental no caso do atendimento aos alunos com problemáticas específicas. Já em 1999, Correia e Serrano (p. 147) referiam a importância do envolvimento parental, afirmando que “salvo raras exceções derivadas de circunstâncias invulgares, os pais são as pessoas que mais tempo passam com a criança e seria, portanto, impensável que eles não fossem envolvidos nas intervenções educacionais propostas para os filhos”.

A clara consciência da existência de condições favoráveis à implementação dos princípios subjacentes ao novo decreto-lei, ao nível do Agrupamento, é expressa pelos elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, na entrevista que lhes foi efetuada. Ainda sobre este assunto, são mencionadas as práticas inclusivas já enraizadas, assim como o trabalho prévio de construção de uma estrutura em que se integra a própria equipa. Com efeito, o Index para a Inclusão elaborado por Booth e Ainscow (2002, versão portuguesa) explicita claramente a importância da cultura e da política de escola no processo de inclusão. Neste documento afirma-se que “é através de culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e nas práticas podem ser mantidas (...)” (p.13).

No sentido de promover a apropriação das novas medidas por parte dos professores e, para que estes se sentissem apoiados, a equipa estabeleceu formas de divulgação que se registaram em diferentes níveis: individual, grupos específicos, docentes em geral. Neste âmbito, foram mobilizadas as lideranças intermédias, devido ao seu importante papel junto dos grupos que lideram. Sobre esta matéria, Cabral e Alves (2016) citam Kotter e Rathgeber (2012): “As lideranças (de topo e intermédias) são fundamentais em qualquer processo de mudança bem-sucedida em educação”. Estes mesmos autores referem ainda: “São ainda lideranças atentas às aprendizagens (não só às dos alunos, mas às de toda a comunidade educativa) (...), gerando dinâmicas de implicação e compromisso.” (Hallinger,2011)

Dos constrangimentos elencados pelas entrevistadas, em matéria de implementação das novas medidas, além do já anteriormente mencionado, no que se prende com a inexperiência nesta matéria, por parte de quase todos os elementos da equipa, também são considerados quer o curto hiato de tempo entre a publicação do novo diploma e o início da sua operacionalização, quer o cumprimento de prazos decorrentes das funções desempenhadas. A este respeito, constatamos, mediante a análise das atas, que a função mais amplamente desenvolvida e que, por essa razão, ocupou a maior parte do tempo foi a análise de pedidos de avaliação, tendo consistido numa elevada atribuição de medidas universais e seletivas. Sobre este assunto, podemos ainda acrescentar que o volume dos referidos pedidos ocorreu sempre em grande número, tendo mesmo, já no final do ano letivo, sido incluída na ata, a relação dos que seriam alvo de análise, no ano seguinte.

Os aspetos facilitadores identificados nas entrevistas apresentam-se manifestamente em número superior aos constrangimentos apontados, o que denota um percurso em que se contabilizam mais facilidades do que dificuldades. Neste sentido, o grupo destaca a tomada conjunta de decisões pela equipa, o trabalho colaborativo e o ambiente de trabalho estabelecido entre os pares, que apontam para o desenvolvimento de um clima harmonioso, não esquecendo a confiança e o respeito entre todos os seus membros.

Segundo as docentes da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, este grupo promoveu estruturas de monitorização que operaram de forma contínua, através da criação de documentos que uniformizaram procedimentos ao nível do Agrupamento, exercendo igualmente as funções de supervisionar e intervir, junto dos restantes

docentes, sempre que tal foi necessário. Relativamente à função do supervisor, Tafoi (2011,p.42) refere: “O supervisor deve ser capaz de liderar, orientar e estimular o professor, ou grupo de professores para a acção, promovendo o trabalho colaborativo, manifestando disponibilidade para a abertura a novas perspectivas.”

Ao traço proativo anteriormente mencionado, alia-se também a observação da própria atuação da equipa, pois o uso de mecanismos de autorregulação foi uma constante, já que decorreu tanto ao longo das várias sessões, como em períodos definidos para o efeito, sendo apresentados os resultados com regularidade, pela Coordenadora da equipa, junto do Conselho Pedagógico.

Da análise das entrevistas, resulta a perceção de uma avaliação positiva, por parte das docentes entrevistadas, que revelam a sua satisfação relativamente ao modo como decorreram os trabalhos, bem como à relação estabelecida entre os pares. De igual modo, a análise das atas corrobora esta realidade, já que as mesmas também contemplam um balanço global positivo, por parte dos membros da equipa, relativo ao desempenho obtido, no que se relaciona particularmente com a preparação das reuniões, o trabalho colaborativo e a prioridade na resposta às necessidades dos alunos.

Por fim, não obstante a apreciação positiva anteriormente descrita, as professoras aludem em menor escala, na entrevista, a fatores que consideram menos vantajosos, como o início de entrada em funções sem formação prévia, o receio de ferir suscetibilidades com posições que possam divergir do grupo, considerado coeso, e o pouco tempo para o desempenho deste cargo, já que sem exceção todas acumulam outras atribuições.

## Considerações Finais

A problemática da inclusão, no nosso país, conta já com um vasto percurso, merecendo uma atenção cada vez maior, por parte dos diversos atores, no sentido de promover uma educação digna para todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades especiais que, independentemente da sua condição, devem ver respeitado o seu direito a uma educação de qualidade, fundamentada no princípio da equidade.

Sobre esta matéria e decorrente do nosso estudo podemos observar que, de acordo com os princípios inclusivos proclamados por organismos internacionais, também em Portugal se regista um quadro legislativo com preocupações inclusivas. Neste sentido, os diferentes normativos foram dando o seu contributo, ao longo do tempo, marcando de forma mais ou menos intensa, a realidade portuguesa. É neste âmbito que surge o Decreto-Lei n.º 54/2018, no qual se instituem as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), tendo a nossa investigação recaído sobre uma destas estruturas em concreto, cuja atuação investigámos no presente trabalho com o intuito de conhecer as dinâmicas desenvolvidas em termos pedagógicos e organizacionais.

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, consideramos pertinente, antes de mais, salientar a forma como a constituição e entrada em funções da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva decorreu, pois é notória a serenidade evidenciada no processo a que facilmente associamos um modelo de liderança democrática, resultante da conduta da Diretora do Agrupamento. Ainda assim, reconhecemos alguma apreensão, por parte dos elementos da equipa, que se prende com o facto de se tratar da atribuição de funções novas até à data, bem como com o desconhecimento da nova legislação e a falta de formação específica no domínio da inclusão e/ou da educação especial.

Tendo em conta os enquadramentos teórico, normativo e empírico que constituem os fundamentos da presente investigação, passamos a apresentar as nossas considerações finais, alicerçadas nos resultados que apresentámos, sintetizámos e discutimos no capítulo anterior, enquadrando-as nas questões orientadoras e nos objetivos apresentados no segundo capítulo. Assim, consideraremos de seguida, individualmente cada uma das referidas questões.

- ❖ Como é que os diferentes atores se apropriaram e implementaram o Decreto-Lei n.º 54/2018?

No que concerne ao modo como os diferentes atores se apropriaram e implementaram o Decreto-Lei n.º 54/2018, reconhecido pelos entrevistados como bem estruturado, inovador e com larga valência no campo da inclusão, podemos observar que o procedimento decorreu em duas fases distintas. Assim, num primeiro momento, os elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva iniciaram um percurso mais individual, em termos de aquisição da informação, porém logo de imediato criaram mecanismos de partilha entre si, o que terá gerado uma sensação de segurança.

Seguidamente e, após a fase da preparação, este grupo, na esfera das suas atribuições, criou mecanismos de transmissão das informações, preparando documentação informativa para todos os docentes e promovendo ações de formação para os mesmos. De referir ainda que esta equipa, tendo em conta a premência de apresentar o novo decreto-lei, considerou múltiplas formas de divulgação, o que implicou a sua intervenção em reuniões, no Conselho Pedagógico e junto das estruturas intermédias.

No que respeita à recetividade da nova legislação, por parte dos docentes, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva reconhece a existência de alguma resistência à mudança, particularmente devido ao desconhecimento dos princípios inerentes.

É notória a necessidade que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva terá sentido no propósito de estabelecer a ordem e promover a organização a nível interno, não esquecendo igualmente a questão da uniformização de procedimentos no agrupamento, o que entendemos ter ocorrido, desde a sua entrada em funções, mediante a reformulação/criação de documentos, a gestão do Centro de Apoio à Aprendizagem e as dinâmicas desenvolvidas pelo grupo da Educação Especial.

Por último, não podemos deixar de referir que, ao nível do trabalho desenvolvido pela equipa em estudo, a análise dos pedidos de avaliação corresponde à área de mais intensa intervenção, uma vez que as solicitações foram em elevado número, tendo mesmo ficado várias delas para analisar no ano letivo subsequente.

❖ Que tipo de trabalho colaborativo tem sido desenvolvido na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva?

Quanto a esta modalidade de trabalho, constatamos uma verdadeira dimensão colaborativa que se traduz na dinâmica de trabalho seguida, existindo igualmente, da parte dos elementos da equipa, a consciência generalizada de que integram um grupo em que se trabalha colaborativamente, o que parece transmitir-lhes uma sensação de satisfação e segurança, baseada no respeito mútuo e na confiança estabelecidos. De referir ainda, a existência de um ambiente de trabalho afável e coeso, onde se destacam, segundo as entrevistadas, o bem-estar e a capacidade de comunicação entre os pares.

O trabalho deste grupo é organizado a partir de reuniões prévias realizadas entre a Coordenadora da equipa e a Subcoordenadora do Grupo da Educação Especial, com o objetivo de rentabilizar o tempo e de promover a eficácia dos meios, porém esta fase de preparação não tem qualquer peso nas decisões a tomar, já que estes procedimentos apenas têm lugar quando todos os elementos estão reunidos. Na verdade, a tomada conjunta de decisões é valorizada e considerada uma mais-valia, pelo grupo, que aplaude a forma de liderança da equipa, considerando-a promotora de uma prática eficaz, pois permite decidir de modo equilibrado, rentabilizando com eficácia o tempo disponível.

Ainda que os elementos da equipa tenham sido nomeados para este cargo, não acusam nenhum sentimento de desagrado, até porque não o sentiram como imposição; pelo contrário, denotam uma grande identificação com esta prática, visível nos comentários que tecem sobre a dinâmica de grupo de que fazem parte. Assim, o facto de quase todas as pessoas da equipa se conhecerem há anos, bem como o trabalho desenvolvido, conferiram um elevado grau de satisfação, que é transversal a todos os elementos.

❖ Como é que avaliam as práticas desenvolvidas nesse âmbito?

Logo após a constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, foi definido o seu modo de intervenção que consistiu, numa fase inicial, particularmente na criação de novos documentos, o que entendemos corresponder à necessidade de um modelo organizativo e burocrático que permitisse simultaneamente uniformizar procedimentos a nível do agrupamento. Assim, deste conjunto de documentos fazem

parte os que foram concebidos com o propósito de efetuar a monitorização dos procedimentos inerentes às práticas inclusivas e que foram utilizados em todas as circunstâncias e momentos estipulados.

Ainda no âmbito das suas funções, as atas e as entrevistas mostram que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva se revelou muito proativa no que concerne ao exercício da monitorização, pois sempre que considerou necessário, fez intervenções junto dos conselhos de turma ou dos docentes do agrupamento, orientando, aconselhando e dando sugestões práticas, com vista à melhoria do sucesso dos alunos e da prática docente em matéria de inclusão.

Verificamos ainda que a equipa analisada, não se limitou a monitorizar as estruturas que são inerentes às suas funções, mas criou mecanismos de autorregulação, monitorizando a própria atuação, no sentido de melhorar a sua prática e, embora inicialmente tivessem sido definidos momentos coincidentes com o final de cada período, optou posteriormente por avaliar a sua prática de forma sistemática no decurso das várias sessões de trabalho, num *continuum*, ao longo do ano letivo. Dessa avaliação foi sempre sendo dado conhecimento ao Conselho Pedagógico.

Por último, os elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva parecem evidenciar algum cuidado em ouvir os demais professores, aceitando sugestões, com vista a introduzir melhorias, tal como podemos constatar na última ata do ano letivo (**Anexo1**), onde se menciona a reformulação de alguns documentos com base não só na opinião da equipa, como também na auscultação que efetuaram, ao longo do ano letivo.

❖ Que aspetos consideram os atores que poderão ser melhorados?

Na área dos aspetos a melhorar, os atores começam por apontar duas situações extrínsecas ao agrupamento, porquanto este não dispõe de autonomia para efetuar qualquer retificação. Assim e, em primeiro lugar, mencionam a falta de formação prévia para exercer funções no grupo, particularmente por ter havido um hiato de tempo tão curto entre a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e a entrada em funções das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva. Seguidamente, é anotado o facto da integração nesta equipa corresponder a uma sobrecarga de trabalho, sem que exista

nenhuma compensação em termos de horas atribuídas no domínio da componente letiva, já que os seus elementos têm outros cargos.

Relativamente a outros pontos a melhorar, ainda que haja uma alusão muito vaga à participação dos encarregados de educação, descrita de forma positiva, como um direito de intervir mais ativamente no processo educativo dos educandos, o que é facto é que a escassa referência a este aspeto parece estar relacionada com o pouco valor atribuído a este tipo de participação, por parte das docentes. Por sua vez, nas atas existe uma referência clara à necessidade de intensificar a articulação com os encarregados de educação e/ou famílias.

Parece importante referir ainda que a articulação com outras instituições da comunidade se tem desenvolvido preferencialmente com a equipa de Saúde Escolar, sendo necessário um maior investimento a este nível, tendo em conta, por uma lado, que a inclusão não pode ser desenvolvida apenas pelas escolas, de forma isolada em relação ao contexto em que estas se inserem; e, por outro lado, que a comunidade possui recursos que podem constituir um apoio importante para a inclusão escolar.

Nas atas, surge também a referência à necessidade de melhorar o modo de inserção dos elementos variáveis na equipa, dado que estes participam esporadicamente. Esta dificuldade decorre das diretrizes do DL 54/2018 que especifica que da equipa fazem parte elementos permanentes e variáveis. No entanto, é possível que, com a continuidade do trabalho e o surgimento de mais casos para análise, os professores e outros profissionais se vão progressivamente apropriando dos processos de funcionamento da equipa permanente,

#### Limitações do estudo

No decorrer do presente estudo, os aspetos que consideramos terem, de algum modo, constituído fatores limitativos prendem-se essencialmente com as questões de tempo, já que, por razões profissionais, a disponibilidade era muito inferior à desejada. Por esta razão, não foi possível recolher dados a partir de outras fontes de informação (por exemplo, outros professores do ensino regular e da educação especial não integrados na equipa permanente) ou recorrendo a outras técnicas (por exemplo, a observação direta de reuniões da equipa).

Acresce o facto de, à data da realização desta investigação, não haver estudos relativos às Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva, dada a curta existência das mesmas, o que não permitiu dispor de referências na área investigada.

#### Sugestões para futuras investigações

No decurso desta investigação, surgiram tópicos que poderão ser tidos em conta para futuras investigações sobre as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e que se prendem com o impacto da sua intervenção, junto dos docentes/conselhos de turma.

Seria igualmente interessante observar, decorrido algum tempo sobre a constituição das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva, que melhorias a equipa estudada introduziu na sua prática, nomeadamente no que se refere à participação ativa dos encarregados de educação no processo educativo dos educandos.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. V.N.de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Alarcão, I.(2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In: Machado & Alves (Org.) *Coordenação, Supervisão e Liderança- Escolas, Projetos e Aprendizagens*. Porto: Universidade Católica
- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J-P.; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. In: *Forum Sociológico* (online), 24,CICS. Nova
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula- Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Edições UNESCO
- Armstrong, F& Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Bairrão, J.et al (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais, Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação Bardin, L. (1997; reedição em 2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barroso, J. (1987). Do mito da reforma à reforma de um mito. In: revista *Aprender, Portalegre*, número 2
- Barroso, J. (2006).O Estado e a Educação: a regulação internacional, a regulação nacional e a regulação local, In: Barroso, J. (Org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: EDUCA Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Boavida, A. &Ponte, J.(2002), *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*, In: GTI (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM
- Bogdan, R.&Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Index para a Inclusão*. Versão Portuguesa produzida por Cidadãos do Mundo e autorizada por Center for Studiesin Inclusive Education (CSIE)
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora

Correia, L. (2003b), O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. In: Correia, L. (Org.). *Educação Especial e Inclusão- Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora

Costa, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. V.N. de Gaia: Edições ASA

Costa et al (2013). O uso do método de estudo de caso na Ciência da Informação do Brasil. *CID-Revista de Ciência da Informação e Documentação*. Ribeirão Preto, v.4, n.º 1

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores. Os Desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Porto Editora.

De Ketele, J.- M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In: Lima, J.& Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora

Estrada, A.& Viriato, E. (2012). *A Escola Enquanto Organização Burocrática: A Gestão Escolar na perspectiva dos Diretores Escolares de Cascavel*. Campinas: Revista HISTEDBR On-line, número especial. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br>

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes- Uma Estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fialho, I. & Sarroeira, L. (2012), Cultura profissional dos professores numa escola em mudança, *Educação: Temas e Problemas*, nº9. Évora: Universidade de Évora

Florian, L. (1998). Prática Inclusiva: O quê? Porquê? e Como? In: TILSTONE, C; Florian, L.& Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo e Organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.8.

Formosinho, J.& Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal- do Estado Novo à democracia. *Revista Educação -Temas e Problemas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

Formosinho e tal (2016). *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola, caminhos de possibilidades*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*. Porto: Porto Editora

- Godtsfriedt, J. (2015). *Ciclos de Vida Profissional na Carreira Docente: Revisão Sistemática da Literatura*, In: revista Corpoconsciência. Cuiabá-MT, Vol.19, nº2,
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill
- Hegarty, S. (2001). *O Apoio Centrado na Escola. Novas Oportunidades e Desafios*. In: Rodrigues, D. (Org.). Educação e Diferença. Porto: Porto Editora
- Hill, M.& Hill, A. (2005), *Investigação por Questionário*, 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (2000). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores* In: Nóvoa, A. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora
- Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*, Editorial do Ministério da Educação e Ciência
- Leite, C.& Pinto, C. (2016). *O Trabalho Colaborativo entre os Professores no Quotidiano Escolar- Condições para a sua existência e sustentabilidade*. In: Educação, Sociedade & Cultura, Universidade do Porto
- Lima, J. A. (2008). *EM BUSCA DA BOA ESCOLA - Instituições eficazes e sucesso educativo*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão. In: Revista Lusófona de Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Lima, J. A. & Fialho, A. (2015). *Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente*. In: revista portuguesa de pedagogia, ANO 49-2.Coimbra: Universidade de Coimbra
- Lima, L. (2015). *A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal*. In: Educação e Pesquisa, V.41.S.Paulo:Universidade de São Paulo – FEUSP
- Lobleretal (2014). *Como estão sendo Conduzidos os Estudos De Caso? Uma Reflexão Sobre os Trabalhos Publicados na Área de Administração*. Rio de Janeiro, XXXVIII Encontro da ANPAD
- Lüke, M.& Marli, A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica E Universitária
- Madureira, I.& Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta
- Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In: Rodrigues, D. (Org.). Educação e Diferença. Porto: Porto Editora
- Mendes, E. (2006). *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro

- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais, na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora
- Pinto, C.& Leite, C. (2014). *Trabalho Colaborativo: um conceito polissémico*. In *Conjetura: Filosofia e Educação* Caxias do Sul, UCS
- Pisco, P. (2005). *Equidade e Inclusão: Serão as Políticas Educativas Suficientes, “Comunicação 195”*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa
- Ponte, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Lisboa, Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação, Universidade de Lisboa (comunicação em seminário)
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva
- Rocha, C. (2014). *Educação Inclusiva: Uma questão de Responsabilidade Social*. In: *Revista Conhecimento Interativo*. S. José dos Pinhais, V.8, nº2,
- Roldão, M. (2007), *Colaborar é preciso- Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores*. In *Noesis, Revista Trimestral nº 71*; Lisboa, DGIDC
- Sanches, I.& Teodoro, A. (2006), *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. In: *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Santos, L.& Ponte, J, (2002). *A prática letiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professores*. Lisboa: *Revista Quadrante*, Volume 11,n.º2
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*, Tese de Doutoramento
- Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. In: *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (2014). *Carta Ética*
- Stoer, S. (1981). *A reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista?”*. In: *Análise Social*, Vol. XIX
- Tafoi, B. (2011). *O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas*. In: *Revista Interações*, n.º19
- UNESCO. (1994), *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho
- Warnick, C. (2003). *O apoio às Escolas Inclusivas*. In Rodrigues, D. (Org.). *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora

## Legislação Consultada

Constituição da República Portuguesa, 1976, de 2 de abril, (artigos 71,73 e 74)

Lei n.º46/1986,de 14 de outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 2,7,17 e18)

Decreto-Lei n.º344/1989, de 11 de novembro - Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua de Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-lei n.º 319/1991, de 23 agosto

Despacho n.º173/ME/1991, de 30 de outubro

Portaria n.º611/1993, de 29 de julho

Despacho n.º178-A/ME/1993, de 30 de junho

Decreto-Lei n.º 301/1993, de 30 de agosto

Despacho Conjunto n.º105/1997, de 1de julho

Despacho Conjunto n.º891/1999, de 19 de outubro

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-lei n.º3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-lei n.º137/2012, de 2 de julho

Decreto-lei n.º139/2012, de 5 de julho

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho

Decreto-lei n.º54/2018, de 6 de julho

Decreto-lei n.º55/2018, de 6 de julho

# ANEXOS

# ANEXO1

Análise de conteúdo das atas (n.º1 a n.º13) –1ª Fase

Ata 1

| Indicadores                                 | Unidades de registo  | Freq. UR por Ind. |
|---|--|-------------------|
| Necessidade de constituição da EMAEI        | Ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de Julho, a Diretora do Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro, deu início à sessão, começando por referir a necessidade de constituir uma equipa multidisciplinar permanente de apoio à educação inclusiva, (...)  | 1A1               |
| Composição da EMAEI                         | (...) composta pelos elementos que a lei determina, (...)  | 1A1               |
| Indicação das funções a desempenhar         | <p>(...) tendo seguidamente feito uma breve alusão à natureza das funções a desempenhar.</p> <p>Assim, por determinação da Diretora, a referida equipa será formada por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-DG-D</li> <li>-ML-1C</li> <li>-FP-2C</li> <li>-DL-3C</li> <li>-MJ-E.E</li> <li>-FA-P</li> </ul> | 2A1               |
| Nomeação do Coordenador pela Diretora do AE | No que respeita a este ponto, a Diretora do Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro, nomeou Coordenadora da equipa a docente DG.  | 1A1               |

Ata 2

| Indicadores  | Unidades de registo  | Freq. UR por Ind. |
|--|--|-------------------|
| Análise das linhas gerais de atuação implícitas no decreto-lei         | Os membros da EMAEI procederam a uma breve reflexão sobre o Decreto-lei nº54/2018, de 6 de Julho, nomeadamente no que diz respeito aos princípios orientadores, à participação dos pais e encarregados de educação, às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao processo de identificação da necessidade de medidas, ao centro de apoio à aprendizagem e à elaboração de relatórios técnico-pedagógicos, programas educativos individuais e planos individuais de transição. | 1A2               |
| Indicações das funções a desempenhar pela EMAEI                        | Foram referidas, pela Coordenadora, as competências da Equipa Multidisciplinar, que constam do número 8, do artigo 12º, do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho.  | 1A2               |
| Calendarização das reuniões da EMAEI                                   | As reuniões da Equipa Multidisciplinar terão lugar na sala de reuniões (anexa à Direção), na terceira quarta-feira de cada mês, ordinariamente e, extraordinariamente, sempre que se justifique.   | 1A2               |
| Definição da frequência mínima de aulas com a turma dos alunos com ACS | Os alunos com o extinto currículo específico individual devem frequentar pelo menos sessenta por cento das aulas em conjunto com a turma, nas diversas disciplinas, exceto nos casos onde seja benéfico para o aluno e para a turma que tal não aconteça.  | 1A2               |
| Necessidade de articulação do trabalho colaborativo EE/ER              | Quando os alunos supramencionados frequentarem as aulas com a turma, deverá existir articulação entre a professora da educação especial e os professores das diferentes disciplinas.   | 2A2               |
|  | A professora MJ propôs que as professoras da educação especial facultem um horário para reunir com os professores das disciplinas que os alunos frequentam, de modo a que possa ser articulado o trabalho.   |                   |
| Necessidade de incluir um elemento da Educação Pré-Escolar             | Todos os membros presentes na reunião consideram pertinente que um membro da Educação Pré-Escolar passe a integrar a equipa, como convidado permanente.  | 2A2               |
|  | Como tal, a Coordenadora da Equipa irá contactar com a Coordenadora deste grau de ensino, para que seja definido qual a Educadora que integrará a EMAEI.   |                   |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| Necessidade de reformulação de documentos dos alunos, a partir do modelo da ficha individual | Foi decidido que as professoras da Educação Especial devem rever/alterar os documentos dos alunos já integrados no regime educativo especial, através da ficha individual apresentada pela professora MJ. | 1A2 |
|--|---|-----|

Ata 3

| Indicadores  | Unidades de registo  | UR/Ind |
|--|--|--------|
| Orientações para o processo de transição dos alunos ao abrigo do DL 3/08 | A subcoordenadora do grupo disciplinar de Educação Especial, professora MJ apresentou a metodologia adotada na transição do Decreto-Lei nº 3/2008 para o Decreto-Lei nº 54/2018.   | 3A3    |
|  | Os alunos propostos para as medidas universais irão ser abrangidos pelas alíneas a) diferenciação pedagógica e b) acomodações curriculares.  |        |
|  | Nas medidas selectivas os alunos irão ser enquadrados nas alíneas b) adaptações curriculares não significativas, c) apoio psicopedagógico e d) antecipação e reforço das aprendizagens.  |        |
| Especificação das formas de adequação da avaliação interna               | Como medidas mais comuns, ao nível da avaliação interna, regista-se o tempo suplementar para realização das provas; leitura dos enunciados; utilização de sala para realização da prova individualmente.   | 1A3    |
| Especificação das formas de adequação da avaliação externa               | Ao nível da avaliação externa, são solicitadas todas as medidas elencadas para a avaliação interna, requerendo-se ainda provas adaptadas e tempo suplementar para a realização das mesmas.   | 1A3    |
| Organização do apoio da EE em JI e 1ºC                                   | Foi ainda apresentada a distribuição dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº 54/2018 pelas docentes da educação especial ao nível do agrupamento.  | 7A3    |
|  | A docente VR irá prestar apoio a três alunos do JI A; a um aluno do JI C; a um aluno do JI B; a um aluno do JI E e ainda a outros três alunos a frequentarem o JI D.   |        |
|  | No primeiro ciclo, na escola EB1/JI A, existe um total de dezassete alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº 54/2018. Doze desses alunos serão acompanhados pela docente IM.<br>Os outros cinco alunos, onde se incluem alunos do jardim-de-infância, do primeiro ciclo e da unidade de apoio à multideficiência, irão ser acompanhados pela docente MC, que se deslocará à escola para prestar o referido apoio. |        |
|  | Na escola EB1/JI B, a docente MC, para além de acompanhar os cinco alunos da escola da escola EB1/JI A, irá acompanhar seis alunos da escola EB1/JI B, ficando   |        |

|   |  |     |
|---|--|-----|
|   | <p>assim a acompanhar um total de onze alunos.</p> <p>Na escola EB1/JI C, a docente CN, ficará a apoiar um total de catorze alunos. Poderá ainda vir a acompanhar outros dois alunos referenciados no ano letivo transato cujo processo ainda não foi concluído.</p> <p>Na escola EB1/JI E, a docente AJ começa com o apoio direto a dez alunos, havendo dez referências pendentes que aguardam a conclusão do processo de avaliação.</p> <p>Na escola EB1/JI D, a docente GL irá apoiar um grupo de oito alunos.</p>  |     |
| Organização do apoio no Centro de Aprendizagem do 1ºCiclo | Na unidade de apoio à multideficiência estão as docentes PA e OS.  | 1A3 |
| Organização do apoio da EE no 2º e 3º C / ES              | <p>Ao nível da escola sede as docentes da equipa da educação especial sugeriram ficar com o apoio direto aos alunos que acompanham em sala de aula e não por ano de escolaridade.</p> <p>Assim a professora CT irá apoiar um total de vinte e nove alunos, distribuídos por dez turmas do quinto e sexto ano de escolaridade. Ao nível do quinto ano apoiará dois alunos do quinto A; quatro alunos do quinto B; um aluno do quinto C; dois alunos do quinto E e seis alunos do quinto L.</p> <p>Ao nível do sexto ano irá dar apoio a dois alunos da turma A; três alunos da turma D; dois alunos da turma E; cinco alunos da turma G e dois alunos da turma M.</p> <p>A professora CM ficará com uma distribuição ao nível da carga horária de doze tempos adscritos ao apoio a turmas da escola sede (...) (...) e doze tempos de apoio à unidade de multideficiência.</p> <p>Ao nível da escola sede irá apoiar um total de dezassete alunos distribuídos por cinco turmas.</p> <p>No quinto ano apoiará cinco alunos da turma G; três alunos da turma M; cinco alunos da turma D.</p> <p>No sexto ano apoiará dois alunos da turma B e dois alunos da turma H.</p> <p>A docente GG, com um total de vinte tempos letivos, irá apoiar um total de vinte e seis alunos. No quinto ano irá dar apoio a um aluno da turma H; um aluno da turma I; dois alunos da turma J e um aluno da turma N.</p> | 9A3 |

Ata 4

| Indicadores   | Unidades de registo   | Freq. UR por Ind. |
|---|---|-------------------|
| Reformulação e produção de documentos                               | A equipa procedeu à atualização/ elaboração dos documentos a empregar no âmbito do Decreto-Lei n.º54/2018 (...)   | 2A4               |
|   | (...) e que são os seguintes:<br>-Pedido de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão<br>-Acomodações Curriculares<br>-Relatório Técnico-Pedagógico  |                   |
| Uniformização de algumas regras de funcionamento dos docentes de EE | A Coordenadora informou que vai convocar uma reunião com as docentes da Educação Especial que se encontram a exercer funções junto dos alunos com medidas adicionais, tendo por objetivo uniformizar algumas regras de funcionamento. | 1A4               |

## Ata 5

| Indicadores  | Unidades de registo  | Freq. UR por Ind. |
|--|--|-------------------|
| Necessidade de articulação com a Saúde Escolar                     | Tendo como linha orientadora o artigo nº 2 (alíneas h) e j) e nº 6 do artigo 24º do Decreto-Lei nº54 de seis de Julho de 2018 onde é referida a necessidade de um Plano Individual de Saúde em articulação com a Equipa de Saúde Escolar para crianças com necessidades de saúde especiais, (....).  | 1A5               |
| Definição de objetivos da reunião com a Equipa de saúde Escolar    | <p>(...) foi agendada uma reunião com a Enfermeira do Centro de Saúde do S. que articula com o Projeto de Educação para a Saúde do Agrupamento, coordenado pela professora DL.</p> <p>Esta reunião tem como objetivo dar cumprimento ao referido Plano Individual de Saúde.</p>  | 2A5               |
| Organização dos Planos de Saúde por tipo de problemas              | Face à diversidade das patologias existentes nos alunos das escolas, a professora MJ. sugeriu dois tipos de Planos de Saúde: um específico para os alunos que frequentam as Unidades de Multideficiência integradas no Centro de Apoio à Aprendizagem e um outro, para os restantes alunos identificados no Agrupamento.   | 1A5               |
| Organização da recolha de dados de saúde cada aluno                | Vai ser solicitado a cada diretor de turma/professor titular de turma e de grupo a identificação da patologia, medicação e estratégias de atuação para estes alunos, através do preenchimento de uma grelha elaborada pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. A recolha de dados será tratada na reunião com a Enfermeira.   | 1A5               |
| Necessidade de especificação no documento sobre Medidas Universais | A equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva analisou o documento proposto para a aplicação das Medidas Universais observando-se a necessidade de especificar alguns itens no sentido de facilitar o preenchimento do mesmo pelo diretor de turma/titular de turma e de grupo em articulação com o conselho de turma/conselho de docentes. O referido documento irá ser reformulado para a aprovação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e posterior divulgação aos professores titulares de turma/grupo e diretores de turma. | 1A5               |
| Apoio da Psicologia na definição de                                | Relativamente à Medida Universal, Promoção do Comportamento pró-social, a Psicóloga  | 1A5               |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| medidas universais relativas à socialização                          | disponibilizou-se para partilhar sugestões de atividades no âmbito desta medida, no sentido de ajudar os docentes futuramente envolvidos na aplicação da mesma, junto dos alunos propostos.   |     |
| Apoio da Equipa Multidisciplinar a Instituições Particulares da zona | A coordenadora da Equipa Multidisciplinar, DG informou que a diretora do Colégio QP solicitou apoio do Agrupamento no sentido de uma possível articulação com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Dado que a referida Instituição está agregada a este agrupamento para a realização de provas, a Equipa irá acionar os meios possíveis e necessários para prestar o devido apoio. | 1A5 |
| Análise de problemas no apoio aos alunos                             | Relativamente à diretiva que a equipa tinha definido para o apoio ao aluno JV da EB1/JI A, chegou ao nosso conhecimento que este apoio não está a ser efetuado tal como foi definido, pelo que, logo que os horários da Educação Especial estejam todos retificados, será marcada uma nova reunião para resolver este e outros assuntos.  | 1A5 |
| Organização horária do trabalho colaborativo EE/ER                   | No que refere ao horário estipulado pelas professoras de educação especial para o trabalho colaborativo com os outros docentes, após a retificação desses horários pela diretora do Agrupamento, far-se-á uma reunião com todos os docentes da educação especial a fim de se uniformizar procedimentos.   | 1A5 |
| Necessidade de monitorização do trabalho da EE                       | Verificou-se ainda a necessidade de criar um instrumento de monitorização para verificar o cumprimento dos horários estipulados.  | 2A5 |
|  | Perante a receção de observações relativas ao desempenho da professora de educação especial que exerce funções nas escolas EB1/JI A e B foram efetuadas algumas diligências, nomeadamente uma monitorização semanal por forma a ajustar estratégias para que o apoio aos alunos das referidas escolas, seja efetivo e vá de encontro às reais necessidades dos mesmos.                                  |     |
| Avaliação do pedido de MSAI  | A Equipa avaliou o pedido de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão para o aluno GG, do Jardim de Infância A.   | 1A5 |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso | Feita a análise dos documentos anexados ao referido pedido, a equipa solicitou à educadora do aluno em questão uma informação atualizada ao nível da aprendizagem e comportamento. Foi ainda sugerido se possível, uma avaliação e posterior acompanhamento por parte da terapeuta da fala. Na próxima reunião irá ser feita uma nova reavaliação do processo para a definição das medidas a implementar. | 1A5 |
|---|---|-----|

Ata 6

| Indicadores   | Unidades de registo  | Freq. UR por Ind. |
|---|--|-------------------|
| Necessidade de articulação com a Saúde Escolar                    | Após diálogo com a Enfermeira do Centro de Saúde do S. que articula com o Projeto, considerou-se a necessidade de fazer apenas um Plano de Saúde para os alunos que têm problemas em que pode ser necessária uma intervenção do Centro de Saúde.   | 1A6               |
| Análise das grelhas do Plano de Saúde                             | Vão ser enviadas as grelhas do Plano de Saúde à Sra. Enfermeira, que fará uma análise e posteriormente reunirá com a equipa para aferir procedimento.  | 1A6               |
| Solicitação aos Enc.de Ed.de informação em falta sobre saúde      | Nas reuniões de janeiro, com os encarregados de educação, serão pedidas as informações em falta.   | 1A6               |
| Envio de documentos à Enfermeira                                  | A Coordenadora do Projeto de Saúde, Professora DL, irá enviar posteriormente toda a documentação à enfermeira.   | 1A6               |
| Adequação do documento sobre medidas universais à Ed. Pré-Escolar | A equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva analisou o documento proposto para a aplicação das Medidas Universais para a Educação Pré-Escolar e aprovou o mesmo.   | 1A6               |
| Avaliação de pedidos de MSAI                                      | A coordenadora da Equipa Multidisciplinar, professora DG, apresentou os seguintes pedidos de avaliação:  | 2A6               |
|   | DR, a frequentar o quarto ano, turma C, da professora MJ.<br>Após análise do pedido e dos documentos, a equipa multidisciplinar, ficou estabelecido que seriam aplicadas as medidas universais, sinalizando as acomodações que remetem para a escrita e reforçar o pedido de colaboração da família. |                   |

Ata 7

| Indicadores   | Unidades de registo   | Freq. UR por Ind. |
|---|---|-------------------|
| Elaboração e aprovação de documentos para alunos com abordagem multinível             | Procedeu-se à elaboração e aprovação dos documentos de monitorização para alunos de abordagem multinível.   | 1A7               |
| Acompanhamento do processo de transição entre decretos pela EMAEI                     | Iniciou-se o acompanhamento da conversão dos processos dos alunos ao abrigo do DL n.º 3/2008 para o DL n.º 54, reformulação e aprovação dos RTP e PEI.  | 1A7               |
| Divulgação dos novos documentos aos professores                                       | Foi, ainda, criada uma pasta com os novos documentos a qual foi enviada aos professores.  | 1A7               |
| Realização de sessões de esclarecimento para todos os níveis de ensino do Agrupamento | Foram promovidas duas sessões de esclarecimento, com a participação da Diretora do CRI, uma sessão dirigida aos professores do primeiro ciclo e educadoras de infância e a outra para os professores dos segundo e terceiro ciclos. | 1A7               |
| Elaboração de documentos para pedidos de avaliação                                    | Procedeu-se, de seguida, à criação do documento de pedido de avaliação dos alunos.  | 1A7               |

## Ata 8

| Indicadores   | Unidades de registo  | Freq. UR por Ind. |
|---|--|-------------------|
| Avaliação de pedidos de MSAI                              | Foram analisados todos os pedidos de avaliação para medidas de suporte à aprendizagem e inclusão enviados para apreciação da equipa. Assim sendo passam-se a discriminar os pedidos analisados, e as medidas propostas pela equipa da EMAEI: | 1A8               |
| Avaliação do pedido de MSAI                               | No âmbito do primeiro ciclo, foi analisado o pedido realizado pela professora titular, referente ao aluno SP, a frequentar o segundo ano de escolaridade, turma G.   | 1A8               |
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso     | Após análise do pedido de avaliação, decidiu-se manter as medidas universais de que o aluno já está a usufruir e solicitar as avaliações psicológica e de terapia da fala, por parte do CRI, bem como a da docente da Educação Especial.     | 1A8               |
| Avaliação do pedido de MSAI                               | Passou-se à análise do pedido enviado, referente ao aluno DG, aluno do segundo ano de escolaridade, turma H, cujo pedido de avaliação foi efetuado pela professora titular.  | 1A8               |
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso     | Devem ser mantidas as medidas universais de que o aluno já beneficia e vai ser solicitada a avaliação psicológica pelo CRI, bem como a avaliação especializada da docente da Educação Especial.  | 1A8               |
| Avaliação do pedido de MSAI                               | No que se respeita à análise do pedido de avaliação do aluno do segundo ano de escolaridade, turma J, DR, a EMAEI constatou que, de acordo com o relatório apresentado, o aluno apresenta Perturbação Específica da Linguagem, ...           | 1A8               |
| Decisão por Medidas Seletivas, apoio especializado e ACNS | ...que deve manter as medidas universais de que já beneficia e passar a usufruir de medidas seletivas, nomeadamente apoio especializado e adaptações curriculares não significativas   | 1 A8              |
| Avaliação do pedido de MSAI                               | Seguidamente e, no sentido de apoiar instituições de ensino particular da zona, a EMAEI analisou o pedido relativo ao aluno do segundo ano de escolaridade, turma A, do Colégio QP.  | 1A8               |

|   |   |      |
|---|---|------|
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso                     | Após a análise do pedido de avaliação, a EMAEI decidiu solicitar a avaliação psicológica e de terapia da fala, pelo CRI.  | 1A8  |
| Avaliação do pedido de MSAI   | Posteriormente, procedeu-se à análise do pedido de avaliação do aluno do quarto ano de escolaridade, turma F, DR.   | 1A8  |
| Decisão por medidas seletivas, apoio pedagógico e adaptações na avaliação | Este aluno apresenta um funcionamento intelectual ligeiramente abaixo do esperado, tendo assim sido decidido, pela EMAEI, que o mesmo deve beneficiar de medidas seletivas, com apoio psicopedagógico e adaptações no processo de avaliação.  | 1 A8 |
| Avaliação do pedido de MSAI   | Quanto, ao segundo ciclo, foi analisado o pedido de avaliação relativo ao aluno do quinto ano de escolaridade, turma J, GR.   | 1A8  |
| Decisão por medidas universais  | Este aluno já se encontra a beneficiar de medidas universais, que segundo o parecer da EM AEI, devem ser mantidas.  | 1 A8 |
| Avaliação do pedido de MSAI   | Por último, foi analisado o pedido de avaliação do aluno do sétimo ano de escolaridade, turma F, FO.  | 1A8  |
| Decisão por medidas Universais  | Após a análise, a equipa considerou que o aluno deve usufruir de medidas universais, nomeadamente quanto à avaliação.   | 1 A8 |
| Especificação de medidas universais relativas à avaliação em EV           | No caso concreto da disciplina de Educação Visual, por serem exigidos muitos trabalhos práticos, devem ser privilegiadas as avaliações orais, os trabalhos de pesquisa em computador deve igualmente ser dado mais tempo para a realização das provas escritas, contemplando também as perguntas de escolha múltipla, em detrimento de questões de desenvolvimento. | 1 A8 |
| Informação sobre inscrição de alunos com NE nas provas finais de ciclo    | A coordenadora da equipa transmitiu ainda informações relativas à realização das Provas Finais de Ciclo, cuja plataforma para inscrição de alunos com necessidades educativas já abriu.   | 1A8  |
| Articulação da EMAEI com instituições educativas locais                   | Por fim, foi também transmitida a informação de que vai decorrer uma reunião com a ELI do Seixal.   | 1A8  |

## Ata 9

| Indicadores   | Unidades de registo  | Freq. UR por Ind. |
|---|--|-------------------|
| Avaliação de pedidos de MSAI                          | Foram analisados todos os pedidos de avaliação para medidas de suporte à aprendizagem e inclusão enviados para apreciação da equipa. Assim sendo passam-se a discriminar os pedidos analisados, as problemáticas adjacentes e as medidas propostas pela equipa da EMAEI.   | 1A9               |
| Avaliação do pedido de MSAI                           | <p>No âmbito do primeiro ciclo, Escola EB1/JI E, professora HM, foi analisado o pedido referente à aluna EH, a frequentar o segundo ano de escolaridade, turma C.</p> <p>O pedido, acompanhado de parecer médico, refere que a aluna ao nível do Português não lê com correção e clareza e evidencia dificuldade ao nível da compreensão de enunciados escritos.</p> <p>No âmbito da Matemática revela dificuldades em organizar dados em tabelas e gráficos.</p> <p>Revela imaturidade, pouca autonomia, falta de confiança, apatia e um ritmo de trabalho muito lento.</p> <p>A aluna foi operada aos ouvidos em maio de dois mil e dezoito.</p> | 5A9               |
| Impossibilidade de apoio ao nível da terapia da fala  | <p>Foi lido o relatório de avaliação em terapia da fala que refere que a aluna evidencia perturbações na linguagem com repercussões ao nível da leitura e da escrita, sendo aconselhada a intervenção em terapia da fala com frequência bissemanal.</p> <p>Em termos de recursos disponibilizados pelo CRI, neste momento, não é possível adjudicar terapia da fala à aluna.</p>   | 2 A9              |
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso | <p>Por outro lado, tendo em linha de conta que a aluna tinha problemas de audição solicita-se um relatório evolutivo do caso após a intervenção cirúrgica a que foi sujeita, dado que, as limitações ao nível auditivo poderiam estar a comprometer a aquisição das aprendizagens.</p> <p>Solicita-se ainda o envio à equipa de evidências mais significativas ao nível da expressão artística e da interpretação. Solicita-se ainda um esclarecimento, junto do encarregado de educação, se aluna frequenta terapia da fala fora do contexto e recursos escolares.</p>  | 2A9               |
| Avaliação do pedido de MSAI                           | Passou-se à análise do pedido enviado referente ao aluno MG, segundo ano, turma C.   | 3A9               |

|  |  |     |
|--|--|-----|
|  | <p>O aluno, no ano letivo transato já foi avaliado, mas o seu encarregado de educação não autorizou que o mesmo integrasse o ensino especial.</p> <p>É um aluno com um ritmo de aprendizagem muito lento e que necessita de muito estímulo para concretizar as tarefas que lhe são propostas Foi lido o pedido de referenciação, onde se elencam as dificuldades do aluno e o seu Plano de Acompanhamento Pedagógico onde usufrui de medidas universais, nomeadamente integração no Fénix.</p>   |     |
| Decisão por medidas seletivas: apoio psicopedagógico, ACNS | <p>O aluno tem um relatório psicológico que data de dezoito de junho de dois mil e dezoito e um outro datado de vinte de dezembro do mesmo ano. Este último relatório solicita a aplicação ao aluno de medidas universais e seletivas. Dado que o aluno já está a usufruir de medidas universais a equipa definiu a aplicação de medidas seletivas: apoio psicopedagógico; adaptações curriculares não significativas; elaboração do relatório Técnico Pedagógico.</p> <p>Ao nível de apoio por técnicos especializados será feito o seu encaminhamento para o próximo ano letivo.</p>   | 2A9 |
| Avaliação do pedido de MSAI                                | <p>No âmbito da escola sede foi analisado o pedido de referenciação referente à aluna MR, do quinto ano de escolaridade, turma, sendo a sua Diretora de turma a professora CG</p> <p>Do processo da aluna consta um relatório de avaliação que aponta que, a nível cognitivo, a aluna se insere num patamar médio/alto. O conselho de turma perante as dificuldades ao nível da aprendizagem detetadas no decurso deste ano letivo decidiu aplicar à aluna medidas universais, a aluna beneficia de adaptações ao nível dos instrumentos de avaliação e, por iniciativa da encarregada de educação, frequenta um centro de estudo.</p> | 2A9 |
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso      | <p>As evidências que acompanham o pedido e referenciação foram analisadas pela EMAEI e parecem demonstrar dificuldades ao nível da compreensão de enunciados escritos e ao nível do raciocínio lógico abstrato que não se coadunam com o relatório de avaliação que acompanha o processo da aluna. Assim sendo solicita-se um novo relatório de avaliação psicológica da aluna.</p>  | 1A9 |
| Avaliação do pedido de MSAI                                | <p>Analisou-se ainda o pedido referente à aluna LM, do sexto ano de escolaridade, turma E, Diretora de Turma professora FA.</p>  | 1A9 |

## Ata 10

| Indicadores   | Unidades de registo  | Freq. UR por Ind. |
|---|--|-------------------|
| Avaliação de pedidos de MSAI                          | Foram analisados todos os pedidos de avaliação para medidas de suporte à aprendizagem e inclusão enviados para apreciação da equipa. Assim sendo passam-se a discriminar os pedidos analisados, as problemáticas adjacentes e as medidas propostas pela equipa da EMAEI.   | 1A10              |
| Avaliação do pedido de MSAI                           | No âmbito do primeiro ciclo, Escola da Quinta dos Franceses, foi analisado o pedido referente ao aluno RC, a frequentar o terceiro ano de escolaridade, turma I.   | 1A10              |
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso | A equipa solicita à professora titular da turma, o preenchimento total da ficha- pedido de observação bem como a apresentação de evidências que justifiquem o pedido de observação.  | 1A10              |
| Avaliação do pedido de MSAI                           | Passou-se à análise do pedido enviado, referente ao aluno PB, a frequentar o terceiro ano de escolaridade, turma J, na Escola EB1/JI A.  | 1A10              |
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso | Perante as evidências apresentadas, a equipa solicita avaliação, pela terapeuta da fala, para despiste de disgrafia.   | 1A10              |
| Análise de informações solicitadas                    | Na reunião da equipa EMAEI, realizada no dia vinte de março, foi analisado o pedido de observação da aluna EH, a frequentar o segundo ano de escolaridade, turma C, na Escola EB1/JI E.  | 2A10              |
|   | Nesse momento, a equipa solicitou o envio de evidências mais significativas ao nível da expressão artística e da interpretação e um esclarecimento do Encarregado de Educação, sobre o facto de a aluna estar ou não a frequentar terapia da fala fora do contexto e recursos escolares. A equipa foi informada que a aluna tem terapia da fala, a nível particular. |                   |

## Ata 11

| Indicadores   | Unidades de registo   | Freq. UR por Ind. |
|---|---|-------------------|
| Avaliação de pedidos de MSAI                          | Foram analisados todos os pedidos de avaliação para medidas de suporte à aprendizagem e inclusão enviados para apreciação da equipa. Assim sendo passam-se a discriminar os pedidos analisados, e as medidas propostas pela equipa da EMAEI.  | 1A11              |
| Avaliação do pedido de MSAI                           | No âmbito do primeiro ciclo, Escola EB1/JI D, da professora AG, foi analisado o pedido referente ao aluno RA, a frequentar o primeiro ano de escolaridade, turma G.   | 1A11              |
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso | O pedido, acompanhado de documentação que evidencia uma situação complexa levou a equipa a solicitar uma avaliação psicológica, no sentido de serem diagnosticadas as dificuldades específicas do aluno e se sugerirem posteriormente, medidas ajustadas às suas necessidades.  | 1A11              |
| Avaliação do pedido de MSAI                           | Passou-se à análise do pedido enviado referente ao aluno BP, terceiro ano, turma L da Escola EB1/JI A da professora AC.<br>Foi analisado o pedido de avaliação e os respetivos documentos em anexo, nomeadamente o relatório da Consulta de Desenvolvimento do Hospital GO, onde é acompanhado.<br>Foi lido o pedido de referênciação, onde se elencam as dificuldades do aluno principalmente no domínio da leitura e escrita. | 3A11              |
| Solicitação de mais informação                        | Perante as dificuldades apresentadas sugeriu-se uma avaliação por parte da Terapia da Fala.   | 1 A11             |
| Avaliação de pedidos de MSAI                          | Foram analisados ainda os pedidos de avaliação dos alunos LF e SJ, segundo ano, turma I da Escola EB1/JI A da professora LJ.  | 1A11              |
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso | Feita a análise dos pedidos de avaliação dos respetivos casos e dos documentos anexados, verificou-se a ausência de evidências nos processos pelo que se pediu à professora titular de turma registos que permitam comprovar a pertinência dos pedidos.   | 1A11              |
| Avaliação do pedido de MSAI                           | No âmbito da escola EB1/JI A analisou-se o pedido referente ao aluno MF do terceiro ano, turma F, da professora DG.   | 1A11              |

|  |  |       |
|--|--|-------|
| Decisão por medidas seletivas e terapia da fala                | Feita a análise do pedido de avaliação, bem como a leitura do relatório de avaliação psicológica e do relatório de Terapia da Fala que constavam no processo e face às evidências demonstradas, constatou-se que, apesar de já terem sido aplicadas Medidas Universais estas não parecem ter sido suficientes para colmatar as dificuldades do aluno. Assim a equipa sugere que sejam implementadas Medidas Seletivas e acompanhamento por parte da Terapia da Fala. | 1 A11 |
| Avaliação do pedido de MSAI                                    | <p>Analisou-se ainda o pedido de avaliação da escola do primeiro ciclo EB/JI do Bairro Novo, relativamente ao aluno LC, quarto ano, turma J da professora SA.</p> <p>A equipa analisou o pedido bem como o relatório pedagógico da professora titular de turma e conclui que as evidências apresentadas não são suficientes para uma análise objetiva das dificuldades do aluno.</p>   | 2A11  |
| Solicitação de mais informação                                 | Sugere uma avaliação psicológica e recomenda o apoio da Terapia da Fala. No entanto o encarregado de educação irá ser auscultado no que diz respeito às sugestões da equipa.   | 1 A11 |
| Elaboração do documento para o relatório de final de ano da EE | A equipa procedeu à aprovação do relatório final de ano a preencher pelos professores de educação especial.  | 1A11  |
| Reformulação do documento sobre medidas universais             | Irá ser dado a todos os educadores, professores titulares de turma e diretores de turma, o documento relativo à aplicação das Medidas Universais, a ser preenchido pelos mesmos e a ser integrado no processo do individual do aluno.  | 1A11  |
| Avaliação dos pedidos de adiamento de matrícula no 1º ano      | Foram analisados pela equipa os pedidos de adiamento dos alunos SC, data de nascimento: um de setembro de dois mil e treze, do Jardim de Infância da escola EB1/JI D e DN, data de nascimento: três de Agosto de dois mil e treze, do Jardim de Infância da Escola EB1/JI A.   | 1A11  |
| Decisão de adiamento de matrícula no 1º ano                    | <p>A equipa concordou por unanimidade com as medidas propostas.</p> <p>Atendendo às necessidades educativas dos alunos corroboradas pelos relatórios anexos, consideramos ser uma medida facilitadora para o desenvolvimento e percurso escolar dos mesmos.</p>  | 2 A11 |

## Ata 12

| Indicadores   | Unidades de registo   | Freq. UR por Ind. |
|---|---|-------------------|
| Avaliação de pedidos de MSAI  | Foram analisados os pedidos de avaliação para medidas de suporte à aprendizagem e inclusão enviados para apreciação da equipa, das seguintes crianças, RE, GE ambos de quatro anos, gémeos e NP também com quatro anos. Todos frequentam a sala salmão do JI do Casal do Marco. | 5A12              |
|   | Relativamente aos gémeos G para além do pedido da Educadora do grupo, foram analisados dois pareceres, um da coordenadora da ELI e outro da professora de EE, VR.   |                   |
|   | A coordenadora da ELI refere que ambas as crianças apresentam algumas dificuldades mas que não são significativas ao ponto de precisarem de apoios diretos pela professora da EE, nem justificam a redução do contingente de grupo.   |                   |
|   | A professora MJ informou, ainda, que relativamente ao que a professora VR observou em contexto de sala de atividades, de recreio e de refeitório, também não registou comportamentos desajustados que justificassem uma intervenção direta.                                     |                   |
|   | Apesar das observações que a Educadora titular do grupo referiu, a única observação que está abaixo da média refere-se à linguagem.   |                   |
| Decisão pela continuação da aplicação das medidas universais já definidas | Após análise destes processos a Equipa Multidisciplinar considera que deve ser dada continuidade à aplicação das Medidas Universais e se surgirem novos dados que o justifiquem poderá haver lugar à revisão das mesmas.  | 1A12              |
| Avaliação de pedido de MSAI   | Relativamente ao NP, a Educadora LR, solicitou avaliação da Equipa da ELI, porque esta criança nunca tinha sido referenciado por nenhum dos Serviços responsáveis e a Educadora registou comportamentos que considerou merecerem uma avaliação por parte daquela Equipa.        | 2A12              |

|   |  |       |
|---|--|-------|
|   | O relatório final refere dificuldades não significativas ao nível do desempenho da criança.  |       |
| Decisão pela continuação da aplicação das medidas universais já definidas | A EMAEI considera que se deve manter a implementação das Medidas Universais, não se justificando o apoio direto da professora de Educação Especial, nem redução do contingente de grupo. Se surgirem novos dados que o justifiquem poderá haver lugar à revisão das Medidas. | 1 A12 |

## Ata 13

| Indicadores  | Unidades de registo   | Freq. UR por Ind. |
|--|---|-------------------|
| Avaliação de pedidos de MSAI                               | Foram analisados os pedidos de avaliação pendentes para medidas de suporte à aprendizagem e inclusão enviados para apreciação da equipa, os quais se passam a discriminar:  | 1A13              |
| Avaliação do pedido de MSAI                                | - aluno MC integra o quinto ano de escolaridade, turma A, da escola sede - o processo encontra-se completo.   | 1A13              |
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso      | - aluna LM integra o sexto ano de escolaridade, turma E, da escola sede - é necessário o relatório da diretora de turma, de modo a que a mesma dê o seu parecer sobre as dificuldades da aluna, ao nível do domínio da língua materna, a fim de identificar se as mesmas poderão ou não ser condicionantes das suas dificuldades de aprendizagem. | 1A13              |
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso      | - aluna EH, necessário auscultar o encarregado de educação relativamente ao interesse em que a aluna continue a terapia da fala no próximo ano letivo.  | 1A13              |
| Solicitação de mais informação para avaliação do caso      | - aluno RC, integra o terceiro ano, turma I, da Escola EB1/JI A, irá ser pedida uma avaliação no âmbito da terapia da fala.   | 1A13              |
| Relação dos pedidos de avaliação para o próximo ano letivo | Relação de pedidos de avaliação entregues no final do ano letivo para o ano letivo de dois mil e dezanove/dois mil e vinte- Foram rececionados os seguintes pedidos que se passam a discriminar:  | 17A13             |
|  | -NG, integra a educação pré-escolar da Escola EB1/JI A, sinalização feita pela educadora de infância, GC.   |                   |
|  | -BS, integra a educação pré-escolar da Escola EB1/JI A, sinalização feita pela educadora de infância, GC.   |                   |
|  | -JM, integra a educação pré-escolar da Escola EB1/JI D, sinalização feita pela educadora de infância, MD.   |                   |
|  | -EL integra a educação pré-escolar da Escola EB1/JI C, sinalização feita pela educadora de infância, ME.  |                   |
|  | - CR integra a educação pré-escolar da Escola EB1/JI C, sinalização feita pela educadora de infância, ME.   |                   |

|  |   |
|--|---|
|  | -LX, integra o segundo ano, turma I, da Escola EB1/JI A, sinalização feita pela professora LJ.  |
|  | - KS, integra o quarto ano, turma L, professora PR, da Escola EB1/JI A;   |
|  | - DS, aluno da Escola EB1/JI C, onde integra o terceiro ano, turma J, sinalização feita pela professora titular de turma, SL;               |
|  | - MC, aluna da Escola EB1/JI E, onde integra o segundo ano, turma D, sinalização feita pela técnica de intervenção precoce, CS;             |
|  | - DS, aluno da Escola EB1/JI C, onde integra o terceiro ano, turma H, sinalização feita pela técnica de serviço de intervenção precoce, BC; |
|  | - LC, aluno da Escola EB1/JI A, onde integra o quarto ano, turma J, sinalização feita pela professora titular de turma, SA;                 |
|  | - MS, pertencente ao JI da Escola EB1/JI A, referenciada pela encarregada de educação e a educadora de infância, AP;                        |
|  | - MF, aluno da Escola EB1/JI D, onde integra o terceiro ano, turma F, sinalização feita pela professora DG;                                 |
|  | - BP, aluno da Escola EB1/JI A, onde integra o terceiro ano, turma L, sinalização feita pela professora titular do grupo turma, AC;         |
|  | - RA, aluno da Escola EB1/JI D, onde integra o primeiro ano, turma G, sinalização feita pela professora titular do grupo turma, AG;         |
|  | -DS, aluno da Escola EB1/JI C, onde integra o quarto ano, turma G, sinalização feita pela professora titular do grupo turma, PM.            |

|   |   |       |
|---|---|-------|
| Reformulação de documentos sobre medidas adicionais, seletivas e universais | Em relação aos documentos elaborados no presente ano letivo para dar resposta às necessidades de implementação do processo de acordo com o estipulado no Decreto-Lei 54/2018 foi consensual por parte da equipa e de acordo com aquilo que foi auscultado ao longo do ano letivo que alguns dos documentos poderão ser revistos e agilizados de modo a facilitar o seu preenchimento. | 3A13  |
|   | Saliente-se o documento elaborado para a ficha de monitorização das medidas adicionais e seletivas (...)  |       |
|   | (...) assim como o documento das medidas universais que pode ser condensado de modo a que o seu preenchimento seja agilizado.   |       |
| Agendamento de reuniões com o 1ºCiclo                                       | Por outro lado, considerou-se necessário melhorar os canais de informação com os docentes, assim para o próximo ano letivo serão agendadas reuniões com as docentes do primeiro ciclo para clarificar procedimentos.  | 1A13  |
| Conclusão da elaboração dos documentos de monitorização                     | Em relação aos documentos de monitorização encontram-se todos entregues.  | 2A13  |
|   | Foram lidos os relatórios referentes ao balanço do ano letivo elaborados pelas professoras educação especial os quais serão anexados à presente ata.  |       |
| Produção do relatório final da equipa                                       | O relatório final da equipa será elaborado e anexado ao relatório da equipa de avaliação interna de agrupamento.  | 1A13  |
| Necessidade de um docente da Educação Pré-escolar                           | Os vários elementos que integram esta equipa multidisciplinar deram o seu parecer sobre o funcionamento da mesma, ao longo do presente ano letivo. Assim, a educadora MD referiu que considera que faz falta um elemento da educação pré-escolar, nesta equipa.   | 2 A13 |
|   | A psicóloga FA crê que é importante a presença da educadora, neste grupo;   |       |
| Elogio da preparação e forma de condução das reuniões                       | Reconhece que embora chegasse sempre um pouco após o início das reuniões, devido ao seu horário letivo, sentia-se imediatamente a par dos assuntos tratados, pois a coordenadora fazia sempre o ponto da situação.  | 6 A13 |
|   | Por fim, concluiu que o facto da coordenadora da equipa e a sub-coordenadora da Educação Especial trazerem sempre as reuniões preparadas fez a diferença, no sentido positivo.  |       |
|   | Acrescentou ainda que as reuniões eram previamente preparadas pela coordenadora da equipa e sub-coordenadora da Educação Especial, o que permitiu agilizar bastante o trabalho.   |       |
|   | Acredita que a coordenadora e a sub-coordenadora fizeram um trabalho de preparação das reuniões bastante meritório.   |       |

|   |   |       |
|---|---|-------|
|   | <p>Reconhece ainda o valor da coordenadora que já trazia tudo organizado e faz um balanço positivo deste primeiro ano de trabalho.</p> <p>Afirma que passou a ter uma visão mais alargada do agrupamento, destacando o facto de a coordenadora da equipa e da sub-coordenadora da Educação Especial já trazerem as reuniões organizadas, o que permitiu rentabilizar o tempo.</p>   |       |
| Experiência enriquecedora para os docentes        | <p>A docente ML, em representação do primeiro ciclo, disse ter ficado assustada, logo no início, quando foi nomeada para estas funções, porém pensa que se trata de uma experiência bastante enriquecedora e gostou de dar o seu contributo para este trabalho conjunto.</p> <p>A docente FP, em representação do segundo ciclo, diz ter ficado preocupada no início das suas funções. (...)Por fim, menciona a sua disponibilidade para participar ainda mais nos trabalhos a desenvolver.</p> <p>A docente DL, em representação do terceiro ciclo, diz que no início não sabia ao que vinha e que teve de dar a volta à situação, atualizando-se.</p>   | 3 A13 |
| Elogio do trabalho colaborativo nas reuniões      | <p>por outro lado, pensa que o trabalho de equipa correu bem, cada elemento deu o seu contributo e todos se souberam ouvir. Conclui, referindo que considera positivo o balanço.</p>  | 1 A13 |
| Prioridade na resposta às necessidades dos alunos | <p>A docente MJ, sub-coordenadora da Educação especial, pensa que a equipa, com todos os seus elementos, teve um bom desempenho, sobretudo no que se refere à apropriação do decreto-lei nº 54/2018, de modo a dar resposta e tendo como prioridade os alunos.</p> <p>Na verdade, a grande preocupação foi dar resposta aos alunos e às suas especificidades, de acordo com os referenciais analisados.</p> <p>Para terminar, destaca o modo como decorreu a transição dos processos dos alunos abrangidos pelo antigo decreto-lei para o novo regime de enquadramento.</p> <p>Por último, a coordenadora da EMAEI, professora DG, considerou também muito positivo todo o trabalho elaborado, que deu resposta a um grande número de alunos com necessidades educativas.</p> | 4 A13 |
| Intensificação do trabalho com as famílias        | <p>No que se refere ao próximo ano letivo, a coordenadora referiu que gostaria que se intensificassem os contactos com pais/encarregados de educação (...),</p>   | 1 A13 |
| Inserção dos elementos variáveis na equipa        | <p>(...) bem como de chamar à equipa os elementos variáveis,(...)o que não foi possível no presente ano letivo por constrangimentos vários, nomeadamente de tempo.</p>  | 1 A13 |

## **ANEXO 2**

Análise de conteúdo das atas- 2.ª Fase

| Categoria   | Subcategoria  | Indicadores  | UR/Ind | UR/SC |
|---|---|--|--------|-------|
| Constituição da Equipa e definição de orientações gerais de atuação | Constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva | Necessidade de constituição da EMAEI                           | 1A1    | 8     |
|   |   | Composição da EMAEI  | 1A1    |       |
|   |   | Indicação das funções a desempenhar                            | 2A1    |       |
|   |   |  | 1A2    |       |
|   |   | Nomeação do Coordenador pela Diretora do AE                    | 1A1    |       |
|   | Necessidade de incluir um elemento da Educação Pré-Escolar            | 2A2  |        |       |
|   | Reflexão sobre os princípios e orientações do decreto-lei             | Análise das linhas gerais de atuação implícitas no decreto-lei | 1A2    | 3     |
|   |   | Necessidade de articulação do trabalho colaborativo EE/ER      | 2A2    |       |
|   | Organização geral do trabalho a realizar                              | Calendarização das reuniões da EMAEI                           | 1A2    | 3     |
|   |   | Definição da frequência mínima de aulas com a turma dos alunos | 1A2    |       |

|   |   |  |             |    |
|---|---|--|-------------|----|
|   |   | com ACS  |             |    |
|   |   | Necessidade de reformulação de documentos dos alunos, a partir do modelo da ficha individual | 1A2         |    |
|   | Regime de transição do Decreto-Lei nº 3/2008 para o Decreto-Lei nº54/2018 | Orientações para o processo de transição dos alunos ao abrigo do DL 3/08                     | 3A3         | 6  |
|   |   | Especificação das formas de adequação da avaliação interna                                   | 1A3         |    |
|   |   | Especificação das formas de adequação da avaliação externa                                   | 1A3         |    |
|   |   | Acompanhamento do processo de transição entre decretos pela EMAEI                            | 1A7         |    |
| Operacionalização das formas de organização interna | Produção de documentos pela EMAEI   | Reformulação e produção de documentos  | 2A4<br>3A13 | 14 |
|   |   | Reformulação do documento sobre Medidas Universais   | 1A5<br>1A11 |    |

|  |   |   |      |    |
|--|---|---|------|----|
|  |   | Adequação do documento sobre medidas universais à Ed. Pré-Escolar                     | 1A6  |    |
|  |   | Elaboração e aprovação de documentos para alunos com abordagem multinível             | 1A7  |    |
|  |   | Elaboração de documentos para pedidos de avaliação                                    | 1A7  |    |
|  |   | Elaboração do documento para o relatório de final de ano da EE                        | 1A11 |    |
|  |   | Conclusão da elaboração dos documentos de monitorização                               | 2A13 |    |
|  |   | Produção do relatório final da equipa   | 1A13 |    |
|  | Divulgação e esclarecimento sobre os novos documentos | Divulgação dos novos documentos aos professores                                       | 1A7  | 2  |
|  |   | Realização de sessões de esclarecimento para todos os níveis de ensino do Agrupamento | 1A7  |    |
|  | Organização dos apoios da EE                          | Organização do apoio da EE em JI e 1.ºC   | 7A3  | 23 |
|  |   | Organização do apoio no Centro de Aprendizagem do 1.ºCiclo                            | 1A3  |    |
|  |   | Organização do apoio da EE no 2.º e 3.º C / ES  | 11A3 |    |
|  |   | Uniformização de algumas regras de funcionamento dos docentes de EE                   | 1A4  |    |
|  |   | Organização horária do trabalho colaborativo EE/ER                                    | 1A5  |    |
|  |   | Necessidade de monitorização do trabalho da EE  | 2A5  |    |

|  |  |   |  |    |
|--|--|---|--|----|
|  | Formas de apoio da Psicologia  | Apoio da Psicologia na definição de medidas universais relativas à socialização | 1A5  | 1  |
| Articulação com outras instituições                          | Articulação com a Equipa de Saúde Escolar                            | Necessidade de articulação com a Saúde Escolar                                  | 1A5  | 5  |
|  |  |   | 1A6  |    |
|  |  | Definição de objetivos da reunião com a Equipa de saúde Escolar                 | 2A5  |    |
|  |  | Envio de documentos à Enfermeira  | 1A6  |    |
|  | Organização dos documentos relativos à saúde dos alunos              | Análise das grelhas do Plano de Saúde   | 1A6  | 4  |
|  |  | Organização dos Planos de Saúde por tipo de problemas                           | 1A5  |    |
|  |  | Organização da recolha de dados de saúde cada aluno                             | 1A5  |    |
| Solicitação aos Enc.de Ed.de informação em falta sobre saúde |  | 1A6   |  |    |
| Articulação com instituições educativas da comunidade        | Apoio da Equipa Multidisciplinar a Instituições Particulares da zona | 1A5   | 2  |    |
|  | Articulação da EMAEI com instituições educativas locais              | 1A8   |  |    |
| Concretização das funções da Equipa                          | Análise de pedidos de avaliação de alunos                            | Avaliação do pedido de MSAI   | 1A5<br>2 A6<br>8 A8<br>12 A9<br>3 A10<br>10 A11<br>7 A12 | 80 |

|  |   |   |  |    |
|--|---|---|--|----|
|  |   |   | 2 A13  |    |
|  |   | Solicitação de mais informação para avaliação do caso                     | 1A5<br>3 A8<br>3 A9<br>2 A10<br>4 A11<br>3 A13 |    |
|  |   | Análise de informações solicitadas  | 2A10   |    |
|  |   | Relação dos pedidos de avaliação para o próximo ano letivo                | 17A13  |    |
|  | Decisões relativas a medidas de suporte à aprendizagem e inclusão | Decisão por Medidas Universais  | 2 A8   | 12 |
|  |   | Especificação de medidas universais relativas à avaliação em EV           | 1 A8   |    |
|  |   | Decisão por medidas seletivas: apoio e ACNS                               | 1 A8<br>2 A9                                   |    |
|  |   | Decisão por medidas seletivas: apoio e adaptações na avaliação            | 1 A8   |    |
|  |   | Decisão por medidas seletivas e terapia da fala                           | 1A11   |    |
|  |   | Impossibilidade de apoio ao nível da terapia da fala em contexto escolar  | 2 A9   |    |
|  |   | Decisão pela continuação da aplicação das medidas universais já definidas | 2A12   |    |

|                                    |  |  |       |    |
|------------------------------------|--|--|-------|----|
|                                    | Análise e decisão sobre matrículas no 1º ano | Avaliação dos pedidos de adiamento de matrícula no 1.º ano | 1A11  | 3  |
|                                    |  | Decisão de adiamento de matrícula no 1.º ano               | 2 A11 |    |
| Balanço e perspectivas de trabalho | Balanço das práticas organizativas da EMAEI  | Necessidade de um docente da Educação Pré-escolar          | 2 A13 | 16 |
|                                    |  | Experiência enriquecedora para os docentes                 | 3 A13 |    |
|                                    |  | Elogio da preparação e forma de condução das reuniões      | 6 A13 |    |
|                                    |  | Elogio do trabalho colaborativo nas reuniões               | 1 A13 |    |
|                                    |  | Prioridade na resposta às necessidades dos alunos          | 4 A13 |    |
|                                    | Práticas a desenvolver no próximo ano letivo | Intensificação do trabalho com as famílias                 | 1 A13 | 3  |
|                                    |  | Inserção dos elementos variáveis na equipa                 | 1 A13 |    |
|                                    |  | Agendamento de reuniões com os docentes do 1.ºCiclo        | 1 A13 |    |

## ANEXO 3

## GUIÃO DA ENTREVISTA

| <b>Blocos Temáticos</b>  | <b>Objetivos Específicos</b>   | <b>Formulário de Questões</b>   |
|--|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Bloco A</b></p> <p>Legitimação da entrevista</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Informar acerca dos objetivos da entrevista;</li> <li>- Informar sobre a duração da entrevista;</li> <li>- Garantir a confidencialidade e o anonimato;</li> <li>-Solicitar autorização para realizar uma gravação de áudio;</li> <li>-Criar um clima propício para que o entrevistado se expresse livremente no que respeita ao tema em estudo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado sobre os objetivos do trabalho de investigação no âmbito das funções pedagógicas e organizacionais da EMAEI.</li> <li>- Pedir a colaboração do entrevistado.</li> <li>- Assegurar a confidencialidade e solicitar autorização para o registo áudio da entrevista.</li> <li>- Pedir autorização para efetuar anotações no decurso da entrevista.</li> </ul> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Bloco B</b></p> <p>Informação socioprofissional</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher elementos sobre o entrevistado;</li> <li>- Recolher informações sobre os cargos desempenhados pelo entrevistado.</li> <li>- Recolher elementos sobre a formação académica e percurso profissional.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que idade tem?</li> <li>- Qual é a sua situação profissional?</li> <li>- Quanto tempo de serviço tem?</li> <li>- Que outras funções, para além da docência, desempenha?</li> <li>- Quais as suas habilitações académicas?</li> <li>- Qual é a sua formação inicial?</li> <li>- Tem alguma formação adicional? Qual?</li> </ul> |
| <p style="text-align: center;"><b>Bloco C</b></p> <p>Integração na EMAEI</p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a perceção do entrevistado sobre a sua nomeação e início de funções.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De que modo tomou conhecimento da sua nomeação para integrar a EMAEI?</li> <li>- Que expectativas criou a partir dessa nomeação?</li> <li>- Enquanto elemento da EMAEI, de que forma se apropriou do Decreto-lei n.º 54/2018?</li> </ul>   |
| <p style="text-align: center;"><b>Bloco D</b></p>                                     | <p>Conhecer a opinião do entrevistado sobre as</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que pensa sobre as orientações gerais do</li> </ul>  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>Princípios orientadores do Decreto-Lei nº 54/2018</p>  | <p>novas orientações para a inclusão</p>  | <p>DL 54/18?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual lhe parece que tem sido a reação dos docentes a estas novas orientações?</li> <li>- Considera que o seu agrupamento tem condições favoráveis para a implementação destas orientações? Porquê?</li> </ul>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Bloco E</b></p> <p>Processo de organização e implementação do Decreto-Lei nº 54/2018 no Agrupamento</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a perceção do entrevistado no que se refere à implementação da nova legislação sobre a inclusão;</li> <li>- Conhecer a perceção do entrevistado sobre as dificuldades na organização do processo;</li> <li>- Conhecer a perceção do entrevistado sobre as estruturas de monitorização criadas;</li> <li>- Conhecer a perceção do entrevistado quanto à importância da EMAEI, em termos organizacionais;</li> <li>- Conhecer o balanço que o entrevistado faz do trabalho da EMAEI, um ano após o início da sua entrada em funções.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que meios usou a EMAEI para divulgar a nova legislação sobre a inclusão?</li> <li>- Que dificuldades surgiram na organização do processo?</li> <li>- Que pode dizer sobre as estruturas de monitorização criadas para acompanhamento da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018?</li> <li>- Em termos organizacionais, que inovação/mudança traz a EMAEI à escola?</li> <li>- Decorrido um ano sobre o início da sua entrada em funções, considera que o trabalho desenvolvido pela equipa corresponde às suas expectativas iniciais?</li> </ul> |



|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
| Validação da Entrevista | entrevistado pretenda acrescentar no fim da entrevista | - Gostaria de acrescentar alguma coisa?<br><br>- Os meus agradecimentos pela sua colaboração. |
|-------------------------|--|---|

## ANEXO 4

Transcrição da entrevista exploratória realizada à docente ML

**Entrevistador- Que idade tem?**

ML- 48.

**E- Qual a sua situação profissional?**

ML- Sou professora do quadro da Escola Dr. António Augusto Louro.

**E- Quanto tempo de serviço tem?**

ML- Ora tenho 27, 27 anos de serviço.

**E- Que outras funções, para além da docência desempenha?**

ML- Desempenho funções de Coordenadora de Estabelecimento, de membro da EMAEI, faço parte também do Conselho Pedagógico... penso que é só.

**E- Quais as suas habilitações académicas?**

ML- Licenciatura.

**E- Qual é a sua formação inicial?**

ML- 1º Ciclo.

**E- Tem alguma formação adicional? Qual?**

ML- Sim, tenho o Curso de Professores do Ensino Básico, 2º Ciclo- português, história e ciências sociais.

**E- De que modo tomou conhecimento da sua nomeação para integrar a EMAEI?**

ML- Eu fui convocada pela Sr<sup>a</sup> Diretora e pela Adjunta, o qual me... não foi algo que foi imposto, foi algo que foi em termos de convite para fazer parte da equipa da EMAEI, foi um convite.

**E- Que expectativas criou a partir dessa nomeação?**

ML- Quando foi a nomeação, ainda era tudo muito recente. Eu ainda tinha lido pouco sobre a educação inclusiva como, as transformações que ia ter. Fiquei um pouco

preocupada por isso mesmo, porque não tinha ainda bem a noção das mudanças que iriam existir, mas para mim foi um desafio e eu, eu gosto de desafios.

**E- Enquanto elemento da EMAEI, de que forma se apropriou do Decreto-lei nº54/2018?**

ML- Nós, na equipa, fazemos tudo muito em conjunto, trabalhamos muito, muito em conjunto e foi também algo que me deixou mais descansada, porque eu já conhecia as pessoas que também fazem parte da equipa da EMAEI e tranquilizou-me porque são pessoas que eu sei que são muito responsáveis e, quando nós começámos a trabalhar, foi num espírito mesmo de entreajuda, de análise do 54, do 55 e ficámos a... fizemos tudo, tudo em conjunto. Fomos analisando e tentando perceber, interpretando, porque várias pessoas podem ler a mesma coisa e ter várias ideias diferentes sobre o que estão a ler, então este trabalho em conjunto ajudou-nos a chegar a algo coeso e que todas achássemos que era mesmo aquilo.

**E- O que pensa sobre as orientações gerais do DL 54/2018?**

ML- Penso que vieram como uma lufada de ar fresco, nós estávamos a precisar, estávamos a precisar de, deste balanço, desta mudança.

**E- Qual lhe parece que tem sido a reação dos docentes a estas novas orientações?**

ML- De início estranhou-se, foi complicado. As pessoas ficaram baralhadas, muitas também não leram e depois torna-se mais complicado. Chegámos a fazer no meu agrupamento, chegámos a uma explicação conjunta, uma reunião conjunta onde as pessoas podiam pôr as suas dúvidas, os seus anseios. Eu acho que ajudou bastante, ajudou bastante, fez-se um esquema simplificado para as pessoas se apropriarem do despacho.

**E- Considera que o seu agrupamento tem condições favoráveis para a implementação destas orientações? Porquê?**

ML- O querer é poder. Condições favoráveis temos que ser nós a fazê-las porque se nós nos sentarmos à espera que elas apareçam, elas não vão aparecer. Sim, nós trabalhamos muito para que elas aparecessem e para que fizessem sentido, sim temos condições para.

**E- Que meios usou a EMAEI para divulgar a nova legislação sobre inclusão?**

ML- Como eu já referi, nós chegámos a fazer reuniões para os vários ciclos de ensino, onde apresentámos não só o despacho, como a equipa e nos mostrámos disponíveis para ajudar, para que as pessoas não se sentissem sozinhas e sentissem que tinham ali um apoio, no caso de dúvida. Fizemos reuniões, enviámos o despacho para as pessoas que queriam ter mais conhecimento, um conhecimento mais profundo, também fizemos pesquisa na Internet e também enviámos para os professores dos vários ciclos.

**E-Que dificuldades surgiram na organização do processo?**

ML- Ora, as dificuldades são as normais do que vem novo. Era tudo novo, muita coisa tinha que, que ser estruturada. Não tivemos assim dificuldades em pôr em prática. Foi só mais ali no início porque havia muitos termos novos, que as pessoas não estavam apropriadas desses termos e foi um bocadinho difícil só no início, depois quando as pessoas passaram a estar mais familiarizadas com os termos e como é que podiam usufruir e como as crianças podiam ficar beneficiadas, depois o resto já foi muito mais, o processo já foi mais ágil.

**E-Que pode dizer sobre as estruturas de monitorização criadas para acompanhamento da implementação do Decreto-lei nº 54/2018?**

ML- Ora, as nossas estruturas de monitorização... nós como fazemos várias reuniões semanais, com os professores da Educação Especial, conseguimos ter sempre um conhecimento pleno de como as coisas estão a correr e dos problemas que surgem, para tentar que os pequenos problemas não cheguem a grandes problemas.

**E- Em termos organizacionais, que inovação/mudança traz a EMAEI à escola?**

ML- Em termos organizacionais, uma parte muito importante, eu acho que é a participação dos Encarregados de Educação. Acho que os Encarregados de Educação passaram a ter uma parte muito mais ativa no processo e penso que os pais tomaram consciência disso.

**E- Decorrido um ano sobre o início da sua entrada em funções, considera que o trabalho desenvolvido pela equipa corresponde às expetativas iniciais?**

ML- O trabalho da equipa superou as minhas expetativas iniciais porque como já referi, eu já conhecia todos os elementos, mas acho que o trabalho tem sido mesmo... as pessoas encararam mesmo isto como a sua camisola, as pessoas vestiram a camisola da

EMAEI e na defesa das crianças que precisavam deste apoio e dos professores e dos Encarregados de Educação também.

**E- Como caracteriza o trabalho de equipa desenvolvido pela EMAEI?**

ML- O trabalho de equipa tem sido excelente, excelente equipa. Eu acho que nos completamos mesmo, mesmo em termos de trabalho e de personalidade. Acho que quem escolheu, sabia bem o que estava a fazer e conhecia bem as pessoas.

**E-Considera que o trabalho desenvolvido pela equipa se pode considerar trabalho colaborativo?**

-Ah, sim, sem dúvida, só assim faz sentido, sim, sem dúvida.

**E- Como é planeado o trabalho desenvolver?**

ML- Ora o trabalho é planeado... nós reunimos sempre às quartas-feiras, temos os pedidos de referenciação. A coordenadora da EMAEI, juntamente com a professora da Educação Especial, fazem uma primeira vista, revisão ao pedido; quando nos juntamos analisamos novamente o pedido, ficamos muito atentas às evidências porque uma boa evidência é metade do trabalho feito. Nós, com o tempo, temos vindo a pedir aos professores que não tenham receio de colocar cada vez evidências mais precisas do trabalho das crianças, porque é pelas evidências que se nota muita coisa que está referida nos relatórios que acompanham os pedidos de referenciação, porque o relatório, nós lemos o relatório, mas se tivermos algo feito pela criança, é muito mais fácil de se determinar e de se tomar alguma decisão.

**E- Como é analisado o trabalho desenvolvido?**

ML- Nós entramos em diálogo. Nós refletimos em todas as sessões, acho que em todas as sessões nós refletimos um pouco, porque é assim, é impossível um professor não usar um pouco de si, não meter um pouco do seu cunho e nós muitas vezes... o desabafar não é bem a palavra adequada, mas falamos sobre o que pensamos com sinceridade, porque, por vezes, nós temos que tomar uma decisão, não sabemos se é a mais acertada ou não, mas para nós, naquele momento, é a mais acertada e sempre visando o melhor para a criança que, no momento, está a ser analisada e nós refletimos muito sobre isso e falamos sempre sobre as decisões que tomamos, sempre nesse sentido, sempre em consciência.

**E-Como são tomadas as decisões da equipa?**

ML- As decisões da equipa são sempre tomadas em conjunto e em consciência, nem sempre concordamos, não é, mas tentamos dizer o que pensamos e chegar a um acordo, sempre visando o melhor para aquela criança, naquele momento... sempre em muita consciência.

**E- Como decorrem as reuniões?**

ML- As reuniões decorrem num bom ambiente, num ambiente de entreajuda e sempre com o intuito de encontrarmos a melhor solução para aquele processo que nós temos em mãos.

**E- Que constrangimentos têm surgido a nível da colaboração entre os elementos da equipa?**

ML- Eu penso que não têm existido constrangimentos porque as pessoas, o objetivo mesmo é tentarem se ajudar umas às outras, para que possamos ajudar quem precisa: crianças e docentes. Não têm existido constrangimentos, não tem ocorrido nada que seja negativo.

**E- Quais têm sido os aspetos facilitadores na colaboração entre os elementos da equipa?**

ML- O que facilita é que cada um é muito diferente do outro, mas tem representado muito bem o seu ciclo, ou a sua vertente, portanto psicóloga... por isso é que somos todos de níveis e área diferente, para nos completarmos todos.

**E- Que vantagens e desvantagens destaca na colaboração entre os elementos da equipa?**

ML- Colaborar é mesmo a palavra-chave, essas são as vantagens porque ninguém faz nada sozinho; tudo se faz colaborando, entreajudando-se. As desvantagens? Eu não vejo desvantagens, toda a gente está com o mesmo objetivo. Ninguém mete obstáculos a ninguém; o objetivo é o mesmo sempre.

**E- Gostaria de acrescentar alguma coisa?**

ML- Sim, gostaria de acrescentar que o ponto que me sinto sempre muito segura, porque sei que as decisões que eu tomo também não são só minhas, que estou rodeada

de pessoas que têm pleno conhecimento do que estão a fazer e isso é o ponto fundamental: segurança, a segurança que se sente.

Transcrição da entrevista exploratória realizada à docente FP

**Entrevistador- Que idade tem?**

FP- 57 anos.

**E- Qual a sua situação profissional?**

FP- Professora do Quadro de Nomeação Definitiva, Professora do Agrupamento.

**E- Quanto tempo de serviço tem?**

FP- 32 anos

**E- Que outras funções, para além da docência desempenha?**

FP- Sou Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, pertenço à equipa da EMAEI e pertenço à equipa de Avaliação de Professores.

**E- Quais as suas habilitações académicas?**

FP- Licenciatura em História, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

**E- Qual é a sua formação inicial?**

FP-- Licenciatura em História.

**E- Tem alguma formação adicional? Qual?**

FP- Pós-Graduação em Ciências da Educação e Curso de Especialização em Gestão de Cargos Intermediários.

**E- De que modo tomou conhecimento da sua nomeação para integrar a EMAEI?**

FP- Portanto como tenho assento no Conselho Pedagógico, foi convidada pela colega que ia coordenar a equipa da EMAEI, para integrar como representante do 2º Ciclo na EMAEI.

**E- Que expectativas criou a partir dessa nomeação?**

FP- A partir dessa nomeação, eu não criei muitas expectativas, porque foi logo no início da implementação do 54. Estava tudo a mudar, não sabia o que é que ia acontecer.

Lembro-me que estávamos na altura, penso que na transição, ali ou finais de agosto ou princípios de setembro, quando foi o convite. Fiquei muito preocupada, portanto a primeira reação foi de grande ansiedade, digamos assim. Será que eu tenho capacidade para dar resposta a algo que é tão importante na escola e que eu não tenho conhecimento? Mesmo hoje. Eu não tenho conhecimento de trabalhar no terreno com crianças ligadas à Educação Especial; aquilo que eu poderia dar era o meu contributo pela vária experiência de ensino na análise dos processos que iam chegando e através da leitura e da informação daquilo que eu tentei fazer previamente. Posteriormente, pensei que também, se calhar, podíamos fazer um bocadinho a diferença, como estava tudo a mudar, era uma equipa nova com pessoas que também há muitos anos estavam na escola, que poderíamos fazer a diferença de algum modo, na implementação deste novo órgão, que acaba por ser um órgão da escola, não é? Poderia fazer um bocadinho a diferença, ao entrar, ao iniciar.

### **E-Enquanto elemento da EMAEI, de que forma se apropriou do Decreto-lei nº54/2018?**

FP- Primeiro através da leitura do próprio Despacho, depois através do manual de suporte e depois, desde início, tentei fazer formação, tive realmente preocupação a tentar fazer formação. Não consegui; a Diretora realmente propôs o nosso nome, mas por questões logísticas do Centro, não fui chamada, fui chamada este ano e este ano fiz formação no âmbito, deste novo cargo, digamos assim, dentro do 54 e da implementação do 54 e por aí, mas foi só este ano. Como é que eu me apropriei? Foi por mim, foi uma forma autodidata, também consultei muito aquilo que era a DGEstE que tinha e continua a ter muito bem organizado, nesta legislatura, pelo menos, têm sempre a preocupação de pôr vídeos de suporte, inclusive lembro-me, na altura, com a própria coordenadora da EMAEI, de termos falado, eles tinham muito material de suporte que eu também consultei; powerpoint muito bem explicativos, até das medidas para me inteirar e foi assim, de uma forma autodidata principalmente e através, depois, na partilha com as próprias colegas dentro da equipa. Porque essas primeiras reuniões para implementação, digamos assim, do novo órgão e daquilo que iria ser o nosso percurso também foi toda uma partilha, também algumas mais-valias e alguns conhecimentos porque todas estávamos a iniciar. Lembro-me da ansiedade que todas partilhámos aquilo que era a bíblia e aquilo que era o despacho e aquilo que era, portanto, o que a gente ia encontrando, mas foi, como a maior parte das coisas, na

escola, desde que eu entrei no ensino, tudo começa por ser muito autodidata, mas nunca há uma preocupação prévia de formar pessoas e as pessoas entram e, depois, à posteriori, é que vão tentar fazer formação, ou tentar fazer especializações ou pós-graduações e adquirir, portanto mais-valias e conhecimentos fora, mas dentro dos 32 anos de serviço é sempre assim: portanto cheguem ao cargo e depois apropriem-se, tentem implementar e depois mais tarde, logo se vê.

### **E- O que pensa sobre as orientações gerais do DL 54/2018?**

FP- O 54 está muito bem estruturado, não é um decreto fácil, no início, de desmontar, digamos assim. Eu, para mim, realmente consigo percebê-lo melhor quando li o outro manualzinho de apoio, mas ele vem dar corpo àquilo que nós, professores, também já fazíamos no terreno, portanto não tínhamos, digamos assim, um despacho que desse cobertura a tudo aquilo que nós fazíamos, porque os professores estavam um bocadinho fechados, lá na sua sala tentam fazer aquilo que é o melhor para os alunos. Muitas das vezes, nós sabemos que aquele aluno chegava ali, mas sabíamos que não tinha cobertura legal, porque não era do Ensino Especial, não é? Chamado Ensino Especial e então não podíamos fazer nada, o que podíamos fazer era adaptar a avaliação, ou mudávamos de lugar, púnhamos o menino ao pé de nós, ou dizia: “olha vê lá se lê aquela... toma lá esta fichinha informativa, ou toma lá este texto”, mas uma cobertura legal, não é? Se um pai dissesse: “então por que é que o meu filho teve aqui um teste diferente dos outros meninos?”, Nós não tínhamos uma cobertura legal que dissesse assim: “ah porque eu achei que o seu filho, nesta etapa do seu percurso, não vai entender muito bem e é uma maneira de estruturar melhor o seu ensino, estruturar melhor a sua aprendizagem, como um reforço, uma aprendizagem um bocadinho diferente”. Não tinha uma cobertura legal, portanto nesse sentido, digamos assim, qualquer altura, qualquer etapa do percurso escolar, o aluno poderá ter eventualmente algum handicap e eu poderei, por exemplo, aplicar-lhe uma medida universal, ali deu uma margem para trabalhar com os meus alunos, em sala de aula, tendo uma cobertura legal e a maior parte dos professores já o faziam, mas tinham era realmente aqui, esta estrutura, este apoio, digamos assim, em termos de Decreto-Lei e isso foi realmente uma mais-valia, depois também permitiu, ao nível da escola, digamos assim, haver alguma maior supervisão, se podemos chamar assim, sobre a própria equipa da Educação Especial, porque a EMAEI, através da coordenação e através do próprio órgão, consegue articular e fazer ali uma gestão e uma

supervisão, pois, também temos que falar na palavra supervisão, da própria equipa coordenando e tentando que esse trabalho seja o melhor possível em prol dos alunos.

**E- Qual lhe parece que tem sido a reação dos docentes a estas novas orientações?**

FP- Os docentes, no início, sentiram-se muito perdidos porque...eu estou na dupla função de professora no terreno, eu tenho muitas turmas e como elemento da EMAEI. Vi que nos conselhos de turma, nos primeiros conselhos de turma, tudo estava muito, muito perdido e muito... Os professores têm um bocadinho este defeito, querem muitos papéis, querem muita coisa escrita, querem um suporte, algo em que se agarrar e então, no princípio, por exemplo às medidas universais, que foi dito que ficava em ata, diziam: “Qual é o documento e ai e agora como é que se aplica e como é que se faz?”.

E também deu a sensação que os professores se apropriam dos documentos, muitas das vezes, não por próprios, mas por outrem, por aquilo que vão ouvindo e muitos porque ainda desconheciam o despacho na íntegra, uma grande confusão, como é que é: medidas universais, seletivas e adicionais. Sobre os antigos documentos, diziam. “E agora como é que se faz?” Não foi fácil, digamos assim, também para os professores se apropriarem, ainda hoje não é.

Os professores têm uma capacidade um bocadinho de subverter o sistema, muitas das vezes porque já lá estamos há muitos anos e as escolas são entidades um bocadinho, às vezes próprias, com uma cultura de valor própria e então nós subvertemos as coisas, mudamos o nome, mas as práticas às vezes continuam.

Eu realmente assisti, no início, a uma certa resistência por desconhecimento, a um certo medo do que também vinha e a alguma confusão, portanto depois a EMAEI entrou em ação mandou documentos de suporte para explicar, mas essa confusão inicial, eu acho que sim e ainda hoje não sei se está tudo muito claro e se está tudo muito assente, se as pessoas têm consciência da grande mudança de um decreto para o outro. Muitas das pessoas provavelmente ainda não tomaram consciência das mudanças que esta nova legislação implica, nomeadamente nas adaptações, aparte do Desenho Universal para a Aprendizagem, que é importantíssimo neste despacho: cada aluno é um ser próprio, com entidade própria, necessidades próprias e específicas a que nós temos de dar resposta, mas é cada aluno de todos os alunos da escola e isso meteu uma grande confusão. Foi essencialmente isso.

**E- Considera que o seu agrupamento tem condições favoráveis para a implementação destas orientações? Porquê?**

FP- A estrutura está montada, temos a equipa, temos os professores da Educação Especial, temos os técnicos, o Centro de Recursos, não aqueles que seria ideal, também temos a consciência que os recursos, eu sei que não se pode falar, não podemos imputar sempre a culpa à falta de recursos, porque nós nas escolas imputamos muitas vezes a culpa à falta de recursos, mas que é um facto e eu sinto isso e digo, às vezes, na EMAEI quando ali nos finais do mês de março, fevereiro, quando nos chega algum caso e já não há possibilidade de dar resposta, eu penso se eu fosse este Encarregado de Educação, se eu fosse esta mãe, se tivesse aqui nesta agonia, se tivesse que esperar um período... Eu sei que podemos recomendar logo as universais, mas sabemos que elas não deram sucesso e que depois nos vêm pedir uma reavaliação e nós verificamos que os recursos já foram esgotados e eu sinto-me um bocadinho impotente e eu gostava de fazer mais coisas e ter mais respostas e gostava, se calhar, de ajudar mais. Nós queremos é que os alunos todos cresçam, que os alunos todos progridam e, às vezes, alguns com estas limitações, nós tentamos, nós fazemos o encaminhamento, nós tentamos tudo, sabemos que às vezes, apesar do despacho dizer que temporalmente temos timings muito curtos, sabemos sempre que depois os prazos se arrastam um bocadinho. Eu sei que às vezes meia hora de terapia da fala não é nada, mas é o único recurso que eu tenho para lhe dar e isso a mim aflige-me muito, enquanto professora e enquanto cidadã e até como mãe, porque se eu estivesse naquela situação, eu gostaria que o meu filho tivesse uma resposta à altura daquilo que são as suas necessidades, mas é a única resposta que podemos dar, enquanto equipa, apesar do nosso esforço, é a única resposta possível, tentar minimizar, tentar que aquele aluno não fique sem nada, mas é difícil.

**E- Que meios usou a EMAEI para divulgar a nova legislação sobre inclusão?**

FP- Nas primeiras reuniões, nós falámos em como é que, porque é uma das funções da EMAEI a divulgação e, realmente fizemos, compilámos alguma documentação com algum suporte em powerpoint e enviámos a todos os colegas do agrupamento e depois fizemos também uma ação de formação, na escola para o agrupamento sobre a implementação do 54. Atualmente e, de acordo com aquela ação de formação que nós fizemos, onde estava eu, estava uma outra colega da EMAEI e a própria coordenadora da EMAEI, nós ficámos, digamos assim, de ser os agentes dessa ação de formação no agrupamento.

**E-Que dificuldades surgiram na organização do processo?**

FP- Eu penso que aí, como tínhamos uma equipa experiente, digamos assim, a própria colega que está à frente da equipa da Educação Especial conseguiu também e ajudou-nos, que é uma mais-valia na implementação do processo. Aquela primeira etapa que era mudar sobretudo os alunos que já estavam no sistema e fazer a sua adaptação e a sua avaliação, para serem incluídos no 54, aí esse trabalho, a ela devemos. Depois foram as coisas à EMAEI, mas já estruturadas, depois, como eu disse também, tudo aquilo que é o suporte dado pelo Ministério da Educação, com uma série de documentação que nós podemos utilizar para implementar o processo na escola, desde as fichas de monitorização, desde as fichas de diagnóstico, desde como se elaborava um relatório técnico-pedagógico, tudo isso eu penso que não nos foi difícil de apropriar e desde o início começámos a fazer, ali em finais de dezembro, nós já tínhamos muita coisa para encaminhar os alunos que estavam no antigo decreto para o novo e já estávamos a trabalhar e já estávamos a sentir que estávamos a ter um rumo. Aquilo que, se calhar, foi mais difícil, foi como há bocadinho disse, todo o agrupamento estar em sintonia, para começar a trabalhar, mas julgo que, passado este tempo, as pessoas já estão mais consciencializadas, as pessoas já se apropriaram mais e as coisas estão a fluir. Penso que, neste momento, na nossa escola, o processo está montado.

**E-Que pode dizer sobre as estruturas de monitorização criadas para acompanhamento da implementação do Decreto-lei nº 54/2018?**

FP-A equipa criou alguma documentação, no sentido de monitorizar como é que estavam a ser implementadas e se as medidas estavam ou não a dar sucesso, se não estivessem a dar sucesso, portanto pedia ao conselho de turma, que dentro daquilo que é o seu espaço, tentasse arranjar alternativa para que o aluno pudesse progredir, pudesse ultrapassar algumas das suas limitações, de acordo com as medidas que estavam a ser aplicadas: universais, seletivas ou adicionais; portanto foi essencialmente, através desse documento e depois, da própria análise da EMAEI, dos documentos que chegavam de monitorização, a ver o que é que estava a ser feito e como é que estava a ser implementado o processo.

**E- Em termos organizacionais, que inovação/mudança traz a EMAEI à escola?**

FP- Em termos organizacionais, fica muito mais estruturado, fica tudo muito mais coordenado e se calhar há uma maior articulação entre as estruturas, acho que é isso, dá uma maior coesão, dá uma maior... como é que eu hei-de explicar? Faz com que ao haja ao nível do agrupamento, um fio condutor que vem desde a pré, passa pelo primeiro ciclo, chega ao segundo e há-de chegar depois ao terceiro ciclo, portanto aí eu vejo uma mais-valia, acompanha sempre, a EMAEI vai tendo esta noção. Há alguns que eu já conheço pelo nome, porque foram à EMAEI, monitorizei, ouvi do primeiro ciclo e não-de chegar ao segundo ciclo. Eu já conheço aquele processo, eu já sei o que se passou e, se calhar, quando ele chegar ao ciclo onde eu estou, eu já posso ter daquele aluno uma visão mais integrada e enquanto agente de educação dentro do agrupamento, partilhar isso com as minhas colegas e aí eu acho que é uma mais-valia; também penso que devemos ter não só esta capacidade de monitorizar, mas também de conseguir ser um agente não só de divulgação, mas de dizer quando as coisas estão mal, coordenar, supervisionar para implementar. Está relacionado com as suas competências, esta coordenação, este dar resposta e eu acho que é uma estrutura que é importante, ela não existia, não existia uma entidade na escola que tivesse esta competência de grande abrangência ao nível da Educação Especial, estava circunscrita a um conjunto de professores, que nós víamos nos conselhos de turma, que chegavam com os papéis já feitos, que nós, muitas vezes, assinávamos um bocadinho de cruz e agora não, esta estrutura, nesse aspeto, quando as coisas chegam ao pé de nós, já têm uma outra cobertura, já tem uma outra leitura e eu acho importante. Agora, como tudo no ensino, um ano, dois, não é grande tempo; as coisas demoram a implementar, demoram a ganhar coesão. Esperemos que o decreto continue que é para isto se ir cimentando, acho que precisa de se cimentar, cimentar a própria estrutura e o próprio despacho. Vejo como uma mais-valia na estrutura dos agrupamentos, sim.

**E- Decorrido um ano sobre o início da sua entrada em funções, considera que o trabalho desenvolvido pela equipa corresponde às suas expectativas iniciais?**

FP- No sentido de que eu, às vezes, quando estou nas reuniões, me sinto tão sem poder dar resposta, essencialmente quando é, por exemplo, terapia da fala, ou o aluno precisa duma fisioterapia, no sentido essencialmente para os alunos com problemáticas que necessitam dos centros de recursos e técnicos especializados, eu aí penso que as escolas têm um passo gigantesco ainda a dar, temos poucos recursos. Se calhar a EMAEI, nesse aspeto, tem que começar a monitorizar mais. Então este aluno conseguiu realmente,

com esta terapia, progredir? Olha não vem mais, se calhar vou monitorizar, vou ver... e o recurso pode ser adjudicado a outro aluno, porque os recursos, a gente sabe que há sempre falta de dinheiro e eles são sempre poucos, muito poucos, mas aí eu ia com uma expectativa muito grande, pensando que poderia... pronto os professores também são sempre um bocadinho utópicos e idealistas e pensamos sempre que: “ aí agora é que vem aí uma grande mudança” e vemos que foi um bocadinho: “com aquilo que têm, e foi-nos mesmo dito isso, tentem criar”. Ainda na ação de formação, quando pusemos esta questão, a formadora disse.” Não vão por aí, não vão por aí. Com aquilo que têm, tentem fazer” e isso, a mim, também me deixa um bocadinho desgostosa, mesmo sabendo que há falta de recursos e que temos que implementar, eu queria mais. Nesse sentido, eu estava com expectativa que viessem mais recursos para a escola, para ajudar mais.

No caso das medidas universais foi uma mais-valia muito grande. Eu penso que isso tem ajudado muito as escolas, a encarar os alunos nas suas aprendizagens, como ser único e individual a quem temos de dar resposta. Há alunos a quem já fazíamos, como disse no início da entrevista. Nesse aspeto, eu acho que o contributo foi ver o aluno como um ser único, que naquele momento, precisa ali de ter algumas medidas para acompanhar o seu processo de ensino/ aprendizagem e para evoluir, que é o que nós queremos, que adquira as aprendizagens essenciais e muitas das vezes nós vemos que havia miúdos que não conseguiam e tínhamos que dar a volta e eu sou um bocadinho contra as retenções no básico, penso que elas não são uma mais-valia para o aluno. Nos meus trinta e dois anos de ensino, já tive alunos que reprovaram e como eu estou há muitos anos no agrupamento, no segundo ano, eles estavam praticamente na mesma. Este decreto, nesse aspeto ajuda-nos a colaborar, para que o aluno possa dar o salto, para que consiga fazer as aprendizagens universais para transitar.

### **E- Como caracteriza o trabalho de equipa desenvolvido pela EMAEI?**

FP- Ao nível da equipa, quando entrei, eu conhecia as pessoas, à exceção de uma colega que era nova no agrupamento. Eu já tinha trabalhado, com todas as colegas da equipa, em outras funções, nomeadamente na avaliação do agrupamento e portanto quando entrei, entrei um bocadinho naquela expectativa: eu conheço-as, vai funcionar bem com esta equipa e estas pessoas e portanto tem funcionado dentro daquilo que é expectável, com muito trabalho, com reuniões todas as semanas e foi uma grande violência, porque é assim, nós temos uma prática letiva e depois todas as quartas-feiras; até a carga

emocional. Eu muitas vezes, saio daquelas reuniões, com uma grande carga emocional, porque aquilo que estão ali são, às vezes, problemáticas tão grandes daqueles meninos e daquelas famílias e são tão gritos de alerta e são tão gritos de ajuda. Quando eu começo a olhar para aquilo que são as evidências, eu queria poder dar resposta, mas eu sinto que dentro da equipa, nós conseguimos estar unidos, coesos e esta carga emocional com que saio, também tem a sua expiação. A equipa tem tentado, dentro daquilo que são as funções inerentes à equipa, dar resposta ao que foi solicitado.

**E-Considera que o trabalho desenvolvido pela equipa se pode considerar trabalho colaborativo?**

FP- Sim, sim, sem dúvida. Como eu disse, nós já nos conhecíamos. Dentro da equipa, isso acaba por ser uma mais-valia. Estas reuniões semanais obrigam a que as pessoas cumpram, sejam disciplinadas e estejam disponíveis e isso sempre estiveram disponíveis para reunir, para trabalhar, para analisar. Penso que sim, que tem-se conseguido alcançar os objetivos.

**E- Como é planeado o trabalho a desenvolver?**

FP- Nós, por acaso, quando vamos para as reuniões, já está tudo muito estruturado, digamos assim. A própria coordenadora tem reuniões também muito mais amiúde que as semanais, em articulação com a coordenadora, podemos chamar assim, da equipa da Educação Especial e quando os casos nos chegam a nós, já há ali um primeiro filtro feito e já vem tudo...o processo está bem organizado. Ao princípio, por acaso, às vezes não chegavam, os colegas mandavam os pedidos, depois mandavam sem as evidências, mandavam sem aquilo que eram os relatórios que nós necessitávamos e agora sim, nitidamente as coisas já estão mais estruturadas. As pessoas já sabem que quando mandam um pedido, uma sinalização à EMAEI tem que vir com evidências, se for o caso de necessitar de um relatório médico, ele também já vem, mas quando nos chega todo este tipo de suporte à EMAEI, as coisas já têm ali um trabalho feito e claro que não é feito, nem é nada aprovado, nem nada decidido sem ser na equipa, mas há ali um caminho, uma organização funcional de tudo aquilo que é documento, para que nós ali consigamos agilizar o trabalho, porque todas as semanas, às vezes, quatro horas, num agrupamento como o nosso que tem vários alunos desde a pré, com várias escolas do primeiro ciclo, com vinte e duas, vinte e três turmas do segundo e com o terceiro ciclo mais reduzido, mas com grandes problemáticas. Nós temos um elevado número de

alunos abrangidos por medidas universais, seletivas e adicionais. Se, muitas das vezes, as coisas já não viessem tão estruturadas, o trabalho quando chegava ali não era tão profícuo, nem tão produtivo. Eu acho que aí há um trabalho a valorizar, porque as coisas já chegam e nós só temos ali que analisar, mas o processo já está montado e depois cabe-nos, a nós analisar, decidir aquilo que consideramos, dentro daquilo que são as nossas ferramentas, o nosso saber, o nosso conhecimento sobre o Despacho e sobre aquilo que vamos também ao longo do tempo adquirindo. A aprendizagem que se faz, fazendo e é aqui dentro que se eu tenho dúvidas, consigo algumas ferramentas para analisar alguns processos, mas também como somos uma equipa heterogénea, temos a psicóloga que nos ajuda um bocadinho temos a professora da Educação Especial, temos a professora da pré, temos uma visão abrangente, digamos assim, para funcionar em conjunto.

#### **E- Como é analisado o trabalho desenvolvido?**

FP- Essa reflexão é uma boa questão. Nós refletimos sempre nas reuniões, depois, no final de cada período, fazemos um balanço. No final do ano letivo, fizemos um relatório sobre o trabalho desenvolvido. Agora assim...acho que refletimos praticamente quase todos os dias, informalmente até, depois há aqueles momentos chave, no final dos períodos e do ano letivo, onde então fazemos um balanço, uma reflexão. Lembro-me que, no ano passado, fizemos uma reflexão bastante detalhada, que até depois apresentámos, no Conselho Pedagógico. Nós também temos a preocupação de, no Conselho Pedagógico, dar sempre feedback daquilo que foi o nosso trabalho, de dar a conhecer o nosso trabalho, as nossas decisões como órgão pedagógico da escola e apresentamos também, em determinados períodos, o trabalho desenvolvido. Em cada Pedagógico, a coordenadora da EMAEI tem sempre essa preocupação de apresentar todos os casos que nós analisámos, o que adjudicámos para aquele aluno, o que é que nos foi pedido, o que é que se está a fazer e depois apresentamos no final. Lembro-me que tivemos uma grande reunião, da própria equipa, onde vimos o que é que tínhamos feito, o que é que nos faltava fazer e apresentámos no Conselho Pedagógico.

#### **E-Como são tomadas as decisões da equipa?**

FP- Eu penso que as decisões, como eu disse há bocadinho, são tomadas em equipa, com o contributo de todos, a mais-valia de todos, elas acabam por ser tomadas em equipa. Claro que, também como eu disse, quando as coisas chegam, já chegam com os

processos mais ou menos organizados para nós podermos analisar e tomar ali uma decisão, há ali já uma primeira filtragem, digamos assim. Se não fosse esta triagem não conseguíamos dar resposta a tantos pedidos e a tantos processos que nos chegam para analisar.

**E- Como decorrem as reuniões?**

FP- Decorrem num ambiente informal, posso dizer assim, como nos conhecemos todas, mas estamos ali de corpo e alma, nunca olhamos muito para o relógio, para ver se a hora chegou de sair, se estamos duas, três ou quatro horas, estamos as horas que forem precisas, todas as quartas-feiras. Nesse aspeto há uma grande coesão entre a equipa e há uma grande capacidade de diálogo e de comunicação.

**E- Que constrangimentos têm surgido a nível da colaboração entre os elementos da equipa?**

FP- Constrangimentos, eu penso que não aconteceu nenhum daquilo que eu me lembro durante este tempo. Constrangimentos não, discordâncias também não. Penso que a equipa sempre se conseguiu manter unida, sempre nos ouvimos umas às outras, sempre tivemos a capacidade de decidir aquilo que era melhor para os nossos alunos. É preciso realmente um grande espírito de coesão e é preciso as pessoas conhecerem-se muito bem, porque às vezes não basta os despachos, é preciso que haja também liderança, mas que a liderança seja de ouvir o outro e, muitas das vezes, levar a que os outros se oiçam uns aos outros para chegar ao melhor caminho, sempre em prol do aluno, que é isso que nos move e deve ser esse sempre o nosso objetivo, enquanto professores e enquanto órgão da escola. A escola também se faz de professores, precisamos de todos, precisamos de arranjar sempre uma forma de entendimento. Eu penso que isso, nós temos conseguido arranjar na EMAEI: consenso e harmonia, fazendo aquilo que, dentro dos nossos valores e da cultura de escola, do Projeto Educativo de Escola e dos princípios da EMAEI, eram os nossos papéis.

**E- Quais têm sido os aspetos facilitadores na colaboração entre os elementos da equipa?**

FP- O conhecimento, porque quando se está muito tempo na mesma escola, as pessoas vão-se conhecendo, conhecem muito bem a realidade do agrupamento, a missão, a cultura de escola, porque já trabalharam em equipa noutras situações; nós muitas vezes

vamos rodando e esse conhecimento leva-nos a uma disponibilidade para ouvir o outro. Há empatia, há conhecimento, há saber como é que o outro faz e trabalha e isso é muito importante dentro de uma equipa. Também as lideranças intermédias, neste caso, são importantes, mas como todas as pessoas que estão dentro da própria equipa têm lideranças intermédias, elas também têm conhecimento, digamos assim do funcionamento das equipas e de como é que se deve trabalhar em equipa. É essencialmente um trabalho colaborativo, é saber arranjar consensos, tendo como objetivo sempre o melhor para o aluno.

**E- Que vantagens e desvantagens destaca na colaboração entre os elementos da equipa?**

FP- Também é a multiplicidade de papéis que cada um tem, são diferentes áreas do conhecimento e do saber, no fundo há ali uma pluralidade de ideias, de conhecimento, quando estamos a analisar os próprios processos dos alunos. Contrás, às vezes, essa cumplicidade toda pode-nos levar a ter algum receio de magoar o outro quando temos que afirmar a nossa posição, porque a gente sabe que, às vezes, é difícil nos expormos e temos que arranjar essa plataforma de consenso, sem ferir suscetibilidades, mas arrançando plataformas porque, lá está, nas escolas criam-se laços como nas empresas e esses laços não podem ser quebrados e eu costumo dizer:” nós temos que saber discernir entre aquilo que são os laços que nós vamos criando ao longo do tempo, na escola e, felizmente tenho muitos, mas também aquilo que é a nossa função profissional. Muitas das vezes isso é difícil, é difícil esta multiplicidade de papéis, mas pronto faz parte da nossa função. Quando assumimos os cargos é para o bem e para o mal, temos que manter e saber dar a nossa opinião e saber mantê-la, dentro daquilo que também é o nosso conjunto de valores, do nosso conhecimento e da própria escola.

**E- Gostaria de acrescentar alguma coisa?**

FP- Não penso que consegui dizer tudo. Ainda há muito caminho a trilhar, no 54. Também em trinta anos de ensino já passei por muitos decretos. Quando eu entrei no ensino, estava a anos luz daquilo que nós, agora, temos como suporte, como enquadramento legislativo, mas também estou habituada a que os enquadramentos legislativos mudem muito, ao sabor daquilo que são os resultados eleitorais do nosso país e, muitas das vezes, quando estes despachos estão cimentados, vem alguém e acha que não e muda. Eu espero que se tenha tempo e capacidade de deixar que o processo

seja implementado, que se faça uma avaliação quando agora saírem, por exemplo, os primeiros alunos do primeiro ciclo, depois do segundo e depois do terceiro. Nós ainda não temos uma visão global do despacho, temos uma visão parcial, mas ele tem de ser cimentado. Nós não podemos querer que seja um facilitismo e que o despacho sirva para facilitar, passar e ajudar; ele tem que cimentar as aprendizagens essenciais. Agora vamos ver, o que é que nos dão de tempo para avaliar, porque no nosso país não há muito uma cultura avaliativa e, muitas vezes, as pessoas quando mudam de cargo ou de poder têm a mania que o outro fez tudo mal e querem mudar tudo. É preciso implementar essa cultura de avaliação e responsabilização e deixar que o processo se cimente nas escolas.

Transcrição da entrevista exploratória realizada à docente MD

**Entrevistador- Que idade tem?**

MD- 58 anos.

**E- Qual a sua situação profissional?**

MD- Docente do Quadro de Nomeação Definitiva.

**E- Quanto tempo de serviço tem?**

MD- 34 anos.

**E- Que outras funções, para além da docência desempenha?**

MD- Coordenadora de Departamento, elemento convidado da EMAEI, membro da Comissão de Avaliação de Docentes, elemento do Conselho Pedagógico

**E- Quais as suas habilitações académicas?**

MD- Licenciatura como Educadora de Infância.

**E- Qual é a sua formação inicial?**

MD- A referida anteriormente.

**E- Tem alguma formação adicional? Qual?**

MD- Não, não tenho.

**E- De que modo tomou conhecimento da sua nomeação para integrar a EMAEI?**

MD- Fui convidada pela coordenadora da EMAEI.

**E- Que expetativas criou a partir dessa nomeação?**

MD- As minhas expetativas foram no sentido de poder ajudar as crianças, com o meu contributo, poder participar e colaborar para ajudar em relação a todos os alunos.

**E-Enquanto elemento da EMAEI, de que forma se apropriou do Decreto-lei nº54/2018?**

MD- Em primeiro lugar, lendo o próprio decreto, depois discutindo-o com as colegas da equipa e não só, no sentido de compreender as diretivas. Também me recordo que, no

início, tivemos formação com uma professora de fora da escola, que veio explicar o decreto.

**E- O que pensa sobre as orientações gerais do DL 54/2018?**

MD-

Penso que o decreto está muito bem pensado. Aborda aquilo que eu penso que é a verdadeira inclusão e que não é ter os meninos à parte, mas sim com os outros, na sua sala. É o modelo que eu pratico desde que iniciei as minhas funções, há 34anos.

**E- Qual lhe parece que tem sido a reação dos docentes a estas novas orientações?**

MD- Penso que na educação pré-escolar foram muito bem recebidas, porque já era como fazíamos, era a nossa maneira de trabalhar.

No primeiro ciclo, já houve algumas questões, que com o tempo, acabaram por se resolver e as pessoas passaram a acatar.

No segundo e no terceiro ciclo, as coisas são mais difíceis e, por vezes, há pessoas que não põem em prática e isso parece-me muito estranho.

**E- Considera que o seu agrupamento tem condições favoráveis para a implementação destas orientações? Porquê?**

MD- Sim, tem condições, havendo vontade, o agrupamento tem as condições necessárias. Claro que poderíamos ter mais recursos, mas com o que temos, podemos perfeitamente implementar as novas orientações.

**E- Que meios usou a EMAEI para divulgar a nova legislação sobre inclusão?**

MD- A coordenadora reuniu muito com os grupos disciplinares e explicou o decreto, os seus princípios. Também no Conselho Pedagógico se fez uma apresentação do decreto para que todos tivessem conhecimento.

Penso que esta abordagem foi muito importante, mais do que documentos escritos, passar a palavra, ir atuando junto das estruturas intermédias, para que estas pudessem, por sua vez, intervir junto dos grupos que lideram, fazendo com que a nova legislação se fosse tornando conhecida e posta em prática.

Como eu disse, logo no início, veio uma professora, ao agrupamento dar formação a todos os docentes sobre o decreto e isso foi importante porque todos tivemos uma explicação detalhada que ajudou toda a gente.

**E-Que dificuldades surgiram na organização do processo?**

MD- Não creio que tenham surgido dificuldades.

**E-Que pode dizer sobre as estruturas de monitorização criadas para acompanhamento da implementação do Decreto-lei nº 54/2018?**

MD- Criámos documentos que nos permitissem monitorizar o modo como estava a ser feita a implementação das medidas: universais, seletivas e adicionais e sobre o seu sucesso ou não. No caso de não estar a correr bem, intervimos junto dos conselhos de turma ou de docentes, com propostas e solicitando também alternativas que permitissem apoiar os alunos, para que estes pudessem ser bem-sucedidos. Também se analisou sempre a própria EMAEI e a sua intervenção, mediante a observação de atas e relatórios. Basicamente, foi assim que fizemos a monitorização.

**E- Em termos organizacionais, que inovação/mudança traz a EMAEI à escola?**

MD- Traz uma grande mudança à escola, porque as questões da Educação Especial são agora tratadas por um grupo muito completo. Já não são só as professoras da Educação Especial, elas têm uma sub-coordenadora, mas há também uma professora do 1º ciclo, do 2º ciclo, do 3º ciclo, uma docente da Educação Pré-Escolar e uma psicóloga. Eu penso que é muito importante haver, no grupo, uma psicóloga, é uma grande ajuda para este trabalho.

Este grupo é composto por elementos muito variados e, por isso mesmo, cada um tem um conhecimento próprio dum nível, ou de uma realidade e depois, todos juntos, conseguem ter uma visão global de todo o agrupamento e isso é uma grande vantagem.

A organização dos aspetos referentes à Educação Especial torna-se mais rica e mais eficaz, porque existe uma equipa de trabalho e cada posição que se toma é resultado de uma reflexão conjunta. Passou a haver um grupo responsável pela Educação Especial que dá orientações para o agrupamento inteiro.

**E- Decorrido um ano sobre o início da sua entrada em funções, considera que o trabalho desenvolvido pela equipa corresponde às suas expectativas iniciais?**

MD- Penso que sim. Como eu disse, o meu desejo, desde o início, sempre foi poder ajudar as crianças, contribuir com a minha experiência para, juntamente com o resto da equipa, encontrar propostas, ou caminhos que representassem alguma melhoria para os

alunos, particularmente os que mais necessitam, ou seja, os que têm necessidades educativas. Nesse sentido, sinto que sim; aliás é esse o nosso trabalho desde o primeiro momento.

**E- Como caracteriza o trabalho de equipa desenvolvido pela EMAEI?**

MD- É mesmo um trabalho de equipa, fazemos tudo conjuntamente. Reunimos muito regularmente para tratar do que diz respeito à Educação Especial e colaboramos sistematicamente umas com as outras, nas decisões que tomamos, nas orientações que emitimos, nos pareceres que damos.

**E-Considera que o trabalho desenvolvido pela equipa se pode considerar trabalho colaborativo?**

MD- Sim, sem dúvida. É um trabalho colaborativo em que cada uma contribui com as suas ideias, os seus conhecimentos e interage com os outros elementos por uma causa comum, que é obter o melhor para as nossas crianças. Analisamos as situações e cada uma aponta o que lhe parece ser melhor para cada criança. Todas colaboramos e existe um espírito de entre ajuda muito grande, por isso sim, de certeza absoluta que é um trabalho colaborativo.

**E- Como é planeado o trabalho desenvolver?**

MD- O trabalho é muito bem planeado. A coordenadora e a sub-coordenadora da Educação Especial fazem um grande trabalho prévio, preparando as reuniões. Quando reunimos, o trabalho já está todo muito bem organizado e orientado para nós, na reunião, darmos continuidade e tomarmos as decisões. Se não houvesse este trabalho prévio, nós com o tempo que temos, jamais conseguiríamos fazer tudo o que fazemos.

Devo reconhecer que temos uma boa coordenadora que, com a sub-coordenadora, têm um papel muito importante a este nível. Este é um exemplo de liderança positiva. Todas reconhecemos o mérito desta forma de trabalho e consideramo-la positiva e vantajosa para poder produzir mais. Por as reuniões serem muito bem preparadas, não há desperdício de tempo, são de trabalho efetivo, seja uma hora, duas ou mais, estamos sempre a trabalhar, a resolver as situações que nos são apresentadas e a tomar decisões.

### **E- Como é analisado o trabalho desenvolvido?**

MD- Nós analisamos o nosso trabalho, de forma instituída, sempre em momentos específicos, como é o caso do final de cada período e do fim do ano letivo, no entanto refletimos sempre sobre as nossas práticas. Quando eu digo sempre, é sempre mesmo, porque ao longo das várias reuniões, vamos sempre vendo o que fazemos e refletindo sobre se é a melhor forma, o que podíamos fazer melhor. Temos essa preocupação e esse cuidado constantes e não temos problema nenhum, se for caso disso, em alterar um procedimento, em modificar o que for necessário para irmos de encontro às reais necessidades da situação que nos é apresentada.

Posso dizer que fazemos uma análise contínua do nosso trabalho para que este se traduza numa prática verdadeiramente eficaz e produtiva.

### **E-Como são tomadas as decisões da equipa?**

MD- As decisões são tomadas conjuntamente; nada é decidido por apenas algumas pessoas. É verdade que existe um trabalho prévio de preparação das reuniões, desenvolvido pela coordenadora da equipa e pela sub-coordenadora da Educação Especial, mas não é tomada qualquer decisão prévia, antes da reunião. É nesse momento que tudo se decide, de uma forma equilibrada, uma vez que todos os elementos são assertivos e coesos. Temos esta vantagem na equipa, o que nos permite que consigamos chegar a um consenso em tudo o que decidimos. Por acaso, temos quase sempre uma opinião muito semelhante, mas quando assim não é, debate-se, reflete-se e chegamos a uma posição que seja consensual para todas.

### **E- Como decorrem as reuniões?**

DM- Num ambiente muito acolhedor, muito afável. Eu não gosto de reuniões, mas gosto destas reuniões, porque me sinto bem. Sinto que se produz, que o trabalho é rentável, que não desperdiçamos o tempo.

As pessoas têm uma atitude muito agradável face ao outro e todas estão ali, com uma atitude de colaboração, de entre-ajuda e por uma causa comum: as crianças. Acredito que existe um clima propício ao desenvolvimento do nosso trabalho, que foi criado desde o início, desde que iniciámos as nossas funções e que, independentemente de qualquer situação, se mantém até hoje.

**E- Que constrangimentos têm surgido a nível da colaboração entre os elementos da equipa?**

MD- Ao nível da colaboração entre os elementos da equipa, não me lembro que haja nenhum constrangimento.

**E- Quais têm sido os aspetos facilitadores na colaboração entre os elementos da equipa?**

MD- Os aspetos facilitadores têm a ver com a relação que existe entre os elementos da equipa. Eu já conheço todas as pessoas há muitos anos, já tinha trabalhado diretamente com algumas delas e sei que são íntegras, ótimas profissionais, assertivas e com grande empenho profissional. Acredito que todas estão dispostas a trabalhar em equipa e a contribuir com o melhor de si e esta confiança que cada uma tem nas outras é, sem dúvida, facilitadora e uma grande vantagem que se traduz num trabalho melhor e também numa maior satisfação dos seus elementos.

**E- Que vantagens e desvantagens destaca na colaboração entre os elementos da equipa?**

MD- A grande vantagem deste modo de funcionamento é a partilha, a possibilidade de decidir em conjunto e o trabalho colaborativo. Independentemente da quantidade e complexidade do trabalho a realizar, há sempre uma sensação de estar apoiado nas suas decisões e em tudo o que é feito.

Desvantagem, não estou a ver nenhuma, não me ocorre nada.

**E- Gostaria de acrescentar alguma coisa?**

MD- Não, já disse tudo.

Transcrição da entrevista exploratória realizada à docente MJ

**Entrevistador- Que idade tem?**

MJ-45 anos.

**E- Qual a sua situação profissional?**

MJ- Ora eu sou professora da Educação Especial, grupo 910, quadro de agrupamento já.

**E- Quanto tempo de serviço tem?**

MJ- Oh, desde 97. São 23 anos.

**E- Que outras funções, para além da docência desempenha?**

MJ- Ah, para além da docência sou sub-coordenadora do grupo disciplinar e faço parte da EMAEI, como elemento permanente.

**E- Quais as suas habilitações académicas?**

MJ- Ora tenho o curso do 1º ciclo, depois fiz a especialização no domínio cognitivo e multideficiência e depois fiz a especialização no domínio da visão e tenho o mestrado a meio, a meio da entrega.

**E- Qual é a sua formação inicial?**

MJ- É a formação de 1º ciclo.

**E- Tem alguma formação adicional? Qual?**

MJ- (respondeu anteriormente)

**E- De que modo tomou conhecimento da sua nomeação para integrar a EMAEI?**

MJ- O conhecimento foi dado em reunião, na primeira reunião da EMAEI, em que a Diretora comunicou portanto a eleição que tinha feito dos vários elementos.

**E- Que expectativas criou a partir dessa nomeação?**

MJ- As expetativas é relativo. A primeira expetativa é que sendo um grupo de trabalho ... que fosse mais fácil, ou mais exequível a prática e o dia-a-dia, porque é diferente ser uma equipa de ser um só elemento a tomar decisões, ou organizações; pronto e um bocadinho na expetativa porque sendo uma nova legislação, aguardar para ver.

**E-Enquanto elemento da EMAEI, de que forma se apropriou do Decreto-lei nº54/2018?**

MJ-A primeira apropriação teve a ver com a leitura exaustiva do decreto em si, várias vezes, fazer o paralelo, um bocadinho a tentar perceber os documentos que estavam afetos à criação, ou que estiveram na base da criação do decreto; também tivemos sessão de esclarecimento aqui na escola para todos, em termos de contexto educativo, apropriarmo-nos do documento, depois um bocadinho a partilha entre todos.

**E- O que pensa sobre as orientações gerais do DL 54/2018?**

MJ- Penso que introduz muitas alterações que já se impunham, desde já haver um conjunto de pessoas a avaliar e a tomar decisões, contrariamente ao que acontecia antes, que se situava a um nível mais individual, depois haver mais espaço para os Encarregados de Educação participarem ativamente no percurso dos seus educandos.

O que eu destacaria, no entanto, é a possibilidade de poder atribuir apoios a um aluno quando ele precisa e retirá-los quando esses mesmos apoios não fazem lhe falta, de forma muito simples; por outro lado, há uma infinidade de possibilidades que o docente regular pode aplicar, antes do aluno necessitar de ser apoiado pela Educação Especial.

**E- Qual lhe parece que tem sido a reação dos docentes a estas novas orientações?**

MJ- A primeira reação, no geral, foi: vamos mudar tudo outra vez. Agora passado algum tempo da aplicação, o que eu sinto é que as pessoas pensam que só mudou os nomes porque não perceberam na prática o que é que estava subjacente à alteração e começa por se ver que, de facto, nem toda a gente se apropriou do paradigma que está subjacente à alteração da lei.

**E- Considera que o seu agrupamento tem condições favoráveis para a implementação destas orientações? Porquê?**

MJ- Sim, sim, sem dúvida, primeiro porque sempre fomos um agrupamento de referência, no que diz respeito a alunos com necessidades educativas especiais. Sempre tivemos unidades de apoio e portanto a prática de integração está já bastante enraizada no agrupamento. Pronto, depois disso facilita depois a aplicação, quando as orientações surgem, porque as pessoas já estão habituadas a diferenciar, de alguma forma.

**E- Que meios usou a EMAEI para divulgar a nova legislação sobre inclusão?**

MJ- Numa primeira instância foi divulgado a todos os diretores de turma, titulares de turma, responsáveis de grupos, no caso dos jardins de infância, através dum pequeno dossier que se fez com legislação em si, com sínteses, com powerpoint, que facilitavam a interpretação da mesma e, em simultâneo, logo no primeiro mês de aulas, ou até antes das aulas começarem, já não sei precisar, promovemos então duas sessões de esclarecimento, convidando a coordenadora do CRI com quem trabalhamos, para ser uma visão externa, uma vez que o CRI já tinha estado envolvido no projeto piloto de aplicação, no ano anterior, portanto tinham já toda uma perspetiva e fez-nos sentido que fosse convidada para, para esclarecer, tirar dúvidas, nesse sentido.

**E-Que dificuldades surgiram na organização do processo?**

MJ- As dificuldades são inerentes, são associadas aos timings porque quando a legislação sai, no final do ano letivo, em que o ano letivo tem de ser concluído ainda de acordo com a legislação anterior, porque foi a que esteve em vigor e depois há um período de pausa obrigatório, porque diz respeito às férias e espera-se que em setembro se inicie com toda a documentação já alterada, já modificada. É este timing... levou a algumas condicionantes, a algumas dificuldades no facto de que ao mesmo tempo que estamos a iniciar o ano letivo com tudo o que a isso está subjacente e a organizar horários e estamos a alterar documentação, estamos a alterar, estamos a fazer esta divulgação da nova legislação. Foi o timing que causou aqui um bocadinho mais de dificuldade, mas tirando isso...

**E-Que pode dizer sobre as estruturas de monitorização criadas para acompanhamento da implementação do Decreto-lei nº 54/2018?**

MJ- Pronto, nós optámos por ir fazendo a monitorização consoante as pausas, as interrupções letivas. Nós vamos aferindo para além das reuniões, ou conselhos de turma, ou conselhos de docentes, aferindo se as medidas vão sendo aplicadas ou não e

solicitamos sempre o registo disso em atas, para não haver depois segundas interpretações ou situações que caiem no esquecimento e estamos a...tentando fazer que esta monitorização vá sendo um acompanhamento ao longo do ano, para quando há situações que necessitem de ser alteradas, rapidamente possamos dar resposta à mesma, portanto penso que as estruturas passam um bocadinho por aí, para além de todo o trabalho diário que se faz neste acompanhamento, dificuldades que surgem e que imediatamente a EMAEI é solicitada a responder, portanto isto é um trabalho de monitorização, de acompanhamento em si.

**E- Em termos organizacionais, que inovação/mudança traz a EMAEI à escola?**

MJ- Em termos organizacionais, lá está, por ser uma equipa e não apenas uma pessoa, como era antigamente um coordenador de departamento, a partilha, a troca de experiências, o facto de terem visões diferentes, consoante o nível de ensino a que pertencem, é facilitador. O facto das decisões serem tomadas em conjunto é muito facilitador porque enquanto que, em anos anteriores, alguém propunha e esse alguém era alvo sempre de crítica porque foi a pessoa que propôs, agora há uma reflexão feita em conjunto por uma equipa, um conjunto de pessoas. As decisões emanadas são corresponsáveis por todo aquele conjunto de pessoas. É um dos facilitadores, uma das coisas que eu considero que foi uma mais-valia, porque implica todos, é mais fácil.

**E- Decorrido um ano sobre o início da sua entrada em funções, considera que o trabalho desenvolvido pela equipa corresponde às expectativas iniciais?**

MJ- O trabalho desenvolvido pela equipa sim, sem dúvida. O que eu acho que deveria de ter sido repensado foi o tempo atribuído a cada um dos elementos que faz parte da equipa para estas funções em específico, porque fazer vinte e duas horas letivas mais os tempos que obriga a pessoa; as funções inerentes a ser um elemento da equipa, muitas vezes implica um esforço extra, outras vezes, a situação ou as respostas não são tão rápidas como gostaríamos que fossem, mas isto são pormenores, agora em termos do trabalho desenvolvido pela equipa, eu penso que, pelo menos no nosso agrupamento, tem decorrido de uma forma bastante satisfatória.

**E- Como caracteriza o trabalho de equipa desenvolvido pela EMAEI?**

MJ-É assim efetivamente: o facto de nós não termos mais tempo para reuniões leva a que haja sempre um ou dois elementos, neste caso, que ficam mais incumbidos pela

triagem inicial das situações, mas qualquer decisão tomada, quer seja relativa a pedidos de medidas e de avaliação, quer seja a organização do centro de apoio à aprendizagem, quer seja indicações a titulares de turma, ou diretores de turma, essas decisões são sempre em conjunto e portanto é um trabalho de equipa efetivo. Quando decidimos, decidimos em conjunto. É claro que há todo um trabalho de preparação que, muitas vezes, se faz antes da reunião da equipa em si e esse trabalho sim recai um bocadinho mais sobre duas pessoas em particular, porque pronto, facilita mais levar o trabalho orientado, mas de facto as decisões de equipa são tomadas em equipa, portanto sempre com a hipótese de se repensar, haver uma proposta, haver outra, ver como é que gerimos melhor e às vezes tentamos de uma maneira e depois de outra, portanto vamos sempre neste sentido.

**E-Considera que o trabalho desenvolvido pela equipa se pode considerar trabalho colaborativo?**

MJ- Sim, claro, muito nesta base do que estava agora a dizer. Naturalmente que o trabalho vai mais ou menos estruturado. Sabemos mais ou menos o que é expectável, mas depois na reunião em si, todos os elementos contribuem, colaboram e chega-se a consenso, ou chega-se a uma hipótese ou dá-se uma estratégia, muito na dinâmica de todos os contributos que são dados, portanto sim, trabalho colaborativo.

**E- Como é planeado o trabalho desenvolver?**

MJ- Pronto, o trabalho está definido no sentido da receção dos pedidos. Os timings das reuniões, tudo isso ficou pré-definido no início do ano letivo anterior, quando a equipa foi criada. Situações mais dia-a-dia são geridas dentro da capacidade que temos e que criamos de se dar resposta o mais rápido possível às situações e funcionamos muito nesta base. Vamos rececionando documentação, seja ela pedidos de avaliação ou outros, vamos tentando fazer uma pré-triagem, ou se é uma situação a resolver, contacta-se rapidamente todos os elementos independentemente de ser dia de termos reunião ou não, portanto surge um bocadinho nesta base.

**E- Como é analisado o trabalho desenvolvido?**

MJ- O trabalho desenvolvido pela EMAEI é analisado também todos os períodos, portanto em todas as interrupções letivas fazemos um balanço de como é que decorreu o trabalho desenvolvido, o que é que está pendente, como é que podemos melhorar,

portanto no final de cada período letivo e vamos tendo também o feedback dos outros, de toda a comunidade, seja conselhos de docentes, seja conselhos de turma que às vezes também nos dão sugestões. Às vezes, ao nível da documentação, há um diretor de turma ou, ou um coordenador que sugere que um documento está mais complexo, ou está mais confuso, para tentarmos e dão sugestões e esse trabalho também é analisado, um bocadinho com o contributo de todos.

### **E-Como são tomadas as decisões da equipa?**

MJ -Em equipa, ou seja, vamos pôr uma situação dum pedido de avaliação, é apresentado o pedido, são apresentadas as evidências, o elemento da EMAEI que pertence àquele nível de ensino contribui, dando um esclarecimento sobre qual é a prática habitual, como é que se pode no dia-a-dia, no que diz respeito à resposta naquele nível de ensino, podermos solucionar ou encontrar respostas e as decisões são tomadas depois, mediante uma proposta, sempre com a concordância e atendendo ao contributo de todos os elementos.

### **E- Como decorrem as reuniões?**

MJ- As reuniões decorrem de uma forma bastante produtiva, acho eu, quer seja nas reuniões formais que temos, quer seja naquelas reuniões quase diárias, ou semanais que vamos fazendo e é sempre numa visão construtiva, é sempre numa visão de resolver as situações que surgem, é sempre na visão de dar a melhor resposta possível àquele aluno, ou àquela família, ou àquele conselho de turma, ou àquela turma e sempre numa perspetiva muito positiva de, dentro daquilo que podemos e que conseguimos, com os recursos que temos que nem sempre são os ideais, mas pronto tentamos sempre, de forma construtiva, ir ao encontro das necessidades e das respostas.

### **E- Que constrangimentos têm surgido a nível da colaboração entre os elementos da equipa?**

MJ- O único constrangimento é mesmo a disponibilidade de tempo, porque depois o elemento da EMAEI, vamos imaginar que está a representar um determinado nível de ensino, não está só com esta função: ou é diretor de turma, ou é coordenador de..., ou é elemento de..., ao ser elemento do pedagógico também tem essa função e é isso que se sente mais ao nível de constrangimento, é o tempo disponível para um cargo que

ainda implica disponibilidade, dedicarmo-nos, vermos, analisarmos; isto tudo é tempo, portanto o tempo é que é o maior constrangimento.

**E- Quais têm sido os aspetos facilitadores na colaboração entre os elementos da equipa?**

MJ- Um bocadinho aquilo que eu já referi, é o facto de cada pessoa poder dar um contributo, não há uma decisão unilateral, a decisão é tomada em conjunto, o facto da pessoa poder ouvir, um bocadinho a experiência dos vários níveis de ensino, às vezes centramo-nos naquilo que estamos, efetivamente, a lecionar e não conhecemos tão bem a dinâmica dos outros níveis de ensino, portanto nesta perspetiva, este é um elemento bastante facilitador. Percebemos que se for ao nível do pré-escolar, a situação tem que ser analisada, atendendo às características daquele grupo, daquela população, daquela dinâmica; se for ao nível dum terceiro ciclo, já é completamente diferente, portanto inteiramo-nos todas das várias dinâmicas que existem, projetos que estão a ser aplicados e, se calhar, se estivéssemos centrados só no nosso nível, não tínhamos um conhecimento tão vasto e isto tudo são facilitadores.

**E- Que vantagens e desvantagens destaca na colaboração entre os elementos da equipa?**

MJ- Na colaboração, a única desvantagem é efetivamente o não termos tanto tempo para estarmos... porque, por exemplo, se nós reunimos às quartas-feiras, às quartas-feiras também há as reuniões do conselho pedagógico, as pessoas também têm que estar disponíveis, depois na outra quarta-feira há reunião de grupo disciplinar, a pessoa também tem de estar disponível e depois não há mais quartas-feiras no mês, o que significa que há aqui uma ginástica muito grande que temos que fazer para conseguimos estar sempre conciliadas e sempre todas a par do que está a ser feito, portanto o tempo volta a ser a desvantagem que eu vejo mais gritante. As vantagens é tudo o que temos estado a dizer, portanto é o trabalho colaborativo, é uma visão geral ao nível do agrupamento que temos e que de outra forma, se calhar, não teríamos, estaríamos mais centradas no nosso nível, é o contributo que cada pessoa pode dar, ou porque já experimentou uma determinada estratégia que não funcionou e, se calhar, quando vamos sugeri-la, essa pessoa já vai dar uma pista para... um alerta para... nem sempre funciona, vejam também assim. As experiências que as pessoas têm da sua própria

prática letiva e nos vários níveis de ensino é uma vantagem, quando vamos propor estratégias, alterações, mudanças, as pessoas vão dando este feedback. Isto acaba por ser em conjunto encontrado mais respostas, oportunidades de resposta para as necessidades que surgem.

**E- Gostaria de acrescentar alguma coisa?**

MJ- Não, penso que está tudo.

## ANEXO 5

## Análise de conteúdo das entrevistas

### 1.ª Fase: recorte das unidades de registo e agrupamento em indicadores

| Unidades de registo   | Indicadores   | UR/Ind. |
|---|---|---------|
| Eu fui convocada pela Sr.ª Diretora e pela Adjunta ... não foi algo que foi imposto, foi algo que foi em termos de convite para fazer parte da equipa da EMAEI, foi um convite.   | Integração dos elementos da equipa                                      | 1ML     |
| Quando foi a nomeação ainda era tudo muito recente. Eu ainda tinha lido pouco sobre, sobre a Educação Inclusiva...as transformações que ia ter.   | Apreensões relacionados com a integração na equipa                      | 2ML     |
| Fiquei um pouco preocupada, por isso mesmo, porque não tinha ainda bem a noção das mudanças que iriam existir, mas foi um desafio e eu gosto de desafios.   |   |         |
| Nós, na equipa, fazemos tudo muito em conjunto, trabalhamos muito, muito em conjunto e foi também algo que me deixou mais descansada, porque eu já conhecia as pessoas que também fazem parte da equipa da EMAEI              | Relevância da constituição de uma equipa                                | 2ML     |
| e tranquilizou-me porque são pessoas que eu sei que são muito responsáveis e, quando nós começámos a trabalhar, foi num espírito mesmo de entreaajuda, de análise do 54, do 55 e ficámos a... fizemos tudo, tudo em conjunto. |   |         |
| Fomos analisando e tentando perceber, interpretando, porque várias pessoas podem ler a mesma coisa e ter várias ideias diferentes sobre o que estão a ler,  | Necessidade de compreender e esclarecer o novo decreto-lei              | 2ML     |
| então este trabalho em conjunto ajudou-nos a chegar a algo coeso e que todas achássemos que era mesmo aquilo.   |   |         |
| Penso que vieram como uma lufada de ar fresco, nós estávamos a precisar, estávamos a precisar deste balanço, desta mudança.   | Caráter positivo do novo decreto-lei                                    | 1ML     |
| De início estranhou-se, foi complicado. As pessoas ficaram baralhadas, muitas também não leram e depois torna-se mais complicado.   | Dificuldade dos docentes em apreender o essencial das novas orientações | 3ML     |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| <p>Chegámos a fazer no meu agrupamento, chegámos a uma explicação conjunta, uma reunião conjunta onde as pessoas podiam pôr as suas dúvidas, os seus anseios.</p>  |   |     |
| <p>Eu acho que ajudou bastante, ajudou bastante, fez-se um esquema simplificado para as pessoas se apropriarem do despacho.</p>  |   |     |
| <p>O querer é poder. Condições favoráveis temos que ser nós a fazê-las porque se nós nos sentarmos à espera que elas apareçam, elas não vão aparecer.</p>  | Criação de Condições favoráveis pelos docentes do AE      | 2ML |
| <p>Sim, nós trabalhámos muito para que elas aparecessem e para que fizessem sentido, sim temos condições para.</p>   |   |     |
| <p>como a equipa e nos mostrámos disponíveis para ajudar, para que as pessoas não se sentissem sozinhas e sentissem que tinham ali um apoio, no caso de dúvida.</p>  | Disponibilidade da equipa para a divulgação de informação | 1ML |
| <p>Como eu já referi, nós chegámos a fazer reuniões para os vários ciclos de ensino, onde apresentámos não só o despacho,</p>  | Divulgação através de reuniões                            | 2ML |
| <p>Fizemos reuniões,</p>   |   |     |
| <p>enviámos o despacho para as pessoas que queriam ter mais conhecimento, um conhecimento mais profundo,</p>   | Divulgação através do fornecimento de informação          | 1ML |
| <p>também fizemos pesquisa na Internet e também enviámos para os professores dos vários ciclos.</p>  | Divulgação através de materiais pesquisados na Net        | 1ML |
| <p>Ora, as dificuldades são as normais do que vem novo. Era tudo novo, muita coisa tinha que, que ser estruturada.</p>   | Dificuldades inerentes à organização do processo          | 3ML |
| <p>Não tivemos assim dificuldades em pôr em prática. Foi só mais ali no início porque havia muitos termos novos, que as pessoas não estavam apropriadas desses termos e foi um bocadinho difícil só no início,</p>   |   |     |
| <p>depois quando as pessoas passaram a estar mais familiarizadas com os termos e como é que podiam usufruir e como as crianças podiam ficar beneficiadas, depois o resto já foi muito mais, o processo já foi mais ágil.</p>   |   |     |
| <p>As nossas estruturas de monitorização... nós como fazemos várias reuniões semanais, com os professores da Educação Especial, conseguimos ter sempre um conhecimento pleno de como as coisas estão a correr e dos problemas que surgem, para tentar que os pequenos problemas não cheguem a grandes problemas.</p> | Criação de medidas de monitorização dos procedimentos     | 1ML |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| Em termos organizacionais, uma parte muito importante, eu acho que é a participação dos Encarregados de Educação.   | Alterações relacionadas com a maior participação dos encarregados de educação | 2ML |
| Acho que os Encarregados de Educação passaram a ter uma parte muito mais ativa no processo e penso que os pais tomaram consciência disso.   |   |     |
| O trabalho da equipa superou as minhas expectativas iniciais porque como já referi, eu já conhecia todos os elementos, mas acho que o trabalho tem sido mesmo... as pessoas encararam mesmo isto como a sua camisola, as pessoas vestiram a camisola da EMAEI   | Balanço positivo do trabalho desenvolvido                                     | 5ML |
| e na defesa das crianças que precisavam deste apoio e dos professores e dos Encarregados de Educação também.  |   |     |
| O trabalho de equipa tem sido excelente, excelente equipa.  |   |     |
| Eu acho que nos completamos mesmo, mesmo em termos de trabalho e de personalidade.  |   |     |
| Acho que quem escolheu, sabia bem o que estava a fazer e conhecia bem as pessoas.   |   |     |
| Ah, sim, sem dúvida, só assim faz sentido, sim, sem dúvida.   |   |     |
| Ora o trabalho é planeado... nós reunimos sempre às quartas-feiras, temos os pedidos de referenciação.  | Perceção do trabalho colaborativo da equipa                                   | 1ML |
| A coordenadora da EMAEI, juntamente com a professora da Educação Especial, fazem uma primeira vista, revisão ao pedido; quando nos juntamos analisamos novamente o pedido, ficamos muito atentas às evidências porque uma boa evidência é metade do trabalho feito.   | Preparação do trabalho da equipa  | 3ML |
| Nós, com o tempo, temos vindo a pedir aos professores que não tenham receio de colocar cada vez evidências mais precisas do trabalho das crianças, porque é pelas evidências que se nota muita coisa que está referida nos relatórios que acompanham os pedidos de referenciação, porque o relatório, nós lemos o relatório, mas se tivermos algo feito pela criança, é muito mais fácil de se determinar e de se tomar alguma decisão. |   |     |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| Nós entramos em diálogo. Nós refletimos em todas as sessões, acho que em todas as sessões nós refletimos um pouco,   | Análise continuada do trabalho desenvolvido pela equipa | 4ML |
| porque é assim, é impossível um professor não usar um pouco de si, não meter um pouco do seu cunho e nós muitas vezes... o desabafar não é bem a palavra adequada, mas falamos sobre o que pensamos com sinceridade,         |   |     |
| porque, por vezes, nós temos que tomar uma decisão, não sabemos se é a mais acertada ou não, mas para nós, naquele momento, é a mais acertada e sempre visando o melhor para a criança que, no momento, está a ser analisada |   |     |
| e nós refletimos muito sobre isso e falamos sempre sobre as decisões que tomamos, sempre nesse sentido, sempre em consciência.   |   |     |
| As decisões da equipa são sempre tomadas em conjunto e em consciência, nem sempre concordamos, não é? Mas tentamos dizer o que pensamos e chegar a um acordo,  | Vantagem na tomada conjunta de decisões pela equipa     | 2ML |
| sempre visando o melhor para aquela criança, naquele momento... sempre em muita consciência  |   |     |
| As reuniões decorrem num bom ambiente, num ambiente de entajuda  | Ambiente de trabalho positivo e construtivo             | 2ML |
| e sempre com o intuito de encontrarmos a melhor solução para aquele processo que nós temos em mãos.  |   |     |
| Eu penso que não têm existido constrangimentos porque as pessoas, o objetivo mesmo é tentarem ajudar-se umas às outras, para que possamos ajudar quem precisa: crianças e docentes.  | Ausência de constrangimentos no trabalho de equipa      | 2ML |
| Não têm existido constrangimentos, não tem ocorrido nada que seja negativo.  |   |     |
| O que facilita é que cada um é muito diferente do outro, mas tem representado muito bem o seu ciclo, ou a sua vertente, portanto psicóloga...  | Vantagens da colaboração entre os elementos da equipa   | 3ML |
| por isso é que somos todos de níveis e área diferente, para nos completarmos todos.  |   |     |
| Colaborar é mesmo a palavra-chave, essas são as vantagens porque ninguém faz nada sozinho; tudo se faz colaborando, entajudando-se.  |   |     |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| <p>As desvantagens? Eu não vejo desvantagens, toda a gente está com o mesmo objetivo. Ninguém mete obstáculos a ninguém; o objetivo é o mesmo sempre.</p> | <p>Inexistência de desvantagens no trabalho de equipa</p>             | <p>1ML</p> |
| <p>Sim, gostaria de acrescentar que o ponto que me sinto sempre muito segura, porque sei que as decisões que eu tomo também não são só minhas,</p>        | <p>Vantagens na relação de confiança entre os elementos da equipa</p> | <p>2ML</p> |
| <p>que estou rodeada de pessoas que têm pleno conhecimento do que estão a fazer e isso é o ponto fundamental: segurança, a segurança que se sente.</p>    |   |            |

Análise de conteúdo das entrevistas

1.ª Fase: recorte das unidades de registo e agrupamento em indicadores

| Unidades de registo  | Indicadores  | UR/Ind. |
|--|--|---------|
| Portanto como tenho assento no Conselho Pedagógico, foi convidada pela colega que ia coordenar a equipa da EMAEI, para integrar como representante do 2º Ciclo na EMAEI.   | Integração dos elementos da equipa                         | 1FP     |
| A partir dessa nomeação, eu não criei muitas expectativas, porque foi logo no início da implementação do 54. Estava tudo a mudar, não sabia o que é que ia acontecer.  | Apreensões relacionados com a integração na equipa         | 3FP     |
| Lembro-me que estávamos na altura, penso que na transição, ali ou finais de agosto ou princípios de setembro, quando foi o convite.  |  |         |
| Fiquei muito preocupada, portanto a primeira reação foi de grande ansiedade, digamos assim. Será que eu tenho capacidade para dar resposta a algo que é tão importante na escola e que eu não tenho conhecimento?  |  |         |
| Posteriormente, pensei que também, se calhar, podíamos fazer um bocadinho a diferença, como estava tudo a mudar, era uma equipa nova com pessoas que também há muitos anos estavam na escola, que poderíamos fazer a diferença de algum modo, na implementação deste novo órgão, que acaba por ser um órgão da escola. | Expectativa positiva em relação ao trabalho da equipa      | 1FP     |
| Primeiro através da leitura do próprio Despacho, depois através do manual de suporte e depois, desde início, tentei fazer formação, tive realmente preocupação a tentar fazer formação.  | Necessidade de compreender e esclarecer o novo decreto-lei | 5FP     |
| Foi por mim, foi uma forma autodidata, também consultei muito aquilo que era a DGEstE, que tinha e continua a ter muito bem organizado e depois, na partilha com as próprias colegas dentro da equipa.   |  |         |
| Porque essas primeiras reuniões para implementação, digamos assim, do novo órgão e daquilo que iria ser o nosso percurso também foi toda uma partilha, também algumas mais-valias e alguns conhecimentos porque todas estávamos a iniciar.   |  |         |
| Lembro-me da ansiedade que todas partilhámos aquilo que era a bíblia e aquilo que era o despacho e aquilo que era, portanto, o que a gente ia encontrando, mas foi,  |  |         |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| como a maior parte das coisas, na escola, desde que eu entrei no ensino, tudo começa por ser muito autodidata,   |   |     |
| mas nunca há uma preocupação prévia de formar pessoas e as pessoas entram e, depois, à posteriori, é que vão tentar fazer formação, ou tentar fazer especializações ou pós-graduações e adquirir, portanto mais-valias e conhecimentos fora, mas dentro dos 32 anos de serviço é sempre assim.   | Ausência de formação prévia dos elementos da EMAEI                | 1FP |
| O 54 está muito bem estruturado, não é um decreto fácil, no início, de desmontar, digamos assim. Eu, para mim, realmente consigo percebê-lo melhor quando li o outro manualzinho de apoio,   | Caráter positivo do novo decreto-lei                              | 1FP |
| mas ele vem dar corpo àquilo que nós, professores, também já fazíamos no terreno, portanto não tínhamos, digamos assim, um despacho que desse cobertura a tudo aquilo que nós fazíamos, porque os professores estavam um bocadinho fechados. Lá na sua sala tentam fazer aquilo que é o melhor para os alunos.   | Legitimação de práticas desenvolvidas em sala de aula             | 4FP |
| Muitas das vezes, nós sabemos que aquele aluno chegava ali, mas sabíamos que não tinha cobertura legal, porque não era do Ensino Especial, não é? Chamado Ensino Especial e então não podíamos fazer nada, o que podíamos fazer era adaptar a avaliação, ou mudávamos de lugar, púnhamos o menino ao pé de nós.  |   |     |
| Não tinha uma cobertura legal, portanto nesse sentido, digamos assim, qualquer altura, qualquer etapa do percurso escolar, o aluno poderá ter eventualmente algum handicap e eu poderei, por exemplo, aplicar-lhe uma medida universal, ali deu uma margem para trabalhar com os meus alunos, em sala de aula,   |   |     |
| tendo uma cobertura legal, esta estrutura, este apoio, digamos assim, em termos de Decreto-Lei e isso foi realmente uma mais-valia,  |   |     |
| depois também permitiu, ao nível da escola, digamos assim, haver alguma maior supervisão, se podemos chamar assim, sobre a própria equipa da Educação Especial, porque a EMAEI, através da coordenação e através do próprio órgão, consegue articular e fazer ali uma gestão e uma supervisão, pois, também temos que falar na palavra supervisão, da própria equipa coordenando e tentando que esse trabalho seja o melhor possível em prol dos alunos. | Criação de medidas de monitorização do grupo da Educação Especial | 1FP |

|  |  |            |
|--|--|------------|
| <p>Os docentes, no início, sentiram-se muito perdidos porque...eu estou na dupla função de professora no terreno, eu tenho muitas turmas e como elemento da EMAEI, vi que nos conselhos de turma, nos primeiros conselhos de turma, tudo estava muito, muito perdido e muito...</p>  | <p>Reação inicial negativa dos docentes face ao novo diploma</p>               | <p>2FP</p> |
| <p>Os professores têm um bocadinho este defeito, querem muitos papéis, querem muita coisa escrita, querem um suporte, algo em que se agarrar e então, no princípio, por exemplo às medidas universais, que foi dito que ficava em ata, diziam: “ Qual é o documento e ai e agora como é que se aplica e como é que se faz?”.</p>   |  |            |
| <p>E também deu a sensação que os professores se apropriam dos documentos, muitas das vezes, não por si próprios, mas por outrem, por aquilo que vão ouvindo e muitos porque ainda desconheciam o despacho na íntegra, uma grande confusão, como é que é: medidas universais, seletivas e adicionais?</p>  | <p>Apropriação insuficiente do novo decreto-lei</p>                            | <p>1FP</p> |
| <p>Os professores têm uma capacidade um bocadinho de subverter o sistema, muitas das vezes porque já lá estamos há muitos anos e as escolas são entidades um bocadinho, às vezes próprias, com uma cultura de valor própria e então nós subvertemos as coisas, mudamos o nome, mas as práticas às vezes continuam.</p>   | <p>Dificuldade dos docentes em apreender o essencial das novas orientações</p> | <p>4FP</p> |
| <p>Eu realmente assistí, no início, a uma certa resistência por desconhecimento, a um certo medo do que também vinha e a alguma confusão,</p>  |  |            |
| <p>portanto depois a EMAEI entrou em ação mandou documentos de suporte para explicar, mas essa confusão inicial, eu acho que sim e ainda hoje não sei se está tudo muito claro e se está tudo muito assente, se as pessoas têm consciência da grande mudança de um decreto para o outro.</p>   |  |            |
| <p>Muitas das pessoas provavelmente ainda não tomaram consciência das mudanças que esta nova legislação implica, nomeadamente nas adaptações, à parte do Desenho Universal para a Aprendizagem, que é importantíssimo neste despacho: cada aluno é um ser próprio, com entidade própria, necessidades próprias e específicas a que nós temos de dar resposta, mas é cada aluno de todos os alunos da escola e isso meteu uma grande confusão. Foi essencialmente isso.</p> |  |            |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| A estrutura está montada, temos a equipa, temos os professores da Educação Especial, temos os técnicos, o Centro de Recursos,  | Criação de condições favoráveis pelos docentes do AE                            | 1FP |
| não aqueles que seria ideal, também temos a consciência que os recursos, eu sei que não se pode falar, não podemos imputar sempre a culpa à falta de recursos, porque nós nas escolas imputamos muitas vezes a culpa à falta de recursos, mas que é um facto e eu sinto isso e digo, às vezes, na EMAEI quando ali nos finais do mês de março, fevereiro, quando nos chega algum caso e já não há possibilidade de dar resposta, eu penso se eu fosse este Encarregado de Educação, se eu fosse esta mãe, se tivesse aqui nesta agonia, se tivesse que esperar um período... | Carência de alguns recursos educativos  | 3FP |
| Eu sei que podemos recomendar logo as universais, mas sabemos que elas não deram sucesso e que depois nos vêm pedir uma reavaliação e nós verificamos que os recursos já foram esgotados e eu sinto-me um bocadinho impotente e eu gostava de fazer mais coisas e ter mais respostas e gostava, se calhar, de ajudar mais.   |   |     |
| Nós queremos é que os alunos todos cresçam, que os alunos todos progridam e, às vezes, alguns com estas limitações, nós tentamos, nós fazemos o encaminhamento, nós tentamos tudo,   |   |     |
| sabemos que às vezes, apesar do despacho dizer que temporalmente temos timings muito curtos, sabemos sempre que depois os prazos se arrastam um bocadinho.   | Dificuldades decorrentes da necessidade de rapidez na implementação do processo | 1FP |
| Nas primeiras reuniões, nós falámos em como é que, porque é uma das funções da EMAEI a divulgação e, realmente fizemos, compilámos alguma documentação com algum suporte em powerpoint e enviámos a todos os colegas do agrupamento  | Divulgação através do fornecimento de informação                                | 1FP |
| e depois fizemos também uma ação de formação, na escola para o agrupamento sobre a implementação do 54.  | Divulgação através de ação de formação  | 2FP |
| Atualmente e, de acordo com aquela ação de formação que nós fizemos, onde estava eu, estava uma outra colega da EMAEI e a própria coordenadora da EMAEI, nós ficámos, digamos assim, de ser os agentes dessa ação de formação no agrupamento   |   |     |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| <p>Eu penso que aí, como tínhamos uma equipa experiente, digamos assim, a própria colega que está à frente da equipa da Educação Especial conseguiu também e ajudou-nos, que é uma mais-valia na implementação do processo.</p>   | <p>Procedimentos relativos à mudança do anterior decreto-lei para o atual</p> | <p>4FP</p> |
| <p>Aquela primeira etapa que era mudar sobretudo os alunos que já estavam no sistema e fazer a sua adaptação e a sua avaliação, para serem incluídos no 54, aí esse trabalho, a ela devemos. Depois foram as coisas à EMAEI, mas já estruturadas,</p>   |   |            |
| <p>depois, como eu disse também, tudo aquilo que é o suporte dado pelo Ministério da Educação, com uma série de documentação que nós podemos utilizar para implementar o processo na escola, desde as fichas de monitorização, desde as fichas de diagnóstico, desde como se elaborava um relatório técnico-pedagógico, tudo isso eu penso que não nos foi difícil de apropriar e desde o início começámos a fazer,</p> |   |            |
| <p>ali em finais de dezembro, nós já tínhamos muita coisa para encaminhar os alunos que estavam no antigo decreto para o novo e já estávamos a trabalhar e já estávamos a sentir que estávamos a ter um rumo.</p>   |   |            |
| <p>Aquilo que, se calhar, foi mais difícil, foi como há bocadinho disse, todo o agrupamento estar em sintonia, para começar a trabalhar,</p>  | <p>Uniformização de procedimentos de atuação ao nível do agrupamento</p>      | <p>2FP</p> |
| <p>mas julgo que, passado este tempo, as pessoas já estão mais consciencializadas, as pessoas já se apropriaram mais e as coisas estão a fluir. Penso que, neste momento, na nossa escola, o processo está montado.</p>   |   |            |
| <p>A equipa criou alguma documentação, no sentido de monitorizar como é que estavam a ser implementadas e se as medidas estavam ou não a dar sucesso,</p>   | <p>Criação de medidas de monitorização dos procedimentos</p>                  | <p>3FP</p> |
| <p>se não estivessem a dar sucesso, portanto pedia ao conselho de turma, que dentro daquilo que é o seu espaço, tentasse arranjar alternativa para que o aluno pudesse progredir, pudesse ultrapassar algumas das suas limitações, de acordo com as medidas que estavam a ser aplicadas: universais, seletivas ou adicionais; portanto foi essencialmente, através desse documento</p>                                  |   |            |
| <p>e depois, da próxima análise da EMAEI, dos documentos que chegavam de monitorização, a que o que é que estava a ser feito e como é que estava a ser implementado o processo.</p>   |   |            |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| <p>Em termos organizacionais, fica muito mais estruturado, fica tudo muito mais coordenado e se calhar há uma maior articulação entre as estruturas, acho que é isso, dá uma maior coesão, dá uma maior... como é que eu hei-de explicar? Faz com que haja ao nível do agrupamento, um fio condutor que vem desde a pré, passa pelo primeiro ciclo, chega ao segundo e há-de chegar depois ao terceiro ciclo, portanto aí eu vejo uma mais-valia, acompanha sempre, a EMAEI vai tendo esta noção.</p> | <p>Alterações organizacionais decorrentes das funções da EMAEI</p>            | <p>4FP</p> |
| <p>também penso que devemos ter não só esta capacidade de monitorizar, mas também de conseguir ser um agente não só de divulgação, mas de dizer quando as coisas estão mal, coordenar, supervisionar para implementar.</p>  |   |            |
| <p>Está relacionado com as suas competências, esta coordenação, este dar resposta e eu acho que é uma estrutura que é importante, ela não existia, não existia uma entidade na escola que tivesse esta competência de grande abrangência ao nível da Educação Especial,</p>   |   |            |
| <p>estava circunscrita a um conjunto de professores, que nós víamos nos conselhos de turma, que chegavam com os papéis já feitos, que nós, muitas vezes, assinávamos um bocadinho de cruz e agora não, esta estrutura, nesse aspeto, quando as coisas chegam ao pé de nós, já têm uma outra cobertura, já tem uma outra leitura e eu acho importante.</p>   |   |            |
| <p>No sentido de que eu, às vezes, quando estou nas reuniões, me sinto tão sem poder dar resposta, essencialmente quando é, por exemplo, terapia da fala, ou o aluno precisa duma fisioterapia, no sentido essencialmente para os alunos com problemáticas que necessitam dos centros de recursos e técnicos especializados, eu aí penso que as escolas têm um passo gigantesco ainda a dar, temos poucos recursos.</p>   | <p>Incapacidade de resposta por parte da EMAEI devido à falta de recursos</p> | <p>2FP</p> |
| <p>Se calhar a EMAEI, nesse aspeto, tem que começar a monitorizar mais, mas aí eu ia com uma expectativa muito grande, pensando que poderia... pronto os professores também são sempre um bocadinho utópicos e idealistas e pensamos sempre que: “ ai agora é que vem aí uma grande mudança” e isso, a mim, também me deixa um bocadinho desgostosa, mesmo sabendo que há falta de recursos e que temos que implementar, eu queria mais.</p>  |   |            |

|  |  |            |
|--|--|------------|
| <p>No caso das medidas universais foi uma mais-valia muito grande.</p> <p>Há alunos a quem já fazíamos, como disse no início da entrevista. Nesse aspeto, eu acho que o contributo foi ver o aluno como um ser único, que naquele momento, precisa ali de ter algumas medidas para acompanhar o seu processo de ensino/aprendizagem e para evoluir, que é o que nós queremos, que adquira as aprendizagens essenciais e muitas das vezes nós vemos que havia miúdos que não conseguiam e tínhamos que dar a volta e eu sou um bocadinho contra as retenções no básico, penso que elas não são uma mais-valia para o aluno.</p> | <p>Alterações relacionadas com a flexibilidade no tipo de apoio aos alunos</p> | <p>2FP</p> |
| <p>Nos meus trinta e dois anos de ensino, já tive alunos que reprovaram e como eu estou há muitos anos no agrupamento, no segundo ano, eles estavam praticamente na mesma. Este decreto, nesse aspeto ajuda-nos a colaborar, para que o aluno possa dar o salto, para que consiga fazer as aprendizagens universais para transitar.</p>  |  |            |
| <p>Ao nível da equipa, quando entrei, eu conhecia as pessoas, à exceção de uma colega que era nova no agrupamento.</p>   | <p>Balanço positivo do trabalho desenvolvido</p>                               | <p>6FP</p> |
| <p>Eu já tinha trabalhado, com todas as colegas da equipa, em outras funções, nomeadamente na avaliação do agrupamento e portanto quando entrei, entrei um bocadinho naquela expectativa: eu conheço-as, vai funcionar bem com esta equipa e estas pessoas e portanto tem funcionado dentro daquilo que é expectável,</p>  |  |            |
| <p>com muito trabalho, com reuniões todas as semanas e foi uma grande violência, porque é assim, nós temos uma prática letiva e depois todas as quartas-feiras; até a carga emocional.</p>   |  |            |
| <p>Eu muitas vezes, saio daquelas reuniões, com uma grande carga emocional, porque aquilo que estão ali são, às vezes, problemáticas tão grandes daqueles meninos e daquelas famílias e são tão gritos de alerta e são tão gritos de ajuda.</p>  |  |            |
| <p>Quando eu começo a olhar para aquilo que são as evidências, eu queria poder dar resposta, mas eu sinto que dentro da equipa, nós conseguimos estar unidos, coesos e esta carga emocional com que saio, também tem a sua expiação.</p>   |  |            |
| <p>A equipa tem tentado, dentro daquilo que são as funções inerentes à equipa, dar resposta ao que foi solicitado.</p>   |  |            |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| <p>Sim, sim, sem dúvida. Como eu disse, nós já nos conhecíamos. Dentro da equipa, isso acaba por ser uma mais-valia.</p>   | Perceção do trabalho colaborativo da equipa             | 2FP |
| <p>Estas reuniões semanais obrigam a que as pessoas cumpram, sejam disciplinadas e estejam disponíveis e isso sempre estiveram disponíveis para reunir, para trabalhar, para analisar. Penso que sim, que tem-se conseguido alcançar os objetivos.</p>   |   |     |
| <p>Nós, por acaso, quando vamos para as reuniões, já está tudo muito estruturado, digamos assim.</p>   | Preparação do trabalho da equipa                        | 5FP |
| <p>A própria coordenadora tem reuniões também muito mais amiúde que as semanais, em articulação com a coordenadora podemos chamar assim, da equipa da Educação Especial e quando os casos nos chegam a nós, já há ali um primeiro filtro feito e já vem tudo...o processo está bem organizado.</p>   |   |     |
| <p>Nada aprovado, nem nada decidido sem ser na equipa, mas há ali um caminho, uma organização funcional de tudo aquilo que é documento, para que nós ali consigamos agilizar o trabalho.</p>   |   |     |
| <p>Eu acho que aí há um trabalho a valorizar, porque as coisas já chegam e nós só temos ali que analisar, mas o processo já está montado e depois cabe-nos, a nós analisar, decidir aquilo que consideramos, dentro daquilo que são as nossas ferramentas, o nosso saber, o nosso conhecimento sobre o Despacho e sobre aquilo que vamos também ao longo do tempo adquirindo.</p>    |   |     |
| <p>A aprendizagem que se faz, fazendo e é aqui dentro que se eu tenho dúvidas, consigo algumas ferramentas para analisar alguns processos, mas também como somos uma equipa heterogénea, temos a psicóloga que nos ajuda um bocadinho temos a professora da Educação Especial, temos a professora da pré, temos uma visão abrangente, digamos assim, para funcionar em conjunto.</p> |   |     |
| <p>Essa reflexão é uma boa questão. Nós refletimos sempre nas reuniões, depois, no final de cada período, fazemos um balanço.</p>  | Análise continuada do trabalho desenvolvido pela equipa | 7FP |
| <p>No final do ano letivo, fizemos um relatório sobre o trabalho desenvolvido.</p>   |   |     |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| <p>Agora assim...acho que refletimos praticamente quase todos os dias, informalmente até, depois há aqueles momentos chave, no final dos períodos e do ano letivo, onde então fazemos um balanço, uma reflexão.</p>   |   |     |
| <p>Lembro-me que, no ano passado, fizemos uma reflexão bastante detalhada, que até depois apresentámos, no Conselho Pedagógico.</p>   |   |     |
| <p>Nós também temos a preocupação de, no Conselho Pedagógico, dar sempre feedback daquilo que foi o nosso trabalho, de dar a conhecer o nosso trabalho, as nossas decisões como órgão pedagógico da escola e apresentamos também, em determinados períodos, o trabalho desenvolvido.</p>          |   |     |
| <p>Em cada Pedagógico, a coordenadora da EMAEI tem sempre essa preocupação de apresentar todos os casos que nós analisámos, o que adjudicámos para aquele aluno, o que é que nos foi pedido, o que é que se está a fazer e depois apresentamos no final.</p>                                      |   |     |
| <p>Lembro-me que tivemos uma grande reunião, da própria equipa, onde vimos o que é que tínhamos feito, o que é que nos faltava fazer e apresentámos no Conselho Pedagógico.</p>   |   |     |
| <p>Eu penso que as decisões, como eu disse há bocadinho, são tomadas em equipa, com o contributo de todos, a mais-valia de todos, elas acabam por ser tomadas em equipa.</p>  | Vantagem na tomada conjunta de decisões pela equipa | 3FP |
| <p>Claro que, também como eu disse, quando as coisas chegam, já chegam com os processos mais ou menos organizados para nós podermos analisar e tomar ali uma decisão, há ali já uma primeira filtragem, digamos assim.</p>  |   |     |
| <p>Se não fosse esta triagem não conseguíamos dar resposta a tantos pedidos e a tantos processos que nos chegam para analisar.</p>  |   |     |
| <p>Decorrem num ambiente informal, posso dizer assim, como nos conhecemos todas, mas estamos ali de corpo e alma, nunca olhamos muito para o relógio, para ver se a hora chegou de sair, se estamos duas, três ou quatro horas, estamos as horas que forem precisas, todas as quartas-feiras.</p> | Ambiente de trabalho afável e coeso                 | 7FP |
| <p>Nesse aspeto há uma grande coesão entre a equipa e há uma grande capacidade de diálogo e de comunicação.</p>   |   |     |

|   |  |            |
|---|--|------------|
| <p>Constrangimentos, eu penso que não aconteceu nenhum daquilo que eu me lembro durante este tempo. Constrangimentos não, discordâncias também não.</p>   | <p>Vantagens da colaboração entre os elementos da equipa</p> | <p>5FP</p> |
| <p>Penso que a equipa sempre se conseguiu manter unida, sempre nos ouvimos umas às outras, sempre tivemos a capacidade de decidir aquilo que era melhor para os nossos alunos.</p>  |  |            |
| <p>É preciso realmente um grande espírito de coesão e é preciso as pessoas conhecerem-se muito bem, porque às vezes não basta os despachos, é preciso que haja também liderança, mas que a liderança seja de ouvir o outro e, muitas das vezes, levar a que os outros se oiçam uns aos outros para chegar ao melhor caminho, sempre em prol do aluno, que é isso que nos move e deve ser esse sempre o nosso objetivo, enquanto professores e enquanto órgão da escola.</p> |  |            |
| <p>A escola também se faz de professores, precisamos de todos, precisamos de arranjar sempre uma forma de entendimento.</p>   |  |            |
| <p>Eu penso que isso, nós temos conseguido arranjar na EMAEI: consenso e harmonia, fazendo aquilo que, dentro dos nossos valores e da cultura de escola, do Projeto Educativo de Escola e dos princípios da EMAEI, eram os nossos papéis.</p>   |  |            |
| <p>O conhecimento, porque quando se está muito tempo na mesma escola, as pessoas vão-se conhecendo, conhecem muito bem a realidade do agrupamento, a missão, a cultura de escola, porque já trabalharam em equipa noutras situações; nós muitas vezes vamos rodando e esse conhecimento leva-nos a uma disponibilidade para ouvir o outro.</p>  |  |            |
| <p>Há empatia, há conhecimento, há saber como é que o outro faz e trabalha e isso é muito importante dentro de uma equipa.</p>  |  |            |
| <p>Também as lideranças intermédias, neste caso, são importantes, mas como todas as pessoas que estão dentro da própria equipa têm lideranças intermédias, elas também têm conhecimento, digamos assim do funcionamento das equipas e de como é que se deve trabalhar em equipa.</p>  |  |            |
| <p>É essencialmente um trabalho colaborativo, é saber arranjar consensos, tendo como objetivo sempre o melhor para o aluno.</p>   |  |            |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| <p>Também é a multiplicidade de papéis que cada um tem, são diferentes áreas do conhecimento e do saber, no fundo há ali uma pluralidade de ideias, de conhecimento, quando estamos a analisar os próprios processos dos alunos.</p>  |   |            |
| <p>Contras, às vezes, essa cumplicidade toda pode-nos levar a ter algum receio de magoar o outro quando temos que afirmar a nossa posição, porque a gente sabe que, às vezes, é difícil nos expormos e temos que arranjar essa plataforma de consenso, sem ferir suscetibilidades, mas arranjan-do plataformas</p> <p>porque, lá está, nas escolas criam-se laços como nas empresas e esses laços não podem ser quebrados e eu costumo dizer:” nós temos que saber discernir entre aquilo que são os laços que nós vamos criando ao longo do tempo, na escola e, felizmente tenho muitos, mas também aquilo que é a nossa função profissional.</p> <p>Muitas das vezes isso é difícil, é difícil esta multiplicidade de papéis, mas pronto faz parte da nossa função.</p> <p>Quando assumimos os cargos é para o bem e para o mal, temos que manter e saber dar a nossa opinião e saber mantê-la, dentro daquilo que também é o nosso conjunto de valores, do nosso conhecimento e da própria escola.</p> | <p>Aspetos negativos decorrentes do trabalho de equipa</p>              | <p>4FP</p> |
| <p>Ainda há muito caminho a trilhar, no 54.</p> <p>Também em trinta anos de ensino já passei por muitos decretos. Quando eu entrei no ensino, estava a anos luz daquilo que nós, agora, temos como suporte, como enquadramento legislativo, mas também estou habituada a que os enquadramentos legislativos mudem muito, ao sabor daquilo que são os resultados eleitorais do nosso país e, muitas das vezes, quando estes despachos estão cimentados, vem alguém e acha que não e muda.</p> <p>Eu espero que se tenha tempo e capacidade de deixar que o processo seja implementado, que se faça uma avaliação quando agora saírem, por exemplo, os primeiros alunos do primeiro ciclo, depois do segundo e depois do terceiro.</p>  | <p>Necessidade de tempo para implementar e consolidar o decreto-lei</p> | <p>6FP</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>Nós ainda não temos uma visão global do despacho, temos uma visão parcial, mas ele tem de ser cimentado. Nós não podemos querer que seja um facilitismo e que o despacho sirva para facilitar, passar e ajudar; ele tem que cimentar as aprendizagens essenciais.</p>   |  |  |
| <p>preciso implementar essa cultura de avaliação e responsabilização e deixar que o processo se cimente nas escolas.</p>   |  |  |
| <p>Agora, como tudo no ensino, um ano, dois, não é grande tempo; as coisas demoram a implementar, demoram a ganhar coesão. Esperemos que o decreto continue que é para isto se ir cimentando, acho que precisa de se cimentar, cimentar a própria estrutura e o próprio despacho. Vejo como uma mais-valia na estrutura dos agrupamentos, sim.</p> |  |  |

## Análise de conteúdo das entrevistas

### 1.ª Fase: recorte das unidades de registo e agrupamento em indicadores

| Unidades de registo  | Indicadores  | UR/Ind. |
|--|--|---------|
| Fui convidada pela coordenadora da EMAEI.  | Integração dos elementos da equipa   | 1MD     |
| As minhas expetativas foram no sentido de poder ajudar as crianças, com o meu contributo, poder participar e colaborar para ajudar em relação a todos os alunos.           | Expetativa positiva em relação ao trabalho da equipa   | 1MD     |
| Em primeiro lugar, lendo o próprio decreto, depois discutindo-o com as colegas da equipa e não só, no sentido de compreender as diretivas.                                 | Necessidade de compreender e esclarecer o novo decreto-lei                                   | 2MD     |
| Também me recordo que, no início, tivemos formação com uma professora de fora da escola, que veio explicar o decreto.  |  |         |
| Penso que o decreto está muito bem pensado. Aborda aquilo que eu penso que é a verdadeira inclusão e que não é ter os meninos à parte, mas sim com os outros, na sua sala. | Caráter positivo do novo decreto-lei   | 2MD     |
| É o modelo que eu pratico desde que iniciei as minhas funções, há 34anos.  |  |         |
| Penso que na educação pré-escolar foram muito bem recebidas, porque já era como fazíamos, era a nossa maneira de trabalhar.  | Reação positiva ou negativa dos docentes dos diferentes graus de ensino face ao novo diploma | 3MD     |
| No primeiro ciclo, já houve algumas questões que, com o tempo, acabaram por se resolver e as pessoas passaram a acatar.  |  |         |
| No segundo e no terceiro ciclo, as coisas são mais difíceis e, por vezes, há pessoas que não põem em prática e isso parece-me muito estranho.                              |  |         |
| Sim, tem condições, havendo vontade, o agrupamento tem as condições necessárias.   | Criação de condições favoráveis pelos docentes do AE   | 1MD     |
| Claro que poderíamos ter mais recursos, mas com o que temos, podemos perfeitamente implementar as novas orientações.   | Maximização dos recursos existentes  | 1MD     |
| A coordenadora reuniu muito com os grupos disciplinares e explicou o decreto, os seus princípios.  | Divulgação através de reuniões   | 1MD     |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| Também no Conselho Pedagógico se fez uma apresentação do decreto para que todos tivessem conhecimento.  | Divulgação no Conselho Pedagógico                             | 1MD |
| Penso que esta abordagem foi muito importante, mais do que documentos escritos, passar a palavra, ir atuando junto das estruturas intermédias, para que estas pudessem, por sua vez, intervir junto dos grupos que lideram, fazendo com que a nova legislação se fosse tornando conhecida e posta em prática. | Divulgação através dos órgãos de gestão intermédia            | 1MD |
| Como eu disse, logo no início, veio uma professora, ao agrupamento dar formação a todos os docentes sobre o decreto e isso foi importante porque todos tivemos uma explicação detalhada que ajudou toda a gente.  | Divulgação através de ação de formação para todos os docentes | 1MD |
| Não creio que tenham surgido dificuldades.  | Ausência de dificuldades na implementação do processo         | 1MD |
| Criámos documentos que nos permitissem monitorizar o modo como estava a ser feita a implementação das medidas: universais, seletivas e adicionais e sobre o seu sucesso ou não.   | Criação de medidas de monitorização dos procedimentos         | 4MD |
| No caso de não estar a correr bem, intervimos junto dos conselhos de turma ou de docentes, com propostas e solicitando também alternativas que permitissem apoiar os alunos, para que estes pudessem ser bem-sucedidos.   |   |     |
| Também se analisou sempre a própria EMAEI e a sua intervenção, mediante a observação de atas e relatórios.  |   |     |
| Basicamente, foi assim que fizemos a monitorização.   |   |     |
| Traz uma grande mudança à escola, porque as questões da Educação Especial são agora tratadas por um grupo muito completo.   | Alterações relacionadas com as decisões em equipa             | 6MD |
| Já não são só as professoras da Educação Especial, elas têm uma sub-coordenadora, mas há também uma professora do 1.º ciclo, do 2.º ciclo, do 3.º ciclo, uma docente da Educação Pré-Escolar e uma psicóloga.   |   |     |
| Eu penso que é muito importante haver, no grupo, uma psicóloga, é uma grande ajuda para este trabalho.  |   |     |
| Este grupo é composto por elementos muito variados e, por isso mesmo, cada um tem um conhecimento próprio dum nível, ou de uma realidade e depois, todos juntos, conseguem ter uma visão global de todo o agrupamento e isso é uma grande   |   |     |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| vantagem.  |   |     |
| A organização dos aspetos referentes à Educação Especial torna-se mais rica e mais eficaz, porque existe uma equipa de trabalho e cada posição que se toma é resultado de uma reflexão conjunta.   |   |     |
| Passou a haver um grupo responsável pela Educação Especial que dá orientações para o agrupamento inteiro   |   |     |
| Penso que sim. Como eu disse, o meu desejo, desde o início, sempre foi poder ajudar as crianças, contribuir com a minha experiência para, juntamente com o resto da equipa, encontrar propostas, ou caminhos que representassem alguma melhoria para os alunos, particularmente os que mais necessitam, ou seja, os que têm necessidades educativas. | Balanço positivo do trabalho desenvolvido   | 2MD |
| Nesse sentido, sinto que sim; aliás é esse o nosso trabalho desde o primeiro momento.  |   |     |
| É mesmo um trabalho de equipa, fazemos tudo conjuntamente.   | Perceção do trabalho colaborativo da equipa | 5MD |
| Reunimos muito regularmente para tratar do que diz respeito à Educação Especial e colaboramos sistematicamente umas com as outras, nas decisões que tomamos, nas orientações que emitimos, nos pareceres que damos.  |   |     |
| Sim, sem dúvida. É um trabalho colaborativo em que cada uma contribui com as suas ideias, os seus conhecimentos e interage com os outros elementos por uma causa comum, que é obter o melhor para as nossas crianças.  |   |     |
| Analisamos as situações e cada uma aponta o que lhe parece ser melhor para cada criança.   |   |     |
| Todas colaboramos e existe um espírito de entre ajuda muito grande, por isso sim, de certeza absoluta que é um trabalho colaborativo   |   |     |
| O trabalho é muito bem planeado. A coordenadora e a sub-coordenadora da Educação Especial fazem um grande trabalho prévio, preparando as reuniões.   | Preparação do trabalho de equipa            | 5MD |
| Quando reunimos, o trabalho já está todo muito bem organizado e orientado para nós, na reunião, darmos continuidade e tomarmos as decisões.<br>Se não houvesse este trabalho prévio, nós com o tempo que temos, jamais conseguíamos fazer tudo o que fazemos.  |   |     |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| Devo reconhecer que temos uma boa coordenadora que, com a sub-coordenadora, têm um papel muito importante a este nível.   |   |     |
| Este é um exemplo de liderança positiva. Todas reconhecemos o mérito desta forma de trabalho e consideramo-la positiva e vantajosa para poder produzir mais.  |   |     |
| Por as reuniões serem muito bem preparadas, não há desperdício de tempo, são de trabalho efetivo, seja uma hora, duas ou mais, estamos sempre a trabalhar, a resolver as situações que nos são apresentadas e a tomar decisões.   |   |     |
| Nós analisamos o nosso trabalho, de forma instituída, sempre em momentos específicos, como é o caso do final de cada período e do fim do ano letivo,  | Análise continuada do trabalho desenvolvido pela equipa | 4MD |
| no entanto refletimos sempre sobre as nossas práticas. Quando eu digo sempre, é sempre mesmo, porque ao longo das várias reuniões, vamos sempre vendo o que fazemos e refletindo sobre se é a melhor forma, o que podíamos fazer melhor.  |   |     |
| Temos essa preocupação e esse cuidado constantes e não temos problema nenhum, se for caso disso, em alterar um procedimento, em modificar o que for necessário para irmos de encontro às reais necessidades da situação que nos é apresentada.                                      |   |     |
| Posso dizer que fazemos uma análise contínua do nosso trabalho para que este se traduza numa prática verdadeiramente eficaz e produtiva.  |   |     |
| As decisões são tomadas conjuntamente; nada é decidido por apenas algumas pessoas.  | Vantagens na tomada conjunta de decisões pela equipa    | 5MD |
| É verdade que existe um trabalho prévio de preparação das reuniões, desenvolvido pela coordenadora da equipa e pela sub-coordenadora da Educação Especial, mas não é tomada qualquer decisão prévia, antes da reunião.  |   |     |
| É nesse momento que tudo se decide, de uma forma equilibrada, uma vez que todos os elementos são assertivos e coesos.   |   |     |
| Temos esta vantagem na equipa, o que nos permite que consigamos chegar a um consenso em tudo o que decidimos.<br>Por acaso, temos quase sempre uma opinião muito semelhante, mas quando assim não é, debate-se, reflete-se e chegamos a uma posição que seja consensual para todas. |   |     |
| Num ambiente muito acolhedor, muito afável.   | Ambiente de trabalho afável e produtivo                 | 4MD |

|  |  |     |
|--|--|-----|
| Eu não gosto de reuniões, mas gosto destas reuniões, porque me sinto bem. Sinto que se produz, que o trabalho é rentável, que não desperdiçamos o tempo.   |  |     |
| As pessoas têm uma atitude muito agradável face ao outro e todas estão ali, com uma atitude de colaboração, de entre ajuda e por uma causa comum: as crianças.   |  |     |
| Acredito que existe um clima propício ao desenvolvimento do nosso trabalho, que foi criado desde o início, desde que iniciámos as nossas funções e que, independentemente de qualquer situação, se mantém até hoje |  |     |
| Ao nível da colaboração entre os elementos da equipa, não me lembro que haja nenhum constrangimento  | Ausência de constrangimentos no trabalho de equipa             | 1MD |
| Os aspetos facilitadores têm a ver com a relação que existe entre os elementos da equipa.  | Vantagens na relação de confiança entre os elementos da equipa | 6MD |
| Eu já conheço todas as pessoas há muitos anos, já tinha trabalhado diretamente com algumas delas e sei que são íntegras, ótimas profissionais, assertivas e com grande empenho profissional.                       |  |     |
| Acredito que todas estão dispostas a trabalhar em equipa e a contribuir com o melhor de si   |  |     |
| e esta confiança que cada uma tem nas outras é, sem dúvida, facilitadora e uma grande vantagem que se traduz num trabalho melhor e também numa maior satisfação dos seus elementos.                                |  |     |
| A grande vantagem deste modo de funcionamento é a partilha, a possibilidade de decidir em conjunto e o trabalho colaborativo.  |  |     |
| Independentemente da quantidade e complexidade do trabalho a realizar, há sempre uma sensação de estar apoiado nas suas decisões e em tudo o que é feito.  |  |     |
| Desvantagem, não estou a ver nenhuma, não me ocorre nada.  | Inexistência de desvantagens no trabalho de equipa             | 1MD |

## Análise de conteúdo das entrevistas

### 1.ª Fase: recorte das unidades de registo e agrupamento em indicadores

| Unidades de registo   | Indicadores  | UR/Ind. |
|---|--|---------|
| O conhecimento foi dado em reunião, na primeira reunião da EMAEI, em que a Diretora comunicou portanto a eleição que tinha feito dos vários elementos.  | Integração dos elementos da equipa   | 1MJ     |
| As expetativas é relativo. A primeira expetativa é que sendo um grupo de trabalho ... que fosse mais fácil, ou mais exequível a prática e o dia-a-dia, porque é diferente ser uma equipa de ser um só elemento a tomar decisões, ou organizações; | Relevância da constituição de uma equipa                                       | 2MJ     |
| Penso que introduz muitas alterações que já se impunham, desde já haver um conjunto de pessoas a avaliar e a tomar decisões, contrariamente ao que acontecia antes, que se situava a um nível mais individual,                                    |  |         |
| pronto e um bocadinho na expetativa porque sendo uma nova legislação, aguardar para ver.  | Expetativa positiva em relação ao trabalho da equipa                           | 1MJ     |
| A primeira apropriação teve a ver com a leitura exaustiva do decreto em si, várias vezes, fazer o paralelo, um bocadinho a tentar perceber os documentos que estavam afetos à criação, ou que estiveram na base da criação do decreto;            | Necessidade de compreender e esclarecer o novo decreto-lei                     | 2MJ     |
| também tivemos sessão de esclarecimento aqui na escola para todos, em termos de contexto educativo, apropriarmo-nos do documento, depois um bocadinho a partilha entre todos.   |  |         |
| depois haver mais espaço para os Encarregados de Educação participarem ativamente no percurso dos seus educandos.   | Alterações relacionadas com a maior participação dos encarregados de educação  | 1MJ     |
| O que eu destacaria, no entanto, é a possibilidade de poder atribuir apoios a um aluno quando ele precisa e retirá-los quando esses mesmos apoios não fazem lhe falta, de forma muito simples;  | Alterações relacionadas com a flexibilidade no tipo de apoio aos alunos        | 1MJ     |
| por outro lado, há uma infinidade de possibilidades que o docente regular pode aplicar, antes do aluno necessitar de ser apoiado pela Educação Especial.  | Alterações relacionadas com as medidas de apoio possíveis antes do apoio da EE | 1MJ     |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| A primeira reação, no geral foi, vamos mudar tudo outra vez.  | Reação inicial negativa dos docentes face ao novo diploma                       | 1MJ |
| Agora passado algum tempo da aplicação, o que eu sinto é que as pessoas pensam que só mudou os nomes porque não perceberam, na prática, o que é que estava subjacente à alteração e começa por se ver que, de facto, nem toda a gente se apropriou do paradigma que está subjacente à alteração da lei.   | Dificuldade dos docentes em aprender o essencial das novas orientações.         | 1MJ |
| Sim, sim, sem dúvida, primeiro porque sempre fomos um agrupamento de referência, no que diz respeito a alunos com necessidades educativas especiais. Sempre tivemos unidades de apoio e portanto a prática de integração está já bastante enraizada no agrupamento.   | Condições favoráveis no AE para a implementação das novas orientações           | 2MJ |
| Pronto, depois disso facilita depois a aplicação, quando as orientações surgem, porque as pessoas já estão habituadas a diferenciar, de alguma forma.   |   |     |
| Numa primeira instância foi divulgado a todos os diretores de turma, titulares de turma, responsáveis de grupos, no caso dos jardins de infância, através dum pequeno dossier que se fez com legislação em si, com sínteses, com powerpoint, que facilitavam a interpretação da mesma e,  | Divulgação do novo decreto através de diversos meios                            | 2MJ |
| em simultâneo, logo no primeiro mês de aulas, ou até antes das aulas começarem, já não sei precisar, promovemos então duas sessões de esclarecimento, convidando a coordenadora do CRI com quem trabalhamos, para ser uma visão externa, uma vez que o CRI já tinha estado envolvido no projeto piloto de aplicação, no ano anterior, portanto tinham já toda uma perspetiva e fez-nos sentido que fosse convidada para, para esclarecer, tirar dúvidas, nesse sentido. |   |     |
| As dificuldades são inerentes, são associadas aos timings porque quando a legislação sai, no final do ano letivo, em que o ano letivo tem de ser concluído ainda de acordo com a legislação anterior, porque foi a que esteve em vigor e depois há um período de pausa obrigatório, porque diz respeito às férias e espera-se que em setembro se inicie com toda a documentação já alterada, já modificada.   | Dificuldades decorrentes da necessidade de rapidez na implementação do processo | 2MJ |

|   |  |            |
|---|--|------------|
| <p>É este timing... levou a algumas condicionantes, a algumas dificuldades no facto de que ao mesmo tempo que estamos a iniciar o ano letivo com tudo o que a isso está subjacente e a organizar horários e estamos a alterar documentação, estamos a alterar, estamos a fazer esta divulgação da nova legislação. Foi o timing que causou aqui um bocadinho mais de dificuldade, mas tirando isso...</p> |  |            |
| <p>Pronto, nós optámos por ir fazendo a monitorização consoante as pausas, as interrupções letivas.</p>   | <p>Criação de medidas de monitorização dos procedimentos</p> | <p>4MJ</p> |
| <p>Nós vamos aferindo para além das reuniões, ou conselhos de turma, ou conselhos de docentes, aferindo se as medidas vão sendo aplicadas ou não e solicitamos sempre o registo disso em atas, para não haver depois segundas interpretações ou situações que caiem no esquecimento</p>   |  |            |
| <p>e estamos a...tentando fazer que esta monitorização vá sendo um acompanhamento ao longo do ano, para quando há situações que necessitem de ser alteradas, rapidamente possamos dar resposta à mesma,</p>   |  |            |
| <p>portanto penso que as estruturas passam um bocadinho por aí, para além de todo o trabalho diário que se faz neste acompanhamento, dificuldades que surgem e que imediatamente a EMAEI é solicitada a responder, portanto isto é um trabalho de monitorização, de acompanhamento em si.</p>   |  |            |
| <p>Em termos organizacionais, lá está, por ser uma equipa e não apenas uma pessoa, como era antigamente um coordenador de departamento, a partilha, a troca de experiências, o facto de terem visões diferentes, consoante o nível de ensino a que pertencem, é facilitador.</p>  | <p>Alterações relacionadas com as decisões em equipa</p>     | <p>8MJ</p> |
| <p>O facto das decisões serem tomadas em conjunto é muito facilitador porque enquanto que, em anos anteriores, alguém propunha e esse alguém era alvo sempre de crítica porque foi a pessoa que propôs, agora há uma reflexão feita em conjunto por uma equipa, um conjunto de pessoas.</p>   |  |            |
| <p>As decisões emanadas são corresponsáveis por todo aquele conjunto de pessoas. É um dos facilitadores, uma das coisas que eu considero que foi uma mais-valia, porque implica todos, é mais fácil.</p>  |  |            |

|  |  |            |
|--|--|------------|
| <p>É assim efetivamente: o facto de nós não termos mais tempo para reuniões leva a que haja sempre um ou dois elementos, neste caso, que ficam mais incumbidos pela triagem inicial das situações,</p>   |  |            |
| <p>mas qualquer decisão tomada, quer seja relativa a pedidos de medidas e de avaliação, quer seja a organização do centro de apoio à aprendizagem, quer seja indicações a titulares de turma, ou diretores de turma, essas decisões são sempre em conjunto e portanto é um trabalho de equipa efetivo.</p>   |  |            |
| <p>Quando decidimos, decidimos em conjunto. É claro que há todo um trabalho de preparação que, muitas vezes, se faz antes da reunião da equipa em si e esse trabalho sim, recai um bocadinho mais sobre duas pessoas em particular, porque pronto, facilita mais levar o trabalho orientado,</p>   |  |            |
| <p>mas de facto as decisões de equipa são tomadas em equipa, portanto sempre com a hipótese de se repensar, haver uma proposta, haver outra, ver como é que gerimos melhor e às vezes tentamos de uma maneira e depois de outra, portanto vamos sempre neste sentido.</p>  |  |            |
| <p>Sim, claro, muito nesta base do que estava agora a dizer. Naturalmente que o trabalho vai mais ou menos estruturado. Sabemos mais ou menos o que é expectável, mas depois na reunião em si, todos os elementos contribuem, colaboram e chega-se a consenso, ou chega-se a uma hipótese ou dá-se uma estratégia, muito na dinâmica de todos os contributos que são dados, portanto sim, trabalho colaborativo.</p>                                   |  |            |
| <p>O trabalho desenvolvido pela equipa sim, sem dúvida.</p>  | <p>Balanço positivo do trabalho desenvolvido</p> | <p>3MJ</p> |
| <p>O que eu acho que deveria de ter sido repensado foi o tempo atribuído a cada um dos elementos que faz parte da equipa para estas funções em específico, porque fazer vinte e duas horas letivas mais os tempos que obriga a pessoa; as funções inerentes a ser um elemento da equipa, muitas vezes implica um esforço extra, outras vezes, a situação ou as respostas não são tão rápidas como gostaríamos que fossem, mas isto são pormenores,</p> |  |            |
| <p>agora em termos do trabalho desenvolvido pela equipa, eu penso que, pelo menos no nosso agrupamento, tem decorrido de uma forma bastante satisfatória.</p>  |  |            |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| Pronto, o trabalho está definido no sentido da receção dos pedidos.   | Planeamento do trabalho da equipa a longo prazo         | 2MJ |
| Os timings das reuniões, tudo isso ficou pré-definido, no início do ano letivo anterior, quando a equipa foi criada.  |   |     |
| Situações mais dia-a-dia são geridas dentro da capacidade que temos e que criamos de se dar resposta, o mais rápido possível às situações e funcionamos muito nesta base.   | Resposta rápida às necessidades imprevistas             | 2MJ |
| Vamos rececionando documentação, seja ela pedidos de avaliação ou outros, vamos tentando fazer uma pré-triagem, ou se é uma situação a resolver, contacta-se rapidamente todos os elementos, independentemente de ser dia de termos reunião ou não, portanto surge um bocadinho nesta base.   |   |     |
| O trabalho desenvolvido pela EMAEI é analisado também todos os períodos, portanto em todas as interrupções letivas fazemos um balanço de como é que decorreu o trabalho desenvolvido, o que é que está pendente, como é que podemos melhorar, portanto no final de cada período letivo  | Análise continuada do trabalho desenvolvido pela equipa | 3MJ |
| e vamos tendo também o feedback dos outros, de toda a comunidade, seja conselhos de docentes, seja conselhos de turma que às vezes também nos dão sugestões.  |   |     |
| Às vezes, ao nível da documentação, há um diretor de turma ou, ou um coordenador que sugere que um documento está mais complexo, ou está mais confuso, para tentarmos e dão sugestões e esse trabalho também é analisado, um bocadinho com o contributo de todos.   |   |     |
| Em equipa, ou seja, vamos pôr uma situação dum pedido de avaliação, é apresentado o pedido, são apresentadas as evidências, o elemento da EMAEI que pertence àquele nível de ensino contribui, dando um esclarecimento sobre qual é a prática habitual, como é que se pode no dia-a-dia, no que diz respeito à resposta naquele nível de ensino, podermos solucionar ou encontrar respostas e as decisões são tomadas depois, mediante uma proposta, sempre com a concordância e atendendo ao contributo de todos os elementos. | Vantagem na tomada conjunta de decisões pela equipa     | 7MJ |
| Um bocadinho aquilo que eu já referi, é o facto de cada pessoa poder dar um contributo, não há uma decisão unilateral, a decisão é tomada em conjunto,  |   |     |

|   |  |            |
|---|--|------------|
| <p>o facto da pessoa poder ouvir, um bocadinho a experiência dos vários níveis de ensino, às vezes centramo-nos naquilo que estamos, efetivamente, a lecionar e não conhecemos tão bem a dinâmica dos outros níveis de ensino, portanto nesta perspetiva, este é um elemento bastante facilitador.</p>  |  |            |
| <p>Percebemos que se for ao nível do pré-escolar, a situação tem que ser analisada, atendendo às características daquele grupo, daquela população, daquela dinâmica; se for ao nível dum terceiro ciclo, já é completamente diferente, portanto inteiramo-nos todas das várias dinâmicas que existem, projetos que estão a ser aplicados e, se calhar, se estivéssemos centrados só no nosso nível, não tínhamos um conhecimento tão vasto e isto tudo são facilitadores.</p>                     |  |            |
| <p>As vantagens é tudo o que temos estado a dizer, portanto é o trabalho colaborativo, é uma visão geral ao nível do agrupamento que temos e que de outra forma, se calhar, não teríamos, estaríamos mais centradas no nosso nível, é o contributo que cada pessoa pode dar, ou porque já experimentou uma determinada estratégia que não funcionou e, se calhar, quando vamos sugeri-la, essa pessoa já vai dar uma pista para... um alerta para... nem sempre funciona, vejam também assim.</p> |  |            |
| <p>As experiências que as pessoas têm da sua própria prática letiva e nos vários níveis de ensino é uma vantagem, quando vamos propor estratégias, alterações, mudanças, as pessoas vão dando este feedback.</p>  |  |            |
| <p>Isto acaba por ser em conjunto encontrado mais respostas, oportunidades de resposta para as necessidades que surgem.</p>   |  |            |
| <p>As reuniões decorrem de uma forma bastante produtiva, acho eu, quer seja nas reuniões formais que temos, quer seja naquelas reuniões quase diárias, ou semanais que vamos fazendo</p>  | <p>Ambiente de trabalho positivo e construtivo</p> | <p>3MJ</p> |
| <p>e é sempre numa visão construtiva, é sempre numa visão de resolver as situações que surgem, é sempre na visão de dar a melhor resposta possível àquele aluno, ou àquela família, ou àquele conselho de turma, ou àquela turma e sempre numa perspetiva muito positiva de, dentro daquilo que podemos e que conseguimos, com os recursos que temos que nem sempre são os ideais,</p>  |  |            |

|  |  |     |
|--|--|-----|
| mas pronto tentamos sempre, de forma construtiva, ir ao encontro das necessidades e das respostas.   |  |     |
| O único constrangimento é mesmo a disponibilidade de tempo,  | Dificuldades relativas à falta de tempo dos elementos da EMAEI | 6MJ |
| porque depois o elemento da EMAEI, vamos imaginar que está a representar um determinado nível de ensino, não está só com esta função: ou é diretor de turma, ou é coordenador de..., ou é elemento de..., ao ser elemento do pedagógico também tem essa função e é isso que se sente mais ao nível de constrangimento, |  |     |
| é o tempo disponível para um cargo que ainda implica disponibilidade, dedicarmo-nos, vermos, analisarmos; isto tudo é tempo, portanto o tempo é que é o maior constrangimento.   |  |     |
| Na colaboração, a única desvantagem é efetivamente o não termos tanto tempo para estarmos...   |  |     |
| porque, por exemplo, se nós reunimos às quartas-feiras, às quartas-feiras também há as reuniões do conselho pedagógico, as pessoas também têm que estar disponíveis, depois na outra quarta-feira há reunião de grupo disciplinar, a pessoa também tem de estar disponível e depois não há mais quartas-feiras no mês, |  |     |
| o que significa que há aqui uma ginástica muito grande que temos que fazer para conseguirmos estar sempre conciliadas e sempre todas a par do que está a ser feito, portanto o tempo volta a ser a desvantagem que eu vejo mais gritante.  |  |     |

## ANEXO 6

Análise de conteúdo das entrevistas

2ª fase: criação das categorias e subcategorias; junção dos indicadores das diferentes entrevistas

| Tema  | Categoria                                 | Subcategoria     | Indicador  | UR/Ind   | UR/SC      |   |
|---|---|------------------|--|--|------------|---|
| Perceção sobre o novo diploma relativo à inclusão | Alterações introduzidas pelo novo diploma | Criação da EMAEI | Integração dos elementos da equipa                   | 1MJ<br>1MD<br>1ML<br>1FP   | 30         |   |
|   |   |                  | Relevância da constituição de uma equipa             | 2MJ<br>2ML   |            |   |
|   |   |                  | Expetativa positiva em relação ao trabalho da equipa | 1MJ<br>1MD<br>1FP  |            |   |
|   |   |                  | Apreensões relacionados com a integração na equipa   | 2ML<br>3FP   |            |   |
|   |   |                  | Alterações relacionadas com as decisões em equipa    | 8MJ<br>6MD   |            |   |
|   | Novas medidas de apoio aos alunos         |                  |  | Procedimentos relativos à mudança do anterior decreto-lei para o atual         | 4FP        | 8 |
|   |   |                  |  | Alterações relacionadas com a flexibilidade no tipo de apoio aos alunos        | 1MJ<br>2FP |   |
|   |   |                  |  | Alterações relacionadas com as medidas de apoio possíveis antes do apoio da EE | 1MJ        |   |

|                                      |  |   |  |                          |    |
|--------------------------------------|--|---|--|--------------------------|----|
|                                      |  | Participação dos encarregados de educação | Alterações relacionadas com a maior participação dos encarregados de educação                | 1MJ<br>2ML               | 3  |
| Reações dos docentes ao novo diploma | Reação inicial   |   | Reação inicial negativa dos docentes face ao novo diploma                                    | 1MJ<br>2FP               | 6  |
|                                      |  |   | Reação positiva ou negativa dos docentes dos diferentes graus de ensino face ao novo diploma | 3MD                      |    |
|                                      | Apropriação das novas orientações                                |   | Dificuldade dos docentes em apreender o essencial das novas orientações                      | 1MJ<br>3ML<br>4FP        | 34 |
|                                      |  |   | Apropriação insuficiente do novo decreto-lei   | 1FP                      |    |
|                                      |  |   | Necessidade de compreender e esclarecer o novo decreto-lei                                   | 2MJ<br>2MD<br>2ML<br>5FP |    |
|                                      |  |   | Legitimação de práticas habitualmente desenvolvidas em sala de aula                          | 4FP                      |    |
|                                      |  |   | Caráter positivo do novo decreto-lei   | 2MD<br>1ML<br>1FP        |    |
|                                      | Necessidade de tempo para implementar e consolidar o decreto-lei | 6FP                                       |  |                          |    |

|  |  |   |  |   |                   |    |
|--|--|---|--|---|-------------------|----|
| Organização e implementação das novas medidas relativas à inclusão | Envolvimento das diferentes estruturas | Condições do agrupamento  | Criação de condições favoráveis no AE para a implementação das novas orientações | 2MJ<br>1 MD<br>2ML  | 6                 |    |
|  |  |   | Criação da equipa Multidisciplinar como condição fundamental                     | 1FP   |                   |    |
|  | Formas de divulgação das novas medidas |   |  | Divulgação do novo decreto através de diversos meios          | 2MJ               | 13 |
|  |  |   |  | Divulgação através de reuniões                                | 1MD<br>1ML<br>1FP |    |
|  |  |   |  | Divulgação no Conselho Pedagógico                             | 1MD               |    |
|  |  |   |  | Divulgação através dos órgãos de gestão intermédia            | 1MD               |    |
|  |  |   |  | Divulgação através de ação de formação para todos os docentes | 1MD<br>2FP        |    |
|  |  |   |  | Disponibilidade da equipa para a divulgação de informação     | 1ML               |    |
|  |  |   |  | Divulgação através do fornecimento de informação              | 1ML               |    |
|  |  |   |  | Divulgação através de materiais pesquisados na Net            | 1ML               |    |
| Implementação das novas medidas                                    | Constrangimentos                       | Dificuldades decorrentes da necessidade de rapidez na implementação do processo | 2MJ<br>1FP   | 11  |                   |    |

|                    |                          |                                |  |                   |   |                          |    |
|--------------------|--------------------------|--------------------------------|--|-------------------|---|--------------------------|----|
|                    |                          |                                | Dificuldades inerentes à organização do processo                       | 3ML               |   |                          |    |
|                    |                          |                                | Carência de alguns recursos educativos                                 | 3FP               |   |                          |    |
|                    |                          |                                | Incapacidade de resposta por parte da EMAEI devido à falta de recursos | 2FP               |   |                          |    |
|                    |                          | Formas de acompanhamento       |  |                   | Criação de medidas de monitorização dos procedimentos             | 4MJ<br>4MD<br>1ML<br>3FP | 19 |
|                    |                          |                                |  |                   | Criação de medidas de monitorização do grupo da Educação Especial | 1FP                      |    |
|                    |                          |                                |  |                   | Uniformização de procedimentos de atuação ao nível do agrupamento | 2FP                      |    |
|                    |                          |                                |  |                   | Alterações organizacionais decorrentes das funções da EMAEI       | 4FP                      |    |
| Dinâmicas da EMAEI | Lógicas de ação da EMAEI | Formas de organização da EMAEI | Planeamento do trabalho da equipa a longo prazo                        | 2MJ               | 17  |                          |    |
|                    |                          |                                | Resposta rápida às necessidades imprevistas                            | 2MJ               |   |                          |    |
|                    |                          |                                | Preparação do trabalho de equipa                                       | 5MD<br>3ML<br>5FP |   |                          |    |
|                    |                          | Avaliação do trabalho da EMAEI |  |                   | Balanço positivo do trabalho desenvolvido                         | 3MJ<br>2MD<br>5ML<br>6FP | 34 |
|                    |                          |                                |  |                   | Análise continuada do trabalho desenvolvido                       | 3MJ<br>4MD               |    |

|                         |                       |  |  |                          |    |
|-------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------|----|
|                         |                       |  | pela equipa  | 4ML<br>7FP               |    |
| Condicionantes da EMAEI | Fatores facilitadores |  | Vantagem na tomada conjunta de decisões pela equipa            | 7MJ<br>5MD<br>2ML<br>3FP | 63 |
|                         |                       |  | Perceção positiva sobre o trabalho colaborativo da equipa      | 1ML<br>2FP<br>5MD        |    |
|                         |                       |  | Vantagens na relação de confiança entre os elementos da equipa | 6MD<br>2ML               |    |
|                         |                       |  | Vantagens da colaboração entre os elementos da equipa          | 3ML<br>5FP               |    |
|                         |                       |  | Ambiente de trabalho positivo e construtivo                    | 3MJ<br>2ML               |    |
|                         |                       |  | Ambiente de trabalho afável e produtivo                        | 4MD                      |    |
|                         |                       |  | Ambiente de trabalho afável e coeso                            | 7FP                      |    |
|                         |                       |  | Ausência de dificuldades na implementação do processo          | 1MD                      |    |
|                         |                       |  | Ausência de constrangimentos no trabalho de equipa             | 1MD<br>2ML               |    |
|                         |                       |  | Inexistência de desvantagens no trabalho de equipa             | 1MD<br>1ML               |    |
|                         | Constrangimentos      |  | Dificuldades relativas à falta de tempo dos elementos da EMAEI | 6MJ                      | 11 |
|                         |                       |  | Ausência de formação prévia dos elementos da EMAEI             | 1FP                      |    |
|                         |                       |  | Aspetos negativos decorrentes do trabalho de equipa            | 4FP                      |    |

## ANEXO 7

### Caracterização Socioprofissional dos Entrevistados

| Entrevistado | Idade | Situação Profissional | Tempo de Serviço | Outras funções para além da docência   | Habilitações Académicas | Formação Inicial | Formação Adicional   |
|--------------|-------|-----------------------|------------------|--|-------------------------|------------------|--|
| MD           | 58    | P.Q.N.D               | 34               | - Coordenadora de Departamento<br>- Comissão de Avaliação de Desempenho Docente<br>-Membro do C.P<br>- Elemento convidado para a EMAEI                               | Licenciatura            | Licenciatura     | _____  |
| ML           | 48    | P.Q.N.D               | 27               | - Coordenadora de Estabelecimento<br>- Membro da EMAEI<br>- Membro do C.P  | Licenciatura            | 1º Ciclo         | - Curso de professores do Ensino Básico-2º ciclo, em Português, História e Ciências                  |
| FP           | 57    | P.Q.N.D               | 32               | - Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas<br>- Membro da EMAEI<br>- Comissão de Avaliação de Desempenho Docente<br>-Membro do Conselho Pedagógico | Licenciatura            | Licenciatura     | - Pós-Graduação em Ciências da Educação<br>- Curso de Especialização em Gestão de Cargos Intermédios |
| MJ           | 45    | P.Q.N.D               | 23               | - Sub-coordenadora do Grupo 910<br>- Membro da EMAEI   | Licenciatura            | 1º Ciclo         | - Especialização no domínio cognitivo e Multideficiência<br>-Especialização no domínio da visão      |

