

[Lideranças Intermédias e Educação Inclusiva – Um  
estudo de caso]

Relatório de projeto

Sara Alexandra Vicente Ribeiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Isabel Rebelo

Professora Doutora Marlene Sousa

Leiria, Março de 2025

Mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa um marco importante no meu percurso académico e profissional, sendo o reflexo da dedicação, empenho e incentivo de várias pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua concretização.

Em primeiro lugar, expresso o meu profundo agradecimento às minhas orientadoras, Professora Doutora Isabel Rebelo e Professora Doutora Marlene Sousa, pelo seu profissionalismo, dedicação e incentivo ao longo deste processo. Agradeço a vossa orientação rigorosa, os conselhos valiosos e a motivação constante que me permitiram superar desafios e enriquecer este relatório. O Vosso acompanhamento foi essencial.

Aos meus colegas de turma, em especial ao André que tem sido um companheiro ao longo deste percurso. Aos docentes do curso pela partilha e entajuda tornando esta jornada mais enriquecedora e menos solitária.

Um agradecimento especial aos entrevistados, ao Valter, à Judite, à Clara, à Maria José, ao Nuno e ao Paulo, que, com a sua disponibilidade e generosidade, partilharam as suas experiências e perspetivas, tornando esta investigação possível. A Vossa colaboração foi fundamental. Também agradeço à professora Olga pela disponibilidade demonstrada assim que iniciei este projeto.

À minha família, João, Irene, João Henrique, Cristina e Vera que sempre a meu lado, apoiando-me incondicionalmente em todos os momentos ao longo da vida, contribuíram para a concretização deste trabalho. E em especial ao João Miguel e João Tomás que partilharam este percurso de perto e foram a minha maior motivação para seguir em frente.

A todos aqueles que, de alguma forma contribuíram para esta conquista, o meu mais sincero obrigada!

## RESUMO

O sistema educativo está em constante mudança, impulsionado por transformações políticas, demográficas e económicas. Nesse contexto, as escolas têm recebido cada vez mais autonomia, permitindo-lhes oferecer a melhor educação possível para Todos. Para que essa autonomia se traduza em sucesso, o papel dos líderes intermédios torna-se essencial, garantindo o bom funcionamento da organização. São eles os responsáveis por motivar, envolver e mobilizar os liderados dentro de uma filosofia inclusiva, capaz de promover o sucesso educativo de cada aluno.

O presente relatório parte de uma questão inicial “Como estava a ser interiorizada e operacionalizada, por diferentes níveis de liderança na escola, a perspetiva subjacente de Educação Inclusiva?”. Na tentativa de responder a esta questão definiram-se como objetivos da investigação: i) identificar práticas inclusivas desenvolvidas na promoção da EI no AE, ii) analisar a perceção que os líderes intermédios têm do seu papel na implementação de práticas inclusivas promotoras de EI e iii) refletir sobre o contributo das práticas de EI desenvolvidas no AE.

A análise dos dados recolhidos, através de entrevistas, evidenciou que a resposta a uma política educativa inclusiva, que pretende a construção de uma escola para Todos, deve preconizar práticas pedagógicas que valorizem um trabalho mais colaborativo, diversificar os recursos metodológicos, flexibilizar os currículos e investir na formação docente para valorizar a autonomia do aluno na construção do seu processo educativo.

### **Palavras-chave:**

Educação Inclusiva, Lideranças Intermédias, Práticas Inclusivas

## ABSTRACT

The education system is constantly changing, driven by political, demographic and economic transformations. In this context, schools have been given increasing autonomy, allowing them to offer the best possible education for all. For this autonomy translate into success, the role of middle leaders becomes essential, ensuring the proper functioning of the organization. They are responsible for motivating, involving and mobilizing those they lead within an inclusive philosophy, capable of promoting the educational success of each student.

This report is based on an initial question: “How the underlying perspective of Inclusive Education was being internalized and operationalized by different levels of leadership in the school”. In an attempt to answer this question, the objectives of the research were: i) to identify inclusive practices developed to promote IE in the school, ii) to analyze the perception that middle leaders have of their role in implementing inclusive practices that promote IE and iii) to reflect on the contribution of IE practices developed in a school.

The analysis of the data collected, through interviews, showed that the response to an inclusive education policy, which aims to build a school for all, should advocate pedagogical practices that value more collaborative work, diversify methodological resources, make curricula more flexible and invest in teacher training in order to value student autonomy in the construction of their educational process.

### **Keywords:**

Inclusive Education, Inclusive Practices, Middle Leadership

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Tabelas .....	vii
Índice de Quadros .....	vii
Abreviaturas .....	ix
Introdução .....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
CAPÍTULO I - LIDERANÇAS.....	4
1. Liderança.....	5
1.1. Conceitos de Liderança .....	11
1.2. Tipos de Liderança .....	14
1.3. Papel do Líder.....	18
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	22
1. Da Educação Especial à Educação Inclusiva Para Todos .....	23
1.1. Conceito de Educação Inclusiva.....	27
1.2. Princípios da Educação Inclusiva em Portugal.....	38
CAPÍTULO III - O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	44
1. Local de Estudo e Participantes .....	46
1.1. Caracterização do Local de Estudo .....	46
1.2. Participantes no Estudo .....	48
2. Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados .....	48
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	54

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES .....	91
Referências Bibliográficas .....	96
Anexos .....	1
Anexo 1 – Guião das Entrevistas .....	2
Anexo 2 – Transcrição das Entrevistas .....	8
Transcrição da entrevista à Adjunta da Direção .....	9
Transcrição da entrevista à Coordenadora dos Diretores de Turma .....	19
Transcrição da entrevista ao Coordenador da EMAEI .....	33
Transcrição da entrevista à Diretora de Turma MJ .....	45
Transcrição da entrevista ao Diretor de Turma N .....	54
Transcrição da entrevista ao Diretor de Turma P .....	63
Anexo 3 – Quadro Análise de Conteúdo das Entrevistas .....	70
Síntese, por Categoria, de acordo com as respostas dos sujeitos, através da definição de Indicadores para cada subcategoria .....	71

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolução das teorias da liderança.....	8
Figura 2. Diferentes aceções do conceito de liderança .....	13
Figura 3. Da segregação à inclusão.....	27
Figura 4. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão .....	35
Figura 5. Descrição das etapas propostas por Bardin para a análise de conteúdo .....	51

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos Participantes.....	54
-------------------------------------------------	----

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Pressupostos de uma escola equitativa.....	9
Quadro 2. Tipos de liderança .....	15
Quadro 3. Competências do líder para uma liderança eficaz.....	20
Quadro 4. Categorias e Subcategorias definidas para a análise de conteúdo das entrevistas .....	52
Quadro 5. Subcategorias de análise à categoria Educação Inclusiva.....	55
Quadro 6. Conceito de Educação Inclusiva .....	55
Quadro 7. Alunos abrangidos pela Educação Inclusiva.....	56
Quadro 8. Benefícios da operacionalização dos princípios e práticas de EI.....	57
Quadro 9. Vantagens na operacionalização da EI.....	58
Quadro 10. Constrangimentos na operacionalização da EI .....	59
Quadro 11. Mecanismos/Recursos existentes .....	61

Quadro 12. Mecanismos/Recursos em falta.....	63
Quadro 13. Subcategorias de análise à categoria Práticas Inclusivas .....	65
Quadro 14. Reconhecer o AE como Escola Inclusiva .....	65
Quadro 15. Identificar práticas inclusivas.....	66
Quadro 16. Avaliar a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018.....	68
Quadro 17. Ações e estratégias desenvolvidas .....	70
Quadro 18. Necessidades para concretizar as ações em falta .....	72
Quadro 19. Trabalho colaborativo .....	74
Quadro 20. Articulação entre professores.....	76
Quadro 21. Ações a desenvolver junto da comunidade .....	78
Quadro 22. Entidades parceiras e ações por elas desenvolvidas.....	80
Quadro 23. Subcategorias de análise à categoria Papel das Lideranças Intermédias.....	82
Quadro 24. Identificar as responsabilidades das lideranças.....	82
Quadro 25. Identificar as características das lideranças intermédias .....	84
Quadro 26. Papel no desempenho de funções de liderança intermédia .....	86
Quadro 27. Identificar melhoria de práticas e formas de ação das lideranças intermédias.....	87

## ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

DGE – Direção Geral de Educação

DL – Decreto-Lei

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EI – Educação Inclusiva

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MFA – Movimento das Forças Armadas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## INTRODUÇÃO

Sendo a organização escolar um espaço em construção permanente, dado as inúmeras transformações de que tem vindo a ser alvo, importa referir que esta deve responder a uma missão de serviço público, efetivada com a garantia de equidade e eficácia, dotando todos os cidadãos de competências e conhecimentos que lhes permitam integrar-se e contribuir para a sociedade em geral.

Os últimos anos do séc. XX foram marcados pela produção legislativa e académica em torno de questões do funcionamento da escola e administração do sistema educativo. Assistiu-se a uma divisão de competências, movimentando-se progressivamente a transferência de poderes e de funções do nível nacional para o nível local. Assim, concedeu-se à escola um aumento de autonomia, na participação da comunidade educativa e no processo decisivo. No âmbito da concretização destes objetivos é criado o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que visa regulamentar as respostas à diversidade de necessidades e potencialidades de todos e de cada um, no âmbito da autonomia e da flexibilidade curricular de que as escolas dispõem, aumentando a participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade; subjacente a este normativo encontra-se um novo paradigma de educação inclusiva para todos, em linha com as mais recentes diretrizes internacionais.

Pretendeu-se, no âmbito deste estudo, perceber como estava a ser interiorizada e operacionalizada, por diferentes níveis de liderança na escola, a perspetiva subjacente de Educação Inclusiva, no exercício das funções que lhes são atribuídas, numa escola da região do Médio Tejo, em Portugal.

Para tal, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

1. Identificar práticas inclusivas desenvolvidas na promoção da EI no AE.
2. Analisar a perceção que os líderes intermédios têm do seu papel na implementação de práticas inclusivas promotoras de EI.
3. Refletir sobre o contributo das práticas de EI desenvolvidas no AE.

O relatório encontra-se organizado em cinco capítulos, sendo que o primeiro aborda a liderança, o segundo a educação inclusiva, o terceiro capítulo diz respeito à metodologia utilizada para recolha da informação, efetuada através de entrevistas, sendo esta a técnica principal do trabalho de investigação, o quarto capítulo, dá lugar à apresentação e discussão dos resultados obtidos e, finalizamos com as conclusões obtidas.

Analisámos de forma exploratória e qualitativa, as respostas dos entrevistados. Privilegiou-se, essencialmente, a interpretação e compreensão da perspectiva dos sujeitos.

# ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – LIDERANÇAS

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## CAPÍTULO I - LIDERANÇAS

Este capítulo inicia-se com uma revisão da literatura sobre Liderança na perspectiva de diversos autores. Quando pensamos em Liderança também revemos os diversos tipos, que foram ganhando forma enquanto marcos intrínsecos da cultura organizacional onde se encontravam e de acordo com os contextos em que operavam. O tipo de liderança e o modo como é exercido, são fatores que condicionam ou potenciam o compromisso dos liderados. O papel do líder é abordado na medida em que nos permite conhecer as características que o mesmo apresenta e as suas capacidades enquanto mobilizador e impulsionador de ideais educativos. Percebemos que a escola é uma organização complexa e resultado do crescimento da sociedade. Reconhecemos a importância do papel dos líderes e a necessidade de compreender a organização da ação educativa, bem como as funções inerentes.

# 1. LIDERANÇA

A sociedade em que nos encontramos é cada vez mais uma sociedade organizacional. Na grande maioria, os serviços e bens de que fazemos uso, são-nos fornecidos através de organizações. As organizações apresentam-se hoje na vida das pessoas num contínuo crescimento, cada vez mais complexas e cumprindo papéis diversificados. Assim, a Escola, é também vista como uma organização, embora sobre ela recaiam diferentes representações.

No caso da escola, esta é vista como um sistema vivo, contrariando a rigidez dos sistemas mecânicos. É um sistema aberto com o qual interferem determinados fatores, tais como a situação geográfica, a sociedade, o contexto, etc., para atingir o objetivo final equacionado, o sucesso de todos (Morgan, 2006) .

As escolas, enquanto organizações, embora com especificidades únicas dependem de modelos organizativos e de orientações normativas. Contudo, adotam uma identidade muito própria que resulta da influência do meio e da conceção de liderança de quem as opera. É um espaço de desenvolvimento pessoal e social, de todos os atores envolvidos, que se distingue pelas relações que se estabelecem, pelo clima que se gera e pela liderança que é exercida (Costa, 1996).

Ao longo dos anos, os processos de liderança foram interpretados e descritos de acordo com diversas teorias. Estas foram resultado de uma conjuntura ideológica, económica, social, histórica e política da época em que cada teoria se desenvolveu. Segundo Bento e Ribeiro (2013), as diferentes teorias sobre a liderança complementam-se, possibilitando ir de encontro ao conceito que atualmente se utiliza, embora aparentem alguma ambiguidade e contradição entre elas. Estes autores apresentam, através da Figura 1, uma síntese da evolução temporal das várias teorias que foram surgindo, desde o início do séc. XX, altura em que se começou a despertar interesse para questões relacionadas com a liderança.

São várias as teorias conhecidas e importa ressaltar que as mesmas seguem uma trajetória marcada por vários percussores que se destacam no seu progresso. Todavia, importa referir que os estudos apresentam ambiguidades e até mesmo contradições de acordo com Bento e Ribeiro (2013).

Até aos anos 40, no período que antecedeu a II Guerra Mundial, surgem os primeiros estudos acerca da liderança, que centravam a sua investigação na identificação de atributos físicos, psicológicos e aptidões que reconhecessem “os líderes dos não-líderes e os líderes eficazes dos não eficazes” (Caixeiro, 2014). Estes atributos eram designados por traços, daí a denominação de Teoria de traços de personalidade. Chiavenato (2003, p.123) define traço como “qualidade ou característica distintiva da personalidade”.

No período pós-guerra as investigações indicam que a pluralidade de traços e competências, muitas vezes não são coincidentes entre si e nem sempre eram preditores de sucesso. Stogdill (1948, citado por Caixeiro, 2014), após várias investigações no âmbito da liderança, conclui que um líder dotado de determinados traços e competências poderá ser eficaz num contexto e noutra ineficaz. Parece consensual que líderes distintos dotados de diferentes traços e competências podem ser bem sucedidos. No entanto, a liderança não pode cingir-se apenas aos traços e competências manifestados pelo líder. O contexto e os seguidores são elementos essenciais para a compreensão da liderança assim como uma abordagem alicerçada no terreno (Silva, 2010).

Como resposta às fragilidades detetadas na teoria dos traços surge a teoria comportamental. Esta começa a ganhar ênfase a partir dos anos 50. O estilo de comportamento do líder é, a partir desta data, o fator primordial a ter em conta nos estudos sobre liderança. Segundo com Bento e Ribeiro (2013), os estudos deixam de salientar os atributos de personalidade dos líderes, para procurarem identificar os comportamentos considerados necessários para o desempenho das funções de liderança, pois consideram que “o líder faz-se e já não se nasce líder , este pode ser treinado para o efeito” (p. 14).

Apesar da sustentabilidade e da abertura, este modelo começou a ser questionado no que diz respeito à sua aplicação na formação e seleção dos líderes. A preocupação com a identificação dos traços e competências do líder dá lugar a orientações mais contingenciais, em que é o contexto, bem como as motivações e habilidades dos subordinados, nível de estrutura da tarefa, posição hierárquica, que desempenham um papel crucial na escolha do comportamento mais adequado. Como resultado, a pesquisa realizada entre os anos 60 e 80 destaca a predominância da contingência, apontando a importância dos fatores contextuais em relação aos atributos e comportamentos individuais, na determinação de uma liderança eficaz.

Assim, as teorias situacionais ou contingenciais partem do princípio fundamental de que não existe um estilo único ou característico de liderança que seja válido e aplicável a todas as situações. Cada contexto específico exige um tipo de liderança específico. Portanto, um líder eficaz é aquele que demonstra capacidade de se adaptar a grupos de indivíduos com características particulares em condições diversas. Líder, grupo e situação formam um conjunto essencial de variáveis para explicar a eficácia da liderança. A liderança passa a estar direcionada para o contexto e para a diversidade, para as motivações e capacidades dos liderados (Bento & Ribeiro, 2013).

Para os mesmos autores, no início dos anos 80 a liderança surge como um fenómeno centrado "no carisma e nas capacidades transacionais e transformacionais" (p.15). A teoria transformacional vem responder aos desafios impostos, onde as transformações ocorrem a ritmos acelerados associados à imprevisibilidade. As organizações precisam de líderes capazes de inspirar e motivar os seus seguidores para que, em conjunto, consigam alcançar o objetivo comum.

A crescente complexidade do mundo humano coloca na educação expectativas elevadas, particularmente no desenvolvimento de competências que, por um lado, assegurem níveis de competitividade estratégica, e simultaneamente desenvolvam e preservem aprendizagens fundamentais para todos, não provocando dano, e sendo promissoras para o futuro. A qualidade do ensino e aprendizagem exigida surge indissociavelmente ligada à qualidade da liderança, defendendo alguns autores que “não há um documento que revele sucesso escolar com a ausência de uma liderança talentosa” (Leithwood et al., 2008, p. 29).

Neste tipo de liderança os valores e os interesses comuns são partilhados por líderes e liderados. As teorias da liderança merecem aqui destaque, no estrito sentido em que contribuem para a necessidade de pensar outros modelos ou modos de atuação, concordantes com as novas necessidades emergentes do século XXI.

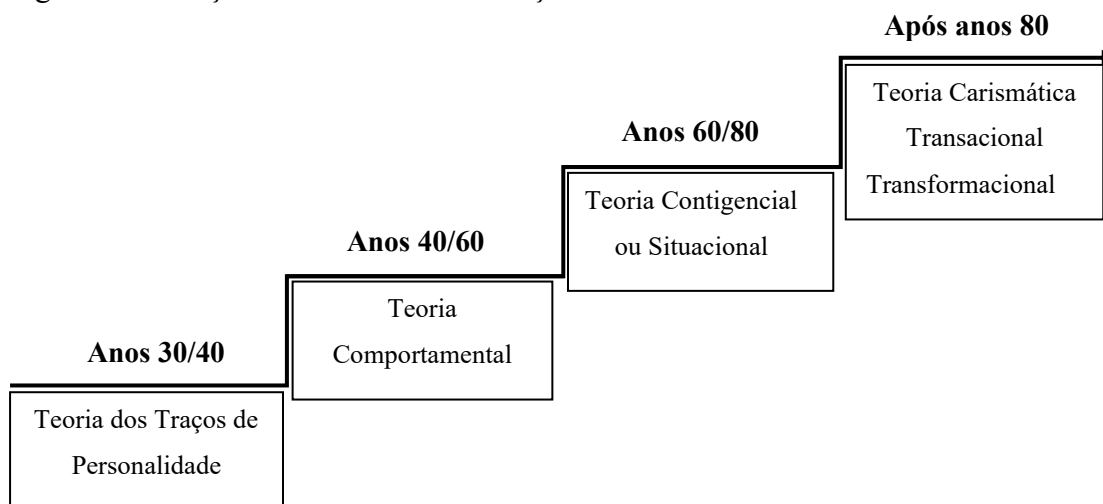
A partir dos anos 80, deu-se início à visão cultural da liderança, através do movimento Nova Liderança, onde o líder começou a ser compreendido como aquele que define a sua forma de atuar, tendo em conta os valores e o contexto da organização que lidera. Rego e

Cunha (2007, p. 220) asseguram que “é hoje comumente aceite por muitas pessoas que o carisma é o ingrediente secreto da boa liderança.” Outra perspectiva importante, apresentada no âmbito da nova liderança, relaciona-se com a liderança visionária que assenta na capacidade do líder em definir uma visão com a que liderados se comprometem.

Tendo em conta as características da sociedade atual, verifica-se que a inteligência emocional assume especial importância, uma vez que o sucesso da liderança depende daquilo que os líderes fazem e da forma como usam as emoções. Como referem Goleman, Boyatzis, McKee e Rocha (2002, p. 9), “a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas”, sendo que, “no fundo, a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional”.

Estes mesmos autores afirmam, ainda, que “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias” (Goleman et al., 2002, pp. 75-76). A evolução das teorias da liderança pode ser observada através da Figura 1.

Figura 1. Evolução das teorias da liderança



*Nota.* Adaptado de Bento & Ribeiro (2013). A Liderança escolar e três dimensões: Diretores, professores e alunos. Bragança: Ideias em prática. <http://hdl.handle.net/10198/9560>

Constatamos que é quase impossível as pessoas controlarem as suas emoções e a capacidade de gestão das mesmas é fundamental para o sucesso das organizações. O verdadeiro líder deve considerar os aspetos das relações humanas e deve ser capaz de

encontrar formas para “envolver emocionalmente os liderados no trabalho, uns com os outros, e na construção e realização da visão”, até porque “quando emocionalmente empenhadas, as pessoas transformam-se” (Goleman et al., 2002, p. 258).

É neste sentido que a escola deve atuar, caracterizando-se como um agente de mudança, capaz de promover a aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, fazer com que todos sejam capazes de identificar as suas potencialidades, situando claramente a escola no domínio democrático com uma função igualitária (inclusão, igualdade e participação).

Trata-se assim de uma organização complexa que integra vários atores, com formação, perspectivas e percursos diferenciados. Esta forma de ver a escola demonstra a especificidade de cada organização que a distingue das demais, que determina a sua identidade e, embora com a mesma finalidade, as respostas e os problemas que apresenta são certamente diferenciados.

Cabral (2017) sintetiza as condições que Hopkins determina para que cada escola se possa ver como uma boa escola: uma liderança mobilizadora, distribuída e com visão. Para este autor as lideranças assumem um papel crucial, devendo intervir na dimensão pedagógica, para assegurar a igualdade educativa. Para que a escola se revele equitativa existem determinados pressupostos que devem ser equacionados, como podemos verificar no Quadro 1.

Quadro 1. Pressupostos de uma escola equitativa

Uma mudança feita com sentido.
O foco da ação escolar estar no que acontece dentro da sala de aula e na forma como a didática e a pedagogia são materializadas.
A cultura colaborativa como paradigma de modelo de profissionalismo docente.
Um ethos de escola orientado para o sucesso.
Uma ligação escola-família funcional.
O favorecimento de um contexto positivo para a mudança pretendida.

*Nota.* Adaptado de Cruz, R.; Alves, J. (2019)

Para Cardoso (2013), “uma escola eficaz tem sempre no seu capital humano (professores e funcionários) um ponto forte, e para que isso aconteça procura que estes estejam em constante atualização e formação em diferentes níveis” (p. 262).

Segundo Lima (2008), há décadas que a investigação tem procurado identificar as causas que justificam a eficácia de uma escola. A liderança assume assim um papel de destaque, na medida em que é considerada um fator explicativo. Esta é distribuída com os líderes intermédios que desempenham um papel igualmente importante dentro da organização escolar.

Visando a melhoria dos resultados e o alcance da eficácia, existem determinados pressupostos que devem ser operacionalizados ao longo do processo, nomeadamente: acompanhamento e monitorização dos progressos dos alunos, os resultados académicos e o desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico dos docentes.

Tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 48/86, de 14 de outubro) salientam-se como objetivos da escola os seguintes:

- Assegurar uma formação geral, proporcionando a aquisição de conhecimentos basilares;
- Promover condições de desenvolvimento, proporcionando a aquisição de atitudes autónomas;
- Proporcionar experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva
- Criar condições para que todos atinjam o sucesso educativo;
- Fomentar atitudes de respeito e gosto pela aprendizagem.

A liderança intermédia, surgiu como resposta ao aumento da complexidade da organização escolar. Após um grande período de expansão, por volta da década de sessenta do século XX, resultante de mudanças demográficas, políticas e económicas, surgiu a Escola para Todos. Neste contexto, ao longo de (quase) seis décadas de existência é evidente a progressiva regulamentação em torno desta estrutura, no sentido de clarificar e alargar as suas funções, não obstante estas se encontrarem dispersas em diversos normativos legais.

O mais recente, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, são mencionadas novas funções para o Diretor de Turma, relacionadas com a organização e gestão individual dos processos dos alunos, a saber:

- a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
- c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;
- d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
- e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º;
- f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

Nesta linha de pensamento pode-se ainda referir o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, apresentando também alguns aspetos que clarificam as competências a serem desenvolvidas pelos diretores de turma em sede das suas funções no conselho de turma, nomeadamente: a gestão do trabalho interdisciplinar e a articulação do currículo, com o recurso à execução de projetos transversais de cariz vertical e/ou horizontal; a avaliação e monitorização das aprendizagens e respetivos procedimentos de transição e retenção dos alunos.

A liderança assume hoje um papel que coloca em causa a eficácia e a eficiência de quem lidera. Sendo a escola uma organização em constante mudança, cabe ao líder encontrar o equilíbrio entre as diferentes formas de liderar, tendo em conta os objetivos e a relação que estabelece entre todos. Segundo Sergiovanni (2004), uma escola para ser eficaz exige uma liderança construída sob quatro pilares: líderes, seguidores, ideias e ação.

## 1.1. CONCEITOS DE LIDERANÇA

A liderança torna-se assim indispensável em qualquer organização. Ela é fundamental em todas as funções da gestão: o líder necessita de compreender a natureza humana e saber orientar as pessoas, isto é, liderar (Chiavenato, 2003).

É neste sentido que procuramos entender a liderança como um fator de mudança, de melhoria e de desenvolvimento. Estas encontram-se condicionadas por variáveis extrínsecas, como a família, o meio social e cultural, e por variáveis intrínsecas nas quais se enquadra o modo de liderança adotado.

Apesar da liderança assumir um papel preponderante, ao nível do funcionamento das organizações escolares, esta define-se como uma capacidade, em função de uma causa comum, de provocar a adesão voluntária relacionando-se com a perspectiva que os outros têm em reconhecer as qualidades do líder (Cabral, 2014).

Desenvolvidas entre os anos 40 e 80, as investigações definiram o termo de liderança, como o ato de influenciar para a obtenção de objetivos definidos. Tratava-se, assim, de uma visão mecanicista, com uma hierarquia bem definida, unidirecional e que acompanhava as teorias organizacionais à época (Costa et al., 2000).

Para Costa e Castanheira (2015) a liderança escolar deve acontecer por via de uma “liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança” (p.17).

Para Sergiovanni (2004) em analogia com outras organizações, embora as escolas possuam requisitos comuns de gestão e liderança “têm igualmente de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam” (p. 172).

Segundo Chiavenato (1999), a liderança deve compreender-se como a capacidade de incutir e regular aqueles que estão na base da pirâmide, levando-os naturalmente a atingirem os objetivos da organização. Revela também que esta é fundamental em todas as funções administrativas, na medida em que se apresenta como um fenómeno social capaz de conduzir um grupo de pessoas a alcançar os objetivos pretendidos.

Firmino (2009) refere que “a liderança inspira-se na visão, motiva as equipas para projetos inovadores e traça a estratégia de mudança, de médio e longo prazo, que de modo nenhum se confunde com a perspectiva rígida de planeamento estratégico” (p. 112).

Bolívar (2003) entende a liderança “como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos,

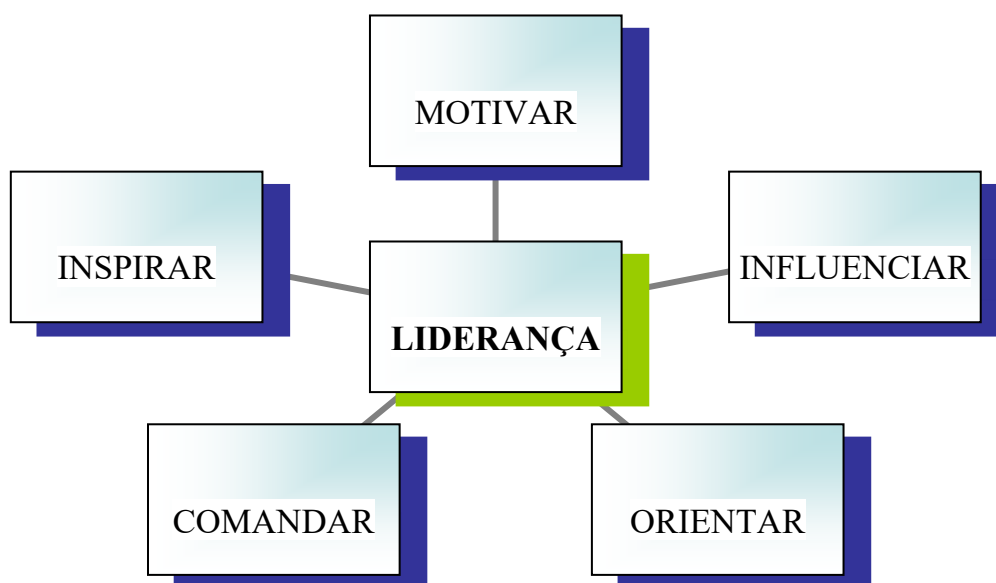
convicções), em função de tarefas e projetos”. Acrescenta, ainda, que “estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas” (p. 256).

Para Chiavenato (1993), "liderança é a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana à consecução de um ou de diversos objetivos específicos" (p. 172).

Já para Bossert et al. (1982), liderança é a capacidade de influenciar os outros para que possam assumir as linhas que lhes são propostas como premissa para a sua ação.

Como se pode verificar através da Figura 2, o conceito de liderança, é complexo e, embora nem sempre consensual, assume variadas aceções.

Figura 2. Diferentes aceções do conceito de liderança



Elaboração Própria.

O termo Liderança é considerado a habilidade de motivar, influenciar, orientar, inspirar e comandar um grupo de pessoas a fim de atingir os objetivos delineados.

A liderança deve preocupar-se não só com as funções administrativas, que permitirão o bom funcionamento da escola, mas também com o conjunto de atividades que têm a ver

com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (Day et al., 2009; Leithwood et al., 2006).

Apesar do termo liderança estar muitas vezes associado ao desenvolvimento organizacional, de cunho essencialmente administrativo, atualmente a investigação caminha no sentido de procurar os modelos e práticas de liderança que permitem influenciar a melhoria dos resultados.

De acordo com as mudanças estruturais e organizativas que as escolas atingiram, o líder ordena estratégias de compromisso e envolvimento. A Liderança transformacional deverá ser coerente com o desenvolvimento e aprendizagem da própria organização (visão partilhada, culturas colaborativas, distribuição das funções de liderança, profissionalização dos professores) e centra-se no compromisso e nas capacidades dos atores organizacionais (Leithwood, 1992).

## 1.2. TIPOS DE LIDERANÇA

Os tipos de liderança assentam no comportamento dos líderes em relação aos liderados, ou seja, as formas como o líder orienta a sua conduta, refletem o seu tipo de liderança.

Ao longo dos tempos, os tipos da liderança evoluíram de acordo com as conceções de liderança, que foram acompanhando o desenvolvimento das teorias organizacionais de gestão. Deste modo, surgiram diferentes teorias segundo quatro perspetivas distintas: a perspetiva dos traços, a perspetiva dos estilos, a perspetiva situacional e as perspetivas da Nova Liderança. Assim sendo, optamos por apresentar uma breve descrição das principais teorias, de acordo com as diferentes perspetivas da liderança, salientando os aspetos mais relevantes de cada uma delas.

Uma das variáveis que nos parecem mais marcantes dentro de uma organização é certamente as pessoas que o constituem, da qual o líder é elemento integrante.

As investigações que têm sido realizadas permitem identificar um estilo de liderança transformacional. Este deverá ser coerente com o desenvolvimento e aprendizagem da própria organização (visão partilhada, culturas colaborativas, distribuição das funções de

liderança, desenvolvimento profissional dos professores) e centra-se no compromisso e nas capacidades dos atores organizacionais.

Atualmente considera-se que a liderança escolar não se delimita, única e exclusivamente, aos diretores. Esta deve estender-se à organização, expandindo-se através de uma responsabilidade distribuída e partilhada. O sistema distribui-se de forma hierarquizada havendo delegação de competências e funções com outros atores. A Gestão de Topo (Diretor e a sua equipa), a Gestão Intermédia (Coordenadores de Estabelecimento, Coordenadores de Diretores de Turma e Diretores de Turma) e a Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem (Docentes).

A teoria que suporta o aparecimento dos estilos de liderança prende-se com o comportamento adotado pelo líder, relativamente aos seus subordinados.

Esta teoria é abordada numa perspetiva comportamental definindo, essencialmente, três tipos de liderança, como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2. Tipos de liderança

<b>AUTOCRÁTICO</b>	<b>DEMOCRÁTICO</b>	<b>LIBERAL</b>
<b>O líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo.</b>	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder.	<b>Há liberdade total para as decisões grupais ou individuais, e mínima participação do líder.</b>
<b>O líder determina as providências para a execução das tarefas, cada uma por vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo.</b>	O grupo esboça as providências para atingir o alvo e pede aconselhamento do líder, que sugere alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspetivas com os debates.	<b>A participação do líder é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.</b>
<b>O líder determina a tarefa que cada um deve executar</b>	A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada	<b>A divisão das tarefas e escola dos colegas fica</b>

e os companheiros de trabalho.	membro tem a liberdade de escolher seus companheiros de trabalho.	<b>totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.</b>
<b>O líder é dominador e é “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.</b>	O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito. O líder é objetivo e limita-se aos fatos nas críticas e nos elogios.	<b>O líder não avalia o grupo nem controla acontecimentos. Apenas comenta as atividades quando questionado.</b>

Fonte: Chiavenato (2003, p.125).

Para Araújo (2006), definem-se da seguinte forma:

**AUTORITÁRIO OU AUTOCRÁTICO:** o nível de intervenção do líder é alto, neste caso, o líder toma as decisões sem consultar o grupo, fixa as tarefas de cada um e determina o modo de concretizá-las. Os subordinados não têm liberdade de atuação, pois o líder autocrático controla rigidamente a sua atividade e não lhes explica suficientemente o objetivo do seu trabalho. As pesquisas têm vindo a demonstrar que a liderança autocrática cria sentimentos de insatisfação nas pessoas, alienação quanto ao trabalho e ausência de motivação. Isto faz com que este tipo de liderança seja apenas utilizado em trabalhos simples, rotineiros e repetitivos.

**DEMOCRÁTICO:** Nível médio de intervenção do líder, este tipo também é chamado de tipo participativo, pelo fato de o líder compartilhar com os empregados sua responsabilidade de liderança, envolvendo-os no processo de tomada de decisão. Assim, o grupo participa na discussão da programação do trabalho, na divisão das tarefas e as decisões são tomadas a partir das discussões do grupo. Os resultados das pesquisas mostram que a liderança democrática conduz a sentimentos de participação, satisfação, envolvimento pessoal, espírito de equipa e de colaboração, além de elevada motivação para resultados. Daí sua utilização intensiva em quase todos os tipos de atividades, principalmente naquelas que envolvam algum grau de especialização.

**LAISSEZ-FAIRE OU LIBERAL:** De intervenção quase nula, neste tipo, o líder funciona como elemento do grupo e só intervém se for solicitado. É o grupo que levanta os problemas, discute as soluções e decide. O líder não interfere na divisão de tarefas, limitando a sua atividade. Há uma completa e total liberdade de atuação para os

subordinados e nenhum controle sobre seu trabalho. As pesquisas sugerem que a liderança liberal também cria sentimentos de desorientação, de insatisfação e falta de cooperação entre as pessoas.

De acordo com um resumo dos estudos mais importantes que explicam o comportamento da liderança, parece não haver evidência empírica que permita definir o melhor estilo de liderança.

Não existe um estilo de liderança universal, nem um modelo de comportamento do líder e de atividade de grupo. A dificuldade de representar fatores situacionais que influenciam positiva ou negativamente o comportamento dos líderes dentro das organizações levou ao surgimento de um novo modelo teórico, o modelo situacional, que visa responder a problemas não resolvidos (Inocêncio, 2013).

Analisando os diversos tipos de liderança, é de salientar que as estratégias do líder assentes em objetivos comuns, na distribuição de tarefas, no planejamento, na monitorização das atividades, no envolvimento de toda a comunidade, sem esquecer momentos de diálogo e reflexão influenciam de forma positiva a melhoria dos resultados alcançados.

O líder passou a ser visto como alguém que define o seu modo de agir de acordo com as situações, o momento e a realidade organizacional. Por conseguinte, de acordo com Chiavenato (2003), “O desafio da liderança é saber quando aplicar cada estilo, com quem e em que circunstâncias e atividades” (p. 125).

Mediante os diversos tipos de liderança, cabe a cada líder optar por aquele que melhor se adequa às suas características e aos objetivos da organização onde se encontra inserido. Assim, não devemos afirmar que existe um tipo de liderança perfeito, mas sim uma conjugação entre os apresentados. A apologia de um tipo de liderança como sendo o mais correto é praticamente insustentável. O líder, no seu trajeto, com os elementos que o acompanham pode usar determinados tipos de liderança, de acordo com as dificuldades encontradas no exercício das funções atribuídas (Goleman, 2002).

### 1.3. PAPEL DO LÍDER

Com a finalidade da compreensão do papel das lideranças na escola para todos, das atitudes e práticas comuns, propomo-nos a desenvolver o papel das lideranças nas escolas.

O panorama educativo encontra-se muito próximo do negocial. Urge às escolas tornarem-se organizações, cujo papel do líder passa por conjugar diferentes dimensões, adotando comportamentos éticos, estimulando a partilha de poderes e conseqüentemente responsabilidades, apoiar processos de inovação promovendo a autonomia de todos em geral e particularmente de cada um.

Ser líder não significa assumir o comando, mas sim guiar, auxiliar e propor que os outros promovam modos de trabalho diferenciados tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns.

Para Firmino, (2009) o papel do líder é o de assumir riscos, através do desenvolvimento de uma cultura própria da organização, definindo estratégias adequadas à realização dos objetivos definidos.

Considerando o papel de líder como uma das variáveis mais frequentemente associada à existência de um clima positivo ou negativo, procuramos identificar qual o seu papel dentro da organização escolar.

O líder, isoladamente, não é o único membro, mas alguém que, por deter um conjunto de conhecimentos e capacidades particulares, ocupa um lugar de especial no contexto organizacional.

Assim, entendemos que é o líder, através da forma como percebe e promove a liderança, que deve mobilizar as equipas de trabalho com fim último na missão e objetivos definidos.

Atualmente os líderes escolares estão colocados no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade. Apesar de se concretizar na figura do Diretor, este é coadjuvado por uma equipa por si escolhida conducente à visão que propõe para o agrupamento, garantindo uma gestão partilhada e o sucesso educativo (Costa, 2000).

Um líder é certamente aquele que consegue ajustar as suas ações, tendo em conta os atores, o ambiente e o contexto, atingindo os objetivos propostos. Destaca-se aqui a influência e a dinâmica grupal, onde as relações interpessoais assumem especial importância, mas, com a finalidade única do sucesso, atingindo os objetivos e melhorando a organização.

Os coordenadores de departamento e diretores de turma são líderes intermédios, com um posicionamento estratégico no organigrama da escola. “A liderança e o domínio pessoal é entendido como a capacidade de “saber o que se quer”, de conceber o que se deseja e de ser capaz de criar condições que encorajem os membros da organização a caminhar no sentido traçado” (Alarcão e Tavares, 2010. p. 139).

Considera-se, por isso, que “as lideranças intermédias têm funções de gestão e como tal, devem ser articuladores da construção, monitorização e avaliação, com responsabilidades ao nível da mobilização coletiva, do projeto político-pedagógico-curricular de uma escola” (Alarcão, 2001. p. 75). O coordenador de departamento e os diretores de turma são elementos de liderança na escola e o seu estilo de liderança terá repercussões ao nível da sua atuação e por conseguinte, ao nível da atuação dos pares liderados.

Na pesquisa desenvolvida por Boavista (2018) sobre os novos paradigmas organizacionais, observou-se que a falta de formação e motivação por parte dos professores são os principais fatores, limitadores, que interferem no desempenho de cargos de coordenação e orientação educativa, evidenciando-se “a necessidade de uma aposta séria na formação destes docentes na área da gestão pedagógica, no sentido de lhes poderem ser atribuídas tarefas de exigência e responsabilidade necessárias para o desempenho de cargos de gestão intermédia” (p. 327).

Na ótica de Fullan (2014, citado por Freitas, 2016), os líderes efetivos que pretendem melhorar as escolas devem ser apaixonados pela aprendizagem contínua, pois só assim estarão preparados para apoiar na resposta aos desafios que são colocados à escola. Deste modo, os líderes deverão assumir determinadas competências potenciando-as e desenvolvendo-as no exercício de uma liderança eficaz, tal como é apresentado no quadro 3.

Quadro 3. Competências do líder para uma liderança eficaz

Qualidades/ Competências do líder	Caracterização/ Habilidades
Desafiador	Os líderes devem ter a vontade e a capacidade de questionar as práticas prevaletentes, em vez de se deixarem ditar pelas práticas estabelecidas. A capacidade de inspirar outras pessoas e orientar os alunos para alcançar o sucesso.
Modelo	Os líderes devem comportar-se de forma exemplar, cumprindo o que dizem e construindo confiança na organização. A honestidade deve guiar suas ações para que suas expectativas não sejam frustradas. Ao mesmo tempo, é preciso ter habilidade de comunicação e saber lidar com conflitos que ocorrem naturalmente nas organizações
Construtor/criador	Os líderes devem desenvolver um plano para o sucesso mútuo que seja claro, conciso e alcançável. Ao mesmo tempo, a comunidade deve considerá-lo seu para que se torne parte da equipa; o bem comum deve ser o seu foco. A sua monitorização é fundamental para que possa ser alterado ou adaptado às necessidades do meio ambiente.
Concentração na equipa	Os líderes devem focar-se nas suas equipas e investir no seu desenvolvimento pessoal e profissional. O trabalho em equipa deve ser valorizado e o feedback deve ser institucionalizado. O trabalho colaborativo ajudará a surgir novas ideias e a resolver problemas importantes. A qualidade da equipa deve ser superior à qualidade do indivíduo, e a confiança na escola é construída através da colaboração.
Propósito	Estas quatro competências, pré-requisitos, devem ajudar a aumentar a motivação da equipa, com a finalidade de alcançar e sustentar melhorias no desempenho escolar. A vontade será o motor que impulsionará uma série de ações urgentes e decisivas.

Compromisso com a melhoria contínua	<p>A disponibilidade para aprender deve ser uma habilidade de liderança. Desta forma, novas abordagens e novas ideias surgirão e melhores resultados serão alcançados.</p> <p>As habilidades de liderança também devem incluir assunção de responsabilidades pelos seus próprios erros e ajudar os seus pares a terem um desempenho cada vez melhor.</p>
Construtor de relações externas e de parcerias	<p>Encontrar parceiros fora da escola facilitará o aparecimento de novas ideias e apoio técnico e político para a melhoria da escola. Contribuirá também para melhorar o sistema educativo.</p>

Fonte: Fullan (2014, p.128-134)

## CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No segundo capítulo apresentaremos uma breve resenha histórica do percurso entre a abertura da Escola Pública, permitindo a matrícula de Todos, até ao último Decreto-Lei que define a Escola para Todos, conduzindo-a ao paradigma da Educação Inclusiva (EI) nos dias de hoje. Identificaremos os marcos importantes que permitiram a evolução e a progressiva democratização do ensino.

Este relatório pretende seguir uma sequência cronológica desde o século passado até à atualidade de modo evidenciar a evolução das políticas educativas e o impacto que tiveram na construção de uma escola mais inclusiva. Na escola atual todos os alunos são considerados cidadãos com direitos socialmente reconhecidos, tal como se encontra preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional, definindo os princípios e objetivos fundamentais da educação em Portugal. O que é certo é que nem sempre isso se verificou. Aumentar o conceito de inclusão através dos princípios fundamentais e a valorização da pessoa é a missão de uma escola para Todos.

# 1. DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA TODOS

Desde o século passado, que o conceito de educação inclusiva tem vindo a ganhar especial importância na esfera educativa, tendo contribuído para tal os princípios e as orientações preconizadas, através de diversos organismos internacionais, levando a significativas mudanças no modo de pensar e estruturar a função da escola na sociedade.

A crescente preocupação com a escolarização da população infantil, levada a cabo pela democratização do ensino, suscitou a preocupação em criar respostas adequadas no âmbito educativo. Entre aquela população encontravam-se alunos a quem a escola não conseguia dar respostas, tratava-se de alunos portadores de diversas deficiências. Para Borges (2020), a conceção de deficiência é, na sua formação, uma construção social, que tem por alusão um modelo normal do ser humano construído e aceite pela sociedade.

A solução passou, numa primeira fase, por segregar estes alunos, ou seja, criar instituições próprias onde estes fossem educados e obtivessem os cuidados necessários.

Após as transformações sociais e de mentalidade, ocorridas após a segunda metade do século XX, em conjunto com a adoção da Declaração dos Direitos Humanos (1948) e da Declaração dos Direitos da Criança (1959), a criação de Associações de Pais e a alteração da filosofia relativamente à educação especial, levaram à reflexão acerca dos pressupostos teóricos e das práticas de institucionalização (Silva, 2009).

Em termos históricos, o conceito de integração foi surgindo nos anos 70. Primeiro no caderno de intenções do Movimento das Forças Armadas (MFA, 26 abril 1974) e depois na Constituição de 1976, através do seu artigo 73.º que referia a defesa de uma escola para todos, em todos os graus de ensino. Mais tarde ganha forma, através de um grupo de pais de crianças portadoras de deficiências graves, que impõem a colocação dos seus filhos em escolas regulares, pretendendo pôr fim à discriminação de que eram alvos (Correia, 2001). Isto constituiu o início de uma nova fase na história da educação especial: a da integração. Rui Grácio e Veiga Simão deram relevantes contributos para a universalização e democratização da escola pública (Cotovio, 2004). O Ministério da Educação, seguindo o caminho de Veiga Simão, vai publicando, paulatinamente,

diplomas legais que recomendam a integração e assume, a um ritmo muito lento, a educação de alunos com deficiência/incapacidade.

O Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica, sempre que estes se encontrem integrados na escola pública, mas as estruturas existentes eram poucas e a Segurança Social completava a oferta através de instituições particulares sem fins lucrativos. Este decreto determinava a matrícula, em escolas públicas, dos alunos portadores de deficiência e obrigava a apresentação de relatórios médicos.

A Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, aborda a educação especial de uma forma mais abrangente. Pensa na coordenação entre vários organismos ligados à educação especial bem como os seus princípios orientadores e objetivos. Neste contexto surgiram os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA) e as Unidades de Orientação Educativa (UOE), que colaboravam no diagnóstico do aluno, trabalhando com este e com a escola.

Em Portugal, através da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986), passou-se a garantir o direito à igualdade de oportunidades e ao sucesso educativo de e para todos os alunos, permitindo a matrícula de Todos e assegurando as condições adequadas ao desenvolvimento de cada um. Pela primeira vez surge a expressão de Necessidades Educativas Específicas. O conceito de integração encontra-se presente na LBSE, mas o sistema educativo português precisava de um diploma que integrasse todas as ideias e legislação avulsa sobre educação especial integrada evoluindo ao longo da década de 80. Em 1991, o Ministério da Educação publica o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Este, com base na legislação britânica e norte-americana, teve como objetivo estabelecer o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), que visa adaptar as condições em que se processa o ensino/aprendizagem para estes alunos. Em vez de classificar as deficiências, em diferentes categorias, com base em decisões clínicas, como proposto pelo Relatório Warnock, o foco é nos estudantes com NEE, utilizando critérios pedagógicos (Rodrigues & Nogueira, 2010). Em aplicação do Decreto-Lei n.º 319/91, muitas crianças que antes eram institucionalizadas passaram a frequentar o ensino regular e os alunos que manifestavam dificuldades de aprendizagem, encontraram no Regime Educativo Especial respostas que até então não tinham recebido.

Contudo, apesar dos esforços era indispensável a criação de condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com estas especificidades, de forma a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção.

Esta tomada de responsabilidades é referida na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11), apelando a que “(...) as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos (...)”. De acordo com esta conceção, defendida na Declaração de Salamanca, surge o conceito de “Escola Inclusiva”.

Em resposta aos avanços em direção a uma Escola Inclusiva, surge o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, um diploma legal inovador que teve como objetivo “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino (...) a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (p.154). Nesta perspetiva, importa planear um sistema de educação flexível, marcado por uma política global integrada, que permita responder à multiplicidade de características e necessidades de todos os alunos, orientando-os para o sucesso educativo.

No entanto, continuam-se a verificar lacunas tendo em conta que um leque significativo de crianças e jovens, que apresentam dificuldades de várias ordens, não apresentavam relatórios médicos, indicadores de funcionalidade obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou de adaptação, acabavam muitas vezes excluídos do sistema por não se enquadrarem no âmbito deste diploma legal.

À conceção clínica de Educação Especial, assente na integração dos alunos elegíveis, sustentada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, opõe-se o modelo de Educação Inclusiva, que irá ser adotado em Portugal dez anos mais tarde.

Em 2018, o Ministério da Educação emitiu um novo diploma legal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão e ”identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades

educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação” (artigo 1.º, ponto 2, p. 2919).

Refere ainda, este diploma, a necessidade de flexibilizar os modelos curriculares, promovendo a eficácia das intervenções com o devido acompanhamento, na necessidade de se estabelecer um diálogo entre professores e encarregados de educação, adaptando as respostas educativas às características e necessidades de cada aluno, de modo a valorizar o seu potencial e os seus interesses. A inclusão está bem patente neste Decreto-Lei, este “(...) visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.” (artigo 1.º, ponto 1, p. 2919). Refere também a necessidade de haver uma “(...) gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um, havendo (...) o respeito pela autonomia pessoal (...)” (artigo 3.º, alínea e), p. 2920).

Podemos perceber, deste modo, que este diploma legal abrange todos os alunos e que as medidas nele preconizadas são de variados níveis tendo como objetivo “(...) a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.”

Em articulação com o Decreto-Lei n.º 54/2018, o ME publicou outro, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que incide sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular, passando a permitir às escolas melhorar a qualidade do trabalho educativo adequando-o à sua realidade.

Assim como o Decreto-Lei n.º 54/2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018 alude também à valorização de uma “escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível” (artigo 4.º, ponto 1, alínea c), p. 2930).

Resumidamente, podemos verificar na Figura 3 os marcos, mundiais e nacionais, que levaram às alterações do sistema educativo, impulsionado a implementação de uma escola inclusiva.

Figura 3. Da segregação à Inclusão

### Dimensão Mundial

1948	1948	1959			1994	UNESCO	2015
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Declaração dos Direitos das Crianças	Convenção dos Direitos da Criança			Declaração de Salamanca	2009 Compromisso com a EI	Agenda 2030 educação de qualidade inclusiva e equitativa
<b>segregação</b>				<b>inclusão</b>			
		1974	1986	1991	2008	2017	2018
		25 de Abril Democratização do Ensino	Lei de Bases do Sistema Educativo	Decreto-Lei 319/91	Decreto-Lei 3/2008	PASEO	Decreto-Lei 54/2018  Decreto-Lei 55/2018

### Dimensão Nacional

Elaboração própria.

De acordo com Ainscow et al. (2006), só recentemente é que a educação inclusiva começou a ser entendida como um processo necessário de mudança de um sistema educacional para alcançar e se adaptar a todos os alunos.

## 1.1. CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O foco da educação inclusiva centra-se no direito à educação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que declara, de acordo com o artigo 26.º que “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita... A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). Assim, a escola deve proporcionar igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens, proporcionando-lhes respostas educativas eficazes em concordância, também com o que é preconizado na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959).

González (2010) menciona que a escola inclusiva deve desenvolver em todos o sentido de presença ao grupo e à comunidade em geral, para além de promover o sucesso de todos.

Assim, um bom sistema educativo é aquele que se encontra ao alcance de todos os indivíduos, tratando-se de um sistema aberto e gratuito com a finalidade de os ajudar a realizar o seu potencial único. O objetivo é proporcionar igualdade de acesso e alcançar os melhores resultados possíveis, independentemente do contexto socioeconómico, do país de origem, da sua área de residência ou até de deficiências físicas ou mentais (Allmendinger, 2016).

Este modelo educacional leva-nos a repensar a educação, acolhendo Todos os alunos, não nos focando apenas ou em particular nos que apresentam dificuldades ou necessidades educativas especiais.

Após a publicação da Declaração de Salamanca (1994), nomeadamente no seu artigo 3.º, o conceito de escola inclusiva é ampliado e redefinido:

[as] escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. p. 11-12)

A Declaração de Salamanca tornou-se assim um marco reforçando o compromisso de uma escola para Todos.

De acordo com o Relatório Mundial de Monitorização da Educação de 2020 (UNESCO, 2020) existem muitas barreiras que se encontram a desafiar os sistemas educativos em toda a Europa. Uma das principais barreiras à inclusão na educação é não acreditar que ela é possível e desejável, isto é, a adaptação do ensino à diversidade cultural dos alunos é muitas vezes esquecida. Tal deve-se às mudanças sociais, migrações, desenvolvimento tecnológico, pandemias, acentuando as desigualdades que reconhecemos diariamente nas nossas escolas. Este relatório reconhece que estas desigualdades normalmente estão

associadas a: “género, riqueza, incapacidade, língua, religião e outras crenças e atitudes” (p. 4).

São a sociedade e a cultura que determinam regras, definem a normalidade e percebem as diferenças como desvio. O conceito de barreiras à participação e à aprendizagem deve substituir o conceito de necessidades especiais como defende Ainscow (2006).

Torna-se assim cada vez mais importante que o conceito de Educação Inclusiva seja imbuído de um significado real, tal como se encontra preconizado nos diversos documentos assumidos em Portugal, mais concretamente na legislação que se encontra em vigor à data.

O Estado assume a responsabilidade de promover a democratização e garantir a igualdade de oportunidades no âmbito da educação. Já a LBSE pretendia garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar de todos, criando assim condições de promoção do sucesso escolar e educativo através de condições adequadas ao seu desenvolvimento bem como de atividades e medidas de apoio (LBSE, 1986).

As mudanças a que a sociedade em geral e as nossas escolas em particular têm vindo a assistir, desenrolam-se a um ritmo intenso.

A implementação de uma educação inclusiva requer grandes mudanças organizacionais e funcionais em diversos níveis do sistema educativo, a alterações na articulação dos diferentes agentes educativos, a alterações na gestão da sala de aula e do currículo e a alterações do próprio processo de ensino-aprendizagem. Por estas razões, pode também gerar resistências e medos, que impeçam a ocorrência dessas alterações (Freire, 2008).

Com isto, perante os desafios a que somos sujeitos, surgiu a preocupação de definir num documento o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), através da definição de áreas de competências que são entendidas como importantes para o desenvolvimento do cidadão do século XXI, como forma de resposta aos novos desafios decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em crescente aceleração. Este “constitui-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho

n.º 6478/2017, p.15484). Homologado através do Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, o PASEO, afirmando-se “como referencial, para as decisões a adotar por decisores e atores educativos, ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas”.

Este documento serviu como referência para o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que, como se indicou acima, estabelece os princípios orientadores da educação inclusiva, introduzindo a flexibilidade necessária para que a escola inclua todos os alunos, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades, e para o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PASEO. Ambos, são documentos integrantes da estratégia definida pelo programa dos Governos mais recentes, com vista ao sucesso educativo e, dessa forma, à igualdade de oportunidades, tal como se encontra definido no programa que a ação por eles desenvolvida

“permitirá consolidar a mudança estrutural iniciada em 2018 com o Decreto-Lei n.º 55/2018, que confere aos estabelecimentos de ensino básico e secundário gestão autónoma e flexível do currículo, contribuindo para o sucesso educativo e, por essa via, para a igualdade de oportunidades.” (PRR, 2021, p.198)

O relatório da OCDE (2022) visou apoiar Portugal, avaliando o estado atual da educação inclusiva, identificando desafios e oportunidades e fornecendo recomendações a realizar ao nível da equidade e inclusão no sistema educativo. Este fornece, através de uma perspetiva internacional, uma análise dos principais problemas enfrentados pela educação inclusiva em Portugal, bem como as iniciativas políticas atuais e possíveis abordagens futuras.

O reconhecimento de que existe na escola uma diversidade de alunos, manifestada por diversos fatores, fez com que houvesse necessidade de uma evolução nas respostas às suas necessidades.

Tal evolução é reconhecida no relatório da OCDE (2022),

“Desde 2018, Portugal desenvolveu uma estrutura legal abrangente sobre educação inclusiva, embora tenha havido esforços anteriores para promover equidade e inclusão desde a década de 1980. Isso envolveu esforços significativos para conceder mais flexibilidade e autonomia aos atores locais, incluindo escolas” (p. 14).

A diversidade das ações e do próprio ensino, através da diversificação de percursos educativos ou medidas implementadas, tornou-se a referência para a organização do trabalho da Escola, numa matriz de atuação multinível, com necessidade de envolvimento dos diferentes atores para a sua concretização. Como afirma Machado (2017), “a mudança escolar, devendo ser polarizada nas práticas de intervenção pedagógica que se desenvolvem em sala de aula, deve ser de natureza sistémica e depende da cultura escolar e do modo como se lideram e administram as escolas” (p. 22).

A posição da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2022), que monitoriza o trabalho realizado com os países membros da União Europeia, em que Portugal se encontra, mantém a visão delineada em 2015 de que “Todos os alunos, independentemente da idade, dispõem de oportunidades educativas significativas e de elevada qualidade dentro da comunidade local, ao lado dos seus amigos e dos seus pares” (p.1).

Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos estabelecidos no desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU que adotou como Ação da Educação 2030 uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos (UNESCO, 2017).

Também as indicações do relatório da OCDE (2022) vêm reconhecer três áreas prioritárias por forma a melhorar a inclusão no sistema educativo português. Estas encontram-se descritas em três recomendações:

Prioridade 1: Fortalecer a governação e o financiamento da educação inclusiva;

Prioridade 2: Desenvolver capacidade para a diversidade, equidade e inclusão na educação;

Prioridade 3: Promover respostas a nível escolar à diversidade dos alunos (p.14).

Segundo Neto et al. (2018), a educação inclusiva evidencia uma mudança para uma sociedade inclusiva, trata-se assim de um processo em que se amplia a participação de todos os alunos na Escola. Trata-se de uma reorganização das práticas, das políticas e da cultura de escola, de modo que procurem ir ao encontro das necessidades dos alunos. É uma abordagem humanista, democrática, que compreende o sujeito e as suas especificidades, tendo como objetivos o desenvolvimento, a satisfação pessoal e a inclusão social de todos.

Tendo em conta que os alunos são “todos diferentes, têm motivações e pontos de partida diferentes” (Sousa, Santos, Santos, & Magalhães, 2017, p. 200), cabe à escola assumir um papel que permita a inclusão de todos.

Como já foi mencionado, a educação inclusiva exige grandes mudanças em termos organizacionais, tendo em conta que se pretende implementar e aplicar uma política de educação de igualdade de oportunidades. Uma dessas mudanças pretende-se sobretudo com as metodologias de intervenção em sala de aula, sendo esta considerada um ambiente prioritário para assegurar a participação e a integração.

Segundo Katz (2013), a preocupação passa por identificar modelos pedagógicos que facilitem a inclusão, promovendo o envolvimento e a participação.

Na Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, Meijer (2011, p. 19) defende que por muito que se fale e discuta o processo de educação inclusiva nos mais diversos níveis (conceitual, político, normativo ou a nível da investigação), é “o professor que tem que lidar com a diversidade de alunos na sala de aula”. Nesta perspetiva, e concordando com o autor, são os agentes educativos (professores) quem implementam os princípios da educação inclusiva.

O desenvolvimento de práticas inclusivas implica que haja uma promoção de uma cultura de escola inclusiva, onde os recursos, as metodologias, as estratégias educativas sejam diferenciadas. Deve haver flexibilidade na organização, com modelos organizacionais flexíveis, trabalho colaborativo, avaliações contínuas e planificações ajustadas para que possa ser aplicável à especificidade de cada um (Meijer, 2011).

Embora existam outras formas de cultura de escola, que se traduzem nas práticas desenvolvidas pelos docentes, bem como nas suas convicções, nas interações com outros agentes educativos destacamos a cultura do individualismo, que surge associado ao isolamento do professor, conferindo-lhe conforto, proteção e segurança, embora o prive da partilha e da reflexão conjuntas. Por outro lado, temos a cultura colaborativa, vista como um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, sendo as experiências e saberes de cada um, valorizados, surgindo estratégias para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional (Hargreaves, 1998).

Quando o ensino e a aprendizagem são feitos em colaboração existe uma melhoria das áreas fortes dos alunos e uma adaptação relativamente às respostas, tidas como adequadas às necessidades de cada um. Desta forma, a filosofia inclusiva determina alterações no papel dos docentes e técnicos especializados. Estes devem trabalhar colaborativamente com todos os agentes educativos, assim como com os pais, adotando estes uma participação ativa nos processos de aprendizagem dos filhos.

Outra resposta encontrada para promover uma educação inclusiva foi a criação de Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), uma estrutura de apoio dinâmica, plural e agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências existentes na escola, valoriza, assim, os saberes e as experiências de todos que constituem se devem envolver na implementação de práticas inclusivas. Aquela estrutura tem como objetivos gerais: apoiar a inclusão das crianças e jovens na turma e nas rotinas e atividades da escola através da diversificação de estratégias de acesso aos currículos; promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar e promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma. Tem como objetivos específicos: promover a qualidade da participação dos alunos nos vários contextos de aprendizagem; apoiar os docentes da turma a que os alunos pertencem; apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo; desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem aprendizagem, autonomia, adaptação ao contexto escolar; promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores de aprendizagem e apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar (artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 54/2018).

A propósito da implementação das práticas inclusivas nas escolas, a bibliografia, na sua generalidade, tem colaborado para a clarificação do papel dos professores, salientando as funções e ações que os mesmos devem desenvolver, para a integração e satisfação plena dos alunos, agora designadas por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. “...toda a criança tem o direito de iniciar o seu percurso escolar na escola da sua residência (...) todos os intervenientes do processo devem proporcionar-lhes condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes” (Correia, 2008).

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), criada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, é um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, composta por elementos permanentes e por elementos variáveis. Dos elementos permanentes fazem parte um elemento 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. São elementos variáveis o diretor de turma ou titular de turma, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recursos para a inclusão e outros técnicos que intervêm com o aluno. (art.12º, DL 54/2018). O Coordenador da EMAEI, enquanto representante da equipa, tem um papel primordial não apenas na comunicação das tomadas de decisão, mas também no aconselhamento aos professores, nomeadamente na adoção e implementação de práticas pedagógicas inclusivas, essenciais para facilitar a inclusão destes alunos, perante condições que nem sempre são as mais adequadas. A comunicação eficaz e o ambiente estabelecido, onde a harmonia e a diversidade se conjugam são competências essenciais e enriquecedoras no processo formativo de cada um (DGE, 2018).

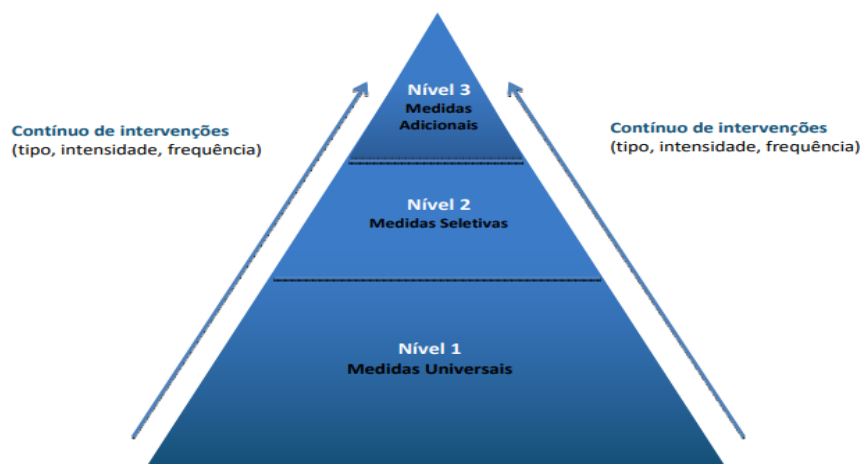
Outro recurso disponível prende-se com um quadro de atuação baseado na diferenciação curricular, identificadora e estruturadora de diferentes níveis de atuação. A abordagem multinível, surge através da integração das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão é uma das medidas de gestão curricular que permite o acesso ao currículo.

Segundo o Manual de Apoio à Prática para uma educação inclusiva (DGE, 2018), a Abordagem Multinível pode ser caracterizada como

Um modelo compreensivo e sistêmico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção. (p.18)

Este Manual surge para clarificar a implementação do regime jurídico da educação inclusiva. Nele existem sugestões de opções metodológicas, ilustração de situações práticas e exemplos de modelos/formulários a utilizar. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, representadas abaixo, na Figura 4, encontram-se organizadas em três níveis de intervenção. Os níveis variam de acordo com a intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta às necessidades, interesses e potencialidades dos alunos.

Figura 4. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão



(Fonte: Manual de Apoio à prática, 2018, p. 21)

Constituem-se como Medidas Universais, as respostas educativas que a escola tem para todos os alunos, de modo a promover a participação e a melhoria das aprendizagens. As avaliações (diagnóstica e formativa) estão associadas a este nível, com o objetivo de apoiar a definição de áreas prioritárias de intervenção. Destas medidas fazem parte a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a

promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos.

São Medidas seletivas, as respostas que visam colmatar as necessidades não supridas pela aplicação das medidas universais, destinam-se a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que necessitam de suporte complementar às intervenções de nível 1. Destas medidas fazem parte os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. A mobilização de medidas seletivas implica que a equipa multidisciplinar elabore um relatório técnico-pedagógico (RTP), de forma a propor as medidas a mobilizar, avaliando através de uma monitorização sistemática a eficácia das mesmas;

Por fim, são medidas adicionais as respostas às dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados. Destas medidas fazem parte a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

A diferenciação curricular alarga o que está disponível a todos os elementos da turma, aplicando os princípios de desenho universal da aprendizagem (DUA) para considerar todos os alunos e ter em conta o ambiente de aprendizagem e ensino. Esta ferramenta apresenta-se como uma prática pedagógica inclusiva no combate à discriminação e à exclusão.

O DUA é uma abordagem curricular, atribuída a David Rose, Anne Mayer e a outros docentes do Center for Applied Special Technology (CAST). Esta abordagem “assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula” (p. 22). De acordo com este modelo a maneira como cada aluno aprende é singular. As práticas pedagógicas assentam numa planificação intencional, proativa e flexível, tendo em atenção a heterogeneidade de alunos em sala de aula, devendo ser proporcionadas oportunidades e alternativas a todos os alunos ao nível dos métodos, materiais e ferramentas de suporte à aprendizagem e à sua avaliação,

mantendo os níveis de desafio e as expectativas de aprendizagem. Através destas práticas pedagógicas flexíveis e personalizadas, nos modos como a informação é apresentada e nas formas como ocorre a avaliação, os alunos ficam mais envolvidos e motivados para as aprendizagens (DGE, 2018).

O DUA assenta em três princípios base, a saber:

- I. proporcionar múltiplos meios de envolvimento (“o porquê” da aprendizagem) (p. 23);
- II. proporcionar múltiplos meios de representação (“o quê” da aprendizagem) (p. 24) e
- III. proporcionar múltiplos meios de ação e expressão (“o como” da aprendizagem) (p. 25).

A planificação com base nestes princípios visa criar condições de aprendizagem para Todos eliminando as barreiras que, para cada um, se colocam em cada momento à aprendizagem. Com base no princípio I, os docentes organizam o processo de ensino e aprendizagem de múltiplas formas de modo a envolver e motivar os alunos, isto é, proporcionando-lhes opções incentivando o interesse, o suporte ao esforço e persistência, assim como opções para a autorregulação. Para desenvolver o princípio II, na forma de tornar a informação acessível, é essencial fornecer variadas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação. Assim, deverá ser elaborada uma planificação das atividades por forma a proporcionar opções diversas, percetivas, compreensivas ao nível da linguagem, expressões matemáticas e símbolos. O princípio III prevê que se encontre garantida a possibilidade de utilização de processos e meios diferenciados que permitam a participação de Todos nas situações de aprendizagem e a manifestação das competências aprendidas.

Neste contexto o processo de avaliação dos alunos deve estar de acordo com o que a aprendizagem envolveu. Assim, deve-se ter em conta o modo como cada um se envolveu na aprendizagem e a forma como revelou o que compreendeu.

Nóvoa (2019) admite que a escola está num período de transformação, de metamorfose, valorizando a diversidade e que começa a estar assente no paradigma de que todos os

alunos têm direito, simultaneamente, ao sucesso educativo e pessoal. Assim, esta mudança de paradigma implica que na escola haja “a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento)”, pressupõe de igual forma uma mudança na formação de professores. Esta perspetiva torna urgente apostar na formação e na capacitação docente.

## 1.2. PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

A Educação Inclusiva é um conceito que, como já visto, não se aplica apenas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Nesta perspetiva, as escolas devem adaptar-se de modo que Todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente da sua condição e das diferenças que apresentem.

Segundo o Manual de Apoio à Prática (2018), “uma educação e uma escola inclusivas asseguram a incorporação de variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa” (p.7). Devem ainda promover a “implementação de medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação coordenado entre vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade” (p.7), para que assim, seja dada a oportunidade a Todos os alunos de beneficiarem de uma educação e escola inclusivas.

Em Portugal, as políticas educativas alinham-se com os princípios da diversidade e da inclusão. O Decreto-Lei n.º 54/2018 é um referente nacional para construção de escolas mais inclusivas para todos, visa a promoção de uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p.2918)

Aquele diploma define os princípios orientadores para a inclusão deixando para trás a terminologia NEE (Necessidades Educativas Especiais) e abarcando Todos os alunos por forma a criar um projeto curricular, em cada escola, que responda às expetativas,

potencialidades e necessidades de cada um, constituindo-se como uma ferramenta no combate à discriminação e à exclusão.

Com base no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, são princípios orientadores da educação inclusiva:

*“a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;*

*b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;*

*c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;*

*d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;*

*e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às especificidades de cada um; (alterado pela Lei 16/2019, p. 13)*

*f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;*

*g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;*

*h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar”*

(artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2920)

A educação inclusiva implica a promoção de uma participação ativa dos alunos e da comunidade escolar e envolvente, através da disponibilização dos recursos necessários e adequados para que estes evoluam. Certamente que todos os que participam na vida ativa da escola se preocupam por cumprir estes princípios, em prol do bem-estar da comunidade, na procura incessante de condições e oportunidades que permitam desenvolver o máximo potencial por cada aluno.

Segundo Ferreira, et al. (2015), as lideranças escolares são entendidas, por vezes, como fontes de tensão e complexidade. Tensão na medida em que procuram fazer cumprir os normativos legais, através da exigência dos resultados e a exigência das inovações que vão ocorrendo no ensino. O líder deve ser alguém que, mais do que à força, necessita de agir com emoção, sendo autêntico e capaz de construir uma relação de confiança com os seus membros de forma “honesto, justa, sensível e empática” (p. 64).

A liderança nas organizações é objeto de estudo quando pretendemos refletir ou aprofundar sobre a melhoria das escolas. Questionamos que escolas queremos e qual o papel da liderança na gestão da escola, assumindo a missão de uma escola inclusiva.

Enquanto contexto organizacional, a escola é perspectivada como um espaço singular que possui valores, comportamentos e normas próprias, com um território bem definido ao nível social e cultural. É dentro desta organização que ocorre desenvolvimento pessoal e social, não só para os alunos, mas também para todos os profissionais que dela fazem

parte, através das relações interpessoais que se estabelecem diariamente, profissionais e pedagógicas promovidas.

É neste sentido que procuramos entender a liderança como um fator de mudança da escola, de melhoria e desenvolvimento. De acordo com as mudanças estruturais e organizativas que as escolas atingiram, através da modernização de edifícios, melhoria dos recursos tecnológicos e reformas ao nível da gestão escolar, o líder ordena estratégias de compromisso e envolvimento tendo em conta a diversidade de públicos que a integram e os objetivos a alcançar.

São vários os modelos de liderança capazes de explicar a realidade educacional, conforme podemos ler no Capítulo I, no entanto, verifica-se uma diversidade de tipos de liderança, por vezes implementadas pelo mesmo líder, significando isto que um único modelo não sustenta a prática instituída.

O papel do líder na organização não é uma tarefa fácil, na verdade, a liderança implica certamente muita determinação, sensibilidade e uma constante atualização. Decerto deverá ser uma pessoa conhecedora do contexto, das necessidades e do ambiente educativo por forma responder adequadamente e com eficácia.

No âmbito de uma educação que se quer inclusiva, os professores devem estar preparados para ensinar todos os alunos. A inclusão torna-se uma tarefa difícil de ser realizada, a menos que os professores sejam agentes com valores, conhecimentos e atitudes que permitam criar ambientes e situações de aprendizagem adequados para permitir aos estudantes alcançar o sucesso. A qualidade das aprendizagens e da própria escola é reforçada por uma liderança escolar com condições organizacionais que impliquem medidas inovadoras e colaborativas visando aquele objetivo (Vieira, 2013).

Para estabelecer uma escola inclusiva, é essencial promover a comunicação e o debate entre todos os envolvidos, garantindo que cada um se sinta parte integrante e com espaço para expressar as suas opiniões. Neste processo, é fundamental evitar silenciar ou excluir qualquer pessoa, pois a melhoria da prática educativa depende da participação de todos. O líder deve estar preparado para lidar com possíveis divergências durante essas conversas, valorizando e aproveitando a diversidade de ideias. É importante construir uma relação de colaboração entre a liderança e as equipas com quem trabalha,

reconhecendo a importância de cada indivíduo para o desenvolvimento coletivo (Ferreira et al, 2015).

De acordo com o “Relatório de Monitoramento Global da Educação – Inclusão e educação: Todos sem exceção” da UNESCO (2020), as estratégias, que antigamente visavam determinados grupos minoritários, devem ser alargadas de modo a assegurar a importância de todos os alunos. Torna-se crucial, para enfrentar os desafios atuais, que todos os educadores ampliem a sua visão de educação inclusiva, adotando práticas que garantam a igualdade de acesso e na permanência na escola. Tal implica que estes devem estar predispostos e preparados para adaptar os currículos, o seu ensino e os processos de avaliação, através abordagens personalizadas que permitam envolver e apoiar os alunos respondendo à sua diversidade.

Este compromisso com a inclusão tem-se refletido em avanços concretos no sistema educativo português, com a diminuição da taxa de abandono escolar, que em 2021, atingiu os 5,9%, representando uma redução de 3% em relação ao ano anterior, de acordo com "Análise da Educação Inclusiva em Portugal" da OCDE (2022). Estes resultados evidenciam o impacto positivo de políticas educativas voltadas para a inclusão.

As escolas devem afastar-se da ideia de responder às dificuldades daquele aluno e de tentar encaixar os alunos no sistema existente. Em vez disso, devem focar-se em alterar as organizações e os processos escolares de modo a tornar a informação e a educação de qualidade acessível a Todos.

Nesta perspetiva, e face a necessários processos de mudança organizacional, pessoal e profissional, ditados pelas novas políticas educativas, é necessário não esquecer que Roldão (2003) alerta para o facto da mudança não ser uma tarefa fácil, pois torna-se geradora de desconforto e inquietação, sendo que quaisquer que sejam os processos de mudança determinam outras dinâmicas, surgindo novas competências, perceções, convicções e novos significados.

Recentemente a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva alertou que existem competências essenciais, que devem ser trabalhadas e aprofundadas com os docentes, respondendo às necessidades da escola inclusiva do séc. XXI (UNESCO, 2020).

Na verdade, o ambiente vivido atualmente nas escolas tem vindo ele próprio também a mudar, estando a tornar-se cada vez mais multicultural e diversificado, atendendo públicos com objetivos, ideologias, culturas e necessidades diferentes. Neste sentido, Neto et al (2018, p.90) referem que “a inclusão escolar não é um trabalho fácil. Estamos a discutir valores e preconceitos que estão enraizados em nossa cultura, mas estamos no caminho para alcançar a inclusão plena, pois é necessária uma reestruturação progressiva e uma transformação do pensar a escola”.

Construir uma escola inclusiva não constitui uma utopia, tendo em conta que já várias escolas, no que diz respeito à inclusão, fazem a diferença. Alunos com necessidades diferenciadas aprendem, convivem, crescem e são felizes inseridos em turmas regulares; as práticas curriculares amenizam os efeitos por vezes nefastos do ambiente e as crianças provenientes de comunidades migrantes, por exemplo, conseguem desenvolver aprendizagens tal como os outros. A elaboração da legislação sobre educação inclusiva teve por base a análise e a partilha das práticas de escolas que foram consideradas como exemplo e que têm revelado resultados eficazes, com o intuito de transformar o acesso à educação num direito efetivo de todos deixando de ser, apenas, um privilégio de alguns (OCDE, 2022).

Com o intuito de auxiliar e uniformizar a forma como a educação inclusiva deve ser implementada no nosso país, foram delineados diversos objetivos que deverão ser concretizados, por todo o sistema de ensino, até 2030 e que constituem a base para uma verdadeira educação inclusiva. O relatório "Análise da Educação Inclusiva em Portugal" da OCDE identifica três prioridades: a primeira prioridade identificada prende-se com o fortalecimento da gestão e o financiamento da educação inclusiva, a segunda prioridade está no desenvolvimento da capacidade de diversidade, equidade e inclusão na educação e a terceira prioridade refere-se à melhoria das respostas, ao nível da escola, à diversidade dos alunos (OCDE, 2022, p.14). O compromisso da continuidade de construção de uma escola inclusiva, é um desafio para todos, corrigindo as diferenças e desenvolvendo o potencial máximo de Todos os alunos.

## CAPÍTULO III - O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

A Escola tem como missão criar oportunidades de aprendizagem efetiva para Todos, obtendo uma visão abrangente da escola, do ensino e da aprendizagem, olhando a escola como um todo, abrangendo multiplicidade e a interação das suas dimensões pois, em qualquer momento do percurso académico, qualquer aluno pode necessitar de medidas específicas que permitam a sua evolução. O conceito de inclusão surge, assim, naturalmente na nossa sociedade decorrente das múltiplas mudanças sociais e demográficas, havendo a necessidade de garantir que a escola se organize da melhor forma, implicando mudanças.

A implementação de uma escola inclusiva requer um conhecimento profundo da realidade, proporcionando um espaço de aprendizagem em que Todos se sintam incluídos. Para tal a cultura de escola deve passar por uma abordagem flexível e colaborativa, com líderes que detenham características que lhes permitam envolver a comunidade, rentabilizar os meios disponíveis, garantindo uma resposta eficaz, que corresponda às necessidades de Todos e de cada um. Como também se indicou no capítulo anterior, esta perspetiva representa uma mudança na escola em Portugal, através da produção legislativa publicada em 2018. Ainda assim, na altura em que o presente trabalho foi concebido haviam já decorrido 6 anos da publicação e entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Face ao exposto surgiu a seguinte questão: “Como estava a ser interiorizada e operacionalizada, por diferentes níveis de liderança na escola, a perspetiva subjacente de Educação Inclusiva”.

De modo a recolher os dados, para responder à questão de partida, foram definidos os seguintes objetivos:

4. Identificar práticas inclusivas desenvolvidas na promoção da EI no AE
5. Analisar a perceção que os líderes intermédios têm do seu papel na implementação de práticas inclusivas promotoras de EI
6. Refletir sobre o contributo das práticas de EI desenvolvidas no AE

Deste modo, procura-se responder a um conjunto de questões de investigação tendo presentes o objetivo que as norteiam.

Com o pressuposto de responder às questões levantadas, adotou-se uma metodologia qualitativa, de natureza interpretativa, de carácter descritivo por Estudo de Caso. Assim, esta metodologia assume o formato de estudo de caso, uma vez que pretendemos conhecer a perspectiva dos sujeitos.

Para Ponte (2006), o estudo de caso caracteriza-se por uma investigação, debruçada numa situação específica que procura descobrir o essencial contribuindo para a compreensão global de um fenómeno de interesse.

De acordo com Yan (1994), o estudo de caso investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade, no seu contexto real. Também Afonso (2005) considera que este processo de recolha de dados centra-se na natureza do objeto, analisando o que é particular, específico e único.

Segundo Pardal e Lopes (2011), o estudo de caso possibilita compreender determinada situação particular de forma aprofundada e pormenorizada, mas limita bastante a generalização empírica do estudo. Contudo, não é a generalização que dá cientificidade a uma metodologia. Os mesmos autores acrescentam ainda que a vantagem do estudo de caso reside no seu rigor, podendo mesmo constituir o ponto de partida para estudos mais aprofundados.

Centrou-se na recolha de perceções de um conjunto de sujeitos, que foram selecionados por conveniência, entre as várias lideranças intermédias presentes no AE. Para efeitos de recolha de dados, recorreu-se, assim, ao método de inquérito tendo-se recorrido à técnica de entrevista, tendo os dados sido tratados através de análise de conteúdo.

Tendo em conta tratar-se de uma investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), esta assume cinco características centrais:

1. A primeira será o facto de os dados serem recolhidos no seu ambiente natural. Deste modo, teremos a oportunidade de assimilar os dados dentro do contexto em que estes ocorrem e, além disso, a possibilidade de construir uma leitura dos acontecimentos, já que, “Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema,

uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade - conduz-nos ao coração daquilo que se pretende interpretar” (Geertz, 1973 citado por Bogdan e Biklen, p.48).

2. A segunda característica é o facto deste tipo de investigação possibilitar a descrição permitindo a compreensão do nosso objeto de estudo de forma mais esclarecedora.
3. A terceira característica corresponde ao facto de que teremos a oportunidade de valorizar o processo e não apenas o resultado obtido.
4. Uma quarta característica deste tipo de investigação incide na possibilidade que teremos em estabelecer uma relação entre todas as informações, com o objetivo de identificar e perceber as questões mais importantes para o estudo.
5. Por fim, a quinta característica prende-se com significado, ou seja, o nosso objetivo é perceber a realidade em estudo.

## 1. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

### 1.1. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO

O Agrupamento de Escolas em estudo foi selecionado por nele ter exercido funções e por me sentir parte integrante. É um Agrupamento de pequena dimensão, onde todos nos conhecemos. Situa-se na zona centro de Portugal. É um AE vertical, que abrange os níveis de educação e ensino desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. É composto por quatro estabelecimentos de ensino e tem sede na escola básica e secundária. Todos os centros escolares têm valência de jardim de infância e 1.º ciclo e distribuem-se por 3 localidades que pertencem ao concelho. A escola básica e secundária acolhe desde o 5.º ano até ao 12.º ano. Para além do ensino regular, nos diversos ciclos e níveis de ensino, tem sido proporcionado um conjunto de ofertas educativas de vertente profissional, com sucesso do ponto de vista da taxa de conclusão e de enquadramento profissional. Outra vertente da formação escolar é a aposta no ensino articulado da música

e da dança, onde os alunos desenvolvem aprendizagens específicas nesta área. O Agrupamento aposta, ainda, em projetos que procuram desenvolver competências nos seus alunos.

Relativamente aos espaços físicos do AE, designadamente a escola sede, dispõe de biblioteca, cantina/refeitório, polidesportivo, papelaria, 2 laboratórios e uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Os centros escolares que abrangem este território, onde funcionam o pré-escolar e 1.º CEB são espaços novos. Todos eles possuem refeitórios, bibliotecas e ginásio, bem como bons acessos numa perspetiva inclusiva. Dois deles possuem mais do que um piso e, como são recentes, possuem elevadores que permitem a livre circulação em caso de necessidade. A escola sede é composta por três edifícios distintos, com alguns anos, a necessitarem de intervenção. O acesso aos seus interiores encontra-se garantido por rampas. Já no seu interior não existem elevadores que permitam a utilização do 1.º andar em caso de necessidade.

No ano letivo em que o estudo foi desenvolvido (2023/2024) faziam parte do AE cerca de 600 alunos, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino.

O Agrupamento disponibiliza a seguinte oferta educativa: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico – 1.º Ciclo, Ensino básico geral e articulado de Música e Dança (2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário (geral e profissional).

A Associação de Pais/EE assume-se como parceiro que apoia e intervém na vida do Agrupamento.

Para além da dimensão cognitiva do ato de ensinar, o AE procura incorporar a dimensão social da educação, adequar-se à heterogeneidade dos alunos e instituir dinâmicas de modo que Todos possam ter acesso ao sucesso educativo e, por essa via, combater o abandono e o insucesso escolares.

No quadro da sua oferta formativa, este agrupamento tem sido uma referência, pois foi já reconhecido, a nível nacional, pelas boas práticas que oferece à comunidade. Presentemente, o AE pretende construir a sua identidade ao nível da educação artística, com a adesão ao ensino especializado artístico da música e da dança, bem como, com o

envolvimento em projetos inovadores com forte pendor criativo. Mantém uma forte dinâmica de atividades, em parceria com outras entidades da comunidade educativa, que vai realizando ao longo do ano letivo.

## 1.2. PARTICIPANTES NO ESTUDO

Tendo em conta o objetivo estabelecido e as questões criadas, a escolha dos participantes é formada única e exclusivamente por docentes que detenham cargos de liderança intermédia.

Os participantes no presente estudo foram selecionados, por conveniência, de entre os docentes a desempenhar cargos de liderança intermédia, o que lhes permitia uma visão privilegiada sobre o contexto organizacional onde se inserem. Estes foram selecionados de acordo com o seu cargo, sendo que os diretores de turma foram escolhidos ao acaso.

A seleção dos 6 docentes recaiu sobre: 3 diretores de turma, identificados por DTMJ, DTN e DTP, 1 adjunto da direção, identificado como ADJ, 1 coordenador dos diretores de turma, identificado por CDT e 1 coordenador de departamento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, identificado por CEMAEI. Pretendeu-se abarcar a maioria dos cargos de liderança intermédia por forma a recolher os seus testemunhos para o estudo em causa, enquanto elementos com conhecimento privilegiado.

## 2. TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Depois de definidos os objetivos que deram origem ao presente relatório e selecionados os participantes, a recolha de dados e o seu tratamento constituem a etapa seguinte.

Segundo Estrela (1994), a técnica da entrevista pode ser usada em várias fases do trabalho de investigação a realizar, sendo que as entrevistas têm finalidades próprias de investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, citado por Ferreira 2011), a entrevista tem uma grande importância no estudo de caso uma vez que o investigador pode, através dela, perceber a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências.

Segundo Pardal e Lopes (2011), o formato da entrevista, tipifica-a em:

- Estruturada – implica um grande rigor nas perguntas colocadas ao entrevistado, limitando a espontaneidade do mesmo.
- Não estruturada – permite maior liberdade de conversação, mas pode dificultar o tratamento dos dados recolhidos.
- Semiestruturada – que é um formato intermédio entre as duas entrevistas anteriores, e é bastante utilizada na investigação social. (p. 86)

Foi concebido um guião de entrevista semi-estruturada (conforme anexo I), uma vez que se pretendia recolher o máximo de informação, dando liberdade ao entrevistado, mas ao mesmo tempo conduzindo-o. O objetivo principal era compreender um caso em concreto e não fazer generalizações.

As entrevistas foram realizadas seguindo o guião da entrevista. Este foi construído com base nos objetivos delineados e depois de identificados os temas pertinentes a ser abordados, desenvolvendo os assuntos na direção considerada como adequada. Este guião encontra-se organizado por Blocos, que se identificam a seguir:

**I. Legitimação e Motivação da Entrevista**, que pretende esclarecer o entrevistado sobre a temática a desenvolver, assegurar o anonimato da sua participação assim como solicitar a sua autorização para o registo áudio da entrevista;

**II. Identificação e Caracterização dos Entrevistados**, procura identificar e caracterizar os entrevistados;

**III. Educação Inclusiva**, pretende recolher informações no âmbito da Educação Inclusiva, o que é e a quem se destina. Quais as vantagens e desvantagens, meios/recursos disponíveis;

**IV. Práticas Inclusivas**, visa a recolha de informação acerca das práticas por eles promovidas de EI, compreender a forma de operacionalização, bem como identificar as parcerias existentes;

**V. Lideranças Intermédias**, que pretende recolher a opinião dos entrevistados face à identificação de formas de ação e de melhoria, compreender as características de um líder no desempenho das suas tarefas;

**VI. Agradecimento**, pela disponibilidade demonstrada.

Procurou-se, para cada objetivo, elaborar um conjunto de questões. Depois de elaborado o guião da entrevista este foi sujeito à análise das orientadoras, tendo estas efetuado algumas sugestões. As sugestões foram tidas em consideração e o guião foi corrigido. Além das orientadoras este guião foi validado por 2 peritos, tendo estes sugerido algumas indicações que foram tidas em consideração. Após esta correção e melhoria a proposta efetuada foi validada pelas orientadoras e obteve-se a versão final.

Os docentes foram abordados informalmente, uma vez que todos trabalhávamos no mesmo estabelecimento de ensino, explicando a razão do estudo em causa e sua finalidade, bem como da necessidade de realizar uma entrevista. Todos eles se mostraram disponíveis para colaborar comigo e fomos acordando as datas de realização das entrevistas que aconteceram na escola.

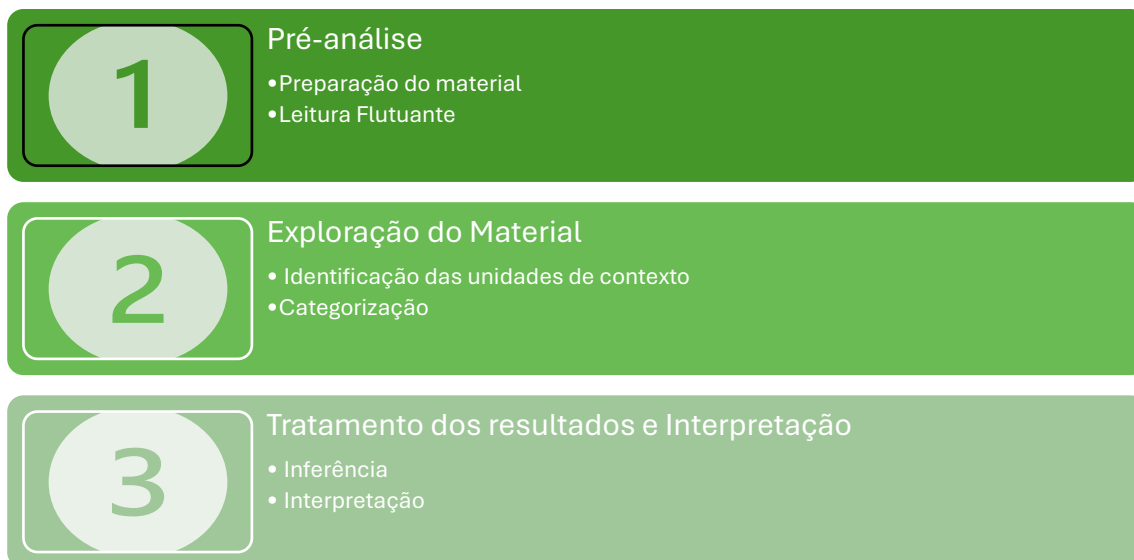
A realização das entrevistas ocorreu após o término das aulas. Encontrávamo-nos numa sala e após uma pequena conversa iniciávamos a entrevista. Todas elas fluíram e, no final, a maioria dos participantes, revelou que pareceu mais uma conversa informal do que uma entrevista, sendo que alguns fizeram comparações com outras que haviam feito.

As entrevistas foram gravadas, com autorização dos inquiridos e com a garantia de anonimato e confidencialidade no tratamento dos dados. Após cada uma delas, foram transcritas individualmente através da TurboScribe (serviço de transcrição por inteligência artificial que converte arquivos de áudio em texto). Posteriormente foram ouvidas todas as entrevistas à medida que se iam realizando as correções necessárias nas transcrições. O corpus do trabalho foi constituído pelas entrevistas semiestruturadas, transcritas, que foram sujeitas a uma análise qualitativa de acordo com os procedimentos previstos para a análise de conteúdo.

Para efeitos do tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas por questionário recorreu-se a análise de conteúdo. Esta técnica, descrita por Bardin (2016), e

sistemizada na Figura. 5, permite a interpretação sistemática e objetiva de conteúdos textuais.

Figura 5. Descrição das etapas propostas por Bardin para a análise de conteúdo



(Bardin,1977)

As etapas desenvolvem-se de acordo com uma ordem cronológica. A pré-análise ocorre antes da análise propriamente dita. Depois de reunido todo o material, este deve ser preparado. É feita a transcrição de todas as respostas para papel. Posteriormente é feita uma leitura flutuante de todos os elementos recolhidos, com vista à classificação e agrupamento dos dados que permitam uma representação do conteúdo para posterior análise.

A análise propriamente dita irá identificar as unidades de contexto que permitem atingir uma representação do conteúdo, podendo estas ser de dimensão variável. A unidade de contexto pode traduzir-se em palavras, frases. Posteriormente estas unidades de contexto serão categorizadas e agrupadas tendo em conta a parte comum existente entre elas, surgindo os indicadores. Estas categorias são elaboradas de acordo com os objetivos propostos.

Como consequência surge o tratamento dos resultados de modo a dar a conhecer os significados presentes nas unidades de contexto. A interpretação surge de forma a conceder sentido, fundindo a perspectiva dos entrevistados com a teoria pesquisada, a fim de realizar inferências e sínteses interpretativas dos dados obtidos.

As entrevistas foram analisadas por questões, tendo as respostas sido comparadas transversalmente.

As categorias foram criadas com base nos objetivos delineados anteriormente. Procedeu-se à categorização dos dados recolhidos através de uma análise de conteúdo, partindo-se das categorias constantes no guião de entrevista aplicado, deixando, contudo, espaço para que dentro dessas categorias conseguíssemos definir subcategorias que permitissem a agregação de dados em indicadores que permitissem a descrição das características consideradas relevantes.

À medida que foi feita a análise de conteúdo das entrevistas foi sendo possível definir os indicadores para cada subcategoria.

No quadro abaixo encontram-se descritas as categorias e subcategorias usadas na análise das transcrições das entrevistas.

Cada entrevista foi considerada enquanto unidade de contexto, tendo-se procedido à sua codificação. Os códigos são compostos por duas partes, separadas por vírgulas e que correspondem, respetivamente, ao entrevistado, tendo optado pelas iniciais do cargo que desempenha juntamente com as iniciais do seu nome e à linha em que se encontra a unidade de registo.

Quadro 4. Categorias e Subcategorias definidas para a análise de conteúdo das entrevistas

<b>CATEGORIA I</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
<b>Educação Inclusiva</b>	Conceito
	Alunos abrangidos
	Operacionalização dos princípios e práticas de EI
	Vantagens da Operacionalização da EI
	Constrangimentos da Operacionalização da EI
	Mecanismos/recursos disponíveis
	Mecanismos/recursos em falta

<b>CATEGORIA II</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>Práticas Inclusivas</b>	Reconhecer o AE como Escola Inclusiva
	Identificar Práticas Inclusivas
	Avaliar a implementação do Dec.-Lei 54/2018
	Ações e estratégias desenvolvidas
	Trabalho colaborativo
	Articulação entre professores
	Ações a desenvolver junto da comunidade
	Entidades parceiras e ações por elas desenvolvidas
<b>CATEGORIA III</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>Papel das Lideranças Intermédias</b>	Identificar as responsabilidades das lideranças
	Identificar características das lideranças
	Identificar a valorização no desempenho de funções e conhecer as medidas usadas.
	Identificar ações de melhoria

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo pretendemos apresentar e discutir os resultados que obtivemos em resultado do estudo realizado.

A apresentação e discussão que se segue tem em conta as categorias definidas, encontrando-se estas organizadas sequencialmente, a partir dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas. Assim, os resultados serão apresentados, analisados e discutidos segundo as categorias apresentadas no fim do capítulo anterior, em articulação com os contributos teóricos, procurando responder aos objetivos a que nos propusemos.

Esta, terá como suporte um quadro, que ilustrará a categoria e as subcategorias consideradas. Para cada subcategoria surgirá um quadro que facilitará a leitura da análise de conteúdo efetuada aos diferentes entrevistados confrontando com o quadro síntese, em que se encontram as respostas agrupadas pelos indicadores identificados, presente no Anexo III , bem como uma discussão dos resultados obtidos, sustentada por referências aos autores presentes no enquadramento teórico.

A Tabela 1 permite caracterizar os indivíduos. A caracterização foi feita tendo por base as questões que foram colocadas na primeira parte das entrevistas.

Tabela 1. Caracterização dos participantes

	Habilitações Académicas	Tempo de Serviço Total	Tempo de Serviço em cargos de Liderança	Formação em Educação Inclusiva
<b>ADJ</b>	Licenciatura	21	6	Não
<b>CEMAEI</b>	Licenciatura + FE	35	15	Sim PG
<b>CDT</b>	Licenciatura + FE	34	10	Não
<b>DTN</b>	Licenciatura	12	4	Não
<b>DTMJ</b>	Licenciatura + FE	31	25	Sim ACD
<b>DTP</b>	Licenciatura	30	5	Sim ACD

No que à caracterização dos líderes intermédios, sujeitos do presente estudo, diz respeito, todos eles possuem uma Licenciatura, sendo que metade dos inquiridos obteve ao longo da carreira uma formação especializada. Em Gestão Escolar, dois deles e um em Educação Especial. Apresentam tempos de serviço entre os 12 e os 35 anos, sendo que a maioria apresenta 30 ou mais anos de serviço docente. Quanto ao tempo de serviço em cargos de liderança, metade dos entrevistados possui entre 4 a 6 anos e os restantes mais de 10 anos de desempenho daquele tipo de funções. Quanto à formação em Educação Inclusiva, um dos entrevistados possui formação especializada na área da Educação Inclusiva e outros dois frequentaram Ações de Curta Duração sobre o tema. A outra metade dos inquiridos não tinha tido qualquer tipo de formação na área da EI.

Para uma compreensão mais aprofundada, a análise foi estruturada em subcategorias, permitindo uma abordagem detalhada dos diferentes elementos que a compõem.

Quadro 5. Subcategorias de análise à categoria Educação Inclusiva

CATEGORIA I	SUBCATEGORIA
<b>Educação Inclusiva</b>	Conceito
	Alunos abrangidos
	Operacionalização dos princípios e práticas de EI
	Vantagens da Operacionalização da EI
	Constrangimentos da Operacionalização da EI
	Mecanismos/recursos disponíveis
	Mecanismos/recursos em falta

Quadro 6. Conceito de Educação Inclusiva

*É educar incluindo toda a gente. (ADJ, 22)*

*...a escola é de todos. (CDT, 19); ...formar pessoas e lhes dar o máximo(CDT, 21)*

*...é efetivamente o que este Decreto-Lei 54 de 2018 preconiza, que são todos. (CEMAEI,33,34)*

*É incluir todos. (DTMJ, 20)*

*...proporcionar um ensino com iguais oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas origens e limitações. (DTP, 19,20)*

*...é a educação de todos... (DTN, 17)*

Relativamente ao conceito de educação inclusiva, através da análise das respostas dos entrevistados podemos observar que o conceito não é descrito por todos da mesma forma. De acordo com os entrevistados a assunção do conceito diverge, sendo que existe a percepção que a educação deve abranger *...toda a gente. (ADJ, 22)*, dois deles entendem o conceito de educação inclusiva como uma escola de todos e há ainda um que refere que a educação inclusiva é representada por *“um ensino com iguais oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas origens e limitações. (DTP, 19,20).*

Para González, M. (2010) a educação inclusiva deve promover o sucesso de todos. O artigo 3.º da Declaração de Salamanca (1994), apresenta o conceito de EI de modo a garantir um bom nível de educação para todos, tal como referido pela maioria dos entrevistados.

#### Quadro 7. Alunos abrangidos pela Educação Inclusiva

*É incluir todos. (ADJ, 21);*

*... é de toda a gente.(CDT, 25);*

*... para todos e de todos. (CEMAEI, 36)*

*A todos.. (DTMJ, 20)*

*...para todos. (DTN, 17)*

*... para todos os alunos (DTP, 19/20)*

No que diz respeito à abrangência dos alunos que se encontram incluídos na EI, os entrevistados consideram que esta se destina a Todos os alunos, sem exceção, estando alinhados com o processo educativo que visa incluir todos os alunos, independentemente das suas necessidades específicas. As respostas refletem essa visão universal.

Deixamos para trás a ideia de que o foco da educação inclusiva deve ser centrado nos alunos com necessidades específicas e diagnosticadas para acolher Todos, desenvolvendo uma nova escola, multicultural, valorizando o que cada um tem de melhor.

Também Allmendinger (2016) defende que um bom sistema educativo é aquele que se encontra ao alcance de todos os indivíduos, tratando-se de um sistema aberto e gratuito com a finalidade de ajudar Todos os indivíduos a realizar o seu potencial único.

#### Quadro 8. Benefícios da operacionalização dos princípios e práticas de EI

*“É benéfica, porque respeita a diferença de cada um...” (DTN, 22)*  
*“Penso que é benéfica para os alunos e para nós professores...” (DTN, 29)*  
*“É benéfica, ..., porque o leque se alargou.” (CDT, 30)*  
*“Principalmente para os alunos.” (DTMJ, 28)*  
*“À partida tem que ser para quem beneficia dele... os alunos...” (ADJ, 31)*  
*“Sim.” (CEMAEI, 39)*  
*“Este é mais inclusivo...” (CEMAEI, 46,47)*  
*“É pouquinho ainda.” (CDT, 28)*  
*“A maior resistência a este processo acabam por ser, ..., alguns professores.” (CEMAEI, 50,51)*  
*“Faz diferença e é mau, portanto não é de todo positivo.” (CEMAEI, 57)em relação aos alunos... aos professores, à sociedade (DTP, 30,34)*

Podemos verificar que para a maioria dos entrevistados reconhece a existência de benefícios significativos na operacionalização dos princípios e práticas de educação inclusiva, especialmente direcionados para os alunos. No entanto, alguns entrevistados, mencionam que estes são pouco benéficos, *“É pouquinho ainda.” (CDT, 28)*, que existe uma resistência face à operacionalização, nomeadamente indicam que *“a maior resistência a este processo acabam por ser, ..., alguns professores.” (CEMAEI, 50,51)*, estes criam alguma resistência na execução de práticas com as quais se encontram pouco familiarizados.

Nesse sentido, Nóvoa (2019), considera que a escola vive um período de transformação, em que a valorização da diversidade se torna central. Essa mudança de paradigma reforça o direito de todos os alunos alcançarem o sucesso, o que exige, por sua vez, uma reformulação na formação de professores. Esta situação implica a criação de ambientes para a formação profissional docente que respondam às necessidades dos seus profissionais, ultrapassando barreiras que sejam desencadeadas por práticas inclusivas.

No que diz respeito aos beneficiários da educação inclusiva, é unânime que os alunos são os principais favorecidos, no entanto, também há quem refira os professores, à sociedade (DTP, 30,34) como beneficiários das práticas implementadas, uma vez que aumenta a autoestima e autoconfiança dos próprios alunos e relativamente aos professores o entrevistado destaca o desenvolvimento profissional através da promoção da cidadania e dos valores democráticos.

A adoção de novas práticas nem sempre é um processo simples. Como destaca Roldão (2003), a mudança não é uma tarefa fácil, pois torna-se geradora de desconforto e inquietação face a novas políticas educativas, sendo que quaisquer que sejam os processos de mudança determinam outras dinâmicas, surgindo novas competências, perceções, convicções e novos significados, desafiando os professores a reavaliar o seu papel na Educação Inclusiva.

#### Quadro 9. Vantagens da operacionalização da EI

*...o aluno é de todos nós, da comunidade. (CEMAEI, 71)*

*E a educação inclusiva é mesmo.. para todos e de todos, o estar integrado. (CEMAEI, 35-37)*

*Ter...a flexibilidade... (DTMJ, 55)*

*...valorizar aquilo que cada aluno tem de bom...(DTN, 26,27)... as práticas da educação inclusiva podem trazer mais vantagens do que desvantagens... (DTN, 289,290)*

*...uma aprendizagem mais equitativa, um desenvolvimento emocional dos alunos, uma autoestima e uma autoconfiança dos próprios, uma melhor preparação para a vida... (DTP, 28,29)*

*...o aluno está na escola, ...e participa na vida da escola. (ADJ, 97) ...não excluindo ninguém (ADJ, 22)*

*...porque achamos que é importante também a socialização. (ADJ, 131)*

*... fazer a parte de socialização. (DTMJ, 37)*

*...conhecermos mais facilmente os alunos. (CDT, 54,55)*

*...eleger sempre o maior número de projetos que possam ser uma mais-valia para a educação inclusiva... (CEMAEI, 81,82)*

Sobre as vantagens que a educação inclusiva acarreta e os valores que lhe estão subjacentes, os entrevistados destacam que este tipo de Educação permite incluir Todos, evitando qualquer tipo de exclusão.

Este modelo educacional promove a valorização das diferenças individuais devendo estas ser destacadas e utilizadas de modo a “valorizar aquilo que cada aluno tem de bom” ... (DTN, 26,27), contextualizando-as com a realidade onde se encontram inseridos. O fato de integrar alunos com necessidades específicas permite a promoção de uma convivência mais rica e diversa, proporcionando uma melhoria na socialização de todos. Contribui para a aceitação e um desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

A educação inclusiva é reconhecida como um modelo que promove a valorização da diversidade, garantindo que todos os alunos sejam incluídos. Segundo Ainscow (2006), a inclusão não se limita a integrar alunos com necessidades específicas, mas visa transformar a escola num espaço onde as diferenças são compreendidas e utilizadas como um recurso para a aprendizagem coletiva.

#### Quadro 10. Constrangimentos da Operacionalização da EI

*...daqueles que trabalham com os alunos. (ADJ, 35,36)*  
*...mais professores para um apoio mais individualizado... (CDT, 53)*  
*...os professores..., há aqui alguma resistência. (CEMAEI, 61,63) ...com esta nova realidade da chegada de alunos, oriundos de outros locais, ... (CEMAEI, 67)*  
*...falta de recursos financeiros, materiais e humanos. (DTP, 40,41) ... formação insuficiente. (DTP, 42)*  
*...passam sempre...pelos recursos humanos. (DTMJ, 34)*  
*... alguns materiais... (DTN, 40)*  
*... o edifício em si (ADJ, 41)*  
*... as escolas também não oferecem condições para a criança poder estar. (ADJ, 43,44)*  
*...infraestruturas inadequadas... (DTP, 46)*  
*...a carga burocrática... (DTN, 37)*  
*...Os métodos de avaliação usados... (DTP, 53)*  
*...mais rapidez, às vezes, nalgumas decisões. (CDT, 52)*  
*...haver mais comunicação entre os docentes... (CDT, 55)*

*... eficaz colaboração entre docentes e educação especial e os professores regulares.*  
(DTP, 56,57)

Os entrevistados reconhecem os benefícios da Educação Inclusiva e a sua importância, no entanto apontam constrangimentos significativos e que por vezes dificultam a operacionalização.

Um dos constrangimentos mais referido refere-se aos recursos. A “...*falta de recursos financeiros, materiais e humanos.*” (DTP, 40,41) limitam a implementação da Educação Inclusiva. A escassez de materiais dificulta a adaptação do ensino a diferentes perfis de alunos. “*A falta de apoios técnicos.*” (DTMJ, 34) limita significativamente o tipo e frequência da intervenção com os alunos, para intervenções pedagógicas eficazes,

Apesar da maioria dos entrevistados destacar o papel dos docentes como agentes educativos capazes e interventivos, a resistência à mudança por parte dos docentes (CEMAEI, 61,63) é um constrangimento apontado, relacionando-se com a análise de Roldão (2003), que aponta os processos de mudança geram desconforto e inquietação face a novas políticas educativas, sendo que quaisquer que sejam os processos de mudança determinam outras dinâmicas, surgindo novas competências, perceções, convicções e novos significados.

As “*dificuldades estruturais*” (ADJ, 41), neste caso em particular, também são um constrangimento apontado. A necessidade de renovação dos espaços, dado esta ser uma escola que ainda não beneficiou de qualquer intervenção melhorando os espaços e tornando-os mais atrativos. Este espaço escolar em concreto, não se encontra adequado para receber alunos com dificuldades motoras.

Além das dificuldades estruturais, os entrevistados enfatizam “... *formação insuficiente.*” (DTP, 42) devido à necessidade de formação contínua para que os docentes possam desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

Outro constrangimento apontado à “*sobrecarga burocrática*” (DTN, 37), a “*falta de colaboração entre docentes e professores de Educação Especial*” (DTP, 56,57) e a *necessidade de alocar mais recursos humanos para garantir um apoio individualizado* (CDT, 53). A “*falta de comunicação eficaz entre docentes*” (CDT, 55) e a “*necessidade*

*de usar da criatividade na abordagem pedagógica “(CDT, 57) também são apontados como obstáculos à efetiva educação inclusiva.*

Embora a Educação inclusiva seja amplamente reconhecida por todos como essencial, a sua implementação encontra desafios significativos pelo caminho. Torna-se essencial investir na melhoria dos recursos disponíveis, na formação, na intervenção das infraestruturas escolares e no fortalecimento das relações de cooperação entre os professores.

#### Quadro 11. Mecanismos/Recursos existentes

*gabinetes de apoio aos alunos... apoios personalizados... (ADJ, 50) O apoio individualizado,... (CDT, 65) ... as tutorias... (CDT, 65)*

*... os técnicos: psicólogos, da terapia da fala... (CDT, 74,75)*

*CRIs (CEMAEI, 85) ... o pessoal específico que esses CRIs nos trazem... (CEMAEI, 88) ... na área da terapia da fala... ligada à segurança social... intervenções terapêuticas... (CEMAEI, 89-91) ...acompanhamento muito grande de uma professora... (DTMJ, 52,53)*

*...um bom apoio por parte dos professores da Educação Especial, ... (DTN, 47)*

*...tutoria... (DTN, 50) ...o apoio em sala de aula... (DTN, 52)*

*... bibliotecas ... (ADJ, 51)*

*...CAA... (DTMJ, 46)*

*Temos um centro de apoio à aprendizagem. (DTP, 65) ...locais para apoio de alunos com suportes específicos para aprendizagem e inclusão. (DTP, 65,66)*

*...produção de recursos e materiais de apoio à educação inclusiva. (DTP, 66,67)*

*...promoção por parte da direcção da escola em que os professores façam formações... (CEMAEI, 92)*

*Formações para professores promovidas pelo centro de formação (DTP, 69)*

*a própria direcção também promove que essas práticas sejam desenvolvidas. (DTN, 48)*

*... só existe na zona ações de formação promovidas pelo centro de formação A23. (DTP, 69,70)*

*projetos ... promovidos, e bem, pelo próprio Ministério da Educação...(CEMAEI, 82,83)*

*e outras parcerias com projetos governamentais, como os Pedimes (CEMAEI, 82-83)*

Relativamente aos recursos e mecanismos utilizados, neste agrupamento em particular, os entrevistados salientam os apoios e serviços especializados, os recursos de que dispõem, a formação e o desenvolvimento profissional e os projetos desenvolvidos e promovidos destacando-os no apoio à prática da educação inclusiva.

Com a maioria dos entrevistados a enfatizar a importância dos apoios quer por parte dos docentes de educação especial quer ao nível dos apoios especializados, refletindo-se estes como fundamentais para a promoção de práticas letivas inclusivas. Por exemplo, “*o apoio individualizado...*” (CDT, 65) e “*... as tutorias...*” (CDT, 65) são considerados mecanismos fundamentais para atender às necessidades específicas dos alunos. Além disso o apoio especializado com a presença de “*... técnicos: psicólogos, da terapia da fala...*” (CDT, 74,75) e a colaboração do CRI e do “*...pessoal específico que esses CRIs nos trazem...*” (CEMAEI, 88) ... *na área da terapia da fala... ligada à segurança social... intervenções terapêuticas...* (CEMAEI, 89-91) é descrito como essencial para poder proporcionar um intervenção personalizada e eficiente. Além disso, a colaboração com o CRI, que proporciona “*terapias*” (CEMAEI, 89,91) encontra-se de acordo com as diretrizes legais que incentivam a parceria com entidades externas especializadas.

Outro recurso descrito como essencial é o CAA, “*...locais para apoio de alunos com suportes específicos para aprendizagem e inclusão.*” (DTP, 65,66). O CAA constitui-se como uma estrutura que abrange os recursos humanos e materiais capazes de facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Assim, a descrição dos recursos mencionados pelos entrevistados encontra-se em total conformidade com as diretrizes do Decreto-Lei n.º 54/2018. De acordo com o art. 13.º, o CAA, uma estrutura de apoio dinâmica, plural e agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências existentes na escola, valoriza, assim, os saberes e as experiências de todos que constituem um marco importante na implementação de práticas inclusivas. Tem como objetivos específicos: promover a qualidade da participação dos alunos; apoiar os docentes da turma a que os alunos pertencem; apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação, desenvolver metodologias de intervenção, entre outras.

Na ideia de Nóvoa (2019) sobre a educação vai mais além da simples adaptação de práticas pedagógicas. Para ele, a escola, enquanto elemento dinâmico, deve promover a diversidade através de práticas colaborativas, criando espaços que envolvam toda a comunidade escolar. Este espaço de inovação é evidenciado pelos entrevistados através das práticas mencionadas como a “...*tutoria...* (DTN, 50) e ...*o apoio em sala de aula...*” (DTN, 52).

Além disso, a formação contínua dos professores e a adoção de projetos são descritos como mecanismos capazes de assegurar a atualização em relação às práticas desenvolvidas. Esta visão é claramente refletida nas respostas dos entrevistados, que destacam “*a própria direção também promove que essas práticas sejam desenvolvidas.*” (DTN, 48) e os “*projetos ... promovidos, e bem, pelo próprio Ministério da Educação...*” (CEMAEI, 82,83), além de “*outras parcerias com projetos governamentais, como os Pedimes*” (CEMAEI, 82-83).

#### Quadro 12. Mecanismos/Recursos em falta

*talvez a saúde. (CEMAEI, 103,104) ...talvez a terapia da fala seja aquele que é mais solicitado. (CEMAEI, 120)*

*...criar-se um espaço ideal para fazer inclusão. (ADJ, 62,63)*

*A nível de equipamentos, talvez. (DTMJ,65)*

*...em termos de recursos, alguns materiais... (DTN, 58) ... alguns deles existem, mas são caros na aquisição... (DTN, 64,65)*

*...estar no tempo da turma e ter a possibilidade de fazer outras coisas. (CDT,108)*

*...mais mobilidade... (CDT, 110)*

A maioria dos entrevistados considera que os recursos existentes, embora sendo essenciais e importantes para a promoção de uma educação inclusiva, nem sempre são suficientes.

A referência à falta de recursos, nomeadamente os físicos, passa essencialmente pelo espaço escolar, um dos entrevistados menciona que falta “*...criar-se um espaço ideal para fazer inclusão.*” (ADJ, 62,63).

Também os equipamentos tecnológicos e os recursos materiais, que possam estar disponíveis para todos e proporcionar ambientes criativos e ferramentas que impulsionem a aprendizagem, são vistos como pontos críticos. Também Correia (2008), enfatiza que “todos os intervenientes do processo devem proporcionar-lhes condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes”. Como mencionam os entrevistados, “*a nível de equipamentos, talvez.*” (DTMJ,65) “... *alguns deles existem, mas são caros na aquisição...*” (DTN, 64,65), o que reflete a inexistência de recursos disponíveis comprometendo a qualidade no atendimento dos alunos.

Ao nível das terapias também existem algumas lacunas dado as horas disponibilizadas pelo CRI nem sempre corresponderem às reais necessidades do agrupamento. Esta é uma preocupação, conforme se destaca, dada por um dos entrevistados, *talvez a saúde.* (CEMAEI, 103,104) *...talvez a terapia da fala seja aquele que é mais solicitado.* (CEMAEI, 120).

Outro aspeto, não menos importante, prende-se com o facto da impossibilidade da flexibilização do currículo por parte dos docentes. *A mobilidade...* (CDT, 110) e a possibilidade de *...estar no tempo da turma e ter a possibilidade de fazer outras coisas.* (CDT,108) são necessidades verificadas pelos entrevistados e que refletem a falta de flexibilidade. Estas são vistas como essenciais para que os alunos possam usufruir de um ambiente mais adaptado às suas necessidades.

O artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, que trata da “organização e funcionamento das escolas”, reforça a importância da autonomia das escolas para responder às necessidades dos alunos, no entanto esta flexibilidade ainda é limitada, uma vez que há a necessidade de mais recursos para implementar estas mudanças.

Torna-se urgente desenvolver práticas pedagógicas que valorizem um trabalho mais colaborativo, é um dos pontos cruciais destacados pelos entrevistados, “precisamos ter um conhecimento mais abrangente daquilo que é as práticas letivas até noutros países” (DTN, 191,1921) diversificar os recursos, “quanto mais vamos crescendo, mais recursos necessitamos” (CEMAEI, 100), flexibilizar os currículos e investir na formação docente para valorizar a autonomia do aluno na construção do seu processo educativo.

Quadro 13. Subcategorias de análise à categoria Práticas Inclusivas

CATEGORIA II	SUBCATEGORIAS
<b>Práticas Inclusivas</b>	Reconhecer o AE como Escola Inclusiva
	Identificar Práticas Inclusivas
	Avaliar a implementação do Dec.-Lei 54/2018
	Ações e estratégias desenvolvidas
	Trabalho colaborativo
	Articulação entre professores
	Ações a desenvolver junto da comunidade
	Entidades parceiras e ações por elas desenvolvidas

Quadro 14. Reconhecer o AE como Escola Inclusiva

*Eu considero muito inclusivo. (ADJ, 71) ...porque é próxima. (ADJ, 73) Os alunos conhecem os professores, ..., e sentem-se bem. (ADJ, 76)*

*Eu considero...(CDT, 115)... creio que é mais inclusiva.(CDT,122)*

*Sim, considero. (CEMAEI, 126) Porque nós somos daqueles agrupamentos que fazemos o possível para que os alunos estejam em sala de aula. (CEMAEI, 126,127)... também faz parte do crescimento de uma turma tendo estes alunos... (CEMAEI, 133,134)*

*Considero. (DTMJ, 72) encontra-se recetividade para tentar encontrar uma solução. (DTMJ, 79,80)*

*Eu considero que sim,... (DTN, 68) ... procuram a nossa escola... conseguem ser bem acolhidos, serem aceites e integrados dentro do nosso agrupamento, ... (DTN, 70,71)*

*...será difícil que haja alguma escola pública que seja uma escola inclusiva em toda a sua plenitude. (DTP, 80,81) Porque ainda faltam bastantes aspectos a implementar... (DTP, 82)*

De acordo com os entrevistados denota-se uma forte evidência de que o AEC é inclusivo, destacando-se a aceitação e a integração de todos os alunos. A repetição do termo “considero”, de acordo com as várias declarações sugere um consenso sobre a existência de práticas inclusivas. Destaca-se o especial reconhecimento pela proximidade “...*porque é próxima.*” (ADJ, 73) “*Os alunos conhecem os professores, ..., e sentem-se bem.*” (ADJ, 76) e por atender às necessidades de todos e de cada um em particular, “*encontra-se receptividade para tentar encontrar uma solução.*” (DTMJ, 79,80).

De acordo com González (2010) a escola inclusiva deve desenvolver em todos o sentido de presença ao grupo e à comunidade em geral, para além de promover o sucesso de todos. A resposta dos entrevistados alude à concretização deste objetivo uma vez que os alunos “... *conseguem ser bem acolhidos, serem aceites e integrados dentro do nosso agrupamento, ...*” (DTN, 70,71).

No geral, todos os participantes demonstraram que existem valores inclusivos neste AE e procura-se dar as respostas adequadas, acompanhando o percurso escolar dos alunos atentos às dificuldades ou características de cada um.

Mas observamos também que existe a perspectiva de que o caminho se encontra em amplo desenvolvimento, há um reconhecimento dos desafios que ainda persistem. A afirmação “...*será difícil que haja alguma escola pública que seja uma escola inclusiva em toda a sua plenitude.*” (DTP, 80,81) “*Porque ainda faltam bastantes aspectos a implementar...*” (DTP, 82) reflete uma visão crítica sobre as limitações estruturais e organizacionais que podem dificultar a implementação plena da inclusão.

#### Quadro 15. Identificar práticas inclusivas

*...as atividades do projeto cultural de escola...(ADJ, 83,84) ... as atividades dos clubes... (ADJ, 84) ... clube de teatro ... (ADJ, 87) ... todas as atividades que eles são convidados a participar... (ADJ, 91,92)*

*...batalhamos primeiro para que haja tutores. (CDT, 126) ... acompanhar, procurar dialogar com os pais também, procurar soluções. (CDT, 136,137)*

*... também temos aqui o LA, o Laboratório de Aprendizagem. (CDT, 137) ... apoio que é dado nas diferentes disciplinas. Essa hora por semana... (CDT, 139)*

...a escola abraçar projetos na área da educação inclusiva... (CEMAEI, 143,144)  
 ... uma hora de flexibilidade pedagógica... (DTN, 86)  
 ...terapias a vários níveis. (DTMJ, 87) ... acompanhamento em sala de aula. (DTMJ, 87,88) ... acompanhamento no CAA. (DTMJ, 88) ...posso falar na questão da tutoria... (DTN, 81) ... apoio em sala de aula e fora da sala de aula ... (DTN, 82) ... às vezes procuramos os professores de educação especial... (DTN, 83)  
 ...existem formas científico-pedagógicas de fazer essas abordagens, e aqui estou-me a referir à questão do Desenho Universal da Aprendizagem... (CEMAEI, 163,164)  
 ... com estádios de aprendizagem...vai-se construindo, (CEMAEI, 165,166)  
 ... um trabalho que é feito sempre em colaboração. (DTMJ, 91) ... esta união entre nós, todos nós, até de áreas diferentes...(DTMJ, 98)  
 A disponível equipa de educação especial...(DTP, 96)  
 ...a professora de educação especial...(DTP,98)  
 ...formação da A23...(DTP, 102)  
 ... formação, junto ao centro de formação da área de abrangência do nosso agrupamento...(CEMAEI, 145,146)

A análise das respostas dos entrevistados permite-nos identificar a implementação de práticas inclusivas. As tutorias, o apoio direto e indireto dos docentes, o DUA, os projetos culturais e pedagógicos desenvolvidos, numa perspetiva de construção da aprendizagem, são exemplos de que existe mudança e disponibilidade para proporcionar conhecimento. Segundo Nóvoa, (2009) a escola deve agir de modo a criar “um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento)”. Esta visão encontra-se nas respostas dadas pelos entrevistados, que destacam ... *um trabalho que é feito sempre em colaboração. (DTMJ, 91) ... esta união entre nós, todos nós, até de áreas diferentes...(DTMJ, 98.* A disponibilidade de realizar tutorias, o “*apoio em sala de aula e fora da sala de aula ...*” (DTN, 82), o “*Laboratório de Aprendizagem.*” (CDT, 137) e a implementação do “*Desenho Universal da Aprendizagem...*” (CEMAEI, 163,164) são exemplos claros da promoção de práticas inclusivas e criação de novos ambientes.

As práticas também se manifestam nas atividades curriculares e extracurriculares, como os clubes culturais e desportivos proporcionados. A menção às “*atividades do projeto*

*cultural de escola... (ADJ, 83,84) ... as atividades dos clubes... (ADJ, 84) ... clube de teatro ... (ADJ, 87) ... todas as atividades que eles são convidados a participar... (ADJ, 91,92)* revelam um esforço para envolver todos os alunos nas diferentes áreas de interesse, fomentando a sua participação e o desenvolvimento de múltiplas competências.

Correia (2008) destaca que todos os intervenientes no processo educativo devem proporcionar condições que maximizem o potencial dos alunos, baseando-se na formulação de respostas eficazes. A preocupação torna-se visível na busca de soluções procurando... *acompanhar, procurar dialogar com os pais também, procurar soluções. (CDT, 136,137)*, o que demonstra a construção de um ambiente educativo inclusivo.

A disponibilização da formação contínua, evidenciada pela colaboração com o centro de *...formação da A23... (DTP, 102)*, demonstra que o Agrupamento procura capacitar os seus docentes e garantir um ensino inclusivo e de qualidade.

Quadro 16. Avaliar a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018

*...é do conhecimento de toda a gente... (ADJ, 103) ... a equipa de educação especial, eu penso que também trabalha muito bem. (ADJ, 104)*

*... as pessoas procuram dar resposta às situações... (CDT, 145,146)*

*Avalio-a de uma forma global positiva. (CEMAEI, 158)*

*...eu acho que ele está a ser implementado. Sinceramente, acho que sim. (DTMJ, 102,103)*

*Ainda há algum desconhecimento, mas creio que funciona... (CDT, 145)*

*...nos alunos que...beneficiam das medidas adicionais...nós estamos a funcionar na perfeição, nos alunos das medidas seletivas é que ainda temos aqui algumas questões para que o resultado fosse mais otimizado... (CEMAEI, 168,170)*

*...nesta escola as coisas correm dentro do que é possível. (DTP, 108,109)... temos a perfeita noção que temos de trabalhar melhor... (CEMAEI, 159,160)*

*... tendo que cumprir o Decreto-Lei n.º 54, nunca tem os recursos humanos, nem os professores de Educação Especial, que necessita... (DTMJ, 109,110)*

*Eu diria que estamos a fazer o caminho... tenho dúvidas que seja tudo perfeito... (DTN, 92) ... o caminho que nós procuramos é o da excelência e queremos melhorar dia a dia... (DTN, 97,98)*

O Decreto-Lei n.º 54/2018 é o referente nacional para que a escola encontre as respostas adequadas para cada um dos seus alunos. Ao longo dos últimos anos foram-se definindo processos que beneficiem todos os alunos, no entanto as especificidades de cada um colocam novos desafios, que vão sendo delineados à medida das necessidades e dos recursos disponíveis. No entanto, as percepções sobre a sua efetividade variam entre os entrevistados.

De um modo geral, a implementação do diploma é vista pelos entrevistados de forma positiva. De acordo com as afirmações “*Avalio-a de uma forma global positiva*”. (CEMAEI, 158) e “...*eu acho que ele está a ser implementado. Sinceramente, acho que sim.*” (DTMJ, 102,103) há um reconhecimento do esforço implementado para dar resposta às situações, ... *a equipa de educação especial, eu penso que também trabalha muito bem.* (ADJ, 104) e... *as pessoas procuram dar resposta às situações...* (CDT, 145,146).

Contudo subsistem desafios. Embora o diploma legal seja reconhecido pela maioria, há ainda quem aponte dificuldades na sua concretização revelando que “...*ainda há algum desconhecimento, mas creio que funciona...*” (CDT, 145). A implementação tem sido mais eficaz para os alunos que beneficiam de medidas adicionais, enquanto para os que usufruem de medidas seletivas são apontados alguns obstáculos “...*nos alunos que...beneficiam das medidas adicionais...nós estamos a funcionar na perfeição, nos alunos das medidas seletivas é que ainda temos aqui algumas questões para que o resultado fosse mais otimizado...*” (CEMAEI, 168,170).

Um outro fator que limita significativamente a implementação do Decreto-Lei prende-se com a falta de recursos de modo a cumprir as exigências do diploma. Assim, esta carência impacta a eficácia das medidas implementadas na medida em que ... *tendo que cumprir o Decreto-Lei nº 54, nunca tem os recursos humanos, nem os professores de Educação Especial, que necessita...* (DTMJ, 109,110), fazendo com que os docentes do AE trabalhem dentro das possibilidades ...*nesta escola as coisas correm dentro do que é possível.* (DTP, 108,109).

Um dos indicadores sobre o qual os entrevistados revelam consenso, prende-se com a necessidade de melhoria contínua. “... temos a perfeita noção que temos de trabalhar melhor... (CEMAEI, 159,160). O caminho para a excelência é reconhecido através de um processo progressivo: *Eu diria que estamos a fazer o caminho... tenho dúvidas que seja tudo perfeito... (DTN, 92) ... o caminho que nós procuramos é o da excelência e queremos melhorar dia a dia... (DTN, 97,98).*

#### Quadro 17. Ações e estratégias desenvolvidas

*...ações em que incluam os alunos. (ADJ, 113) ... reuniões que se fazem até com os alunos para se perceber o que é que eles precisam do que é que eles gostam (ADJ, 120,121)*

*...primeiro que tudo, acho que tem a ver com esta aceitação. (CDT, 157)... grande proximidade que, no fundo, também obriga as pessoas a pôr em prática tudo isto. (CDT, 160,161) ... conseguiram envolver os alunos com medidas seletivas e tudo funcionou... (CDT, 170)... uma plasticidade que não se permite...(CDT, 223)*

*...envolver os pais...(CEMAEI, 184) ... Centro de Apoio à Aprendizagem... professores que não são da área do 910...(CEMAEI, 188,189)*

*...realização de materiais... (DTP, 112)*

*...não são suficientes... (ADJ, 128) ...precisávamos de espaços mais adequados (ADJ, 129)*

*...precisamos de pessoas para... professores e auxiliares... (ADJ, 132) ... no CAA... (CDT, 220) devia haver mais apoios individualizados para alguns alunos. (CDT, 185) Desenho Universal da Aprendizagem...(CEMAEI, 164)*

*...o trabalho é feito de uma forma, não direi tipo projeto, mas com estádios de aprendizagem... (CEMAEI, 165,166)*

*... de ter um colega do Ensino Especial dentro da sala de aula... (DTP, 113) ... avaliação... (DTN, 107)*

*... O LA, uma hora por semana. (CDT, 204)*

*... formações internas...(CEMAEI, 177)*

*...ações de formação... (DTN, 101) ...sessões de esclarecimento... (DTN, 104)*

*... só o trabalho... quer nas medidas essencialmente seletivas e adicionais, que têm toda uma questão documental com algum peso, elas só por si já acabam por ocupar*

*muito tempo...(CEMAEI, 275,276)... ...a EMAEI, tem feito algum trabalho nesse aspeto... (DTMJ, 118)*

*...acho que há uma enorme carga burocrática.(CDT, 239)*

A trajetória da educação inclusiva tem sido um processo dinâmico, onde avanços coexistem com desafios. O compromisso coletivo assumido tem exercido impacto significativo na concretização, refletindo-se nas práticas educativas. Este impacto revela-se no modo como estes agentes educativos percecionam o trabalho desenvolvido em prol da comunidade. As respostas dos entrevistados referem que a formação contínua e o envolvimento ativo dos alunos e das famílias se apresentam como um fatores fundamentais na implementação de práticas pedagógicas inclusivas com o intuito de melhorar a qualidade da educação.

A participação dos alunos é evidenciada nas *...ações em que incluam os alunos. (ADJ, 113) ... reuniões que se fazem até com os alunos para se perceber o que é que eles precisam do que é que eles gostam (ADJ, 120,121)*. Segundo Nóvoa (2019), a transformação da escola implica um ambiente educativo diversificado, que valorize a participação ativa dos estudantes. Este ambiente também se traduz no facto de *...envolver os pais...(CEMAEI, 184)*.

Outro ponto relevante prende-se com os recursos, verifica-se uma preocupação com a falta *“de espaços mais adequados” (ADJ, 129) e “de pessoas para... professores e auxiliares... (ADJ, 132)*. A escassez de tempos e recursos humanos para *“apoios individualizados para alguns alunos.” (CDT, 185)* é igualmente referida, o que vai ao encontro da abordagem multinível proposta por autores como Ainscow, Booth, & Dyson, (2006), que destacam a importância da adaptação das ações para garantir a equidade no ensino.

No *... CAA... (CDT, 220) devia haver mais apoios individualizados para alguns alunos. (CDT, 185)*, este é mencionado como um espaço essencial para promover práticas inclusivas. Além disso, a implementação do *“Desenho Universal da Aprendizagem...”(CEMAEI, 164)* e a organização da aprendizagem em *“estádios de aprendizagem...” (CEMAEI, 165,166)* evidenciam metodologias que favorecem a

participação de todos os alunos, alinhando-se com a visão de Rose e Mayer (DGE,2018), que defendem a flexibilização dos currículos para atender a diferentes perfis de aprendizagem. A possibilidade ... *de ter um colega do Ensino Especial dentro da sala de aula...* (DTP, 113), enfatiza a importância da colaboração entre docentes e promove a coeducação. Um exemplo concreto de inovação mencionado pelos entrevistados é “... *o LA, uma hora por semana.*” (CDT, 204), um espaço criado no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, que permite o desenvolvimento de conteúdos disciplinares adaptados às necessidades dos alunos. Esta iniciativa representa um avanço significativo na implementação de ações pedagógicas mais flexíveis e centradas no aluno.

A formação surge como uma ação que facilita a implementação da inclusão. Os entrevistados mencionam ... *formações internas...*(CEMAEI, 177), ...*ações de formação...* (DTN, 101) e ...*sessões de esclarecimento...* (DTN, 104). Nóvoa (2019) destaca que a mudança na formação docente é essencial para ultrapassar barreiras e promover práticas inclusivas efetivas.

Contudo apesar das ações enumeradas constituírem ações importantes que permitem a aplicação de uma educação inclusiva, surgem desafios que dificultam a implementação de medidas. A carga burocrática excessiva mencionada: ... *só o trabalho... quer nas medidas essencialmente seletivas e adicionais, que têm toda uma questão documental com algum peso, elas só por si já acabam por ocupar muito tempo...*(CEMAEI, 275,276) e ...*acho que há uma enorme carga burocrática.*(CDT, 239), é apontada como um entrave. Machado (2017) destaca a necessidade de políticas educativas mais ágeis para facilitar a inclusão.

#### Quadro 18. Necessidades para concretizar as ações em falta

*...precisávamos de espaços mais adequados...*(ADJ, 129)  
*...quando se está em crescimento, todos os meios acabam por ser sempre insuficientes.*  
*(CEMAEI, 200,201)*  
*...nunca temos os recursos necessários.* (DTMJ, 130,131)  
*... saber o que fazer com esses meios e recursos disponíveis...* (DTN, 120)  
*Há falta de recursos humanos e financeiros.* (DTP, 120)

*...precisamos de pessoas para... professores e auxiliares...(ADJ, 132) ...devia haver mais apoios individualizados para alguns alunos.(CDT, 185) ...uma plasticidade que não se permite...(CDT, 223)*

*...precisávamos de mais... (DTN, 119) ... ter mais ações...( DTN, 119) ... falta de formação na maior parte dos docentes... funcionários... (DTP, 121,122)*

*... Hoje em dia trabalha-se muito a área digital... nós precisamos de formação nessa área... (DTN, 127)*

*... a questão da mobilidade dos professores...(CEMAEI, 205) ... falta de professores...(CEMAEI, 212,213)*

Se por um lado os entrevistados referem que a legislação se encontra implementada neste AE, por outro existem indicadores que são por estes referidos como um entrave na aplicação efetiva da prática inclusiva.

A maioria dos entrevistados considera que as condições arquitetónicas, materiais e tecnológicas, formativas e de mobilidade podem constituir um entrave na aplicação de uma educação inclusiva de qualidade.

A falta de uma infraestrutura adequada foi destacada por diversos entrevistados que apontaram que “*...precisávamos de espaços mais adequados...*”(ADJ, 129) ou “*...quando se está em crescimento, todos os meios acabam por ser sempre insuficientes.*” (CEMAEI, 200,201), reforçando que os recursos materiais não acompanham as exigências pedagógicas e o crescimento do número de alunos.

A falta de recursos humanos já relatada anteriormente é outro desafio importante. Os entrevistados indicam que “*...precisamos de pessoas para... professores e auxiliares...*”(ADJ, 132), “*há falta de recursos humanos e financeiros.*” (DTP, 120). A importância dada aos apoios individualizados também foi destacada, sugerindo que a personalização do ensino por vezes é a chave para o sucesso: *...devia haver mais apoios individualizados para alguns alunos.(CDT, 185)*. Este problema é o reflexo da sobrecarga de trabalho dos profissionais, que se vêm sem tempo para fornecer o suporte adequado aos seus alunos.

A ... *falta de formação na maior parte dos docentes... funcionários... (DTP, 121,122)* foi apontada de forma clara por um dos entrevistados como um obstáculo para a melhoria do ensino. A formação na área digital é também uma das lacunas. Um dos entrevistados refere que ... *Hoje em dia trabalha-se muito a área digital... nós precisamos de formação nessa área... (DTN, 127)*. A falta de preparação para gerir os recursos disponíveis e utilizar as novas tecnologias impacta diretamente a qualidade do ensino e a adaptação às necessidades dos alunos.

Outros dos indicadores referidos prende-se com a mobilidade dos professores. Esta “... *questão da mobilidade dos professores...*”(CEMAEI, 205) dificulta a alocação de professores a turmas ou unidades criando um desequilíbrio no ensino, tornando-o assim menos eficiente. Além disso essa mobilidade poderá afetar a continuidade do trabalho pedagógico e criar desafios na adaptação a outras realidades.

No geral os participantes defendem a necessidade de atender às dificuldades manifestadas. A análise de conteúdo permite-nos evidenciar um conjunto de ações, referenciados por todos, em busca de um percurso que se quer relevante e com capacidade de incluir todos.

#### Quadro 19. Trabalho colaborativo

*É importantíssimo. (ADJ, 154) ...o trabalho colaborativo deveria ser a base de qualquer ação que se tome...(ADJ, 154,155)*

*O trabalho colaborativo, ele efetivamente era o alvo... (CEMAEI, 217)*

*... no nosso horário, temos horas de trabalho colaborativo. (DTMJ, 158,159)*

*... já nos conhecemos há muito tempo... há trabalho colaborativo que é muito mais rápido (CDT,300,301)*

*... é importante, é muito importante. (DTN, 154)*

*... Flexibilidade, todas as ações que se tomam em torno daquilo que podemos fazer para todos e com todos e ouvindo todos... (ADJ, 148,149)*

*... hora de flexibilidade... (DTN, 132)... termos uma hora disponível no nosso horário em comum, com outros colegas de áreas disciplinares também diferentes, de modo a que possamos articular o nosso trabalho...(DTN, 133,134)*

*... nós temos reuniões sectoriais e gerais onde discutimos práticas e os seus resultados. (DTP, 145)*

*...toda a gente estabelecer um plano para aquele aluno e fazê-lo concretamente. (ADJ, 163,164)*

*nunca tinha tido... contatos com uma enfermeira, com uma terapeuta, com todos estes elementos especializados constituem estas equipas...(CEMAEI, 223,224)*

*...eu aqui trabalhei de forma mais colaborativa. (CDT, 231,232)*

*... aquilo que é a partilha do que é que os alunos conseguem ou não conseguem fazer entre as disciplinas...(DTN, 148,149)*

*...as formações...podemos construir métodos e técnicas para pôr em prática a educação inclusiva. (DTN, 169,170)*

Os participantes consideram o trabalho colaborativo como a chave para a educação inclusiva. A implementação de práticas como a “... hora de flexibilidade...” (DTN, 132), presente nos horários dos docentes, é vista como uma iniciativa que promove a educação inclusiva. O facto dos professores terem “...uma hora disponível no horário em comum, com outros colegas de áreas disciplinares também diferentes, de modo a que possam articular o trabalho...”(DTN, 133,134), ... no nosso horário, temos horas de trabalho colaborativo. (DTMJ, 158,159).

,a par com outras práticas já existentes, reconhecidas pelos participantes, nomeadamente as

“reuniões sectoriais e gerais onde discutimos práticas e os seus resultados.” (DTP, 145), constituem um espaço estruturado que permite a articulação entre professores e a partilha de estratégias educativas.

Ainscow (2006) sublinham que essa flexibilização na organização da escola, com modelos organizacionais flexíveis, avaliações contínuas e trabalho colaborativo permite que todos os alunos possam ter um percurso escolar adequado às suas necessidades. Essa necessidade de flexibilização também é destacada na medida em que “...todas as ações que se tomam em torno daquilo que podemos fazer para todos e com todos e ouvindo todos... (ADJ, 148,149).

Outro aspeto focado pelos entrevistados é a presença de outros profissionais que participam na vida da escola, como “...*uma enfermeira, com uma terapeuta, com todos estes elementos especializados constituem estas equipas...*(CEMAEI, 223,224), desempenhando um papel essencial na vida da escola . A colaboração estabelecida entre a equipa pedagógica e os parceiros da área da saúde fortalece a resposta educativa, permitindo assim um apoio mais especializado. *Tendo em conta que ... já nos conhecemos há muito tempo... há trabalho colaborativo que é muito mais rápido* (CDT,300,301) Este envolvimento de múltiplos atores no processo educativo é fundamental e demonstra um esforço organizacional para promover a educação inclusiva, um dos entrevistados foca o facto de *...toda a gente estabelecer um plano para aquele aluno e fazê-lo concretamente.* (ADJ, 163,164).

Para Ferreira et al (2015), a relação de colaboração entre a liderança e a equipa docente é um fator determinante para o sucesso da educação inclusiva. A valorização de cada profissional no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento coletivo e para a criação de um espaço onde todos se sintam parte. Essa partilha é mencionada pelos entrevistados: “... *aquilo que é a partilha do que é que os alunos conseguem ou não conseguem fazer entre as disciplinas...*”(DTN, 148,149), “...*eu aqui trabalhei de forma mais colaborativa.*” (CDT, 231,232). Além disso, destacam a necessidade de formação contínua para aprimorar a práticas inclusivas: *...as formações...podemos construir métodos e técnicas para pôr em prática a educação inclusiva.* (DTN, 169,170), evidenciando que é através do esforço conjunto que conseguem alcançar a inclusão.

#### Quadro 20. Articulação entre professores

*...fazemos isso na escola...(ADJ, 170) Por meio de reuniões, muitas vezes por convocatórias...( ADJ, 180)*

*... há uma hora que é de articulação. (CDT, 263,264)*

*Também o trabalho de projeto, também vem assinalado na mancha horária. (DTMJ, 172)*

*...formações conjuntas... (DTN, 162)*

*... há sempre receptividade.(ADJ, 186)*

*Mas a verdade é que isso se vai fazendo ao longo do tempo. (CDT, 265)*

*... Sim, nós, pelo menos aqui no nosso agrupamento, temos aqui uma grande facilidade... (CEMAEI, 240)*

*... posso perfeitamente usar essa hora para contactar o professor do especial ou, quem eu precisar...(DTMJ, 163,164)*

*...é um trabalho conjunto e que há um esforço de envolver os professores do conselho de turma nesse trabalho... (CEMAEI, 253,254) Tentando criar grupos de trabalho...(CEMAEI, 264)*

*... a ideia será complementarmos o trabalho uns aos outros... (DTP, 127,128)*

*...os professores partilham aqui informações uns com os outros...(CEMAEI, 265)*

*... permite-nos depois ali alguma partilha dentro daquela formação de casos... (DTN, 168)*

*...com a partilha de práticas será possível chegar a um nível de trabalho na educação inclusiva que seja mais efetivo. (DTP, 125,126)*

*... a colaboração entre docentes é benéfica e é feita com frequência também. (DTP, 148)*

Através da análise das respostas dos participantes há um trabalho, por eles desenvolvido, que lhes permite assumir que, entre docentes, existe uma constante preocupação em desenvolver e gerir atividades de aprendizagem que possibilitem a construção de cenários educativos mais inclusivos.

Os indicadores revelam que a articulação entre professores é estruturada e ocorre tanto de maneira formal quanto de forma informal. Esta é vista como essencial para fortalecer práticas pedagógicas e promover um ensino mais eficaz.

Relativamente ao modo formal os entrevistados relatam que “...fazemos isso na escola...(ADJ, 170) Por meio de reuniões, muitas vezes por convocatórias...( ADJ, 180)”, e em tempos específicos para articularem, “... há uma hora que é de articulação.” (CDT, 263,264). Além disso, há um reconhecimento da importância da partilha de informações entre docentes: “...os professores partilham aqui informações uns com os outros...”(CEMAEI, 265) e da flexibilidade no contato entre profissionais *... posso perfeitamente usar essa hora para contactar o professor do especial ou, quem eu precisar...(DTMJ, 163,164).*

A propósito da implementação das práticas inclusivas nas escolas, a literatura tem colaborado para a clarificação do papel dos professores, salientando as funções e ações que os mesmos devem desenvolver, para a integração e satisfação plena dos alunos. Segundo Correia (2008), todos os intervenientes do processo devem proporcionar-lhes condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes.

Os participantes mencionam ainda que a criação de grupos de trabalho e a colaboração interdisciplinar são práticas comuns dentro do seu contexto educativo, “...tentando criar grupos de trabalho...”(CEMAEI, 264), assim como a valorização das ...formações conjuntas... (DTN, 162) , permitindo “... depois ali alguma partilha dentro daquela formação de casos...” (DTN, 168).

Os resultados indicam que a articulação entre todos os elementos apresenta um efeito benéfico no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem inclusivos, havendo quem saliente que ... a colaboração entre docentes é benéfica e é feita com frequência também. (DTP, 148), tornando-se célere e natural já que os entrevistados reconhecem um bom ambiente entre todos . A partilha e a influência que este tipo de ações proporciona dentro da organização, são fundamentais para a construção de uma escola inclusiva e constituem uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento para todos. Isto demonstra que a articulação entre professores não é apenas um requisito organizacional, mas sim uma cultura instalada na escola.

#### Quadro 21. Ações a desenvolver junto da comunidade

...ela está a acontecer... (ADJ, 190,191) ... é muito na partilha. (ADJ, 195)  
... eu acho que o informal, este tipo de coisas, muitas vezes têm mais resultados...(CDT, 331,332)  
...é um agrupamento que é uma referência por boas práticas, é criar aqui todo um espaço, inclusive a esses pais, que lhe permita o conhecimento. (CEMAEI, 286,287)  
...as jornadas quando existem...(CEMAEI, 288,289)  
Neste momento tem que se focar é nas práticas de educação inclusiva... (DTN, 177)  
Para além das problemáticas associadas... (DTN, 179,180) ... a questão da imigração...(DTN, 181) ...,

...atendendo à globalização que está a haver no mundo, também é necessário que nós tenhamos consciência dessa globalização em termos de educação... (DTN, 197,198)  
Talvez umas ações em que se esclareça o que é que é cada coisa. (DTMJ, 181)  
... nós precisamos ter um vocabulário que seja compreensível e tenha um significado comum para todos... (DTMJ, 183,184)  
...reuniões mensais com os docentes de educação especial... formação na área de educação inclusiva para docentes e restante comunidade educativa, parceria escola-família-comunidade, feiras culturais, eventos desportivos, palestras... (DTP, 154-157)  
... atividade que inclua pais, que inclua os miúdos...(CDT, 313) ...fazer atividades mais criativas, para além da sala de aula...(CDT, 318)

A comunidade educativa é cada vez mais global. Os entrevistados salientam a partilha, através de ações de capacitação para todos, de ações de formação, da criação de eventos e do envolvimento entre a escola, a família e a comunidade. No geral todos defendem e reconhecem a diferença, de atender às necessidades de todos, da equidade.

As práticas inclusivas estão em curso *...ela está a acontecer...* (ADJ, 190,191), sendo impulsionadas ... muito na partilha. (ADJ, 195).

O reconhecimento do AE como ... um agrupamento que é uma referência por boas práticas, é criar aqui todo um espaço, inclusive a esses pais, que lhe permita o conhecimento. (CEMAEI, 286,287) reflete o empenho da comunidade escolar na construção de um espaço educativo mais aberto e participativo. “As jornadas quando existem...(CEMAEI, 288,289), bem como “...feiras culturais, eventos desportivos, palestras... (DTP, 154-157) são atividades que envolvem alunos, pais e a comunidade, são estratégias que reforçam a ligação entre a escola e o seu meio, promovendo a inclusão.

No entanto há desafios que continuam a exigir especial atenção. “Atendendo à globalização que está a haver no mundo, também é necessário que nós tenhamos consciência dessa globalização em termos de educação... (DTN, 197,198), trazendo estas dinâmicas sociais e problemáticas associadas à imigração e à adaptação de alunos a novas realidades. Assim torna-se necessário ...ter um vocabulário que seja compreensível e

tenha um significado comum para todos... (DTMJ, 183,184), procurando desenvolver estratégias que permitam tornar as práticas inclusivas mais eficazes.

De acordo com Nóvoa (2019) a escola vive numa metamorfose, valorizando a diversidade, apresentando um paradigma onde todos os alunos têm direito, simultaneamente, ao sucesso educativo e pessoal. Esta abertura de mentalidades requer a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento).

#### Quadro 22. Entidades parceiras e ações por elas desenvolvidas

...a Câmara tem ações... (ADJ, 208)

A Câmara também...(CDT, 339)

... ações de sensibilização... (ADJ, 225)

... vêm à escola, fazer promoções de ações que as próprias consideram interessantes e para nós são educação, ou podem funcionar como educação inclusiva. (ADJ, 211,212)

... ações promovidas por entidades exteriores.(ADJ, 219,220) ...universidades... (ADJ, 226) ... vêm à escola fazer estudos com os nossos alunos para fazerem parte dos projetos nacionais. (ADJ, 227,228) ... essas entidades têm sempre um peso grande...(ADJ, 243)

... projetos a nível ministerial... (CEMAEI, 329)

...o Centro de Recursos, Tecnologia e Informação e Comunicação...(DTP, 162)

...existem associações... (CDT, 337)

Sim, existem...(DTN, 207) ... existem esses parceiros, sejam as associações, empresas... (DTN, 209,210)

...empresas que os acolhem naquilo que é uma formação mais prática em contexto de trabalho. (DTN, 208,209)

... são os tais CRIs, é o PEDIME, são os tais protocolos que existem... ...os Quatro Cantos do Cisne, que é uma associação que dá aqui uma resposta aos chamados tempos livres...(CEMAEI, 310-311)

Apoios mais técnicos, uma terapia específica... (CDT, 349) Apoio da psicóloga também... (CDT, 350)

...terapias, que vêm aqui à escola. (CEMAEI, 309-310)

...elaboração dos PIT's...(DTMJ, 195) ...hipoterapia...(DTMJ, 197)  
...terapias...(DTMJ, 194)  
...eu não tenho muita experiência nesse campo...(DTMJ, 192)  
Não. (DTP, 165)

O sistema educativo tem vindo gradualmente a abrir os seus horizontes e a associar-se a entidades procurando encontrar parceiros que favoreçam o objetivo de alcançar o sucesso educativo. A partilha de experiências e conhecimentos beneficia a educação. Os parceiros aqui descritos e identificados melhoram significativamente o sucesso escolar e contribuem para a coesão social. O envolvimento e a partilha na tomada de decisões com as entidades parceiras encontra-se implementada e alinhada com os princípios e pressupostas da Educação Inclusiva. Os recursos utilizados, através das parcerias, constituem um marco de tal forma importante, na medida em que tiramos proveito deles na tentativa de os devolver através de benefícios à própria comunidade.

A análise das respostas dos entrevistados evidencia o apoio das entidades parceiras e as ações por elas desenvolvidas nomeadamente a Câmara Municipal, associações, universidades, empresas e organizações especializadas.

A Câmara Municipal surge como um agente de apoio à escola, promovendo ações que reforçam a inclusão e o sucesso educativo, tal como evidencia um dos entrevistados "...a Câmara tem ações..." (ADJ, 208). Além disso há iniciativas, promovidas por esta entidade, que visam integrar os alunos na comunidade.

O apoio das entidades externas é amplamente reconhecido pelos entrevistados. As Universidades são apontadas como parceiros fundamentais, não só pelas "... ações promovidas." (ADJ, 219,220), mas também porque "... vêm à escola fazer estudos com os nossos alunos para fazerem parte dos projetos nacionais." (ADJ, 227,228). As associações proporcionam atividades complementares, "...os Quatro Cantos do Cisne, que é uma associação que dá aqui uma resposta aos chamados tempos livres..." (CEMAEI, 310-311), as empresas locais ... que os acolhem naquilo que é uma formação mais prática em contexto de trabalho. (DTN, 208,209), o "... Centro de Recursos, Tecnologia e Informação e Comunicação..." (DTP, 162).

Estas parcerias evidenciam um esforço conjunto para garantir uma educação inclusiva com diferentes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Fullan (2014), os parceiros fora da escola facilitam o aparecimento de novas ideias e apoio para a melhoria da qualidade do ensino, contribuindo também para melhorar o sistema educativo.

São mencionadas parcerias através de projetos “...a nível ministerial...” (CEMAEI, 329) e programas locais como “... o PEDIME, são os tais protocolos que existem...” (CEMAEI, 310) e o “...CRI...” (CEMAEI, 310) que contribuem como ofertas de resposta pedagógica. Estes programas refletem o alinhamento entre as políticas educativas nacionais e as necessidades da comunidade escolar.

Os serviços terapêuticos são referidos como uma componente essencial do apoio prestado. Há menção de ...terapias, que vêm aqui à escola. (CEMAEI, 309-310), (DTMJ, 194), de “...Apoios mais técnicos, uma terapia específica... (CDT, 349) Apoio da psicóloga também... (CDT, 350), ...hipoterapia...(DTMJ, 197), que se refletem como fundamentais para garantir a adaptação e o bem-estar dos alunos.

Quadro 23. Subcategorias de análise à categoria Papel das Lideranças Intermédias

CATEGORIA III	SUBCATEGORIAS
<b>Papel das Lideranças Intermédias</b>	Identificar as responsabilidades das lideranças
	Identificar características das lideranças
	Identificar a valorização no desempenho de funções e conhecer as medidas usadas.
	Identificar ações de melhoria

Quadro 24. Identificar as responsabilidades das lideranças

...são as mesmas dos outros professores...(ADJ, 248) ... todos temos responsabilidade em incluir toda a gente.(ADJ, 249) ... A minha responsabilidade é ouvi-los, eu tenho que ouvir todos.(ADJ, 254,255)

Naturalmente, é necessário fazê-lo. (CDT, 356) ...diálogo também com os diretores de turma...(CDT, 359) ... é dar resposta às vezes aos diretores de turma...(CDT, 364,365)  
Conhecer o que é que se pode fazer, e o que está a ser feito.(CDT, 369,370)  
Essencialmente é estar atento. (CEMAEI, 338) ...se esses alunos... estão ou não incluídos. (CEMAEI, 338,339) ... é um trabalho conjunto do grupo 910, da EMAEI, da direção e dos professores...(CEMAEI, 343,344)  
procuro estar atenta e cumprir a legislação.(DTMJ, 200,201) Procurar agir com ponderação. (DTMJ, 204)  
...são minhas, mas também são de todos nós...(DTN, 219) ... lembrar os elementos do meu conselho de turma... esta aluna com estas características...(DTN, 221,222) ... de ajudar a lubrificar o mecanismo que é da educação inclusiva...(DTN, 226) ... pôr em prática as coisas como devem ser. (DTN, 228,229)  
...tenho a obrigação de procurar um trabalho colaborativo com todos os docentes do Conselho de Turma e a docente de ensino especial...(DTP, 169,170)

Este é sem dúvida um forte contributo para perceber a perspetivas dos diferentes atores acerca do modo como percecionam a sua responsabilidade na implementação da educação inclusiva. Aqui percebemos que existe uma efetiva implementação de um modelo educativo assente em práticas inclusivas e, que todos eles, assumem um compromisso partilhado. A responsabilidade pela inclusão não recai exclusivamente sobre um grupo restrito de profissionais, mas entendem-na como uma missão coletiva. Como um dos entrevistados refere as responsabilidades “...são as mesmas dos outros professores...”(ADJ, 248), destacando que “... todos temos responsabilidade em incluir toda a gente.”(ADJ, 249). Assim, percebe-se que a educação inclusiva é vista como um esforço conjunto, no qual todos têm um papel ativo.

Existe evidência de que não se trata apenas de um aspeto burocrático, envolvendo uma atuação ativa na promoção da colaboração entre docentes, “... a minha responsabilidade é ouvi-los, eu tenho que ouvir todos.”(ADJ, 254,255). Percebemos também que o diálogo e a articulação entre os diferentes agentes educativos através de “... um trabalho conjunto do grupo 910, da EMAEI, da direção e dos professores...”(CEMAEI, 343,344) fazem parte do modelo por eles assumido. Além disso a monitorização da implementação passa

por “...estar atento. (CEMAEI, 338) ...se esses alunos... estão ou não incluídos.” (CEMAEI, 338,339).

A colaboração entre docentes é mais uma vez valorizada na medida em que promove o diálogo entre todos, procurando as respostas adequadas a cada situação. Estes assumem a garantia da inclusão reforçando que têm “... a obrigação de procurar um trabalho colaborativo com todos os docentes do Conselho de Turma e a docente de ensino especial...(DTP, 169,170).

Esta visão de liderança colaborativa e inspiradora vai ao encontro da perspectiva de Bento & Ribeiro, (2013) que destacam a importância de líderes capazes de inspirar e motivar as suas equipas na concretização de um objetivo comum.

Embora não se descure o cumprimento da legislação em vigor, as lideranças intermédias procuram “...agir com ponderação. (DTMJ, 204)” tendo em conta que por vezes há necessidade de “...lembrar os elementos do meu conselho de turma... esta aluna com estas características...(DTN, 221,222) ... de ajudar a lubrificar o mecanismo que é da educação inclusiva...(DTN, 226) ... pôr em prática as coisas como devem ser. (DTN, 228,229).

Confirmamos assim que as lideranças intermédias desempenham um papel fundamental na concretização de uma educação inclusiva, assumindo responsabilidades que vão além da supervisão, promovem uma cultura colaborativa, a escuta ativa e o compromisso com o sucesso.

#### Quadro 25. Identificar as características das lideranças intermédias

...saber ouvir...(ADJ, 275) ... encontrar soluções...(ADJ, 276)  
... empenhamento e interesse...(CDT, 407)  
...dialogante... compreensiva. (CEMAEI, 359) ... é a colaboração. (CEMAEI, 360)  
Assertividade... modéstia, capacidade de liderança. Humildade, mas discernimento sempre. (DTMJ, 225,226)  
...diplomata...(DTN, 252) ... paciência...(DTN, 254)  
... conhecimento de vários estilos de aprendizagem e métodos de ensino...(DTP, 184,185)

...conhecimento multidisciplinar...(DTP, 184) ...impor tantas questões de legislação...(CDT, 408)

... conseguir gerir, porque todas estas práticas geram situações mais tensas...(DTN, 253)

Resistência...(CEMAEI, 358)

... conhecimento de metodologias de gestão...(DTP, 185)

... a ligação da escola com a comunidade escolar, com os pais...(DTN, 256,257)

A apropriação responsável de um cargo de liderança intermédia pressupõe que a atitude demonstrada promova o envolvimento de todos, não havendo lugar à exclusão. Face ao exposto é de referir que os entrevistados manifestam que o líder deverá assumir competências interpessoais, conhecimento técnico, gestão e resolução de conflitos e articulação com a comunidade educativa .

A capacidade de relacionamento interpessoal é uma das características apontadas como estratégicas para uma liderança eficaz. Os entrevistados destacam que um líder deve “...saber ouvir...”(ADJ, 275) e demonstrar compreensão e diálogo. Além disso o “... empenhamento e interesse...”(CDT, 407) são identificados como traços essenciais. A liderança deve ainda ser marcada pela ...assertividade... modéstia, capacidade de liderança. Humildade, mas discernimento sempre.” (DTMJ, 225,226), características que contribuem para um ambiente saudável e motivador.

A liderança educativa exige também um “... conhecimento de metodologias de gestão...(DTP, 185). Os entrevistados mencionam a importância de um “...conhecimento multidisciplinar...”(DTP, 184), bem como de um “... conhecimento de vários estilos de aprendizagem e métodos de ensino...”(DTP, 184,185). De acordo com Chiavenato (2003), “O desafio da liderança é saber quando aplicar cada estilo, com quem e em que circunstâncias e atividades” (p. 125).

O ambiente escolar é dinâmico e, por vezes, desafiante, exigindo muitas vezes competências de gestão de conflitos. A necessidade de agir como “...diplomata...”(DTN, 252) e a “... paciência...”(DTN, 254) são aspetos referidos como essenciais para lidar com situações delicadas. Há ainda quem refira que “... conseguir gerir, porque todas

*estas práticas geram situações mais tensas...*”(DTN, 253) são capacidades essenciais para mediar o bom funcionamento das equipas.

Assim, uma liderança eficaz deve ser flexível, adaptável e sustentada na competência, conhecimento e capacidade de gestão.

#### Quadro 26. Papel no desempenho de funções de liderança intermédia

...não encontrando problemas e tentando encontrar sempre soluções. (ADJ, 289) ...  
tento fazer com que os alunos se sintam bem, se sintam bem com os próprios e tentar  
que ultrapassem...(ADJ, 303,304)  
...procuro também fazê-lo enquanto diretora de turma.(CDT, 418) ...Procuro sempre  
ter tutoriais, ter CAA com os meus alunos e não estar distante...(CDT, 419,420)  
O estar presente, o fazer uma monitorização. (CEMAEI, 392)  
...procurando sempre a solução melhor para o aluno...(DTMJ, 237) É nós termos  
consciência que estamos aqui e tentamos fazer o melhor para eles. (DTMJ, 271,272)  
...identificar junto com os professores as necessidades específicas dos alunos...(DTP,  
218) ...desenvolver planos de apoio individualizados. (DTP, 198) ... garantimos que  
todos os outros alunos da turma... (DTP, 210,211)  
colaboração e o trabalho de equipa...(CEMAEI, 396)  
...fazendo um trabalho colaborativo...(DTMJ, 260)  
...reuniões regulares com professores, pais e outros profissionais para discutir  
estratégias de inclusão...(DTP, 193,194)  
... partilhar boas práticas. (DTP, 194,195)  
...é pegar nas diferentes ferramentas, sejam recursos humanos ou mecanismos  
administrativos ou burocráticos, para ajudar neste processo da educação inclusiva.  
(DTN, 278,279) ... andar mais à procura de recursos...(DTP, 204)  
...há uma série de solicitações que nos retira tempo...(CDT, 425)  
...envolver os pais...(DTN, 264)

Os entrevistados assumem que apresentam um papel ativo no desempenho das suas funções enquanto líderes, encorajando os pares na aplicação de práticas e na procura de soluções para as necessidades específicas dos alunos, acompanhando os alunos, gerindo os recursos disponíveis e fomentando o envolvimento da comunidade. Segundo Ferreira

et al (2015), é importante construir uma relação de colaboração entre a liderança e a equipa, reconhecendo a importância de cada indivíduo para o desenvolvimento coletivo.

No que diz respeito ao acompanhamento dos alunos, os entrevistados destacam a importância de criar um ambiente onde todos se sintam bem. Como referido, “... tento fazer com que os alunos se sintam bem, se sintam bem com os próprios e tentar que ultrapassem...”(ADJ, 303,304). A garantia de que as estratégias são adequadas através de “...estar presente, o fazer uma monitorização.” (CEMAEI, 392), é também apontado por outro entrevistado. Além disso, a necessidade de criação de “...planos de apoio individualizados.” (DTP, 198) surge da identificação “...junto com os professores das necessidades específicas dos alunos...”(DTP, 218)

A colaboração entre docentes, direção e outros profissionais de educação surge como fator determinante de uma educação inclusiva. A “...colaboração e o trabalho de equipa...(CEMAEI, 396), “... partilhar boas práticas.” (DTP, 194,195) e as “...reuniões regulares com professores, pais e outros profissionais para discutir estratégias de inclusão...”(DTP, 193,194) continuam a ser valorizados como forma de melhoria.

Outro desafio, considerado pelos entrevistados, no desempenho das suas funções prende-se com a gestão eficiente dos recursos, sejam eles materiais, humanos ou administrativos. A necessidade leva-os a “... pegar nas diferentes ferramentas, sejam recursos humanos ou mecanismos administrativos ou burocráticos, para ajudar neste processo da educação inclusiva.” (DTN, 278,279). No entanto há quem refira que ao nível burocrático “...há uma série de solicitações que nos retira tempo...”(CDT, 425).

O envolvimento com a comunidade educativa assume-se como essencial para garantir a participação ativa das famílias. “Envolver os pais...”(DTN, 264) é uma das medidas apontadas com o compromisso de não se restringir apenas ao espaço da escola, estendendo-se a toda a rede familiar que suporta o aluno.

A nosso ver estes indicadores constituem a assunção de responsabilidade na promoção de uma educação que se quer inclusiva para todos.

Quadro 27. Identificar melhoria de práticas e formas de ação das lideranças intermédias

...ter um espaço no meu horário...(ADJ, 315) ... um espaço que fosse assim, aberto para estarem todos. (ADJ, 317,318) ... para eles me procurarem informalmente, se eles precisassem, onde ninguém vê...(ADJ, 319,320) ... valorizo muito as atividades. (ADJ, 326) ... tudo o que são atividades de integração, que integram alunos.(ADJ, 328) ... um espaço agradável para eles estarem.(ADJ, 332) ... adequado a conversas banais, mas que podem ser interessantes e fundamentais para a inclusão.(ADJ, 339,340) Talvez já algumas pessoas não estejam muito disponíveis para o fazer. (CDT, 446) Eu acho que são 3 palavras-chave: colaboração, colocares-te no lugar do outro, e a disponibilidade. (CEMAEI, 380,381) ...a resistência às vezes a mudarmos... (DTN, 284) ... apesar de todo o trabalho burocrático. (DTN, 290) ... criar espaços acolhedores e adaptados para todos os alunos... (DTP, 236) Procuro no sentido sensibilizar... (DTMJ, 282) ... influenciar os colegas neste espírito de que falámos há pouquinho, de colaboração e de partilha. (DTMJ, 287,288) Haver exigência, de facto, connosco e com eles. (CDT, 466) ...ações de formação... (CDT, 470) ... gostava que as vozes fossem diferentes, não ouvir apenas uma visão das coisas. (CDT, 471) ...estar sempre disponíveis para ajudar o que os colegas necessitam. (CEMAEI, 375) ... envolvendo os colegas...(CEMAEI, 378) ... E aferir o resultado dessa formação, se ele, se o professor fez, se o professor está utilizar. (CEMAEI, 432,433)...um corpo docente mais estável... (CEMAEI, 401) é a formação. (CEMAEI, 422) ...um programa de entreajuda entre colegas... de uns alunos ajudarem outros... (DTMJ, 294,295) ... promover ações de formação...(DTN, 308)...alertava à necessidade de frequentar ações de formação dentro da área da educação inclusiva. (DTP, 223,224) ... com maior frequência reuniões regulares entre docentes e outras entidades... (DTP, 225,226). Fomentar uma formação contínua... proporcionar formação aos professores sobre educação inclusiva, estratégias de ensino diferenciados e outros recursos acessíveis. (DTP, 231,232) ... estimular a reflexão entre professores sobre práticas inclusivas, promovendo discussões e partilhas de experiências. (DTP, 233,234) ... nós tentamos fazer ouvir muito também o aluno...(CEMAEI, 405)

...convidar alguém a vir à escola, falar... desmistificar um bocadinho isto da educação inclusiva para se descolar dos meninos com problemas de aprendizagem. (DTMJ, 305,306)

... preparar a sociedade para a diferença... (DTN, 297)

... preparar as entidades para a diferença...(DTN, 299)

... necessidade deste esclarecimento à comunidade, às entidades, levar as nossas preocupações, os receios e as dificuldades a quem está acima da escola...(DTN, 305,306)

...envolvimento da comunidade...(DTP, 240).

A implementação de medidas eficazes para a educação inclusiva requer a adoção de estratégias que envolvam ações diversificadas. As respostas dos entrevistados demonstram a sua importância reforçando a necessidade de um compromisso coletivo.

As ações enunciadas refletem a preocupação com a implementação de medidas que promovam a inclusão e o bem-estar dos alunos. Para isso destacam-se como estratégias a desenvolver ações que passam pela criação de “...um espaço no meu horário...(ADJ, 315) ... um espaço que fosse assim, aberto para estarem todos. (ADJ, 317,318) ... para eles me procurarem informalmente, se eles precisassem, onde ninguém vê...”(ADJ, 319,320), para os poder receber sempre que necessário. Destaca-se também a necessidade de criação de “... espaços acolhedores e adaptados para todos os alunos...” (DTP, 236), onde os alunos se sintam confortáveis e possam partilhar as suas dificuldades e experiências de forma espontânea, garantindo a participação de todos. As atividades extracurriculares e de integração também são vistas como ações fundamentais para fortalecer as relações interpessoais e fomentar a inclusão. Um dos entrevistados refere “...valorizo muito as atividades.” (ADJ, 326), apontando-as como oportunidades importantes para o envolvimento de todos.

A formação contínua dos docentes é apontada como uma medida essencial. Alguns entrevistados referem a necessidade de “... promover ações de formação...”(DTN, 308), de “... estimular a reflexão entre professores sobre práticas inclusivas, promovendo discussões e partilhas de experiências. “(DTP, 233,234), de proporcionar formação aos professores sobre educação inclusiva, estratégias de ensino diferenciados e outros

recursos acessíveis. (DTP, 231,232), capacitando progressivamente os professores, permitindo-lhes a apropriação de novas ações.

Outro ponto relevante prende-se com a sensibilização e o envolvimento da comunidade, é a necessidade de desmistificar a educação inclusiva, promovendo ações de sensibilização. “... Preparar a sociedade para a diferença...” (DTN, 297), “... preparar as entidades para a diferença...”(DTN, 299), torna a educação inclusiva num compromisso coletivo. Além disso, “... necessidade deste esclarecimento à comunidade, às entidades, levar as nossas preocupações, os receios e as dificuldades a quem está acima da escola...”(DTN, 305,306) garante que a educação inclusiva seja uma prioridade dentro e fora da escola.

Segundo Neto et al. (2018), a educação inclusiva evidencia uma mudança para uma sociedade inclusiva, trata-se assim de um processo em que se amplia a participação de todos os alunos na Escola. Trata-se de uma reorganização das práticas, das políticas e da cultura de escola, de modo que procurem ir ao encontro das necessidades dos alunos.

## CAPÍTULO V - CONCLUSÕES

Atualmente, a escola confronta-se com uma diversidade social e cultural cada vez mais marcante. Da revisão da literatura, verificamos que são muitos os autores, que desde cedo, chamam a atenção para a heterogeneidade do público escolar, defendendo que esta realidade implica uma outra conceção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença, considerando, assim, a diversidade como um fator enriquecedor da própria comunidade, uma vez que diferença não é sinónimo de desigualdade, mas sim de enriquecimento.

A inclusão resulta de uma longa trajetória que foi construída por todos ao longo dos anos, num processo marcado pela segregação e discriminação. De acordo com o relatório da OCDE (2022) têm sido feitos esforços significativos para transformar o sistema educacional em direção a um sistema mais equitativo e inclusivo.

Concluindo, os entrevistados percecionam o seu papel de líder como fundamental para a implementação da educação inclusiva, assumindo-se como facilitadores. A sua atuação passa pela resolução de problemas, monitorização e acompanhamento dos alunos e liderados, promoção do trabalho colaborativo e na gestão dos recursos. A assunção de uma filosofia inclusiva e a adoção de medidas em concordância com essa filosofia fazem certamente a diferença no desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Todo o processo da prática inclusiva é influenciado pela maneira como esta é compreendida pelos seus intervenientes. Cabe, às lideranças intermédias, um papel muito importante no desenvolvimento de atividades colaborativas que permitam concentrar-se na promoção das aprendizagens de Todos os alunos. Criar tempos e espaços de trabalho colaborativo que permitam a organização e planificação de atividades, uma conexão horizontal de conteúdos que permitam a partilha de responsabilidades, saberes e a formação efetiva de todos respeitando as diferenças e as capacidades de cada um.

De acordo com o preconizado quer nos normativos legais, quer na investigação que tem vindo a ser realizada sobre as escolas e sobre a sua complexidade, esta é um lugar, um contexto num dado tempo (Alarcão 2001, p. 18). A escola deve acompanhar as mudanças que vão emergindo na sociedade mas, para tal, necessita de envolver Todos no processo

de mudança e inovação, na certeza de que estes trazem consigo, numa primeira fase, sentimentos de perda, ansiedade e conflito, mas que após serem compreendidos transformam-se em satisfação, crescimento profissional e entusiasmo (Marris in Fullan, 2015).

Como resposta ao primeiro objetivo do trabalho, **Identificar as práticas inclusivas desenvolvidas na promoção da EI no AE**, podemos concluir que ao entrevistarmos os participantes para o presente relatório, tivemos acesso a um conjunto dados que nos permitiu aferir as práticas promovidas pelos mesmos junto da comunidade docente.

Conseguimos identificar algumas das práticas utilizadas: a promoção do trabalho colaborativo entre docentes, alunos e outros agentes educativos, a adaptação e diversificação de metodologias, a flexibilidade e o envolvimento da comunidade educativa parecem demonstrar um forte compromisso com a construção de uma educação inclusiva. No entanto estes entrevistados também mencionam desafios, a falta de meios humanos e materiais para colocar em prática tudo o que vem explanado na legislação. Apesar de haver documentos que garantem medidas e que orientem a prática, nem sempre se consegue operacionalizar o que é desejável.

Os resultados obtidos mostraram que a maioria dos entrevistados concorda que o AE é uma escola que promove a Educação Inclusiva e que o Decreto-Lei n.º 54/2018 encontra-se implementado. Na generalidade existe uma boa comunicação, entre todos os docentes, o que permite melhorar continuamente e prosseguir no caminho que se quer de sucesso. Contudo, existem ainda alguns entrevistados que manifestam que ainda faltam percorrer um caminho no sentido da criação de espaços e tempos inclusivos. Haver a partilha de conhecimento, que permita, a todos os envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem, um conhecimento mais alargado das práticas e dos princípios da educação inclusiva.

Tendo em conta que todos os inquiridos manifestaram que a educação inclusiva é benéfica para os alunos e que todos têm a oportunidade de revelar o seu potencial de aprendizagem, esta análise leva-nos a considerar que a atitude dos professores, relativamente às práticas implementadas, possibilita a construção de cenários educativos mais inclusivos.

Quando estes consideram que na sua escola se promove uma Educação Inclusiva, baseiam-se essencialmente na colaboração entre os diferentes atores, na diversificação de práticas pedagógicas e na sensibilização da comunidade, isto constitui, a nosso ver, um indicador do impacto da implementação efetiva da educação inclusiva.

Relativamente à análise efetuada à **perceção que os líderes intermédios têm do seu papel na implementação de práticas inclusivas promotoras de EI**, importa salientar que estes reconhecem que o seu papel vai além da gestão escolar, assumindo-se como agentes de mudança e promotores de uma educação inclusiva. A maioria manifesta que é um trabalho conjunto e só feito de modo colaborativo faz sentido, no entanto também existe a profunda consciência de que existe a necessidade de introduzir mudanças, de melhorar e de operacionalizar esta mudança aceitando e enfrentando os desafios que se vão surgindo de modo a obter o sucesso esperado. A partilha de boas práticas e a capacitação de todos os intervenientes, a para com o trabalho colaborativo surgem como estratégias fundamentais para garantir a EI.

No que aos constrangimentos diz respeito alguns entrevistados manifestam preocupação pela resistência demonstrada por alguns docentes.

Segundo Vieira (2013), a inclusão torna-se uma tarefa difícil de ser realizada, a menos que os professores sejam agentes de mudança, com valores, conhecimentos e atitudes que permitam aos estudantes alcançar o sucesso. A qualidade das aprendizagens e da própria escola é reforçada por uma liderança escolar com condições organizacionais que impliquem medidas inovadoras e colaborativas.

De forma geral todos eles consideram que promovem uma cultura de melhoria incentivando e tomando decisões partilhadas. É manifesto que pretendem tornar a escola numa comunidade de aprendizagem fomentando a mudança e estimulando estratégias que favoreçam o diálogo, a reflexão das práticas trabalhando colaborativamente de modo a tomar decisões coletivas, fazendo com todos se sintam corresponsáveis pela qualidade do que é realizado.

Recordando o que já foi referido Ferreira et al, (2015) menciona que o líder deve estar preparado para lidar com possíveis divergências durante essas conversas, valorizando e aproveitando a diversidade de ideias. É importante construir uma relação de colaboração

entre a liderança e a equipa, reconhecendo a importância de cada indivíduo para o desenvolvimento coletivo.

Após a reflexão **sobre o contributo das práticas de EI desenvolvidas no AE**, este estudo evidencia que a educação inclusiva está subjacente à atitude com que se perspetivam as práticas pedagógicas dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se atende as necessidades é determinante para o percurso dos alunos. Quanto à prática pedagógica dos professores, evidenciado pelas respostas dos entrevistados que a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma.

A perspetiva inclusiva encontra-se representada na conceção dos entrevistados, quando estes afirmam que existem valores, respeito pela diferença, que a diversidade enriquece o conhecimento, quando defendem que o trabalho colaborativo e a partilha de recursos são ações facilitadoras na construção de uma escola inclusiva.

Neste estudo, as perspetivas dos diferentes entrevistados, convergem tendo em conta que todos implementam práticas, nomeadamente o trabalho colaborativo, a articulação entre pares, a flexibilização de atividades, a aplicação do DUA, entre outras e tendem a disseminá-las. Permite-nos identificar características e ações facilitadoras de uma educação cada vez mais inclusiva.

As práticas enunciadas são diferentes, tendo em conta o papel que os entrevistados assumem no espaço escolar. Nem todos os entrevistados destacam a importância na criação de espaços físicos, focando-se antes na organização do tempo e das práticas pedagógicas dentro da sala de aula. Alguns enfatizam a importância da colaboração formal e estruturada, enquanto outros defendem uma abordagem mais informal, baseada na disponibilidade para apoiar os colegas. Da mesma forma, há variações na forma como é enfatizado o grau de envolvimento da comunidade escolar. No entanto, o foco da inclusão encontra-se bem presente e interiorizado em cada um deles. O processo de construção de uma escola inclusiva encontra-se assente em práticas que permitem o respeito pela diversidade e pelas necessidades, expectativas e características de cada aluno,

tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que “(...) visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.”

De acordo com Guerra (2002, p. 42) “É um erro pensar que todas as escolas são iguais. É também um erro acreditar que uma escola é sempre a mesma”.

Esta investigação pretende ser um contributo em torno das estratégias e ações desenvolvidas, no âmbito das lideranças intermédias, com a finalidade de contribuir para uma discussão que se pretende refletida em torno desta temática, desenvolvendo, eventualmente, um maior conhecimento e aprofundamento por forma a responder aos desafios constantes da Escola.

Como limitações identificamos duas: o número reduzido de participantes, o que pode limitar os resultados e a falta de dados quantitativos que poderiam complementar a análise qualitativa e reforçar a interpretação dos resultados.

A análise das perceções dos líderes intermédios permitiu evidenciar a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as estratégias e ações desenvolvidas na promoção da educação inclusiva. Para futuro recomenda-se o investimento na formação de todos os profissionais, a criação de mais tempos e espaços de trabalho colaborativo e a adoção de medidas que assegurem uma maior estabilidade das equipas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. et al (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Alarcão, I. (2001). “A escola reflexiva”. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, (pp. 9-30). Porto Alegre: Artmed Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, (2.<sup>a</sup> ed). Coimbra: Almedina.

Allmendiger, J. (2016). Good and bad education systems: is there an ideal?. In Hadjar, A. & Gross C. (Eds.), *Bristol University Press, Policy Press. Education Systems and Inequalities: International comparisons* (pp. 321-334). In <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t892m0.21>

Araújo, Luiz Cezar (2006). *Gestão de Pessoas*. São Paulo: Atlas.

Bento, A. & Ribeiro, M. I. (2013). *A Liderança escolar e três dimensões: Diretores, professores e alunos*. Bragança: Ideias em prática. <http://hdl.handle.net/10198/9560>

Boavista, C (2018). *Novos paradigmas organizacionais. O diretor de turma: um vetor de mudança no puzzle da organização escolar*. (Tese de doutoramento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal).

Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.

Borges, M. L. (2020). Deficiência, desigualdade social e educação. In Luísa, C. & Borges, M. L. (Ed). *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática* (9-24). Lisboa: Papa-Letras.

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Cabral, I. (2017). Reinvenção da gramática escolar: reescrevendo a promoção do sucesso. In I. Cabral & J. Matias Alves (Eds.). Da construção do sucesso escolar – uma visão integrada (p. 69–84). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Caixeiro, C. M. B. A. (2014). Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). (Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Évora, Portugal). <http://hdl.handle.net/10174/11416>

Cardoso, J. (2013). O Professor do Futuro. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, SA

Chiavenato, I. (1999). Gestão de Pessoas – O novo papel dos Recursos Humanos nas Organizações. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Chiavenato, Idalberto. (2003). Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Elsevier.

Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? Em David Rodrigues (org.), Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva (pp. 123-142). Porto Editora

Costa, J. (1996). Imagens organizacionais da escola. Porto: Edições ASA.

Costa, J. et al. (2000). Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. & Castanheira, P. A (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 31(1), 13-44.

Cotovio, J. (2004). O ensino privado. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Cruz, R.; Alves, J. (2019). A singularidade da organização escolar – fatores para uma boa escola. Educação, Território e Desenvolvimento humano. In I. Cabral, J. Machado, C. Palmeirão, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Atas do III seminário internacional, Porto, (p. 510-521) <http://hdl.handle.net/10400.14/31409>

Day C., Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K., Gu Q., . . . Kington A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes: Final report. London, England: UK Department for Children, Schools and Families Research. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/11329/1/DCSF-RR108.pdf>

Declaração Universal dos Direitos do Homem. Diário da República, I Série, n.º 57/78, de 9 de março de 1978. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1978/03/05700/04880493.pdf>

Etzioni, A. (1984). Organizações modernas. São Paulo: Pioneira.

European Agency for special needs and inclusive education. (2011). Princípio-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para a prática. European Agency for Development in Special Needs Education.

Ferreira, E., Lopes, A. & Correia, J. A. (2015). Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade. Revista Lusófona de Educação, 30, 59-72.

Firmino, M. B. (2009). Gestão das organizações - Conceitos e tendências actuais. Lisboa: Escolar Editora.

Fortin, M. F. (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação, Loures: Lusodidata.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. Revista da Educação, Vol. XVI, n.º 1, 5-20. Editora: Departamento de Educação. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%c3%a3o.pdf>

Freitas, A. I. F. P. (2016). Práticas de liderança de coordenadores do departamento curricular. Tese de doutoramento. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.2/6659>

Fullan, M. (2015). "The Meaning of educational change" In Michael Fullan, The New Meaning of educational Change (pp18-38). New York: Teachers College Press.

Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. & Rocha, E. (2002). Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações. Lisboa: Gradiva Publicações, S.A.

González, M. C. (2010). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In: Correia, L. M. (Ed.). Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, p. 5772.

Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempos de Mudança. Alfragide: McGraw-Hill.

Katz, J. (2013). The three-block model of universal design for learning Implementation in a highschool. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 141. In <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008728.pdf>

Lima, J. A. (2008). Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. NCSL/Department for Education & Skills. University of Nottingham. <https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>

Machado, J. (2017). Políticas Educativas para a Promoção do Sucesso Escolar. In Cabral, I., Alves, J. M. (Coord.) Da Construção do Sucesso Escolar. Uma visão Integrada. V. N. Gaia, Fundação Manuel Leão.

Morgan, G. (2006). Imagens da organização. 2.ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.

Neto, A., Ávila, E., Sales, T., Amorim, S., Nunes, A., & Santos, A. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial, 31(60), 81-92.

Nóvoa, A. 2019. Educação & Realidade. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

OECD (2022), Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

Pereira, F. (coord.) (2018). Para uma educação inclusiva. Manual de apoio à prática. Ministério da Educação (DGE).

Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), 2021. Recuperar Portugal, Construindo o Futuro.

<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDQzNgYA62SpeQUAAAA%3d>

Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção (2020).  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.locale=en)

Rego, A. & Cunha, M. P. (2007). A essência da liderança: mudança x resultados x integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação (3.ª edição). Lisboa: Editora RH.

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusão em Portugal factos e opções. *Revista Educación inclusiva*, 3 (1), 97-109.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricula Revisitada: conceitos, discurso e práxis*. Porto editora.

Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Silva, J. (2010). *Líderes, lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: Conceções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Sousa, J. E., Santos, H., Santos, Á., & Magalhães, C. (2017). Faz sentido a escola pública distinguir o mérito e a excelência? A perspetiva dos diretores escolares. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 181–200). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. (Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade).

UNESCO. UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO

UNESCO (2017). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote life long learning opportunities for all Brasília. UNESCO.

UNESCO (2020). Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.locale=en)

Vieira, M. (2013). Gramática Escolar e (In)Sucesso – os casos do projeto Fénix, Turma Mais e ADI (Dissertação de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei 174/77, de 2 de maio, Diário da República n.º 101/1977, Série I de 1977-05-02, páginas 973 – 974. Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica.

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, Diário da República n.º 230/1979, Série I de 1979-10-04, páginas 2564 – 2567. Define Educação Especial.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 129/2018, série I, páginas 2918 – 2928. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Lei 116/2019, de 19 de setembro. Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13, páginas 12 – 35. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 06 de julho, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 129/2018, série I, páginas 2928 - 2943 - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22/04/2008 - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho-normativo n.º 13-A/2012 de 05/06/2012 - Concretiza princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 02/07/2012 - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2022). Posição da Agência sobre os sistemas de educação inclusiva. Segunda edição. Odense,

Dinamarca. In <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2022-PT.pdf>

Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Despacho n.º 6478/2017 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) in <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

# ANEXOS

## ANEXO 1 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

## PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – O PAPEL DOS LÍDERES INTERMÉDIOS

### Entrevistados (6)

Coordenador da EMAEI

Adjunta da Direção

Coordenadora dos Diretores de Turma

3 Diretores de Turma

### Objetivo Geral

- Como estava a ser interiorizada e operacionalizada, por diferentes níveis de liderança na escola, a perspetiva subjacente de Educação Inclusiva?

### Objetivos específicos

- Identificar as práticas desenvolvidas na promoção da EI no AE
- Analisar a perceção que os líderes intermédios têm do seu papel na implementação da EI
- Refletir sobre o contributo das práticas de EI desenvolvidas no AE

## GUIÃO DE ENTREVISTA

<p>Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados</p>	<p>Agradecer e informar sobre o tema e objetivos do trabalho;</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo em curso;</p> <p>Assegurar o anonimato do entrevistado;</p> <p>Solicitar autorização para gravar a entrevista</p>	<p>Encontro-me aqui na qualidade de aluna do mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar na Escola Superior de Educação de Leiria.</p> <p>É nossa intenção fazer um relatório com o intuito de perceber como está a ser interiorizada e operacionalizada, por diferentes níveis de liderança na escola, a perspectiva subjacente de Educação Inclusiva?. Gostaríamos de poder contar com a sua colaboração, uma vez que apresenta um papel privilegiado/a, pelo que nos poderá fornecer informações preciosas para o desenvolvimento deste trabalho. Gostaríamos de informar que é nossa pretensão respeitar o anonimato dos participantes. Gostaríamos de obter da sua parte autorização para procedermos ao registo da entrevista em gravação áudio.</p>
<p>Caracterização dos Entrevistados</p>	<p>Caracterização</p> <p>Competências atribuídas</p>	<p>QA. Habilitações Académicas</p> <p>QB. Tem formação especializada e/ou formação contínua em EI. Qual?</p> <p>QC. Tempo de serviço total</p> <p>QD. Tempo de serviço em cargos de liderança.</p> <p>QE. Cargo que desempenha atualmente?</p> <p>QF. Há quanto tempo desempenha o presente cargo, de Coordenadora de Diretores de Turma/ Adjunta da direção/ Coordenador da EMAEI/ Director(a) de Turma?</p>

**OBJ 1. Identificar as práticas desenvolvidas na promoção da EI no AE**

Educação Inclusiva	Definir o conceito de EI  Conhecer as vantagens e constrangimentos à operacionalização da EI  Conhecer os meios/recursos disponíveis	Q 1- Para si o que é a Educação Inclusiva? A quem se destina? Q 2- A forma como são operacionalizados os princípios e práticas da EI é benéfica? Em que medida? E para quem? Q 3- Quais os constrangimentos à operacionalização da Educação Inclusiva na escola atual e no seu AE em particular? Q 4- Quais os recursos/mecanismos que estão implementados neste AE para promover a EI? Acha que são os necessários ? Q 5- Se não, que outros recursos/medidas acha estarem em falta?
Práticas Inclusivas	Identificar as práticas de promoção da EI  Compreender como são operacionalizadas	Q 6- Considera o seu AE uma escola inclusiva? Porquê? Q 7- Quais as práticas de promoção de EI que atualmente existem no AE e que considera de especial importância serem dinamizados no AE / pelos DT / pelos profs dos conselhos de turma com quem trabalha? Q 8- Como avalia a implementação do DL 54/2018, no seu AE? Q 9- Que tipo de ações/ estratégias desenvolvem neste AE de modo a promover a EI? Q 10- Considera que os meios e recursos disponíveis para as ações/estratégias que enunciou são suficientes? Porquê? Pode dar exemplos? Q 11- Considera que o DL 55/2018 fomentou o trabalho colaborativo? Q 12- Considera o trabalho colaborativo importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas? Porquê?

	Identificar parcerias	<p>Q 13-No horário docente é contemplada alguma mancha horária de articulação com professores do ensino especial/equipa multidisciplinar?</p> <p>Q 14-Como tem sido promovida a colaboração entre docentes neste AE? Pode dar exemplos?</p> <p>Q 15-Que ações considera ser pertinente desenvolver junto da comunidade educativa de modo a promover a EI?</p> <p>Q 16-Existem entidades parceiras na promoção da EI no AE? Que práticas de EI são possibilitadas por essas parcerias?</p>
<b><u>OBJ 2. Analisar a perceção que os líderes intermédios têm do seu papel na implementação da EI</u></b>		
Papel das Lideranças Intermédias	<p>Identificar formas de ação</p> <p>Identificar características das lideranças</p> <p>Identificar a valorização no desempenho de funções e conhecer as medidas usadas.</p> <p>Identificar ações de melhoria</p>	<p>Q 17-Quais as suas responsabilidades na promoção da EI no seu AE?</p> <p>Q 18-De que forma encoraja o compromisso dos professores no AE / junto dos DT / junto dos profs dos conselhos de turma na promoção de uma EI?</p> <p>Q 19-Quais as características que considera essenciais possuir para assumir este papel que desempenha, como representante da EMAEI/ Adjunto Direção/ Coordenador DT/ DT?</p> <p>Q 20-Considera que, no desempenho do seu papel de liderança intermédia, promove uma cultura de melhoria e colaboração na promoção da EI? Se sim, em que medida. Pode dar exemplos?</p> <p>Q 21-Considera que, enquanto líder intermédio, tem um papel importante no processo de inclusão dos alunos com quem os seus colegas trabalham? Se sim, em que medida?</p>

		<p>Q 22-O que considera que poderia ainda melhorar ao nível das práticas promotoras de EI no AE / junto dos DT / junto dos profs dos conselhos de turma com quem trabalha?</p> <p>Q 23-Que ações a escola poderia proporcionar de modo a melhorar as práticas Inclusivas.(dentro e fora da sala de aula...)</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Conclusão das entrevistas - Terminar agradecendo a colaboração do(a) entrevistado(a)

## ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

# 1 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À ADJUNTA DA DIREÇÃO

2

## 3 **QA. Quais as suas Habilitações Académicas.**

4 Eu tenho licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas na variante Estudos Portugueses.

5 Há 30 anos.

## 6 **QB. Tem formação especializada e/ou formação contínua em EI. Qual?**

7 Não.

## 8 **QC. Tempo de serviço total.**

9 Este é o meu 21º ano de serviço.

## 10 **QD. Tempo de serviço em cargos de liderança.**

11 Eu não sei dizer, eu tenho 3 e 3 e 6. Eu tive 3 anos, eu fui Presidente do Conselho Geral,

12 depois Presidente do Conselho Geral Transitório, Assembleia de Escola, Conselho Geral

13 Transitório e Conselho Geral. Portanto, 3 anos nessa carreira. Nessa função, por assim dizer.

## 14 **QE. Cargo que desempenha atualmente?**

15 Eu sou adjunta diretora. E estou há 3 anos na direção. 4. Este é o quarto.

## 16 **QF. Há quanto tempo desempenha o presente cargo, de Coordenadora dos DT ?**

17 Faz 4 anos em Outubro.

18

## 19 **Q 1- Para si o que é a Educação Inclusiva? A quem se destina?**

20 É como a palavra inclusiva significa. **É incluir todos.**

21 **É educar incluindo toda a gente.** Ou **não excluindo ninguém,** por assim dizer.

22

## 23 **Q 2- A forma como são operacionalizados os princípios e práticas da EI é benéfica?**

24 Isto é sempre muito complicado de responder a perguntas assim, generalistas.

25 Certo? Certo, porque eu acho que **o princípio é sempre bom.** Pensa-se sempre que o princípio

26 tem um objetivo que é concreto e concretizável. Mas nem sempre, a questão do ser benéfico,

27 não sei, nem sempre acho que seja benéfico.

28 O princípio sim, mas não se aplica ou não terá sempre o revés, não será sempre satisfatório.

## 29 **Se é benéfico, é benéfico para quem?**

30 **À partida tem que ser para quem beneficia dele,** que serão as crianças, **os alunos,** não é?

31

## 32 **Q 3- Quais os constrangimentos à operacionalização da Educação Inclusiva na escola atual e no seu AE em particular?**

33 Os constrangimentos, se nós falarmos do ponto de vista das pessoas, **daqueles que trabalham**

34 **com os alunos,** há alguns constrangimentos que têm a ver, às vezes, até com a maneira de ser

36 das pessoas, com a forma como nós devemos encarar, como devemos incluir. O que é  
37 inclusão? Às vezes é preciso explicar um bocadinho isso.

38 Será o constrangimento, será as pessoas estarem preparadas para incluir, para serem,  
39 nomeadamente os adultos, porque os miúdos é mais, já é outra questão. Depois as escolas  
40 também, o edifício em si, a instituição em si, não tem todas as formas de fazer inclusão da  
41 melhor maneira. Se nós tivermos um miúdo com um problema qualquer de mobilidade, e à  
42 partida deveria ter condições para estar em todo lado, e as escolas também não oferecem  
43 condições para a criança poder estar.

44 Pelo menos de uma forma satisfatória, mesma, boa, não temos todas essas, era uma realidade  
45 interessante de se alcançar.

46

47 **Q 4- Quais os recursos/mecanismos que estão implementados neste AE para promover a EI?**

48 Estamos a falar dos gabinetes de apoio aos alunos, dos apoios personalizados que são dados  
49 aos alunos também. Também as bibliotecas, também funcionam muito para a educação  
50 inclusiva.

51 Não sei mais, sei lá. Eu penso que a nível da preparação das aulas, quando é necessário, tem  
52 a ver um pouco com a pessoa que está a fazer, se a pessoa tiver alerta para que é preciso fazer  
53 inclusão, então temos que preparar as coisas para que haja inclusão. E a preparação das aulas  
54 também é uma coisa muito importante para os alunos se sentirem incluídos.

55 **Acha que estes são os necessários?**

56 Não.

57

58 **Q 5- Se não, que outros recursos/medidas acha estarem em falta?**

59 Também não sei dizer qual era o ideal, mas penso que poderia, se calhar, criar-se um espaço  
60 ideal para fazer inclusão.

61 **Dentro da escola ou fora dela?** Dentro da escola.

62 Ideal, pronto. Também não me pergunto o que é que eu idealizo, mas era uma forma de a  
63 pessoa... Se a pessoa nunca se sente excluída, então temos inclusão. E se calhar as pessoas  
64 não estão sempre a sentir-se incluídas.

65 Por isso esse espaço...

66

67 **Q 6- Considera o seu AE uma escola inclusiva? Porquê?**

68 Eu considero muito inclusivo. Até pelo fato de... Eu sei que há alunos que vêm para esta  
69 escola porque os pais consideram que a escola é uma escola inclusiva.

70 E porque é próxima... Como nós temos poucos alunos, nós somos muito próximos dos  
71 alunos. Não tenho dúvidas disso. Passei já é por tanta escola, e esta é uma das escolas onde  
72 se percebe isso.

73 Os alunos conhecem os professores, dirigem-se às professoras, e sentem-se bem. Há alunos  
74 que não se sentem bem, mas do ponto de vista de que quando é necessário, o que os alunos  
75 mais precisam de nós, eu acho que nós estamos cá para eles. E falo por mim.  
76 Não parece que haja a nível da escola...

77

78 **Q 7- Quais as práticas de promoção de EI que atualmente existem no AE e que considera de**  
79 **especial importância serem dinamizados no AE pelos diretores de turma?**

80 Há uma coisa que aconteceu, que tem vindo a acontecer, que tem a ver com as atividades do  
81 projeto cultural de escola e com as atividades dos clubes que acho que são muito importantes,  
82 têm sido muito importantes para incluir alunos. Eu conheço o caso, não é preciso mencionar,  
83 mas de uma aluna do secundário, por exemplo, que nós vimo-la muito sozinha, frequenta  
84 clube de teatro e é uma miúda completamente diferente. E é uma miúda que não tem  
85 dificuldades do ponto de vista de acomodações e não tem nada, mas frequentemente está  
86 sozinha, vai ao clube de teatro e está com os outros e nós vemos que ela está lá e está feliz.  
87 Isso para mim é uma das coisas que... E depois todas as atividades que eles são convidados  
88 a participar. Eu sempre que faço uma atividade em que os alunos podem participar e podem  
89 participar porque eles querem participar, não é porque são obrigados a participar e que inclui  
90 todos e é onde eles também podem dizer que é a maneira de eles participarem os alunos  
91 participam, eu acho que isso é fazer inclusão, é tê-los lá, contar com eles. Mas é mais na  
92 parte das atividades que eu penso que a inclusão funciona muito por esta parte ativa, o aluno  
93 está na escola, gosta de estar na escola e participa na vida da escola.

94 Acho que isso é muito importante para eles, é só vir às aulas e às vezes não percebem o que  
95 estão ali, depois estão cansados, é uma chatice vir às aulas e acho que as atividades eles  
96 gostam, se eles participarem porque gostam.

97

98 **Q 8- Como avalia a implementação do DL 54/2018, no seu AE?**

99 Eu acho que o 54 é do conhecimento de toda a gente e depois nós temos também a equipa, a  
100 equipa de educação especial, eu penso que também trabalha muito bem. Quando nós fazemos  
101 comparação com outros sítios onde nós estamos é muito mais fácil perceber se funciona bem,  
102 se não funciona.

103 Obviamente que há muita coisa que nós conhecemos e se ganhar muita coisa que se pode  
104 melhorar, mas a equipa de educação especial que apoia os professores ou os alunos que  
105 também têm nomeadamente tudo o que se faz que tem a ver com o 54, eu acho que funciona  
106 bem. Não estou a dizer que é muito bem, mas funciona bem, sim.

107

108 **Q 9- Que tipo de ações/ estratégias desenvolvem neste AE de modo a promover a EI?**

109 Tudo que seja uma atividade, ações em que incluam os alunos.

110 Não sei concretizar exatamente o que é que querem, mas por exemplo, se nós temos salas  
111 adaptadas para os alunos poderem ter as aulas das mais diversas maneiras. Se nós falarmos  
112 nos alunos da educação especial nós temos espaços para eles estarem. Eu penso que se nós  
113 falarmos nos alunos da educação especial estamos a falar num registo diferente, se nós  
114 falarmos na educação inclusiva de uma forma... é, não é? Portanto, que ações é que se fazem?  
115 Eu penso que a escola integra os alunos sempre.  
116 As reuniões que se fazem até com os alunos para se perceber o que é que eles precisam do  
117 que é que eles gostam, o que é que era bom fazer-se, quando sempre que se escuta a opinião  
118 dos alunos está-se a incluir os alunos, está-se a tentar ouvir os alunos. E isso acontece nesta  
119 escola. E leva-se a cabo algumas das ideias que eles têm.  
120 Não serão todas, porque...

121

122 **Q 10-Considera que os meios e recursos disponíveis para as ações/estratégias que enunciou**  
123 **são suficientes? Porquê? Pode dar exemplos?**

124 O que eu acho que era importante haver na escola é... não são suficientes porque  
125 precisávamos de mais... precisávamos de espaços mais adequados para... espaços... a escola  
126 tem poucos espaços, não é? As salas são sempre cheias e não há aquele espaço onde a gente  
127 possa ir e dizer agora vamos fazer isto para ali porque é aquele espaço apropriado para... E  
128 precisamos de pessoas para... professores e auxiliares ou... às vezes precisávamos,  
129 precisávamos muito. Porque sempre que nós queremos ou sempre que há alguma coisa que  
130 destabiliza, por assim dizer e que é preciso dar acompanhamento correto às pessoas também  
131 não temos recursos humanos para... e isso é uma coisa má. Se nós tivéssemos forma de  
132 ultrapassar isso, havia se calhar mais inclusão, melhor inclusão.  
133 Mas eu faço, eu por mim faço aquilo que eu acho que se deve fazer, que é apoiar, ouvir e  
134 perceber, tentar perceber e ajudar a resolver. E faço e acho que se consegue fazer, mas tem  
135 que haver mais recursos, não há recursos humanos para... E sem recursos humanos também  
136 é difícil apoiar os alunos que precisam.

137

138 **Q 11-Considera que o DL 55/2018 fomentou o trabalho colaborativo?**

139 Sim.

140 Há muitas medidas no Decreto-Lei nº 55 que são implementadas cá também. Por exemplo?  
141 As reuniões, todas as reuniões que nós fazemos ainda hoje, todas as que nós fazemos em  
142 torno de seja de que tempo for e que carece da opinião de várias pessoas e esse trabalho  
143 colaborativo que sai depois dessas reuniões é um exemplo de como apoiar no Decreto-Lei nº  
144 55 se consegue. Flexibilidade, todas as ações que se tomam em torno daquilo que podemos  
145 fazer para todos e com todos e ouvindo todos, eu acho que o Decreto-Lei nº 55 é útil e é  
146 posto em prática.

147

148 **Q 12-Considera o trabalho colaborativo importante para o desenvolvimento de práticas**  
149 **inclusivas? Porquê?**

150 **É importantíssimo.** Porquê? Porque o trabalho colaborativo deveria ser a base de qualquer  
151 **ação que se tome** em nome de seja de quem for, porque era o que era ideal, o que seria ideal  
152 era que para além de nós fazermos o nosso trabalho individualmente a nossa disciplina, que  
153 todos nos reuníssemos e ainda já o fazemos, não é? Mas que houvesse a personalização no  
154 indivíduo, eu sempre penso nisso, pensar aquele aluno é assim, então vamos fazer isto com  
155 aquele aluno e fazermos todos, conseguimos todos fazer muito bem. Mas fazemos, mas eu  
156 sinto que ainda se podia fazer melhor.

157 Isso é uma coisa que os passos vão-se a dar, vamos dando passos e conseguimos fazer. Mas  
158 penso que ainda deveríamos conseguir fazer melhor, tratar o aluno como um indivíduo  
159 próprio, como a palavra indica, não é? E pegar e **toda a gente estabelecer um plano para**  
160 **aquele aluno e fazê-lo concretamente.** Faz-se, conseguimos fazer, temos todas as  
161 acomodações, mas ainda assim, eu penso que ainda se podia fazer melhor.

162

163 **Q 13-No horário docente é contemplada alguma mancha horária de articulação com**  
164 **professores do ensino especial/equipa multidisciplinar?**

165 O meu? Não, mas dos professores. Dos professores que têm essa função, por assim dizer.  
166 Sim, agora... Também sei que nós podemos sempre, e **fazemos isso na escola**, e pelo menos  
167 falo por mim, sempre que há uma questão que tenha a ver com a equipa e careça da opinião  
168 da equipa, nós vamos ter com as pessoas e elas sempre nos ouvem.

169 Eu sei que isso acontece. Apesar de não haver aquela hora definida, mas há sempre essa...  
170 No meu horário, não, mas no horário de algumas pessoas, haverá.

171

172 **Q 14-Como tem sido promovida a colaboração entre docentes neste AE? Pode dar exemplos?**

173 Está a falar de professores entre si, sim. Eu também só posso falar mais pelo meu  
174 departamento.

175 **Por meio de reuniões, muitas vezes por convocatórias,** outras vezes por as reuniões, quando  
176 é necessário fazer-se, chama-se as pessoas e faz.

177 Não tem sido difícil fazer as reuniões no sentido de... É para colaborar, é isso. Chama-se as  
178 pessoas. Eu acho que o que este agrupamento tem também de muito bom é que nós já nos  
179 conhecemos todos muito bem e nós sabemos com quem estamos a trabalhar e pedir.

180 Tudo tem a ver com a dinâmica, com a forma como se dinamizam e chamar os professores  
181 para trabalhar, sim. Pode haver alguma questão, mas **há sempre receptividade.**

182

183 **Q 15-Que ações considera ser pertinente desenvolver junto da comunidade educativa de**  
184 **modo a promover a EI?**

185 Eu acho que a comunidade educativa, a promoção da educação inclusiva, **ela está a acontecer,**  
186 **acontece, é uma coisa que faz parte.**

187 Eu não sei se é preciso fazer mais ações. Eu acho que é na questão do trabalho que se tem  
188 que fazer em si. Portanto, a motivação para dar-se ideias para, ou facilitar o trabalho, ou dar  
189 o meu exemplo, eu faço isto, se calhar ainda vão fazer isto também, porque correu bem, **é**  
190 **muito na partilha.**

191 Porque eu acho que as pessoas todas têm conhecimento, as pessoas conhecem os alunos, é  
192 mesmo na questão da partilha, se calhar, de experiências. E mesmo assim, partilhamos muito.  
193 Mas talvez seja só mais nesse campo.

194 Porque eu penso que as pessoas, a nível do que é a educação inclusiva, do que está a ser feito,  
195 o que pode ser feito, eu acho que as pessoas estão por dentro.

196

197 **Q 16-Existem entidades parceiras na promoção da EI no AE?**

198 Pois não sei, não sei, não sei bem o que é que é de responder a isso. Porque normalmente  
199 vocês querem, não faço a mínima, parceira, educação inclusiva, alguma coisa que alguém  
200 possa ajudar-nos.

201 **Sim, temos entidades fora da escola que sejam nossas parceiras e que nos ajudem ao**  
202 **nível da educação inclusiva.**

203 Pois, eu sei que **a Câmara tem ações,** ações concretas e que têm a ver com, também temos,  
204 aparecem muitas vezes aqueles projetos onde os alunos participam que também são outras  
205 entidades e que normalmente aceitamos quando são ideias interessantes. Aceitamos para ir,  
206 que **vêm à escola, fazer promoções de ações que as próprias consideram interessantes e para**  
207 **nós são educação, ou podem funcionar como educação inclusiva.**

208 Mas à escola chega a muita informação dessas. Nós não aproveitamos todas, obviamente,  
209 não aceitamos tudo, mas há assim, há da Câmara, nós temos até aquelas carrinhas, aquilo  
210 tem um nome, autobuse que trazem para acessibilizar os alunos para alimentação, para como  
211 funcionar com, já não sei como é que se chamava, um da matemática, que foi muito  
212 interessante que vimos ali, portanto, esse tipo de, sempre que a escola recebe a oportunidade  
213 de poder fomentar aos alunos essa participação, a escola só se, no pedagógico, todos se  
214 opuserem. Mas normalmente os alunos têm acesso a essas **ações promovidas por entidades**  
215 **exteriores.**

216 Penso que sim.

217

218 **Que práticas de EI são possibilitadas por essas parcerias?**

219 Se nós pensarmos em ações que a Câmara, práticas no sentido de o que é que se faz? Já temos  
220 tido **ações de sensibilização**, a maior parte delas começam com ações de sensibilização. Eu  
221 até me lembrei agora das **universidades**, nós temos quase, ou temos tido todos os anos, não  
222 sempre da mesma entidade, que é o caso das universidades, que **vêm à escola fazer estudos**  
223 **com os nossos alunos para fazerem parte dos projetos nacionais**.

224 Inclusivamente este ano tivemos um em que vêm tentar perceber os efeitos do Covid nos  
225 alunos e estão a fazer com os alunos do oitavo. Este ano vieram ano passado e este ano viram  
226 a fazer e para o ano vão continuar. É um estudo que se prolonga no tempo.

227 E temos constantemente, tivemos um muito interessante que terminou o ano passado, sobre  
228 alimentação, da Universidade do Porto, um estudo muito interessante que tinha a ver com  
229 obesidade. Este ano também tivemos o **criativbus** que é da matemática e isso que vem à  
230 escola mas vem no autocarro e depois os miúdos vão lá dentro, fazem experiências. É  
231 engraçado que os alunos da Educação Especial ficam sempre muito motivados nestes tipos  
232 de coisas.

233 Muito motivados porque eles gostam. Também tivemos o da alimentação mediterrânea que  
234 também veio este ano. Também foi muito interessante.

235 As atividades são sobretudo partem pela sensibilização, acho eu. Também do PES. A  
236 Educação para a Saúde também tem tido muitas ações na escola.

237 Também com a sexualidade. Também com a alimentação. Há muitas coisas que se fazem  
238 que têm... E **essas entidades têm sempre um peso grande**, porque as ações que eles dinamizam  
239 fazem os alunos verem as coisas com outros olhos.

240 E isso é muito importante.

241

#### 242 **Q 17-Quais as suas responsabilidades na promoção da EI no seu AE?**

243 Eu poderia dizer que **são as mesmas dos outros professores**, não é? A questão da  
244 responsabilidade... Acho que **todos temos responsabilidade em incluir toda a gente**. E eu, até  
245 por acaso, acho que sou uma das pessoas que faz muita educação inclusiva no sentido em  
246 que os miúdos me procuram, me estão sempre a procurar para falar comigo, para me  
247 dizerem... Ou seja, eu trato-os de forma a que eles sentem que podem falar comigo, seja o  
248 que for, eles veem que podem falar comigo seja o que for.

249 E eu, por acaso, acho engraçado, mas não faço nada. **A minha responsabilidade é ouvi-los,**  
250 **eu tenho que ouvir todos**. Não é só os alunos.

251 A pessoa tem que ouvir, não é? Saber ouvir é muito importante. E depois aceitar os problemas  
252 que eles têm e as dúvidas existenciais. Mas é engraçado que há muitas pessoas que não  
253 sentem que têm que fazer isso.

254 Mas isto é um bocadinho, se calhar, a minha maneira de ser. Eu gosto de os ouvir e gosto de  
255 falar com eles e gosto que eles se precisarem de falar com alguém, que venham ter comigo.

256 Se tiverem um problema qualquer podem sempre vir ter comigo e se calhar por isso eles  
257 vêm.

258 Não sei se é uma questão de responsabilidade. Para mim é mais uma maneira de ser.

259

260 **Q 18-De que forma encoraja o compromisso dos professores no AE?**

261 Eu considero que isso é uma forma de estar.

262 E de sentir que toda a gente deve fazer parte. Nós somos uma comunidade. Se todos fizermos  
263 parte e nos sentirmos integrar nessa comunidade é mais fácil.

264 E todos estamos integrados e conseguimos integrar toda a gente. Funciona um bocadinho por  
265 aí. Vá lá.

266

267 **Q 19-Quais as características que considera essenciais possuir para assumir este papel que  
268 desempenha, como Adjunta da Direção?**

269 Podíamos falar das competências mas eu acho que é muito importante estar para além das  
270 competências que temos que ter para fazer as coisas que temos que fazer é saber ouvir e  
271 encontrar soluções sempre que há alguma coisa. Dentro da direção faço um bocadinho de  
272 tudo mas tenho algumas coisas que são direcionadas para mim e tento fazê-las da melhor  
273 maneira, sempre. E sempre incluindo.

274 Lá está a questão de sempre sem colocar problemas tentando resolver aquilo que é para  
275 resolver. Qual é a característica que é mais... Eu acho que saber ouvir as pessoas e depois  
276 tentar solucionar. Não arranjo problemas onde não há problemas.

277 Talvez seja uma das coisas que também me dizem isso. Eu gostava de ser como tu. E mais  
278 vezes penso, gostava tanto de ser diferente.

279

280 **Q 20-Considera que, no desempenho do seu papel de liderança intermédia, promove uma  
281 cultura de melhoria e colaboração na promoção da EI? Se sim, em que medida. Pode  
282 dar exemplos?**

283 Eu acho que sim.

284 É como eu estava a dizer, não encontrando problemas e tentando encontrar sempre soluções.

285 É por aí.

286

287 **Q 21-Considera que, enquanto líder intermédio, tem um papel importante no processo de  
288 inclusão dos alunos com quem os seus colegas trabalham? Se sim, em que medida?**

289 Dos alunos, sim. Em que medida? É porque eu o que faço com os alunos, eu trabalho é de,  
290 bora lá, estamos numa aula, e qual é o problema? Então vamos lá resolver e tentar fazer com  
291 que ele veja que aquele problema não seja um problema e consiga ultrapassar e se tiver que

292 ir para uma aula, vai para uma aula. Se não se relacionar bem com o professor, tentar que ele  
293 se relacione de alguma maneira.

294 Às vezes até crio situações em que o aluno começa a ver o professor com outros olhos, numa  
295 conversa qualquer com o colega. É fazer um bocadinho disso. Eu sou idealista, obviamente  
296 que eu acho que sou um bocado idealista e às vezes vejo um bocadinho a escola cor-de-rosa,  
297 que era aquilo que eu gostava, que fosse tudo.

298 Mas eu tento fazer com que os alunos se sintam bem, se sintam bem com os próprios e tentar  
299 que ultrapassem e às vezes consigo, outras vezes talvez não.

300

301 **Q 22-O que considera que poderia ainda melhorar ao nível das práticas promotoras de EI**  
302 **no AE?**

303 Eu não sei, sei lá. Eu acho que era interessante se houvesse assim, eu vou dizer uma parvoíce,  
304 mas era um espaço... Daquilo que eu poderia fazer.

305 Eu já me relaciono muito com os alunos porque eu tenho as questões de exames e das provas  
306 finais e eu tenho muita proximidade com eles ao longo do ciclo, estou sempre a falar nisso.  
307 Vai acontecer isto e eles conseguem falar comigo. Mas se nós criássemos um espaço, aquela  
308 questão de um espaço em que, um espaço aberto para partilhar, eu ainda não fiz isso.

309 Às vezes sinto que devia ter um espaço no meu horário, uma espécie de um espaço não é o  
310 consultório, não é uma coisa assim, mas um espaço onde eles viessem agora vou ter com a  
311 professora, preciso de falar com ela sobre isto, mas um espaço que fosse assim, aberto para  
312 estarem todos. Eu falo muito com eles individualmente, falo em todo lado, onde eles me  
313 procurarem, onde eu estou e onde eu falo. Mas se tivesse um espacinho para eles me  
314 procurarem informalmente, se eles precisassem, onde ninguém vê como eles costumam dizer  
315 que às vezes têm essas... Então porquê que não veias ter comigo? A professora estava, não  
316 sei quem... Então eu acho que esse espaço era interessante.

317

318 **Q 23-Que ações a escola poderia proporcionar de modo a melhorar as práticas**  
319 **Inclusivas.(dentro e fora da sala de aula...)**

320 Já percebeste que eu valorizo muito as atividades. Aquilo que se faz na escola, que não é só  
321 ter aulas. Nós deveríamos ter espaços um espaço, lá está, onde fosse sempre possível realizar  
322 tudo o que são atividades de integração, que integram alunos.

323 Obviamente nós temos o bar, nós temos a biblioteca, nós temos um espaço dos alunos para  
324 ter estas atividades onde nós desenvolvêssemos, para além daquilo que é dar aulas a outras,  
325 sei lá, os alunos poderem contactar uns com os outros, sem ser da mesma turma que não  
326 fosse espaço sala de aula, espaço físico sala de aula um espaço agradável para eles estarem.  
327 Eu acho que era que a escola se conseguíssemos... Nós temos a biblioteca, mas a biblioteca  
328 é sempre um espaço onde não se consegue privacidade toda, porque é um espaço de trabalho,

329 onde está toda a gente. Se um espaço de conforto, não sei se uma coisa muito agradável era  
330 interessante na escola.

331 Às vezes há quem fale de uma esplanada, por acaso já nos rimos muito por causa disso, que  
332 uma esplanada, aquela esplanada vulgar, que era um espaço muito interessante na escola. E  
333 eu acho que é um espaço mais adequado, não precisa ser tão grande, mas adequado a  
334 conversas banais, mas que podem ser interessantes e fundamentais para a inclusão.

335

336 **Muito obrigada.**

1 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DOS DIRETORES DE  
2 TURMA

3

4 **QA. Quais as suas Habilitações Académicas.**

5 Sou licenciada e fiz uma pós-graduação em Literatura Comparada.

6 **QB. Tem formação especializada e/ou formação contínua em EI. Qual?**

7 Não, exatamente não.

8 **QC. Tempo de serviço total.**

9 Mais ou menos. Vamos colocar 35, talvez tempo de serviço... 34.

10 **QD. Tempo de serviço em cargos de liderança.**

11 Ora, coordenação, direção e de turma, aqui 3 anos, 5, vamos lá, colocar 10. Coordenadora de  
12 departamento, delegado de grupo, como dizíamos anteriormente e coordenadora de diretores de  
13 turma, nesta escola.

14 **QE. Cargo que desempenha atualmente?**

15 Coordenadora dos diretores turma dos 2.º, 3.º ciclos e secundário.

16 **QF. Há quanto tempo desempenha o presente cargo, de Coordenadora dos DT ?**

17 Portanto, dois anos aqui, sim.

18

19 **Q 1- Para si o que é a Educação Inclusiva? A quem se destina?**

20 Acho que se destina a todos, porque a escola é de todos, quando estivermos a falar, mesmo a  
21 escola privada, a escola é de todos, creio eu. É para todos.

22 Portanto, é essa responsabilidade de formar pessoas e lhes dar o máximo, o máximo que é  
23 possível. E aceitá-los como são. Eu costumo dizer também aos alunos, muitas vezes, o facto de  
24 perturbar uma turma, alguém perturbar uma turma, está a tirar o direito aos outros de aprender e  
25 a escola é de todos, efetivamente.

26 A escola não é de dois ou três. Não é dos líderes, não é dos médios, é de toda a gente.

27

28 **Q 2- A forma como são operacionalizados os princípios e práticas da EI é benéfica?**

29 É, mas acho que é pouquinho ainda.

30 **Em que medida? E para quem?**

31 É benéfica, primeiro, porque o leque se alargou. A escola não é só para os melhores. E eu digo  
32 os melhores academicamente, porque há bem a noção de que os melhores academicamente  
33 poderão não ser os melhores no seu desempenho profissional ou mais do que isso no seu  
34 desempenho cívico e de dedicação à sociedade, às vezes não são, efetivamente.

35 Mas também alargou o leque. Existem os outros que têm dificuldades, existem os médios que  
36 têm, às vezes, uma capacidade especial para fazer outra coisa qualquer e é preciso dar atenção a  
37 todos. Somos diferentes, aprendemos de formas muito diferentes.

38 Eu tenho filhos e aprendiam de forma completamente diferente. Surpreendia-me, às vezes, que a  
39 mais nova não tivesse os mesmos gostos que nós, efetivamente, completamente opostos e que  
40 aprendesse por saltos, uma forma completamente diferente. E, portanto, há que respeitar, embora  
41 seja difícil para nós professores, nós temos uma meta, eu vou fazer um teste no dia 5, eu vou fazer  
42 outro teste no dia 10 e, às vezes, há essa perceção de que não estão todos, de facto, ao mesmo ritmo  
43 e nós queremos que eles estejam ao mesmo ritmo e eu tenho que avaliar todos ao mesmo tempo.  
44 Acontece isso. É mais fácil para a disciplina que leciono, que é português, por exemplo, que eu  
45 tenho a perceção de que há, se o aluno melhora na sua capacidade de escrever, eu consigo ver isso  
46 ao final do ano e, portanto, eu consigo alterar uma nota ou o que quer que seja. Os conteúdos vão  
47 sempre a ser convocados, portanto, é um pouco mais simples, eu acho que é o mesmo.

48

49 **Q 3- Quais os constrangimentos à operacionalização da Educação Inclusiva na escola atual e**  
50 **no seu AE em particular?**

51 Eu acho que deveria haver mais rapidez, às vezes, nalgumas decisões e haver, muitas vezes, não  
52 sei, convocar às vezes mais professores para um apoio mais individualizado, estar mais próximo  
53 às vezes dos alunos, mas aqui também há a vantagem, digamos, de conhecermos mais facilmente  
54 os alunos. Portanto, haver mais comunicação entre os docentes do ano anterior ou do ciclo  
55 anterior e claro que há mais esse tipo de comunicação, mas às vezes já é preciso melhorar,  
56 portanto, de facto, haver um apoio efetivo para alguns aspetos e haver criatividade, porque nós  
57 este ano utilizámos um método diferente, nalguns casos, mesmo para alguns, que não têm  
58 medidas especiais e creio que funcionaram, portanto, é preciso, eu participei nessa, enfim, foi um  
59 pouco informal, começou tudo de uma forma informal, portanto, é preciso sair também dos  
60 caminhos já trilhados e não é só colocar no papel, é estar ali, estar ali, de facto, a dar coisas aos  
61 alunos.

62

63 **Q 4- Quais os recursos/mecanismos que estão implementados neste AE para promover a EI?**

64 O apoio individualizado, que é importante, as tutorias também são, acho que... Eu não estou a  
65 trabalhar em tutorias, mas já estive aqui, em outra escola onde estive durante muitos anos, acho  
66 que é importante termos o apoio dos professores numa aula, por exemplo, em condições diversas,  
67 há professores também em condições diversas, portanto, acho que isso pode ser uma mais-valia,  
68 ter professores, mas já estou a falar no segundo ciclo, professores do primeiro ciclo a acompanhar  
69 alunos que vêm do primeiro ciclo com muitos problemas de aprendizagem ainda, portanto, acho  
70 que isso é relevante e, portanto, acho que há uma variedade de apoios, mas que ainda pode ser,  
71 acho que ainda podemos melhorar, efetivamente. **Acha que estes são os necessários?** Eu

72 também ia continuar, portanto, também, enquanto diretor de turma, parece que havia também  
73 uma certa barreira em relação entre o professor, como diretor de turma, e os técnicos: psicólogos,  
74 da terapia da fala, portanto, acho que é preciso também já dar a impressão de que um está um do  
75 lado e o outro está do outro, portanto, existe a necessidade também de se aproximarem. Porque  
76 às vezes já há desconhecimento da nossa parte, portanto, às vezes basta uma conversa, portanto,  
77 haver aí uma maior ligação também, acho que devemos ir por aí, porque eu senti essa necessidade  
78 enquanto diretor de turma no passado, portanto, e acho que as pessoas começam também a  
79 perceber isso, parte a parte, que haja mais proximidade.

80 Se eu tivesse, desculpa, ia perguntar.

81 **Acha que são os necessários ?**

82 Sim, mas são, são importantes. Agora, também pode haver mais imaginação no que se pode fazer.

83

84 **Q 5- E o que é que se pode fazer mais?**

85 Eu estou a pensar que esta ideia de que às vezes iria retirar os meninos na sala é apenas para os  
86 meninos com muitas necessidades sociais, mas já experimentámos este ano uma turma com  
87 muitos problemas de comportamento, quer a português, quer a matemática, ensaiámos de uma  
88 forma um pouco informal, trabalhámos fora um determinado conteúdo, uma determinada ficha,  
89 regressamos à sala com eles, ou na aula seguinte há um trabalho de grupo eu vou apoiar a  
90 professora, por exemplo. Há, é claro, todo este formalismo, se é uma hora efetiva ou não é, eu  
91 acabei por fazer mais cedo, mas acho que foi muito válido que quer a pessoa matemática, quer  
92 eu enquanto estou português, considerarmos que funcionou. E são coisas que devemos talhar, a  
93 coisa não está a funcionar, vamos lá fazer outras. É claro que aqueles alunos especificamente eu  
94 conhecia-os, já tinha sido professora francesa há algum tempo, e também já havia esse trabalho,  
95 já me conheciam, mas não me conheciam por causa da matemática, e as coisas funcionavam.

96 Haver mais permeabilidade, e o pior de tudo é haver mais adaptações noutros contextos. Estou a  
97 pensar num aluno, de 9.º ano, que não transitou no ano passado e este ano estava em vias de  
98 também não transitar, e é um pouco difícil o que fazer com este aluno, o que fazer com estes  
99 alunos. Não podem incluir currículos alternativos, não podem incluir isto, não existe, não existe,  
100 mas se nós temos estas mobilidades numa turma, estas possibilidades de variedade numa turma,  
101 era possível abrir aqui outras possibilidades, que o Ministério abrisse essas possibilidades porque  
102 nós não sabemos o que fazer com alguns alunos, o que é que lhes vai acontecer, porque já não  
103 temos outros recursos, e de facto as turmas incluem alunos que não deviam estar ali, deviam estar  
104 a fazer outro tipo de trabalho, há outros países que o fazem, há outras escolas que o podem fazer  
105 porque tem mais alunos, e eles estariam a ganhar, estariam a ganhar, estar no tempo da turma e  
106 ter a possibilidade de fazer outras coisas.

107 Portanto, eu acho que esperemos que as coisas possam, demoram anos, mas haver mais esta  
108 possibilidade, mais mobilidade, a meio do ano pode transitar para outro esquema, haver este tipo

109 de adaptações que não podem ser só a cruzinha na quadrícula, que põe o aluno perto do quadro,  
110 quando o quadro já nem é relevante.

111

112 **Q 6- Considera o seu AE uma escola inclusiva? Porquê?**

113 **Eu considero**, bom eu tenho esta experiência durante muitos anos de estar em escolas maiores,  
114 agrupamentos muito grandes, e portanto não estou totalmente adaptada em perceber que as  
115 pessoas se conhecem, se conhecem todas. Mas por isso mesmo, creio que se torna mais fácil essa  
116 inclusão, por estarmos numa escola mais pequena, e também, passo o termo, as pessoas não se  
117 estão a borrifar, as pessoas tentam de facto fazer coisas. E também os professores,  
118 tendencialmente, a maior parte tem a intenção de fazer coisas com os alunos, por isso acho que,  
119 creio que sim, da experiência que eu tenho, comparativamente, comparo com outras escolas  
120 maiores, **creio que é mais inclusiva**.

121

122 **Q 7- Quais as práticas de promoção de EI que atualmente existem no AE e que considera de  
123 especial importância serem dinamizadas no AE pelos diretores de turma?**

124 Bom, nós diretores de turma **batalhamos primeiro para que haja tutores**. É claro que o diretor de  
125 turma, com muita frequência, também faz a tutoria, mas também serve como exemplo. Enquanto  
126 coordenadora do diretor de turma, também estou próxima das pessoas que lideram esse grupo de  
127 trabalho, estou próxima porque valorizo também o trabalho, valorizo esse tipo de trabalho.

128 E depois também em detetar situações e procurar soluções. Porque temos de procurar soluções  
129 para os meninos. É também essa a nossa função, não ficar perante um não ou perante uma...,  
130 estacionarmo-nos nesse não. Porque eu sei que em alguns temos muitas dificuldades na  
131 matemática, têm muitas dificuldades, temos de estar a par. Vamos ver o que fazer.

132 Estou a pensar na direcção de turma, minhas direcções de turma têm sido com alunos com mais  
133 dificuldades. Portanto, é procurar **acompanhar, procurar dialogar com os pais também, procurar  
134 soluções**. Nós **também temos aqui o LA, o Laboratório de Aprendizagem**.

135 Deve-se parecer, nesta circunstância, que os alunos têm uma hora por semana e podem e devem  
136 aproveitar o **apoio que é dado nas diferentes disciplinas**. Essa hora por semana os alunos podem  
137 transitar, podem escolher qual a sala, o grupo de trabalho que querem incluir-se, matemática,  
138 português, inglês, e podem esclarecer as suas dúvidas e trabalhar nesse, não sei se é o suficiente,  
139 mas às vezes é um ponto de partida para trabalhar.

140

141 **Q 8- Como avalia a implementação do DL 54/2018, no seu AE?**

142 **Ainda há algum desconhecimento, mas creio que funciona**, porque **as pessoas procuram dar  
143 resposta às situações** e que são situações muito diversas e algumas situações muito difíceis.

144 Tenho podido acompanhar, por razões diversas, porque também tenho o grupo da EMAEI e,  
145 portanto, tenho um conhecimento maior também, não se sim já aos alunos que eu conheço. Há

146 situações muito complexas, efetivamente. Posso dizer que tenho a sensação de que, maiores e  
147 mais complexas do que haveria na outra escola, onde trabalhei durante muitos anos, mas talvez  
148 eu não tivesse a visão privilegiada que tenho aqui pelo fato de incluir o grupo da EMAEI.  
149 Já é outra percepção do que acontece no primeiro ciclo. Tem reflexos aqui necessariamente, tem  
150 reflexos no segundo, no terceiro e também no secundário. Há outra noção, há outra visão das  
151 coisas, efetivamente.

152

153 **Q 9- Que tipo de ações/ estratégias desenvolvem neste AE de modo a promover a EI?**

154 Algumas já disse, não é? Mas, primeiro que tudo, acho que tem a ver com esta aceitação. Acredito  
155 que há mais aceitação aqui do que é necessário fazer. Não vamos estar à partida, com cinismo, a  
156 pôr de parte algumas crianças.

157 De facto, acho que isso não acontece. E depois também há esta grande proximidade que, no  
158 fundo, também obriga as pessoas a pôr em prática tudo isto. Mas também é necessário não  
159 esquecer os alunos com mais apetência para isto.

160 Às vezes é difícil de gerir tudo isto. Mas gerir pelo nível mais baixo também é muito redutor.

161 Porque não colocar os alunos em situações de trabalhos mais difíceis, tarefas mais exigentes,  
162 também é estar a roubar-lhes algumas possibilidades de crescer.

163 Também há essa... Eu acho que sou particularmente sensível a isso. Não se pode também colocar  
164 pelo nível mais baixo. Os próprios alunos às vezes ajudam muito.

165 Tenho experiências, tendo duas turmas de sete em um ano, muito diferentes. Há alunos que  
166 conseguem, num trabalho de grupo, envolver. Foi mais exigente, num trabalho de grupo em  
167 particular, conseguiram envolver os alunos com medidas seletivas e tudo funcionou como se  
168 fossem perfeitamente sem dificuldades, quando foi a hora de apresentar.

169 Todos apresentaram e foi uma coisa que me emocionou, ver duas meninas a funcionar exatamente  
170 como os outros. O trabalho. Embora não me dissesse, eu estava toda a tremer.

171 Mas emociona vê-los funcionar. Valeu a pena. Mas na outra turma, só um grupo muito reduzido  
172 de alunos é que funcionou bem ou muito bem.

173 Estou a falar de um desempenho muito bom para todos. Mas não funcionou na outra turma.  
174 Também não houve alunos capazes de dinamizar.

175 Falha minha, que também procurei, mas também os queria um bocadinho distanciados para  
176 resolverem as coisas sozinhos. Eu acho que a legislação também pode abrir um pouquinho a  
177 mente das pessoas. Mas sem esforço, sem imaginação das pessoas, não se vai lá.

178 Sem ética também não se vai lá.

179

180 **Q 10-Considera que os meios e recursos disponíveis para as ações/estratégias que enunciou são**  
181 **suficientes? Porquê? Pode dar exemplos?**

182 Eu creio que devíamos ter, devia haver mais apoios individualizados para alguns alunos. Pelo  
183 menos haver mobilidade durante uns tempos.

184 Eu acho que era possível ainda haver professores das diferentes disciplinas para dar um empurrão  
185 a determinados alunos que estão mergulhados às vezes na incapacidade de prosseguir. Estão  
186 incapazes de prosseguir. Eu tive um aluno este ano que, da minha direção de turma, era um aluno  
187 que ficou retido no 7º ano e vinha de uma turma que já estão no 8º, obviamente, que eu apoiei  
188 este ano.

189 Fui apoiando alguns alunos e foi um aluno que deu um passo de gigante. A mãe, quando lhe  
190 entreguei as avaliações este ano, até chorou. Eu, desde o 5º ano, venho à escola para ouvir que  
191 ele não é capaz de fazer nada.

192 Problemas de comportamento e tudo isso. Porque houve, enfim, enquanto diretora de turma sim,  
193 mas também houve o acompanhamento de lhe dar aquele empurrão a matemática, de lhe dar  
194 algumas disciplinas que permitiram um aluno ter muitas negativas e, efetivamente, chegar com  
195 níveis de 4 no 2º semestre. E, portanto, é preciso tirá-los, às vezes, de algum buraco, de um  
196 buraco.

197 Eles não conseguem, às vezes, sair de lá sozinhos e olhar para eles. Olhar para eles. E eu  
198 precisava, às vezes, de uma mobilidade. Eu preciso que este aluno tenha, durante uns tempos,  
199 umas aulas intensivas disto e daquilo. Tem de haver esta gestão que não é fácil. É tudo, às vezes,  
200 muito... Está tudo num padrão que não se pode mexer.

201 Não há grande mobilidade. O LA, uma hora por semana, sim, também dá uma ajudinha. Também  
202 dá uma ajuda, mas não chega.

203 Mas é aqui, em todas as escolas. Com menos professores, talvez ainda. Mas acho que, às vezes,  
204 é uma questão de gestão.

205 Gerir de forma diferente. Esta questão do LA aos professores. Não somos típicos.

206 Às vezes, resistir a um tipo de trabalho. Eu, este ano, não tinha este LA, este laboratório de  
207 aprendizagem, durante uma hora, estão professores das diferentes disciplinas.

208 Não todas, nem sempre há essa possibilidade. Para tirar dúvidas, para trabalhar com os alunos.  
209 Muitas vezes, também há um negócio, digamos, com o professor do sétimo ano, que negociava  
210 com o professor do LA de Português. Atenção, eu quero que eles façam este tipo de trabalho, de  
211 forma mais independente. Também temos um registo, um documento, que vamos lhe dizendo  
212 que é preciso trabalhar.

213 Mas esta gestão menos formal. Qualquer coisa que é preciso acabar, que é preciso continuar.  
214 Trabalhar com este aluno, especificamente.

215 É só durante uma hora. Se houvesse esta plasticidade para outros momentos, para mais tempo,  
216 seguramente que havia outro tipo de redução. Olha-se para os alunos, olha-se para... Eu não  
217 estava no LA, mas estava ali ao lado, no CAA, a trabalhar com uma menina.

218 Haver esta mobilidade. Eu quero que eles façam isto. Bom, quero que lá também esteja no papel,  
219 mas, por outro lado, também apoiando.

220 É uma plasticidade que não se permite. E essas coisas funcionariam melhor assim. Se eles  
221 chegaram a fazer o seu trabalho de grupo, de forma muito independente, com a ajuda daquela  
222 professora.

223 Podem ir para a rua, por exemplo, acabar o trabalho e iam. Esse tipo de coisas que parecem  
224 estranhas, mas que funcionariam.

225

226 **Q 11-Considera que o DL 55/2018 fomentou o trabalho colaborativo?**

227 Sim. Eu também tenho esta experiência. Eu estava a mudar de escola, quando as coisas estavam  
228 a ser implementadas de uma forma mais firme. Eu vou dizer que sim, porque eu aqui trabalhei  
229 de forma mais colaborativa.

230 Eu trabalhei aqui de forma muito mais colaborativa. Com os colegas. Eu vou dizer que sim.

231 Eu diria que poderá não ser assim em todas as escolas. E acredito que não seja.

232

233 **Q 12-Considera o trabalho colaborativo importante para o desenvolvimento de práticas  
234 inclusivas? Porquê?**

235 Sim, sim. Formais e informais. Algumas coisas que não estão nas quadrículas vamos fazendo.  
236 Eu acredito, aborrece-me. Eu acho que há uma enorme carga burocrática. Devia haver mais  
237 tempo para o resto.

238 Mas eu também compreendo o outro lado, porque é a mesma coisa. É preciso desconfiar um  
239 pouco de todos nós. Porque, de facto, é preciso registar as coisas.

240 É evidente. Não vamos deixar que eu faça e faça o quê. Mas há uma enorme carga.

241 Eu acho que sim, porque é talhar as coisas de imediato. Nós não estamos aqui a falar numa escola  
242 pequena. Mas nas outras escolas também é possível.

243 Eu procurava dialogar. Eu preciso que este aluno desenvolva um teste. Acabar um teste.

244 Isto era o máximo que se podia, que se ia fazer. Parecia que era o máximo que eu podia fazer  
245 com essa professora. Mas não.

246 Há, às vezes, muito mais coisas para fazer. Às vezes também estou mais habituada a trabalhar  
247 com outras pessoas. Às vezes estamos ali a trabalhar, aluno precisa fazer uma apresentação oral.  
248 E vamos lá e olha que há aqui alguma coisa que não está a funcionar. Se descas ali uma ajudinha.  
249 Estou a pensar, por exemplo, nos alunos com medidas seletivas. Dá a impressão que não era  
250 possível. E cheguei a ter umas discussões sobre isso.

251 Não era possível que os alunos fazerem uma apresentação oral, ou o menino autista não podia  
252 fazer. Mas se nós trabalharmos... Se eu trabalhasse, o colega de apoio ia trabalhar.

253 Eles apresentaram. E não era só para acabar o teste. Estava sentado ao lado do menino.

254 Este tipo de trabalho que se vai construindo. Acho que há mais resultados. Há sempre mais  
255 possibilidades.

256

257 **Q 13-No horário docente é contemplada alguma mancha horária de articulação com**  
258 **professores do ensino especial/equipa multidisciplinar?**

259 Eu estou uma hora no CAA. Trabalho as horas com a EMAEI. E depois há uma hora que é de  
260 articulação.

261 Mas a verdade é que isso se vai fazendo ao longo do tempo. Este ano tenho situações menos  
262 complicadas na direção de turma. Mas há sempre situações que surgem.

263 Por exemplo, trazer os pais de uma menina com medidas seletiva à escola. Só aconteceu no final  
264 do ano. Mas foram duas vezes seguidas.

265 Mesmo esse tipo de situações, é preciso trabalhar. Estar cara a cara com as pessoas. E com  
266 pessoas que não vêm à escola.

267 Parece um passo muito simples, mas não é. Para assinar, para escrever uma opinião. Se as pessoas  
268 tiverem muita dificuldade em escrever, por exemplo. Apesar de serem jovens.

269 Trazê-los à escola é um passo. É preciso trabalhar. São exemplos.

270 Às vezes há questões de higiene. Também há a conversa informal. Como é que fizeste, como é  
271 que não fizeste.

272 Com o irmão. Esse tipo de situações, esse é que é o trabalho colaborativo. E ainda há mais  
273 trabalho para fazer.

274 Isso é que é colaborar.

275

276 **Q 14-Como tem sido promovida a colaboração entre docentes neste AE? Pode dar exemplos?**

277 **Está a falar de professores entre si, sim. Eu também só posso falar mais pelo meu**  
278 **departamento.**

279 Embora a verdade é que há mais colaboração quando existem professores, dois professores. Ou  
280 três a dar o mesmo nível. Isso acontece.

281 Mas também há outro tipo de... Muito mais do que em outra escola. Havia pessoas que se punham  
282 de parte. Não havia qualquer... Só um pequeno grupo que trabalhava de forma mais colaborativa.

283 Mas, de qualquer forma, também há o trabalho para... A propósito dos critérios. O departamento,  
284 efetivamente desde que aqui cheguei ao departamento, ao grupo disciplinar, trabalhamos muito  
285 a propósito da questão dos critérios, dos descritores. Houve aqui um trabalho com as pessoas do  
286 segundo ciclo.

287 Eu não estava habituada a trabalhar com os professores, com os docentes do segundo ciclo, não  
288 trabalhava na outra escola, nunca, nunca tivéssemos feito, enfim, uma atividade, uma vez.

289 Também dada a dimensão, quer dizer, nós aqui estamos no mesmo espaço, portanto,  
290 comparativamente, há muito mais, muito mais trabalho colaborativo. É claro que também é

291 necessário trabalhar com alguém que está no mesmo nível, que está a trabalhar nos mesmos níveis  
292 que eu, mas, às vezes, isso não é possível, já que aqui há poucas, poucas, poucas turmas, isso não  
293 acontece, mas há outro tipo de trabalho.

294 E também é preciso ver que nós também, dada a idade, este ano tinha um nono ano com outra  
295 colega, já nos conhecemos há muito tempo, até da outra escola, curiosamente. Portanto, há  
296 trabalho colaborativo que é muito mais rápido, porque estamos a falar de... Sim, íamos seguindo,  
297 efetivamente, o mesmo caminho, muito próximos, mesmo o trabalho que fizemos com o ator  
298 residente, um trabalho mais criativo, estivemos muito a par, efetivamente, coisa que seria muito  
299 difícil em outras escolas que eu conheço. Mas eu creio que existe, o agrupamento tem essa  
300 vantagem relativamente ao meu departamento, não posso dizer exatamente, eu estou a pensar,  
301 por exemplo, em matemática também, mais proximamente das pessoas, ou físico-química, isso  
302 acontece agora, não conseguir ir para além disso.

303

304 **Q 15-Que ações considera ser pertinente desenvolver junto da comunidade educativa de modo a**  
305 **promover a EI?**

306 Olhe, eu acho que podem ser, às vezes, atividades, este ano, curiosamente, ficou combinado,  
307 combinei com os encarregados de educação da minha direcção de turma, que temos de promover,  
308 efetivamente, uma atividade que inclua pais, que inclua os miúdos, ficámos assim com várias  
309 possibilidades, todos os pais estiveram de acordo, acho que já deram algumas sugestões, porque  
310 os miúdos são muito quesilentos, uma coisa extraordinária, já tinham problemas desse género,  
311 problemas dessa ordem no segundo ciclo, e de facto não conseguem passar para além disto, estão  
312 a olhar para um ponto e não saem dali, não conseguem ver o resto. E, portanto, a ideia é fazer  
313 atividades mais criativas, para além da sala de aula, até porque eu já tinha trabalhado com os  
314 irmãos de alguns alunos que estão nesta direcção de turma, tínhamos feito a apresentação, mesmo  
315 no 7º ano, sendo o meu professor francês, tínhamos feito uma atividade grandiosa para os  
316 meninos do 7º ano, que era, de forma perfeitamente voluntária, trabalhar um quadro dos Lusíadas,  
317 que apresentaram, juntamente com alguns mais velhos ali na vila, e, portanto, esses não tiveram  
318 tempo de andar a guerrear, portanto, a ideia é fazer este tipo de trabalhos também, pode ser  
319 criativo, mais criativo, ou há sempre muitas possibilidades, estou a lembrar agora deste exemplo,  
320 porque é de facto uma característica daquela turma, as instituições de bullying no 2º ciclo, tentei  
321 com o representante da EMAEI, o responsável pela EMAEI, trabalharmos também que eles este  
322 ano mostrassem um trabalho que tinham realizado no 2º ciclo, mostrassem aos meninos mais  
323 novos o percurso que tinham feito, relativamente à questão do bullying, conheci a minha vida  
324 entre instituições difíceis no 2º ciclo, mas esta formalidade parece que não resultou, portanto,  
325 vamos ser mais criativos, procurar trabalhar, já pedi para ter cidadania com eles, vamos ver se  
326 vai ser possível, mais uma hora, porque eu acho que o informal, este tipo de coisas, muitas vezes

327 têm mais resultados, mas isto é formação sou de português, também a oficina teatro, e eu gosto  
328 deste tipo de atividades, acho que resultam bem.

329

330 **Q 16-Existem entidades parceiras na promoção da EI no AE?**

331 Sim, existem associações, também há uma associação que trabalha com, tem havido para poder  
332 haver apoios específicos aos meninos, têm vivido esse tipo de ajudas, efetivamente.

333 A Câmara também, obviamente, em algumas situações também, mas também acho curioso que, em  
334 alguns casos, se tenha que andar, é importante também a mobilização da sociedade, que haja pessoas  
335 que se mobilizem para promover uma associação, mas parece-me muito disperso que para precisar  
336 de um apoio determinado, etc., não seja, em alguns casos, assegurado, não se sabe durante quanto  
337 tempo é que vai funcionar, há financiamento, não há, parece-me estranho, às vezes, que isso não  
338 seja garantido, que os alunos tenham determinado apoio de que necessitam. Ou seja, eu não estou  
339 por aí com todos os mecanismos, eu vou bem dentro da EMAEI, parece-me estranho, que é bom  
340 que haja outros mecanismos, mas também é estranho que não se saiba se para o ano vai haver  
341 determinado apoio, se já acabou, se não acabou, se há financiamento, se não há.

342 **Que práticas de EI são possibilitadas por essas parcerias?**

343 Para além do apoio que referiu... Apoios mais técnicos, uma terapia específica, há esse tipo de...  
344 Apoio da psicóloga também, isso também acontece.

345 Tempos livres, é esse tipo que eu conheço. Posso estar a falhar, estou-me inteirando de algumas  
346 coisas.

347

348 **Q 17-Quais as suas responsabilidades na promoção da EI no seu AE?**

349 Eu não sinto que faça apenas parte da função.

350 Eu nem tenho pensado assim. Naturalmente, é necessário fazê-lo. Por um lado, também, o facto  
351 de estar na EMAEI, para um determinado grupo de alunos, mas a EMAEI não tem só  
352 responsabilidade, os alunos têm mais dificuldades, a verdade é essa.

353 Os casos são muitos. Esse diálogo também com os diretores de turma, essa transmissão que é  
354 necessária. Eu às vezes estou a dialogar com pessoas da EMAEI para uma determinada situação,  
355 que depois eu quero transmitir.

356 O EMAEI é, ou não, a pessoa responsável pelo grupo, também há diálogo. Eu forneço  
357 informação, ela me fornece informação, ou me esclarece, às vezes fora de horas, isso também  
358 acontece. E conhecer as dificuldades para resolver algumas situações, também é dar resposta às  
359 vezes aos diretores de turma, porque é que isto não acontece, porque é que isto não se resolve,  
360 porque é que ainda estamos neste sítio.

361 Portanto, às vezes também é bom conhecer as situações. Conhecer o trabalho que é feito no  
362 primeiro ciclo, o apoio que é feito no primeiro ciclo, também é importante, porque agora

363 conseguimos perceber que alunos chegam ao quinto ano que não sabem ler. Conhecer o que é  
364 que se pode fazer, e o que está a ser feito.

365 E às vezes uma pessoa também pode fazer muito, porque a questão do segundo ciclo também se  
366 coloca, no fundo também tem que ver comigo neste momento. Portanto, também há canais que  
367 eu vou, trilhando, eu quando desempenhei a função de coordenadores de diretores de turma noutra  
368 escola, não tinha este diálogo, não tinha esta preocupação sequer, era como se não fosse da minha  
369 conta, não tinha nada a ver com isso.

370

371 **Q 18-De que forma encoraja o compromisso dos professores no AE?**

372 Eu penso que faço o que faço naturalmente.

373 Há também esta questão que me aborrece, de transmissora de documentos que têm de preencher.  
374 Eu procuro que seja o menos papão possível, que seja simplificar, explicar, agrada-me que  
375 alguém tenha dito há uns dias que fazia de forma muito clara, mas não pode ser só isso, as coisas  
376 têm de fluir, eu tenho de fazer isso, para as coisas estejam como deve ser. Mas eu acho que tem  
377 de ser também outra coisa, tem que haver outras situações.

378 No fundo, acabo de estar a par de muitas coisas que acontecem nas turmas, naturalmente as  
379 turmas também vão falando, embora o horizonte não seja um centro das turmas continuíssimas,  
380 de qualquer forma as situações são diversas, às vezes não estou a conhecer os alunos, este ano  
381 até fiz atividades com alunos do sexto ano, que era a turma mais difícil, também dá para perceber  
382 melhor o que é que está a acontecer. Muitas vezes é conhecer melhor as circunstâncias e os  
383 diretores de turma acabam por dialogar muito comigo sobre essas situações. Às vezes o que é  
384 que vamos fazer, o que é que aconteceu, o que passo a dar em relação a determinado... neste  
385 momento é mais, vamos lá preencher os documentos, como deve ser, o que é que é preciso fazer,  
386 o que não é preciso fazer, o espaço a dar, mas os documentos também plasmam alguma atividade,  
387 como é evidente, não é só o documento, e o que é que é feito efetivamente, e conhecer as situações  
388 e dialogar com as pessoas, naturalmente isso depois acaba por acontecer, mas não tenho estado a  
389 pensar, esta é a minha função.

390 Naturalmente as coisas acontecem.

391

392 **Q 19-Quais as características que considera essenciais possuir para assumir este papel que  
393 desempenha, como Coordenadora dos DT?**

394 Eu devo dizer que não é, há uma parte de aborrecimento, porque eu não... houve uma certa  
395 obrigatoriedade de novo pegar no meu cargo. Há muita burocracia, e o secundário também, há  
396 alterações diversas, constantes, situações muito diversas, não é...

397 Eu creio que, talvez mais formalismo, que é a coisa que eu não sou, não sou muito formal, e acho  
398 que as coisas se resolvem, às vezes de forma mais informal, e não olhar muitas vezes às regras,  
399 é fazer, é resolver, é fazer e é resolver, e não gosto da atitude, eu não gosto dessa atitude, talvez

400 tivesse se fosse mais útil, de colocar o papão da obrigatoriedade da legislação, etc. Mas agora  
401 tem que haver empenhamento e interesse nas pessoas e nos alunos. Sou menos formal, enfim, e  
402 aborrece-me um pouco ter que estar a impor tantas questões de legislação.

403 Talvez uma pessoa mais formal nesse aspecto, talvez fosse melhor. Mas eu não posso dizer de  
404 outra forma que não seja de forma mais empenhada, porque naturalmente sou sim empenhada,  
405 enfim, dialogando com as pessoas.

406

407 **Q 20-Considera que, no desempenho do seu papel de liderança intermédia, promove uma**  
408 **cultura de melhoria e colaboração na promoção da EI? Se sim, em que medida. Pode dar**  
409 **exemplos?**

410 Bom, eu procuro fazê-lo, eu procuro fazê-lo, mas não sei se às vezes os resultados são os  
411 melhores.

412 E procuro também fazê-lo enquanto diretora de turma. Eu procuro também não estar a dar lições  
413 aos outros e não acompanhar os meus. Procuro sempre ter tutoriais, ter CAA com os meus alunos  
414 e não estar distante, isto não é para mim.

415 Eu tenho mais coisas para fazer, pronto. Mas também demora estar nestas funções, também retira  
416 às vezes tempo para estar mais próxima dos alunos e fazer outro tipo de coisas. O que estou a  
417 procurar fazer no próximo ano, já podia ter feito este ano.

418 Ter feito, ter trabalhado com eles de outra forma. Isto também foi particularmente difícil, tivemos  
419 manuais digitais, há uma série de solicitações que nos retira tempo às vezes para outras coisas.

420

421 **Q 21-Considera que, enquanto líder intermédio, tem um papel importante no processo de**  
422 **inclusão dos alunos com quem os seus colegas trabalham? Se sim, em que medida?**

423 Sim, mas também, melhor ainda, como diretor de turma.

424 E também não pôr as mãos na massa. Às vezes fazer e não estar só a dizer que temos que fazer  
425 ou que vocês têm de fazer. Acho que também tem de ser por aí, tratar as crianças pelo nome e  
426 pelas suas situações.

427 Não sei se sou um exemplo, mas procuro não procurar. Naturalmente, resolver as coisas para os  
428 nossos alunos e os outros também o façam. Mas nas reuniões de coordenação de direção de turma,  
429 há todo aquele formalismo que se baseia em fazer isto, fazer aquilo.

430 Mas acho que cada vez mais há mais abertura para falar das coisas. Eu também estou a conhecer  
431 a escola, não estou há muito tempo aqui nesta escola. E, portanto, também vou recolhendo  
432 ligações e formas de resolver as coisas que já posso transmitir também.

433 Posso transmitir.

434

435 **Q 22-O que considera que poderia ainda melhorar ao nível das práticas promotoras de EI no**  
436 **AE?**

437 **Que ações a escola poderia proporcionar de modo a melhorar as práticas Inclusivas.(dentro**  
438 **e fora da sala de aula...)**

439 Talvez já algumas pessoas não estejam muito disponíveis para o fazer. E eu sei que às vezes  
440 também os resultados que temos são pequenos.

441 Mas são, às vezes, o que o professor faz e também só se vê daí a muitos anos. Nós queremos ver  
442 alguma coisa de imediato ou colocar algo no papel. E isso não acontece.

443 A pessoa tem que semear o mais possível, quer para um lado, quer para o outro. Ontem estava a  
444 falar com uma aluna, porque ajudei um pouco a filha, uma ex-aluna. E hoje é médica.

445 E o que é que ela me estava a dizer? Ah, minha filha não tem agora, mas na antiga escola onde  
446 eu estive, ela gosta tanto de atividades como de teatro. Nós fazíamos, mas como é que nós  
447 fazíamos? Eu era diretor de turma, era professora português e francês, fazíamos o que ela dizia,  
448 fazíamos. Até depois, não sei se lembras, que até o sábado também íamos às escolas muitas vezes  
449 a resolver coisas.

450 E o que ela me disse é que, enquanto estive na faculdade, estive no Chapitô a fazer um curso de  
451 teatro. Não era a sua, de forma alguma, que foi fazer uma coisa completamente diferente, mas  
452 que tinha ficado a vontade de se expressar de outra forma. É claro que ela não é atriz, mas os  
453 humanos são isto também, ter vários interesses e contribuir para a sua felicidade, pode não ser  
454 para ganhar dinheiro, mas nós não sabemos o que é que estamos a semear. Portanto, melhor é  
455 semear o mais possível. Eu não vou jamais escrever que aquela menina, afinal, conseguiu  
456 encontrar também momentos de felicidade, e a vida até foi tão difícil para ela.

457 Portanto, nem tudo é colocado no papel, nem nós vamos estar aqui a adivinhar ou vamos perceber  
458 o que é que fizemos pelas pessoas. Portanto, é procurar não recuar. Haver exigência, não é? **Haver**  
459 **exigência, de facto, connosco e com eles.**

460

461 **Q 23-Que ações a escola poderia proporcionar de modo a melhorar as práticas**

462 **Inclusivas.(dentro e fora da sala de aula...)**

463 Bom, nós temos pequenas **ações de formação**, internamente ou pessoas que vêm de fora. Mas eu  
464 **gostava que as vozes fossem diferentes, não ouvir apenas uma visão das coisas.** Eu acho que tem  
465 que haver, ouvir pessoas com noções diferentes da escola, não há só uma.

466 Lembro-me de ter, foi no âmbito exatamente da minha infância, de que fomos a uma ação a  
467 Santarém, e foram ações que foram feitas pelo país inteiro, promovidas pelo Ministério. Defendi,  
468 acho que as pessoas que estavam no Ministério acabaram, sim, é claro que têm razão. Há pessoas  
469 que estão a pôr de lado, há pessoas que não se adaptaram, professores que não se adaptaram às  
470 novas regras, à nova avaliação, etc.

471 Eu acho que é uma visão muito redutora, porque há professores muito, muito válidos que podem  
472 não falar a linguagem do educador, ou o que quer que seja, mas eu estou a pensar em professores  
473 que depois têm muito para dar. E como é que às vezes salvem alunos, é o professor que é ótimo

474 a xadrez, e tem um pouco de xadrez, mas isso é melhor do que qualquer outra atividade. Não se  
475 pode ser redutor a pensar que eu domino a linguagem mais recente, à avaliação, ou outra coisa  
476 qualquer, que sou melhor.

477 Há professores que estão no seu canto e que têm um papel fundamental. Houve música clássica,  
478 enquanto estão a fazer outras coisas, pode estar a dar, como dizemos, não se pode ter uma visão  
479 muito redutora das coisas.

480

481 **Muito obrigada.**

## 1 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR DA EMAEI

### 3 **QA. Quais as suas Habilitações Académicas.**

4 Portanto, professor do primeiro ciclo, do Ensino Básico, depois fiz uma pós-graduação em Gestão  
5 e Administração Escolar no Instituto Superior Piaget e depois fiz uma especialização também em  
6 Educação Inclusiva, já na altura se chamava essa especialização Educação Inclusiva, através da  
7 Escola Superior de Educação Maria Ulrich, em Lisboa.

### 8 **QB. Tem formação especializada e/ou formação contínua em EI. Qual?**

9 Sim, vou fazendo algumas formações, aquelas que têm a ver mais normalmente com a Educação  
10 Inclusiva, ou estão, são os cargos que eu estou afeto, e vou fazendo também formações, mas já a  
11 nível privado e por autocriação, digamos assim, na área de informática, que também é uma  
12 especialização que eu tenho.

### 13 **QC. Tempo de serviço total.**

14 35 anos, se não estou em erro.

### 15 **QD. Tempo de serviço em cargos de liderança. Talvez 15 anos, porque eu tive, sensivelmente,**

16 **mais dos 35, sim,** mais, porque eu tive muito tempo numa escola privada, como administrador  
17 dessa escola, na área do primeiro ciclo e pré-escolar, e depois tive também numa delegação  
18 escolar, as antigas delegações escolares, e depois integrei, então, como professor titular de uma  
19 turma do primeiro ciclo, depois fui fazendo a tal segunda especialização e acabei por estar ligado  
20 aos antigos conselhos executivos e, presentemente, aqui no agrupamento de escolas de  
21 Constância.

### 22 **QE. Cargo que desempenha atualmente?**

23 Portanto, adjunto da diretora, coordenador da EMAEI, elemento da restrita em representação do  
24 Ministério da Educação na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Constância. Tenho  
25 também a questão disciplinar deste agrupamento de escolas, que já no outro, onde também  
26 desempenhei essas funções de direção, que era de Vila Nova da Barquinha, também o tive, e estou  
27 ligado também ao núcleo social, ao chamado NLI, núcleo local de inserção social do município de  
28 Constância.

### 29 **QF. Há quanto tempo desempenha o presente cargo, de Coordenador da EMAEI?**

30 Neste agrupamento, portanto, este é o quarto ano.

### 32 **Q 1- Para si o que é a Educação Inclusiva? A quem se destina?**

33 A educação inclusiva, para mim, é efetivamente o que este Decreto-Lei 54 de 2018 preconiza,  
34 que são todos, e dentro desses todos, alguns necessitam de um determinado tipo de apoio, outros  
35 um pouco mais e outros mais ainda. Ou seja, os universais, os seletivos e os adicionais. E a

36 educação inclusiva é mesmo, essencialmente, eu defino muitas vezes como **para todos e de todos**,  
37 o estar integrado.

38 **Q 2- A forma como são operacionalizados os princípios e práticas da EI é benéfica?**

39 **Sim.**

40 **Em que medida? E para quem?**

41 Eu como passei por, este é o terceiro diploma, digamos assim, o diploma é o Decreto-Lei, eu  
42 sempre achei que o que mais dificuldade tive foi o anterior em que era feita uma classificação  
43 com base na CIF dos jovens e quase que se não tivéssemos o tal número, ponta, linha, 2.b, c, um  
44 número, parecia quase um catálogo e era mesmo, muitas vezes corria-se o risco de ele não ter os  
45 devidos apoios e isso fazia também a diferença no sentido negativo. Aquele miúdo, aquele meu  
46 colega, esse é da educação especial. Eu acho que aqui é mais inclusivo, **este é mais inclusivo**, até  
47 que quando nós falamos em educação inclusiva, muitos artigos da área dizem mesmo isso, que  
48 universais a priori todos somos, portanto, dentro das medidas universais. Essencialmente julgo,  
49 porque eu tive 4 anos na escola de Vila Nova da Barquinha, e aqui já é o 5º ano e os problemas  
50 são os mesmos, que efetivamente **a maior resistência a este processo acabam por ser**, por muito  
51 me custe dizer, **alguns professores**. E professores no sentido, talvez isso os ultrapasse a eles, tenha  
52 a ver com uma questão de um hábito, com rotinas que estão enraizadas. Ainda continuamos a  
53 ouvir que na turma B os alunos “Marques”, “Sílvia”, “André” e “Valter” são do professor Tozé,  
54 por exemplo. E esses alunos não são do professor coisíssimo nenhum, esse tal professor é o tal  
55 professor do grupo 910, eles são daquela turma e deveriam estar incluídos naquela turma. E isto  
56 é característico, cria problemas logo de início, sem que os professores se apercebam. **Faz**  
57 **diferença e é mau, portanto não é de todo positivo.**

58

59 **Q 3- Quais os constrangimentos à operacionalização da Educação Inclusiva na escola atual e**  
60 **no seu AE em particular?**

61 Este é o maior obstáculo, portanto, **os professores** abraçarem de uma forma homogénea, com as  
62 devidas especificidades em função das características onde eles estão integrados, dentro do 54, e  
63 as suas devidas problemáticas, **há aqui alguma resistência**. Eu percebo, porque normalmente o  
64 que é dito é, depois já tenho que planificar para uma turma, tenho que planificar individualmente  
65 para estes, mas é mesmo isso. Agora também compreendo que será mais fácil fazer a um  
66 professor que tem 16 ou 20 alunos, que é um professor que tem turmas muito maiores e agora  
67 **com esta nova realidade da chegada de alunos, oriundos de outros locais**, que se torna ainda muito  
68 mais complexo.

69 Neste agrupamento, felizmente, temos ultrapassado, mas com uma monitorização muito fechada,  
70 muito apertada, da parte dos colegas 910, da parte da direção, chamar o professor àquela  
71 responsabilidade, que o aluno não é nosso, que o aluno é de todos nós, da comunidade, digamos  
72 assim, e tem que haver aqui algum controle. Claro, como em tudo, há sempre aqueles que criam

73 uma maior resistência, há sempre aqueles que continuam a teimar não fazer um teste com as  
74 devidas adaptações, há sempre aqueles que dizem que consideram adaptações a redução, num  
75 teste de 12 perguntas para este menino só tem 8, mas isso são coisas que a pouco e pouco também  
76 vamos conseguindo ultrapassar.

77

78 **Q 4- Quais os recursos/mecanismos que estão implementados neste AE para promover a EI?**

79 Neste agrupamento de escolas, nós somos um agrupamento identificado como um agrupamento  
80 de boas práticas e efetivamente a diretora é uma pessoa com uma grande sensibilidade para estas  
81 questões e há aqui uma preocupação em **eleger sempre o maior número de projetos que possam**  
82 **ser uma mais-valia para a educação inclusiva, projetos** que muitos deles são **promovidos, e bem,**  
83 **pelo próprio Ministério da Educação** e também pelas parcerias que esse mesmo Ministério, que  
84 nos tutela, vão podendo pôr ao nosso dispor.

85 E aqui falo nos **CRIs**, aqui falo nas parcerias que existem com os Pedimes, que foi um projeto  
86 que em algumas escolas, por acaso a nossa neste momento já não está a funcionar, não foi,  
87 digamos, renovado, pelo município julgo que este ano vai voltar a ser, mas os CRIs são uma  
88 grande mais-valia, **o pessoal específico que esses CRIs nos trazem**, possíveis protocolos que às  
89 vezes se desenvolvem, temos um agora **na área da terapia da fala**, também de alguma forma **ligada**  
90 **à segurança social** e para as crianças mais necessitadas podem ter essas **intervenções terapêuticas**  
91 e que é uma mais-valia e eu julgo que é mesmo, passa por aí. Também há alguma **promoção por**  
92 **parte da direcção da escola em que os professores façam formações**, mas mais uma vez também  
93 não vale a pena entrarmos com o rodeio de dizer a um professor do grupo 500 ou um professor  
94 do grupo X ou Y que esta formação da educação inclusiva ou da educação especial, como  
95 quiserem chamar, eles acham que é um segundo plano, porque não é da área dele, não é da área  
96 de matemática, não é da área de química, irão mesmo só em determinadas circunstâncias. Claro  
97 que há aqueles que têm mais sensibilidade e sabem o universo de alunos que têm e que recorrem  
98 a essas formações com alguma frequência.

99 **Acha que são os necessários ?**

100 Os recursos são os necessários neste momento, dão-nos resposta. Apenas que isto é a tal situação,  
101 quanto mais vamos crescendo, mais recursos necessitamos. Mas eu julgo que, e se quisermos  
102 fazer a questão de outra forma, que é quais são os recursos que não funcionam, que estão a  
103 funcionar de forma mais negativa e que depois se tornam como necessários, **talvez a saúde**. Hoje,  
104 em consultas da sociedade, nós, enquanto MIA, tentar muitas vezes uma parceria com a CPCJ  
105 para marcar uma consulta que a mãe não consegue, porque na CPCJ temos lá a representatividade  
106 da saúde, normalmente é um enfermeiro, coordenador ou há uma médica, nós aqui por acaso há  
107 uma médica, até que ponto é que isto é uma mais-valia? É porque conseguimos marcar a consulta.  
108 Ora, isto sucede porque também a questão, principalmente na área da pediatria, está muito  
109 complexa e há miúdos que nós às vezes necessitamos de documentos, de relatórios e temos que

110 muitas vezes correr através de parcerias privadas para que estes sejam feitos, porque chegam a  
111 demorar de seis a oito meses, quando não um ano. Isto é muito importante e é um ano que passa,  
112 mas pronto, é daquelas coisas que têm a ver depois com a dinâmica do agrupamento, ou o  
113 agrupamento tem ali algumas sinergias que vai criando e tenta resolver esta situação, ultrapassar,  
114 ou então passou-se mesmo um ano e não se fez nada e é um ano de atraso.

115

116 **Q 5- Se não, que outros recursos/medidas acha estarem em falta?**

117 Mas julgo que poderia haver aqui, quando falo de saúde, o CRI tem terapeuta da fala, tem  
118 terapeuta ocupacional, tem a tal psicóloga, tem os psicólogos clínicos, mas muitas vezes o  
119 recurso, agora especificando mesmo, talvez a terapia da fala seja aquele que é mais solicitado,  
120 porque na área da psicologia normalmente é mais na parte pedagógica, na parte da psicologia  
121 comportamental e daqui eu acho, se me perguntar desta forma, neste momento o que é que  
122 necessitas para que te dê uma melhor resposta? A terapia da fala.

123

124 **Q 6- Considera o seu AE uma escola inclusiva? Porquê?**

125 Sim, considero. Porque nós somos daqueles agrupamentos que fazemos o possível para que os  
126 alunos estejam em sala de aula.

127 Evitamos, a todo custo, só casos mesmo muito específicos e que inviabilizam na totalidade, e  
128 estou-me a lembrar de uma questão que temos de um miúdo do foro comportamental que se torna  
129 mesmo agressivo, só ao final de dois, três anos, agora um, dois, exato, este foi o terceiro ano, é  
130 que nós entendemos que ele iria frequentar ou estar mais tempo em CAA, na casa dos 80%,  
131 porque achamos que é importante também a socialização, só que às vezes estas questões  
132 comportamentais acabam por limitar a sua integração, mas pronto, também faz parte do  
133 crescimento de uma turma tendo estes alunos, ver como o professor lida, é nos momentos de  
134 maior conflito que se fazem aprendizagens e eu acho que é muito importante o professor também  
135 perceber e os colegas, que aquele colega há momentos, são crises que existem e até é a melhor  
136 forma de os poder socorrer.

137

138 **Q 7- Quais as práticas de promoção de EI que atualmente existem no AE e que considera  
139 de especial importância serem dinamizados no AE pelos docentes?**

140 Essencialmente, as práticas aqui, eu julgo que são aquelas que os outros agrupamentos fazem  
141 também, agora, talvez no nosso, pelo menos temos a noção que 80% acabam por utilizar e essas  
142 boas práticas de educação inclusiva, assim podemos chamar, é a facilidade de a escola abraçar  
143 projetos na área da educação inclusiva, como alguns projetos que temos nessa área com escolas  
144 europeias, com a questão de facilidade de formação, junto ao centro de formação da área de  
145 abrangência do nosso agrupamento, que é o centro de formação A23, também se promover, quer  
146 na educação inclusiva, quer já em determinadas problemáticas, que muitas vezes somos

147 questionados, mas são essas problemáticas, são autismo, são dislexias, são situações  
148 comportamentais e tentar dar uma resposta e os professores com alguma motivação aderem. E aí  
149 sim, aí aqueles que já têm alunos, como essas boas práticas que são fornecidas, vão aparecendo  
150 ao longo do ano, acabam por aderir. Depois é todo um sistema que, como eu dizia no início da  
151 questão, julgo que os outros, aqui não há uma grande diferenciação, talvez a insistência seja  
152 maior, que é a questão de toda a parte burocrática ou administrativa que a EMAEI tem para levar  
153 a que os conselhos de turma tomem consciência de todo o processo em si.

154

155 **Q 8- Como avalia a implementação do DL 54/2018, no seu AE?**

156 **Avalio-a de uma forma global positiva.** Julgo que, como disse no início, há duas questões que eu,  
157 enquanto coordenador da EMAEI e nós de direcção da escola, **temos a perfeita noção que temos**  
158 **de trabalhar melhor**, que é a sensibilidade de alguns docentes para estas questões, mas isso aí tem  
159 a ver mesmo com o próprio docente em si, como em todas as profissões, e depois aqui um pouco  
160 isto, um método de abordagem. Nós estivermos a falar em educação inclusiva, eu costumo dizer  
161 muitas vezes que **existem formas científico-pedagógicas de fazer essas abordagens**, e aqui estou-  
162 **me a referir à questão do Desenho Universal da Aprendizagem**, do vulgo DUA, em que **o trabalho**  
163 **é feito de uma forma, não direi tipo projeto, mas com estádios de aprendizagem e até a forma**  
164 **vai-se construindo**, o recurso como a matéria, o projeto do professor daquela disciplina é  
165 desenvolvido com alunos com determinadas especificidades. Na área, **nos alunos que têm a tal,**  
166 **beneficiam das medidas adicionais**, aqui eu julgo que nós estamos a funcionar na perfeição, **nos**  
167 **alunos das medidas seletivas é que ainda temos aqui algumas questões para que o resultado fosse**  
168 **mais otimizado**, e que se tomasse consciência que aquele aluno consegue chegar onde o outro  
169 chega, talvez não da mesma forma, mas é uma questão que julgo que dentro de um ano, dois  
170 anos, e nós estamos aqui também um bocadinho a apostar em formações, sei lá, estou-me a  
171 lembrar, por exemplo, ano passado a diretora, quando digo diretora, a direcção da escola, que  
172 promoveu até, digamos, e este ano também vai ser, tipo as jornadas pedagógicas, onde são  
173 convidadas pessoas dentro da área destes vários aspectos que eu foquei, e que fazem abordagens  
174 com os professores, e muitas vezes fazemos também aquelas **formações internas**, com a prata da  
175 casa, digamos assim, onde depois acabam-se por fazer grupos que vão construir trabalhos, e esses  
176 trabalhos não são trabalhos aleatórios, são trabalhos que nos vão servir a nós para o dia-a-dia, é  
177 mais nesse sentido.

178

179 **Q 9- Que tipo de ações/ estratégias desenvolvem neste AE de modo a promover a EI?**

180 Para além do desenho universal para a aprendizagem e da abordagem multinível que falou,  
181 existe mais alguma ação, mais alguma estratégia que é desenvolvida neste agrupamento para  
182 promover a educação inclusiva? Sim, nós aqui tentamos **envolver os pais**, o próprio decreto fala  
183 nisso, os pais têm que estar sempre presentes, os pais têm que construir connosco, podem fazê-

184 lo ou não, é tal identificação, depois quando é o RTP poderão participar nele, deverão participar  
185 nele, temos também a questão dos conselhos turma, do CAA, do Centro de Apoio à  
186 Aprendizagem, e neste Centro de Apoio à Aprendizagem eu tentar absorver o maior número de  
187 professores que não são da área do 910, e aí até por questões, há uma preocupação sempre,  
188 como eu disse no início, parte da diretora em atribuir horas ou complementar as horas de alguns  
189 docentes, que por razões médicas, digamos assim, não poderão ter turma, mas poderão  
190 acompanhar um aluno de forma individual ou dois, e normalmente colaboram connosco.  
191 E existem outros que também têm horas e que têm turmas, estou-me a lembrar do caso físico-  
192 químico, do caso até muitas vezes dos trabalhos oficinais, em que existem, nós depois  
193 criamos um campo de ação que envolve esses alunos nessas mesmas oficinas, isto já estou a  
194 falar em miúdos mais de nível profissional.

195

196 **Q 10-Considera que os meios e recursos disponíveis para as ações/estratégias que enunciou**  
197 **são suficientes? Porquê? Pode dar exemplos?**

198 Nós, foi aquilo que eu dizia há pouco, quando se está em crescimento, todos os meios acabam  
199 por ser sempre insuficientes. Não estou com isto a dizer, e não me interpreto desta forma, o que  
200 não deu resultado é porque não tem meios. Não, conheço escolas que têm muitos recursos, têm  
201 muitos meios, e os resultados muitas vezes não são de tal forma assim positivos. Eu julgo que  
202 a questão aqui maior, mas que felizmente também tem vindo a melhorar aos poucos e poucos,  
203 é a questão da mobilidade dos professores, é a questão do facto que o professor este ano está, e  
204 agora porque eu puxo um bocadinho a brasa à minha sardinha, sei lá, por exemplo, tenho uma  
205 professora titular, está a trabalhar com um autista profundo, e o facto para o ano não encontrar  
206 essa professora na sala, ou para o ano não encontrar esse técnico que tão bom trabalho fez, e  
207 vamos ter aqui uma fase de adaptação. Mas isto são coisas que eu julgo, pelo menos há 30 anos  
208 que sucedem, e não vi assim grandes melhorias.

209 Talvez agora, nestes últimos anos, que eu levo ali 4 anos, que a coisa esteve mais estável, agora  
210 temos aqui novamente uma fase com concursos, temos agora também a questão da falta de  
211 professores, mas pronto, são aspetos negativos que vamos tentar de superar e arranjando forma  
212 de os superar.

213

214 **Q 11-Considera que o DL 55/2018 fomentou o trabalho colaborativo?**

215 O trabalho colaborativo, ele efetivamente era o alvo, digamos assim, desse decreto, porque  
216 quando se fala em educação inclusiva, está-se a falar em comunidade, está-se a falar em  
217 parcerias, e isso implica equipas, implica colaboração. Se algum destes elementos fechar na sua  
218 concha, vai haver aqui uma falha, certamente, e por isso eu acho que ele próprio obriga a isso.

219 Eu nunca, em tantos anos de trabalho, eu nunca tive, nunca tinha tido até ao menos, mas com  
220 alguma rotina repetitiva, contatos com uma enfermeira, com uma terapeuta, com todos estes  
221 elementos especializados constituem estas equipas que eu referi na questão das parcerias.

222

223 **Q 12-Considera o trabalho colaborativo importante para o desenvolvimento de práticas**  
224 **inclusivas? Porquê?**

225 Se o professor não colaborar com os alunos e não promover que os alunos colaborem no apoio,  
226 por isso é que eu digo que, ao contrário, muitas vezes há aquela ideia que os trabalhos de  
227 projeto, e hoje temos muita facilidade nisso, até pelas questões tecnológicas, mas que os  
228 trabalhos de projeto acabam por tornar os alunos mais individualistas.

229 Ele está a desenvolver aquele projeto, mas existem formas de haver colaboração e haver aqui  
230 uma relação entre pares. E temos professores que felizmente fazem isso. Há um aluno que tem  
231 mais dificuldades na área X ou Y e existem alunos que estão a colaborar com ele.

232 E aqui o professor do grupo 910 acaba por ser um professor que está ali mais como um  
233 orientador, um apoio ao professor titular de turma

234

235 **Q 13-No horário docente é contemplada alguma mancha horária de articulação com**  
236 **professores do ensino especial/equipa multidisciplinar?**

237 Sim, nós, pelo menos aqui no nosso agrupamento, temos aqui uma grande facilidade, porque  
238 acabamos por ser, eu faço parte da equipa do 910, do grupo 910, enquanto professor do grupo  
239 910, apesar de estar em cargos de direção, também tenho atribuído algumas cargas letivas e  
240 logo alguns alunos. Portanto, estarei nas reuniões do grupo 910. Enquanto coordenador da  
241 EMAEI e estou nos conselhos de turma, a coordenadora do grupo 910 tem conhecimento de  
242 tudo aquilo que se faz na EMAEI, muitas vezes até há a mesma própria que sugere. Fiz questão  
243 de promover que foi no grupo, na EMAEI, quando se elabora um RTP, de modo algum, o  
244 professor titular desse grupo 910 e desse aluno, digamos assim, quando é distribuído o serviço  
245 e os alunos, que supervisiona, que coordena, que faz um trabalho de colaboração com o  
246 professor titular de turma, ele colabora, ele propõe, digamos que assim, ele até acaba por ser,  
247 ele propõe um RTP e depois nós fazemos ali uma aferição e também, em conjunto com ele, se  
248 houver alguma questão que achamos que não tão positiva, também partilhamos com ele.

249 Ou seja, é um trabalho conjunto e que há um esforço de envolver os professores do conselho de  
250 turma nesse trabalho, como sempre que há um RTP elaborado ou um PEI é apresentado em  
251 conselho de turma e os professores dão as sugestões para isso mesmo. Eu acho que na nossa  
252 escola já há alguma sensibilidade nesse sentido. Ainda há pouco houve uma reunião de tutorias  
253 onde os próprios professores tutores já tinham uma noção perfeita de quando estamos a falar de  
254 uma tutoria que tem a ver com uma alínea do decreto e uma tutoria que tem a ver, ou porque é  
255 uma tutoria específica, ou porque é uma tutoria de apoio ao aluno na questão social, enfim.

256  
257  
258  
259  
260  
261  
262  
263  
264  
265  
266  
267  
268  
269  
270  
271  
272  
273  
274  
275  
276  
277  
278  
279  
280  
281  
282  
283  
284  
285  
286  
287  
288  
289  
290  
291  
292

**Q 14-Como tem sido promovida a colaboração entre docentes neste AE? Pode dar exemplos?**

Tentando criar grupos de trabalho, e nós temos muitos grupos de trabalho, à semelhança dos outros agrupamentos, e os professores partilham aqui informações uns com os outros, às vezes constituem até mais que um grupo de trabalho e sucede também, que é uma mais-valia, por exemplo, para uma EMAEI, que não conseguiria estar em todo lado, nunca uma EMAEI em face das funções que tem, porque aí sim eu achei que o despacho de educação inclusiva, as funções que atribuiu à EMAEI foram um pouco exageradas.

Eu acho que aqui, ou eu interpretei mal, porque nós temos esses recursos na escola. Quando se fala qual a taxa de sucesso, nós temos uma equipe que analisa isso. Como é que é a questão comportamental? Nós temos uma equipe da área de comportamento.

Eu acho que aqui é ponte que a EMAEI cria com esses grupos e acaba por recolher esses dados e depois de alguma forma faz aqui uma monitorização, porque só o trabalho específico em si, e aqui estou a falar, quer nas medidas essencialmente seletivas e adicionais, que têm toda uma questão documental com algum peso, elas só por si já acabam por ocupar muito tempo a esta equipe da EMAEI.

**Q 15-Que ações considera ser pertinente desenvolver junto da comunidade educativa de modo a promover a EI?**

Nós tentamos, quando existem atividades que os pais normalmente, por norma, eu não queria dizer historicamente, mas que aparecem nas escolas, os chamados momentos, o Natal, a Páscoa, o final do ano, a abertura do ano, nós tentamos aqui dar algum enriquecimento a esses momentos, que não sejam só a entrega de avaliações, não sejam só o tal lanche partilhado, mas que seja muito mais que isso. Então, o que se faz aqui no nosso agrupamento, como eu disse anteriormente, que é um agrupamento que é uma referência por boas práticas, é criar aqui todo um espaço, inclusive a esses pais, que lhe permita o conhecimento.

Então, estamos a falar de quê? Estamos a falar daquilo que há pouco, dissemos, as jornadas quando existem, quando vem alguém falar de algum tema, são abertas aos encarrados de educação. Estamos a falar de uma associação de pais que também pode participar nas várias reuniões que existem, sempre que necessite. Estamos a falar em atividades que implicam os pais na sua participação, ou seja, envolvê-los na escola, para que eles façam aqui uma tomada de consciência.

No entanto, eu parece-me a mim, isto aqui é uma parte da que falo eu, enquanto eu, o professor Valter Caldeira, e não o agrupamento, mas parece-me, dos vários anos que tenho, que, por incrível que pareça, está a haver de parte dos pais uma maior resistência aqui à inclusão destes meninos. Eu acho que é um trabalho que a escola tem que fazer, e muitas vezes chego nos pais

293 e explico. Repare, professor, é uma inclusão que, para ser a inclusão dele, acaba por não haver  
294 a inclusão dos restantes.

295 E nós, depois de alguma conversa e de fazer ver as mais-valias que poderá ser essa situação,  
296 acabamos por tentar desmontar esta ideia. Mas, infelizmente, eu apercebo-me disso, quer a nível  
297 da CPCJ, quer a nível dos vários grupos que integro, que, às vezes, não sei explicar o porquê,  
298 mas ainda sucede isto. Ainda sucede, às vezes, aparecer ao professor, veja-se se tira o meu filho  
299 do pé daquele menino, que é um problema.

300 Mas, pronto, isto é todo um trabalho que terá de ser contínuo e constante.

301

302 **Q 16-Existem entidades parceiras na promoção da EI no AE? Que práticas de EI são**

303 **possibilitadas por essas parcerias?**

304 Aqui, as entidades, veja-se que há pouco referido, que são os tais CRIs, é o PEDIME, são os  
305 tais protocolos que existem, por exemplo, vou dar aqui um exemplo, os Quatro Cantos do Cisne,  
306 que é uma associação que dá aqui uma resposta aos chamados tempos livres, o vulgo ATL, é  
307 os tempos livres, mas também dá uma resposta quando são das interrupções letivas, tem as  
308 férias desportivas, e aqui começa a aparecer, e foi interessante ver ao longo deste ano, surgiu-  
309 nos um problema que, por acaso, nunca me tinha surgido, que é como começam a aparecer  
310 vários miúdos com várias problemáticas em específico, e nós aqui na nossa zona temos um  
311 aumento considerável em relação ao nosso universo, agora estamos à volta de 600 alunos, mas  
312 cá temos em 600, 6 ou 8, e não sei se para o ano não chegaremos aos 10, de crianças com a  
313 questão do espectro do autismo, e esta perturbação muitas vezes, independentemente, como  
314 sabemos, por ser espectro, tem vários níveis, uns são mais acessíveis, outros menos acessíveis,  
315 mas estes pais têm estes miúdos, e estes miúdos têm direito aos seus tempos livres, e estes  
316 miúdos têm direito a umas férias desportivas, e de que forma é que se dá a resposta a esta  
317 questão? Infelizmente, na maior parte das escolas, os pais, os meninos nas férias vão para casa,  
318 e quando não há tempo letivo, eles vão para casa também, e os pais têm que ficar com estes  
319 miúdos, ou então, são distribuídos às famílias, ou é o pai que acaba por ter as férias não na  
320 mesma altura da mãe eu sei que casos destes, um tem julho e o outro tem em agosto, porque  
321 em setembro já começam as aulas. Aqui sim, aqui é que eu acho que temos mesmo que  
322 ultrapassar isto, temos que responder, e como se responde? Responde-se da mesma forma que  
323 aparece um PEDIME, da mesma forma que aparecem projetos a nível ministerial, este terá que  
324 ser resolvido e nós tentamos fazê-lo. E estamos agora neste momento a tentar resolver uma  
325 questão que temos, mas pronto depois lá tem o tal problema dos recursos humanos, que, e aqui  
326 a partir do momento que também houve aqui a passagem, como é do conhecimento colega da  
327 questão das autarquias. A gestão quando há 3 ou 4 de baixa muitas vezes não é dada uma  
328 resposta a este nível mas pronto com o diálogo e a partilha nós vamos enunciando estas  
329 situações e colaborando também para a resolução das mesmas.

330

331 **Q 17-Quais as suas responsabilidades na promoção da EI no seu AE?**

332 **Essencialmente é estar atento**, se esses alunos estão ou não dentro de uma sala de aula,  
333 desenvolver um trabalho a que têm direito, se **estão ou não incluídos**. Basicamente isto é uma  
334 questão é uma retórica mas é isto mesmo, é perceber, será que aquele aluno foi à tal visita de  
335 estudo, e eu sei que vai, será que aquele aluno também participou no trabalho x ou y ou acabou  
336 por ir desenvolver esse mesmo trabalho num outro espaço, como CAA. Mas eu acho que aqui  
337 não é um trabalho meu, **é um trabalho conjunto do grupo 910, da EMAEI, da direção e dos**  
338 **professores**, porque eu acho que se for um trabalho individual acaba por ser mais deficitário, os  
339 seus resultados.

340

341 **Q 18-De que forma encoraja o compromisso dos professores no AE?**

342 **Dizendo muitas vezes** e isto aqui, a questão julgo que tem a ver com a educação inclusiva,  
343 aquela palavra-chave, imagina que és tu, **imagina que o filho é teu**. É esta a questão, agora  
344 quando foi aqui que eu foquei a questão, dos tempos livres, tive o atrevimento de dizer,  
345 mesmo a quem de direito, imagine que o filho era seu, gostava de ter em casa este tempo  
346 todo? Com a avó que tem 80 anos, o tio que às vezes até se ausenta. É esta a questão, põe-te  
347 no lugar do outro, acho que é essencial.

348

349 **Q 19-Quais as características que considera essenciais possuir para assumir este papel que**  
350 **desempenha, como representante da EMAEI?**

351 Eu julgo que as características essenciais para este cargo, que é um cargo que acaba por ter  
352 alguma **resistência**, por que rema contra uma possível corrente contrária é essencialmente ser  
353 uma pessoa **dialogante**, uma pessoa **compreensiva**. Eu sinceramente, eu acho que depois é  
354 aquilo que falou, que é a palavra-chave, **é a colaboração**. Eu para pedir tenho que dar, eu para  
355 exigir, entre aspas, que eu não exijo nada, mas quando peço, porque há um prazo, isto e aquilo  
356 também estou disponível para colaborar. Porque eu reconheço a carga excessiva, que felizmente  
357 já tem vindo a ser aliviada nestes últimos anos, pela parte da tutela, a carga administrativa. Mas  
358 aqui é essencial e isso é o estar lá quando é necessário, mas não sou eu sou eu é uma equipe.

359

360 **Q 20-Considera que, no desempenho do seu papel de liderança intermédia, promove uma**  
361 **cultura de melhoria e colaboração na promoção da EI? Se sim, em que medida. Pode**  
362 **dar exemplos?**

363 Sim, eu julgo que sim. À semelhança dos restantes elementos de lideranças intermédias, porque  
364 é mesmo esse o nosso papel, porque aqui não poderia ser uma coisa. Fosse a directora, porque  
365 a directora tem centenas de situações, não conseguia. Por isso mesmo, ela tem os adjuntos, como  
366 nós, e por isso existem os vários departamentos, e esses coordenadores de departamentos. Eu

367 acho que eles podem ser aqui uma continuidade, desta questão da inclusão, estar sempre  
368 disponíveis para ajudar o que os colegas necessitam.

369 Portanto, estando sempre disponível para ceder aos colegas todos os documentos que  
370 necessitam, todos os diplomas que podem enquadrar ou facilitar essa situação, estando,  
371 envolvendo os colegas na construção daqueles aquelas ferramentas digamos assim que nós  
372 necessitamos, que sejam elas administrativas sejam elas do foro pedagógico e eu julgo que se  
373 houver aquilo que falámos a colaboração. Eu acho que são 3 palavras chave colaboração,  
374 colocares-te no lugar do outro, e a disponibilidade. É muito importante disponibilidade e na  
375 educação inclusiva muito importante a disponibilidade. Porque são miúdos, sei lá, estou a ver  
376 um menino que andamos a desenvolver com ele o ele conseguir ir num autocarro sozinho, se  
377 ele perder o autocarro, mesmo que eu saia às 8:00 ou às 17, quem é que vai ficar com ele? Terei  
378 que ser eu. Mas eu acho que isso é uma coisa que caracteriza, daquilo que eu vou percebendo,  
379 com projetos europeus, que caracterizam os professores portugueses os professores portugueses  
380 nisso são uma boa ferramenta para estas situações.

381

382 **Q 21-Considera que, enquanto líder intermédio, tem um papel importante no processo de**  
383 **inclusão dos alunos com quem os seus colegas trabalham? Se sim, em que medida?**

384 Sim, eu faço por isso.

385 O estar presente, o fazer uma monitorização. Não se entenda aqui monitorização, feita pelo  
386 coordenador da EMAEI, com carácter de inspeção, carácter inspectivo. Não, uma monitorização  
387 de coordenação e apoio, uma monitorização que muitas vezes os colegas partilham: mas isto  
388 não é possível, isto deveria ser assim. Então nós corrigimos, porque eles muitas vezes também  
389 têm razão. que é a tal colaboração e o trabalho de equipa que falou que é essencial.

390

391 **Q 22-O que considera que poderia ainda melhorar ao nível das práticas promotoras de EI**  
392 **no AE?**

393 Eu julgo que a questão de um corpo docente mais estável, eu também, este ano temos aqui uma  
394 situação, como é do conhecimento da colega, mais diferenciadora digamos assim que vai haver  
395 um concurso e há colegas vão ter que concorrer e sabe-se lá, a nível nacional para onde irão,  
396 mas essa será uma situação, que apoia muito. E depois há a outra questão que é nós, e nós  
397 tentamos fazer ouvir muito também o aluno, e aqui estou a falar menos de alunos adicionais.  
398 Eu estou-me a lembrar, mas é como eu digo nós aqui não inventamos nada, as coisas existem,  
399 as ferramentas uns de uma forma outros de outra. Nos outros agrupamentos já existem os  
400 momentos monitorização. Estou-me a lembrar porque nós temos um documento, também  
401 aquele documento nove que é tal famoso documento monitorização, onde há um espaço para o  
402 pai ser ouvido, onde há um espaço para o aluno ser ouvido, e às vezes por muito pequeninos  
403 que eles sejam, ou por muito grandes que eles sejam, eles às vezes quando dão a sua opinião

404 servem para nos acordar. Aquilo que ele está a dizer, quando ele diz “eu tenho muita vergonha  
405 de não conseguir ler bem ao pé dos meus colegas”, nós podemos entrar, então se ele tem  
406 vergonha ele lê ao pé dos colegas, então se ele lê ao pé dos colegas será que isto não seria de  
407 evitar. Dou este exemplo como poderia dar centenas e é isso que nós fazemos nós e a equipe e  
408 verificamos olha então se calhar não é muito positivo fazer este tipo de intervenção pedagógica  
409 neste modelo, e é isso que tentamos fazer.

410

411 **Q 23-Que ações a escola poderia proporcionar de modo a melhorar as práticas**

412 **Inclusivas.(dentro e fora da sala de aula...)**

413 Aqui essencialmente é eu não é que seja uma pessoa obcecada com a formação, mas **é a**  
414 **formação**. E aqui, nalgumas situações, deixar de ser opcional, fazer mesmo parte. A pessoa tem  
415 que fazer. Essa formação. Depois mais importante do que uma formação na área permita-me o  
416 termo, da saúde, em face das problemáticas que os alunos possuem é a questão, e eu julgo que  
417 aí também temos escolas a desempenharem um papel, é questão tecnológica porque as  
418 tecnologias são uma grande mais-valia para um professor. Não entenda isto de forma crítica, de  
419 modo algum. Mas por exemplo quando um professor está preocupado com um aluno porque  
420 ele não sabe ler, quando um professor está preocupado porque ele ainda não sabe escrever e  
421 como é que ele vai, a verdade é que um simples word podemos gravar, podemos recorrer ao  
422 recurso à oralidade, se ele tem dificuldade em falar existem outras formas de expressar eu aqui  
423 é que eu acho que tem havido muita formação, e ainda bem, mas terá que haver mais. **E aferir**  
424 **o resultado dessa formação, se ele, se o professor fez, se o professor está utilizar**. É mais neste  
425 sentido. Mas a tecnologia as tecnologias, e como eu disse eu gosto muito de tecnologias, e acho  
426 que são uma mais valia nesta questão de crianças e agora já estou a falar mais com os miúdos  
427 estão integrados nas medidas adicionais, porque pode ser uma grande mais valia.

428

429 **Muito obrigada**

## 1 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À DIRETORA DE TURMA MJ

2

### 3 **QA. Quais as suas Habilitações Académicas.**

4 Licenciatura em História e Pós-graduação em Ciências de Educação.

### 5 **QB. Tem formação especializada e/ou formação contínua em EI. Qual?**

6 Sim, mas só ações de formação aqui do nosso centro de formação. Ações de curta duração sobre  
7 Educação Inclusiva.

### 8 **QC. Tempo de serviço total.**

9 31 anos. Não em dias, mas em anos será 31 anos e, quase 32.

### 10 **QD. Tempo de serviço em cargos de liderança.**

11 Contemplando várias funções, eu diria que acima de 25, aproximadamente.

### 12 **QE. Cargo que desempenha atualmente?**

13 Neste momento, diretora de turma.

### 14 **QF. Há quanto tempo desempenha o presente cargo, de Coordenadora dos DT ?**

15 Diretora de turma. Aqui na escola desde que fiquei colocada e é um dos cargos que são mais  
16 repetitivos na minha situação profissional. Talvez há uns 20 anos que tenho tido sempre ou quase  
17 sempre direção de turma.

18

### 19 **Q 1- Para si o que é a Educação Inclusiva? A quem se destina?**

20 **A todos.** Para mim, Educação Inclusiva é como o próprio nome indica. **É incluir todos**, desde aquele  
21 que tenha as maiores dificuldades, àquele que tem as maiores facilidades e que precisa de não ser  
22 esquecido.

23 Para mim, é isso mesmo. A inclusão é isso mesmo.

24

### 25 **Q 2- A forma como são operacionalizados os princípios e práticas da EI é benéfica?**

26 **Sim.** Nas sua génese, acho que sim.

#### 27 **Em que medida? E para quem?**

28 **Principalmente para os alunos.** Porque se nós tivermos a capacidade de conseguir aplicar os  
29 princípios que estão por trás da Educação Inclusiva, a legislação, tudo aquilo que hoje em dia nos  
30 alerta para estar atentos, os alunos, eu diria que têm a beneficiar com isso, sim.

31

### 32 **Q 3- Quais os constrangimentos à operacionalização da Educação Inclusiva na escola atual e 33 no seu AE em particular?**

34 Os constrangimentos **passam sempre** um bocadinho **pelos recursos humanos**. Porque nós, quer  
35 queiramos, quer não, mesmo que tínhamos uma sala de aula com 17 alunos, mas estivemos lá, como  
36 eu estive este ano, especificamente, desde um aluno que tem medidas adicionais e que vai a uma

37 aula minha, 10 minutos para fazer a parte de socialização. E depois temos outro que está lá sentado  
38 e que tem medidas seletivas.

39 E tem outra necessidade. Depois temos, na mesma turma, enquanto isto tudo está a acontecer, uma  
40 aluna que veio de um país estrangeiro e que, para comunicar, precisa de um tradutor ou de uma  
41 aplicação ou de mais atenção. Claro que isto terá constrangimentos quando chega à parte da  
42 operacionalização.

43 Por muitos recursos que uma escola tente alocar, há sempre coisas que falham.

44

45 **Q 4- Quais os recursos/mecanismos que estão implementados neste AE para promover a EI?**

46 Eu penso que, além do CAA, porque isso eu vejo como algo a usar só em casos extremos, pelo  
47 menos é a minha visão das coisas, é sempre promover, em termos de sala de aula, o máximo que  
48 nós conseguimos em termos de educação inclusiva. Este agrupamento tem o cuidado, a direção do  
49 agrupamento tem o cuidado de fornecer aos professores, sempre que consiga, alguém ou para  
50 minimizar na lacuna da leitura e da escrita.

51 Tive dois exemplos concretos disso, tanto no A como no C. Garotos que chegaram aqui há dois  
52 anos, que não conseguiam ler, nem escrever, ao fim de dois anos e com um acompanhamento muito  
53 grande de uma professora que foi colocada com eles frequentemente e de um professor que foi  
54 colocado também temporariamente num período mais intensivo, ultrapassar essa lacuna. Ter  
55 também a flexibilidade, para além dos recursos humanos, de permitir que um aluno que chega aqui,  
56 que não consegue comunicar connosco, ter abertura de espírito para permitir que nas aulas se use o  
57 tradutor e que isso não cause constrangimento e que o aluno não seja penalizado por isso. Há aqui  
58 uma série de fatores humanos que são bons a nível trabalho, sim.

59 **Acha que são os necessários ?**

60 Não, não chegam. Nunca chegam.

61

62 **Q 5- Se não, que outros recursos/medidas acha estarem em falta?**

63 Que outros recursos? Não sei.

64 Sinceramente, em termos de tecnologias, se há alguma coisa que nós pudéssemos, a nível  
65 tecnologia, ter mais para ajudar aqui assim os alunos, sim. A nível de equipamentos, talvez. Mais  
66 por aí.

67 Porque o recurso humano não pode ser só os professores do ensino especial, da educação especial,  
68 não podemos ir só por aí. Tinha que ser aqui mais, entrar numa vertente um bocadinho mais  
69 tecnológica na escola também para ultrapassar isso, sim.

70

71 **Q 6- Considera o seu AE uma escola inclusiva?**

72 Considero.

73 Se conseguimos ser ou não, não sei. Mas considero que o agrupamento em si é.

74 **Porquê?**

75 Pelo que eu referi há bocadinho, Sara. Porque quando nós manifestamos junto da direção as nossas  
76 fragilidades, dificuldades, isto não é para estar a defender o agrupamento.

77 É mesmo o que eu acho. Quando um professor, um diretor de turma se dirige a um diretor, uma  
78 diretora do agrupamento com um problema, seja a que nível for, eu encontro do lado de quem está  
79 ou na direção ou em determinados órgãos da escola, em alguns grupos de trabalho, encontra-se  
80 recetividade para tentar encontrar uma solução. Se depois encontramos isso é melhor ou não, isso  
81 já é outra coisa.

82 Mas essa recetividade é importante para quem tem o problema.

83

84 **Q 7- Quais as práticas de promoção de EI que atualmente existem no AE e que considera de**  
85 **especial importância serem dinamizados pelos professores dos conselhos de turma com**  
86 **quem trabalha?**

87 Então, práticas... Nós aqui temos alunos com terapias a vários níveis. Temos o acompanhamento  
88 em sala de aula. Temos o acompanhamento no CAA.

89 Temos uma disponibilidade humana grande por parte dos docentes sem terem nenhuma  
90 especialização. E essa predisposição à recetividade para resolver os problemas também é  
91 importante. E temos um trabalho que é feito sempre em colaboração.

92 Isso, para mim, é talvez um dos aspetos mais importantes. Até pelo facto de sermos uma escola  
93 relativamente pequena, falamos bastante uns com os outros. E isto em termos de inclusão dos alunos  
94 é muito importante.

95 E quando eu falo esta inclusão, não é só dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Não, não,  
96 é dos outros, mesmo dos bons alunos, mas que chegam aqui e quando chegam ficam sempre um  
97 bocadinho meio perdidos.

98 E esta união entre nós, todos nós, até de áreas diferentes, é boa, sim. O facto de ser uma escola  
99 relativamente pequena é bastante favorável em termos de inclusão.

100

101 **Q 8- Como avalia a implementação do DL 54/2018, no seu AE?**

102 Em termos de implementação por parte do agrupamento, eu acho que ele está a ser implementado.  
103 Sinceramente, acho que sim. É pena que os recursos nunca sejam aqueles que nós, recursos  
104 humanos, na sequência do Decreto-Lei nº 54, e agora sim, focando-nos agora no nicho da educação  
105 inclusiva, porque quando se fala em inclusão, eu há bocadinho falei, referi mesmo isso, para mim  
106 inclusão é todos. E quando se fala agora no Decreto-Lei nº 54, vamos, começamos a afunilar e  
107 começamos a focar-nos não no todo, apesar do tema ser inclusão, quando nós falamos no Decreto-  
108 Lei nº 54 e em recursos, vamos para as partes.

109 E nós aí depois acabamos por ver que uma escola, tendo que cumprir o Decreto-Lei nº 54, nunca  
110 tem os recursos humanos, nem os professores de Educação Especial, que necessita, mas que a

111 legislação apenas lhe permite que seja aquele número de recursos alocados ao agrupamento. E isso,  
112 de facto, é uma lacuna, mas não tem a ver com a escola, tem a ver com o próprio com o rácio, por  
113 assim dizer. Por número de alunos com determinadas medidas, número de professores colocados e  
114 depois, consequentemente, a pescadinha de rabo na boca que aqui aparece, que é uma lacuna.

115

116 **Q 9- Que tipo de ações/ estratégias desenvolvem neste AE de modo a promover a EI?**

117 Eu penso que a equipa, a EMAEI, tem feito algum trabalho nesse aspecto. No entanto, ainda não é  
118 o necessário, na minha opinião. Porque acho que os professores ainda precisavam, e agora estou  
119 aqui a focar não nos alunos, mas nos professores, os professores ainda precisavam de mais umas  
120 achegazinhas, porque se a inclusão é para todos, e todos nós temos que estar atentos, os professores  
121 precisam ser lembrados muitas vezes daquilo que se espera deles e daquilo que se necessita da  
122 parte do corpo docente da escola.

123

124 **Q 10-Considera que os meios e recursos disponíveis para as ações/estratégias que enunciou são**  
125 **suficientes?**

126 Eu, no seguimento do que disse, eu acho poucos.

127 **Porquê? Pode dar exemplos?**

128 Porque, por exemplo, naquelas aulas que eu falei, em que tinha lá o aluno a fazer a socialização,  
129 ou outras medidas seletivas, ou outro que não fala português, não é a língua materna, nunca temos  
130 os recursos necessários. Uma professora do especial que está já a fazer o acompanhamento a esta  
131 turma, ela sozinha tem imensas dificuldades.

132 Ela sozinha tem imensas dificuldades. E todos nós, para conseguir fazer o nosso trabalho, de facto,  
133 precisamos de um trabalho em rede. Torna-se pesado o trabalho.

134

135 **Q 11-Considera que o DL 55/2018 fomentou o trabalho colaborativo?**

136 Considero. E considero que cá na escola isso acontece, sim.

137

138 **Q 12-Considera o trabalho colaborativo importante para o desenvolvimento de práticas**  
139 **inclusivas?**

140 Para mim, fundamental.

141 **Porquê?**

142 Pelo que eu disse já atrás, Sara. E, por acaso, isso vem... Sim. Claro que sim.

143 Se nós não fizermos um trabalho colaborativo, num conselho de turma, se nós não tivermos um  
144 momento em que possamos refletir sobre aquele aluno, ou sobre aquela turma, ou sobre as estratégias  
145 que implementámos com a turma ou com o aluno, aferir entre nós resultou, se não resultou, como é  
146 que podemos chegar a um determinado fim, como é que... Ai!, nós temos muito mais dificuldade.  
147 Se nós trabalharmos todos com o espírito de colaboração e, entre nós, do humilde, entejuda, ai!,

148 pois nós temos muito mais dificuldades. O trabalho colaborativo vem favorecer tudo isto desde que  
149 nós tínhamos abertura de espírito para o fazer.  
150 Atenção.

151

152 **Q 13-No horário docente é contemplada alguma mancha horária de articulação com**  
153 **professores do ensino especial/equipa multidisciplinar?**

154 Do ensino especial, não. Ou da equipa multidisciplinar, não.

155 Não. Contemplado no horário, não vem. Agora, se nós quisermos falar com os professores do  
156 especial ou com a equipa, nós temos facilidade de o fazer.

157 Porque o professor tem... Eu explico porquê. Porque nós, no nosso horário, temos horas de trabalho  
158 colaborativo. Temos horas para projetos.

159 Se efetivamente nós tivermos interesse a estabelecer esse contacto, não é por não termos que o  
160 contacto é para ser feito com o professor do especial ou da EMAEI e que deixamos de fazer. Nessa  
161 hora, trabalho colaborativo, eu, em vez de estar a fazer o trabalho colaborativo só com a minha  
162 colega de História ou de Português ou de EV, posso perfeitamente usar essa hora para contactar o  
163 professor do especial ou, quem eu precisar, para resolver o problema dos alunos. Só depende de  
164 nós, digo eu.

165

166 **Q 14-Como tem sido promovida a colaboração entre docentes neste AE? Pode dar exemplos?**

167 Inicialmente, começando por marcar no horário, essa hora para trabalho colaborativo. Eu diria que  
168 a predisposição das pessoas é logo um bocadinho diferente. Vêem que aquela hora existe.

169 Não se lhes está, entre aspas, a roubar nada ao seu tempo. É algo que está ali contemplado. Isso é  
170 bom.

171 Também o trabalho de projeto, também vem assinalado na mancha horária. E tudo isto liberta os  
172 professores, durante um determinado tempo, que é a meio que não vem... Se for falar no meu caso,  
173 só que posso falar do que eu tenho. Como está no meio da mancha horária, não está nem no  
174 princípio, nem no fim, as pessoas estão ali mesmo com predisposição para fazer esse trabalho, não  
175 é? E estão na escola, efetivamente.

176 Por isso, na minha opinião, isso é bom. É bastante bom.

177

178 **Q 15-Que ações considera ser pertinente desenvolver junto da comunidade educativa de modo a**  
179 **promover a EI?**

180 Junto da comunidade? Talvez umas ações em que se esclareça o que é que é cada coisa.

181 E em que todo o vocabulário que se use na escola, em termos de educação inclusiva, possa ser  
182 simplificado e apreendido por todos. Porque tal como nós precisamos ter um vocabulário que seja  
183 compreensível e tenha um significado comum para todos, também a nível desta situação concreta,

184 era importante todos falarmos do mesmo e quando se utiliza determinado vocabulário, sabermos  
185 aquilo que estamos a falar e o que é que significa. Não sei se fui clara no que estou a dizer.  
186 Percebe-se, Sara? Sim.

187

188 **Q 16-Existem entidades parceiras na promoção da EI no AE?**

189 Sim.

190 **Que práticas de EI são possibilitadas por essas parcerias?**

191 Eu diria que... Agora que eu não tenho muita experiência nesse campo, porque os meus garotos  
192 são mais sensíveis, são mais pequeninos.

193 Mas eu diria que tanto da parte das terapias, que vêm aqui à escola, como posteriormente na  
194 elaboração dos PIT's, que os meninos fazem. E penso que há alguma disponibilidade para eles  
195 depois poderem também fora da escola, poderem fazer algumas atividades. E mesmo com a  
196 hipoterapia, penso que é uma parceria muito importante que nós temos aqui na escola também.

197

198 **Q 17-Quais as suas responsabilidades na promoção da EI no seu AE?**

199 Eu, por inerência de funções, estou também na EMAEI e procuro estar atenta e cumprir a legislação.  
200 E às vezes ler nas entrelinhas da legislação aquilo que não vem explícito, por assim dizer, mas que  
201 vai um bocadinho do nosso bom senso, que é uma coisa que não está legislada ainda. Tem que ser  
202 o nosso discernimento.

203 Procurar agir com ponderação. Principalmente isso, Sara.

204

205 **Q 18-De que forma encoraja o compromisso dos Professores, junto dos Conselhos de Turma na  
206 promoção de uma educação inclusiva?**

207 Então, fazendo sempre, sempre, clarificação das situações que surgem.

208 Quando vejo que as pessoas, por vezes, esquecem daquilo que eles devem orientar, ou dos  
209 documentos orientadores, ou até do RTP dos alunos. Ir relembrando, sem preconceitos, e sempre  
210 com o espírito aberto, sem julgamentos, mas reforçando sempre aquilo que é o caminho certo. E  
211 procurando ter uma atitude o mais assertiva possível.

212 Porque, de facto, é necessário ir relembrando... Nós às vezes julgamos que toda a gente já  
213 compreendeu quais são as medidas, ou quais foram as acomodações que foram feitas, ou quais são  
214 as medidas do aluno, e facilmente as pessoas não se estão a lembrar. E é muito fácil depois cometer  
215 erros, e se os cometerem depois sobra para o diretor de turma. Portanto, é um bocadinho por aí que  
216 eu tento intervir, sem ser ofensiva para ninguém, mas procurando que a assertividade exista, e que  
217 quando se chega ao outro lado, que são os encarregados de educação, e também a própria justiça  
218 ou injustiça que o aluno sente durante o percurso escolar, é um bocadinho aqui triangular todo este  
219 processo, e intervir sempre junto do conselho de turma, de maneira a facilitar todo este processo  
220 dos alunos.

221  
222  
223  
224  
225  
226  
227  
228  
229  
230  
231  
232  
233  
234  
235  
236  
237  
238  
239  
240  
241  
242  
243  
244  
245  
246  
247  
248  
249  
250  
251  
252  
253  
254  
255  
256  
257

**Q 19-Quais as características que considera essenciais possuir para assumir este papel que desempenha, como representante de uma Direção de Turma?**

Assertividade. Um bocadinho, e com modéstia, capacidade de liderança. Humildade, mas discernimento sempre.

E agir de forma, não há certo e errado, mas cumprindo aquilo que está legislado, cumprindo tudo o que está consignado nos documentos do aluno, mas sempre procurando manter a calma e conciliando todos os fatores, porque é difícil por vezes. Há casos em que é fácil, muito fácil, há outros em que é delicado e tem que se agir com muita ponderação. Muita ponderação.

Será a palavra, se calhar, aqui de todas as que eu falei? Ponderação.

**Q 20-Considera que, no desempenho do seu papel de liderança intermédia, promove uma cultura de melhoria e colaboração na promoção da EI?**

Eu acho que sim, no meu caso, sinceramente, acho que sim.

**Se sim, em que medida. Pode dar exemplos?**

Principalmente isso, procurando sempre a solução melhor para o aluno, aquela que eu vejo que é a mais adequada para o percurso escolar dele, procurando ouvir toda a gente, não tomando partido, entre aspas, a posição de ninguém, e procurando que ele vá sempre mais além, que dê o melhor de si, que veja o melhor de si próprio e que os colegas também vejam o melhor daquele aluno.

É que ele tenha a imagem de si próprio e que vá superando essa... Eu, por exemplo, vou dar um exemplo. Quando recebi um aluno ano passado, quando eu o recebi no primeiro dia, que o conheci, numa folhinha que eu fiz para eles se apresentarem, numa dinâmica de apresentação e de trabalho, que ia desenvolver com eles como diretora turma, pedi para eles fazerem a bandeira. E nomeadamente pedi-lhes qual era a pessoa mais importante para eles, o momento mais importante da vida deles.

E depois uma das perguntas que eu coloquei, das quatro que elenquei, foi qual era o seu maior desejo. E houve um aluno que me disse, que escreveu, e fez o bonequinho, o bonequinho a ler, que o seu maior desejo era, na expectativa, para o que vinha para o segundo ciclo, o seu maior desejo era conseguir aprender, conseguir ler. E eu, enquanto diretora de turma, uma das coisas que me norteou sempre, e no caso concreto deste aluno, mas depois os outros tinham as suas ambições também, e têm, foi sempre tentar, não é conseguir, porque eu não consigo nada, tentar, quando trabalhei com ele, que o objetivo dele fosse atingido.

Depois ir ao encontro também das expectativas dos pais, porque os pais também têm as suas expectativas, e nós temos que dosear um bocadinho tudo isto, não é? Porque uma coisa é aquilo que os pais ambicionam, e as expectativas que têm, outra depois é aquilo que as crianças conseguem fazer. E depois os próprios colegas, também os professores do Conselho de Turma, que é o outro vetor, também eles incentivá-los, por assim dizer, que todos nós em conjunto, e fazendo

258 um trabalho colaborativo, conseguíssemos que o aluno atingisse os seus objetivos e indo ao  
259 encontro também das expectativas da família. Portanto, isto é tudo uma teia que se desenvolve  
260 aqui.

261 E eu, como diretora de turma, se calhar não os leva a dormir comigo na cabeça, porque temos de  
262 desligar um bocadinho quando saímos também da escola, mas deve-se, na minha perspetiva, isto  
263 é uma entrevista, é a minha entrevista, Sara. Para mim, ser diretor de turma é um bocadinho isto,  
264 é conseguir, no meu trabalho, também ter consciência que não é só preencher papéis, nem é só  
265 falar por falar, nem é só fazer uma reunião com um encarregado de educação de 10 minutos, tanto  
266 pode estar 2 minutos, como pode estar 2 horas ou 2 e meia, desde que eu ache que esse momento  
267 possa ser benéfico para aquele aluno e para o processo educativo da criança. Procuo fazer o  
268 melhor, Sara.

269 Mesmo, do fundo do coração. Isto, na minha opinião, é fundamental. É nós termos consciência que  
270 estamos aqui e tentamos fazer o melhor para eles.

271 Isto faz-nos sentir muito bem também. E o aluno hoje sabe ler.

272

273 **Q 21-Considera que, enquanto líder intermédio, tem um papel importante no processo de**  
274 **inclusão dos alunos com quem os seus colegas trabalham? Se sim, em que medida?**

275 Eu não sei se é importante. Eu procuro fazer o melhor, Sara. E ser importante é uma coisa que a  
276 gente não é importantes.

277

278 **Q 22-O que considera que poderia ainda melhorar ao nível das práticas promotoras de EI junto**  
279 **dos professores dos Conselhos de Turma com quem trabalha?**

280 Procuo no sentido sensibilizar para aquilo que eu acho. Não sei se consigo ser influente a esse  
281 nível, mas procuro, sim. Procuo quando falo com os meus colegas e enquanto diretora de turma  
282 também.

283 E sem ser... Quando somos diretores de turma, e se as coisas correm bem, eu diria que os colegas  
284 também aceitam um bocadinho a nossa opinião e reconhecem o peso da nossa opinião. Mas procuro,  
285 nesse sentido, sim, influenciar os colegas neste espírito de que falámos há pouquinho, de  
286 colaboração e de partilha. Sim.

287

288

289 **Q 23-Que ações a escola poderia proporcionar de modo a melhorar as práticas**  
290 **Inclusivas.(dentro e fora da sala de aula...)**

291 Olha, Sara, não é fácil. Não é um processo nada fácil, porque práticas em si, ações concretamente.  
292 Promover talvez um programa de entreaajuda entre colegas, talvez uma coisa assim, uma dinâmica  
293 que se criasse aqui, de uns alunos ajudarem outros, ou até de uns com mais dificuldades, terem

294 padrinhos afilhados. Não sei, não é padrinho afilhado neste sentido, mas aqui um programa de  
295 entreatada, ou até uma parceria até entre turmas, uma coisa assim fora do tradicional.

296 **Isso era dentro da sala de aula e fora dela?**

297 Fora dela. Era mais talvez a sensibilização para aquilo que nós falámos há bocadinho, das pessoas  
298 estarem despertas para a realidade sem...

299 **E como é que fazíamos essa sensibilização?**

300 Pois, olha, às vezes, no princípio do ano, faz-se aquelas ações muito bonitas sobre vários temas.  
301 Por que não, no princípio do ano, convidar alguém a vir à escola, falar, até podia ser de uma forma  
302 não tão formal, mas da importância de aprender de forma diferente, do vocabulário associado à  
303 educação, à inclusão, desmistificar um bocadinho isto da educação inclusiva para se descolar dos  
304 meninos com problemas de aprendizagem.

305 Por que não, no princípio do ano, fazer uma sessão sobre isso? Às vezes fala-se tanta coisa e anda-  
306 se aí à procura de descobrir a pólvora. Por que não trazer alguém à escola que falasse disto? E por  
307 que não trazer alguém à escola também que ao mesmo tempo fala de uma coisa seriíssima como a  
308 inclusão, desmistificar, trazer cá um professor Carlos Neto para sensibilizar os professores para que  
309 é preciso também brincar e que é preciso sujar e que é preciso... Estou a pensar nos mais pequenos  
310 e nos mais velhos. Pronto.

311 Talvez. Assim, ações com todos.

312 Muito obrigada.

313 Que as pessoas não se sentissem só que estão a ser postas em causa quando se fala disto. Obrigada.

314 Obrigada, eu Sara.

315

316 **Muito obrigada.**

## 1 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DE TURMA N

2

3 **QA. Quais as suas Habilitações Académicas.**

4 Licenciatura Pré-Bolonha em Química ou Ramo Educacional, Ensino da Física e da Química.

5 **QB. Tem formação especializada e/ou formação contínua em EI. Qual?**

6 Não.

7 **QC. Tempo de serviço total.**

8 Tenho cerca de 12 anos de serviço, apesar de dar aulas há 20 anos.

9 **QD. Tempo de serviço em cargos de liderança.**

10 Em cargos de liderança tenho cerca de 5 anos, se a memória não me falha.

11 **QE. Cargo que desempenha atualmente?**

12 Como diretor de turma, já o faço há cerca de 4 anos.

13 **QF. Há quanto tempo desempenha o presente cargo, de DT?**

14 Há 4 anos.

15

16 **Q 1- Para si o que é a Educação Inclusiva? A quem se destina?**

17 Para mim, a Educação Inclusiva é a educação de todos e para todos. Neste momento, todos nós,  
18 enquanto professores, temos de pôr em prática aquilo que é a educação inclusiva para os nossos  
19 alunos.

20

21 **Q 2- A forma como são operacionalizados os princípios e práticas da EI é benéfica?**

22 Eu entendo que sim, que a Educação Inclusiva é benéfica, porque respeita à diferença de cada um  
23 dos alunos, não há nenhum aluno igual, aliás, nós temos 5 dedos na mão e nenhum é igual, tal e  
24 qual como os alunos, cada um tem as suas particularidades. Há alunos que são melhores na área da  
25 escrita, outros na área do desenho, outros na área dos cálculos, portanto, há aqui também que  
26 valorizar, acho eu, acho que é isso que a Educação Inclusiva também faz, valorizar aquilo que cada  
27 aluno tem de bom e, para além disso, tentar desenvolver a parte mais fraca de cada um.

28 **Em que medida? E para quem?**

29 Eu penso que é benéfica para os alunos e para nós professores, enquanto tendo consciência da  
30 mesma, também nos ajuda a perceber melhor o funcionamento do grupo turma, também nos pode  
31 ajudar nesse entendimento e facilitar até, às vezes, a forma como apresentamos as aprendizagens  
32 essenciais se tivermos a Educação Inclusiva presente.

33

34 **Q 3- Quais os constrangimentos à operacionalização da Educação Inclusiva na escola atual e**  
35 **no seu AE em particular?**

36 Eu penso que, em termos de constrangimentos, e na escola, e se calhar isto é transversal a mais  
37 escolas, tem a ver um bocadinho com a carga burocrática toda a papelada que é necessário preencher  
38 para justificar que nós estamos a pôr em prática a Educação Inclusiva. Isso cria-nos sempre ali  
39 alguns constrangimentos. Às vezes também temos constrangimentos em termos de alguns materiais  
40 que nós poderíamos necessitar, alguns temos que os fabricar e fazemos por isso, mas tudo isso leva  
41 tempo a ser desenvolvido.

42

43 **Q 4- Quais os recursos/mecanismos que estão implementados neste AE para promover a EI?**

44 **Acha que são os necessários ?**

45 Em termos de mecanismos, nós temos alguns recursos, nomeadamente, e eu estou aqui em termos  
46 de recursos, não só os recursos materiais, mas também os humanos, e nós felizmente temos um  
47 bom apoio por parte dos professores da Educação Especial, normalmente estão sempre disponíveis,  
48 a própria direção também promove que essas práticas sejam desenvolvidas. Portanto, eu destaco  
49 esses recursos. Em termos de mecanismos, temos, por exemplo, um que me recordo, que foi posto  
50 em prática este ano na minha direção de turma, a questão da tutoria, por exemplo, considero que é  
51 um mecanismo que é útil, há muitos alunos neste momento que precisam desse tipo de apoio, o  
52 apoio em sala de aula, mesmo que pontual, é sempre necessário ter alguém que nos dê ali algum  
53 apoio dentro do espaço da sala de aula, alguns alunos pelas características que têm, é necessário  
54 que esse exista, portanto, eu, estes mecanismos, acho que são, falando nestes, há outros, mas  
55 falando nestes, acho que são necessários e importantes.

56

57 **Q 5- Que outros recursos/medidas acha estarem em falta?**

58 Se calhar, às vezes, em termos de recursos, alguns materiais, o que eu estava a dizer, em termos de  
59 preparação de materiais é algo que nos consome tempo e pesquisa e isso obriga-nos a trabalhar um  
60 bocadinho além, às vezes, das nossas possibilidades, porque é verdade que o professor tem o horário  
61 estabelecido, mas, às vezes, quando nós queremos fazer algo mais, o trabalho que nós  
62 desenvolvemos ultrapassa aquilo que é o horário estabelecido pelo professor e depois limitamos,  
63 até em termos familiares, acaba por nos limitar, portanto, se tivéssemos alguns destes materiais,  
64 recursos disponíveis, já preparados, seria uma mais, uma mais valia, alguns deles existem, mas são  
65 caros na aquisição, portanto, nós temos que ir remediando, às vezes.

66

67 **Q 6- Considera o seu AE uma escola inclusiva? Porquê?**

68 Eu considero que sim, até atendendo à tipologia de alunos que nos procuram, alunos que às vezes  
69 não conseguiram esse tipo de inclusão, por características inerentes ao próprio aluno ou à escola  
70 onde estavam, procuram a nossa escola e, normalmente, conseguem ser bem acolhidos, serem  
71 aceites e integrados dentro do nosso agrupamento, portanto, acredito que essa inclusão não passe  
72 só para a inclusão social, mas também para a inclusão educativa, eu recordo a situação de um aluno

73 este ano que veio da zona de Lisboa aqui para a nossa escola. Em Lisboa, ele, os resultados  
74 escolares, ele tinha, é um aluno com algumas dificuldades, mas estava com alguns resultados  
75 escolares fracos, ele aqui conseguiu melhorar os resultados e eu deduzo que tenha sido exatamente  
76 porque a nossa escola é uma escola inclusiva.

77

78 **Q 7- Quais as práticas de promoção de EI que atualmente existem no AE e que considera de**  
79 **especial importância serem dinamizadas pelos professores do conselho de turma com que**  
80 **trabalha?**

81 Práticas de promoção, eu posso falar na questão da tutoria, que já referia anteriormente, posso falar  
82 na questão do apoio em sala de aula e fora da sala de aula, porque é verdade que nós também às  
83 vezes procuramos os professores de educação especial para nos darem conselhos acerca deste aluno  
84 ou daquele qual é a melhor forma de trabalhar, o que é que ele consegue, o que é que não consegue,  
85 portanto, isto representa também uma boa prática, acho eu, de educação inclusiva.

86 Para além disso, também temos no nosso horário agendado uma hora de flexibilidade pedagógica  
87 que nos permite reunir com os nossos pares e com outros professores, portanto, a própria escola  
88 procura que esta prática inclusiva seja feita entre os professores das diferentes disciplinas e dos  
89 diferentes níveis de anos de ensino, de ensino escolar.

90

91 **Q 8- Como avalia a implementação do DL 54/2018, no seu AE?**

92 Eu diria que estamos a fazer o caminho. Não há, tenho dúvidas que seja tudo perfeito, agora há um  
93 caminho que está a ser feito, há um caminho, nós temos preocupado em crescer naquilo que é as  
94 práticas do DL-54, ele veio substituir outro anterior, isto criou sempre aqui alguma, criou uma  
95 adaptação por parte dos professores, por mais formação que nós tenhamos, vão à procura, aí é um  
96 problema também a formação paga, mas isso é outro assunto, mas eu penso que é positiva, diria  
97 até que bom, muito bom, porque o caminho que nós procuramos é o da excelência e queremos  
98 melhorar dia a dia, é aquilo que vamos fazer.

99

100 **Q 9- Que tipo de ações/ estratégias desenvolvem neste AE de modo a promover a EI?**

101 Recordo-me de ações de formação, uma das coisas que nós temos, uma das dificuldades que nós  
102 temos neste momento, e penso que também outros agrupamentos terão, é o crescimento que temos  
103 a nível de crianças com autismo ou com toques de autismo, isso tem-nos criado também aqui alguns  
104 constrangimentos e foram feitas algumas sessões de esclarecimento e de formação dentro dessa  
105 área, o que é o autismo, tentar explicar um bocadinho às pessoas quais são as características, como  
106 é que se pode trabalhar com alunos com autismo. Depois também há uma preocupação em termos  
107 da avaliação, de novas maneiras de avaliar, até porque a avaliação antigamente estava muito  
108 reduzida àquilo que é uma ficha de avaliação e o comportamento do aluno, e hoje em dia nós temos  
109 apenas a noção que avaliar não é só olhar para o resultado de um teste, é muito mais do que isso,

110 desde que, abrange o relacionamento entre o pessoal, entre os alunos, entre os alunos e os  
111 professores e com a comunidade em si, portanto a escola tem-se preocupado em promover ações  
112 de formação que nos expliquem as problemáticas associadas a autismo, a comportamentos  
113 disruptivos e a modelos e técnicas de avaliação diferenciadas até para cada situação.

114  
115 **Q 10-Considera que os meios e recursos disponíveis para as ações/estratégias que enunciou são**  
116 **suficientes? Porquê? Pode dar exemplos?**

117 Eu acho que nós também, o ser humano é um ser insatisfeito, portanto eu diria que suficientes se  
118 calhar não são, se calhar precisávamos de mais, mas também temos que ter mais ações, no sentido  
119 de saber o que fazer com esses meios e recursos disponíveis, com os que temos e com os que nós,  
120 à medida que vamos construindo também o nosso conhecimento sobre as necessidades e sobre a  
121 construção e sobre a educação inclusiva, novos instrumentos possamos ter e que para esses novos  
122 que vamos usar precisamos também de formação, portanto há essa necessidade. Hoje em dia  
123 trabalha-se muito a área digital, trabalha-se muito a educação inclusiva em torno daquilo que é o  
124 digital, não só, mas é uma das ferramentas que nós temos e que o agrupamento nos vai  
125 disponibilizando e é uma área em muita expansão, portanto todos os dias surgem coisas novas e  
126 nós precisamos de formação nessa área, precisamos ter acesso a esses recursos, alguns deles são  
127 pagos e isso cria constrangimentos à sua aplicabilidade.

128  
129 **Q 11-Considera que o DL 55/2018 fomentou o trabalho colaborativo?**

130 Eu penso que o decreto-lei vem fomentar o trabalho colaborativo, ainda há um bocado falei na hora  
131 de flexibilidade e isso resulta também, acho eu, do decreto-lei 55. O facto de todos nós termos uma  
132 hora disponível no nosso horário em comum, com outros colegas de áreas disciplinares também  
133 diferentes, de modo a que possamos articular o nosso trabalho e, como disse anteriormente, até as  
134 práticas, pôr em prática, até falar com o professor de português, por exemplo, que diz, olha, este  
135 aluno, por exemplo, na área da escrita, é muito de fraco, e eu poderia lhe dar o feedback, olha, mas  
136 ele na área da ciência, físico-química, até gosta disto assim e assim, será que trabalhando aí, por  
137 exemplo, a construção de um texto, mas sobre este tema, que é um tema que eu gosto, achas que a  
138 gente consegue desenvolver aí alguma coisa no aluno? Conseguimos melhorar as competências  
139 dele numa área e na outra? Isto é um exemplo daquilo que o decreto-lei 55 pode promover, que é a  
140 questão da troca de informação entre professores e arranjar até espaço na escola.

141 E quando eu digo espaço na escola, não estou falando do espaço físico, estou a falar do espaço  
142 temporal, de que os professores possam ter esse tempo para trabalhar também uns com os outros.

143  
144 **Q 12-Considera o trabalho colaborativo importante para o desenvolvimento de práticas**  
145 **inclusivas? Porquê?**

146 Considero, até aquilo que já elenquei na resposta anterior, aquilo que é a partilha do que é que os  
147 alunos conseguem ou não conseguem fazer entre as disciplinas, e como é que no conjunto daquele  
148 grupo, pode ser do conselho de turma ou pode ser até um professor de outro conselho de turma com  
149 mais experiência e que já conhece o aluno anteriormente, e isso aconteceu na minha direção de  
150 turma e eu ir à procura da diretora de turma, por exemplo, do segundo ciclo para partilhar  
151 informações comigo relativamente àquele aluno ou àquela aluna agora que está no terceiro ciclo.  
152 Portanto, é importante, é muito importante.

153

154 **Q 13-No horário docente é contemplada alguma mancha horária de articulação com**  
155 **professores do ensino especial/equipa multidisciplinar?**

156 A hora de flexibilidade, como já referi anteriormente.

157

158 **Q 14-Como tem sido promovida a colaboração entre docentes neste AE? Pode dar exemplos?**

159 Posso. Acabei de falar na hora de flexibilidade, em volta outra vez à carga, mas também as  
160 formações conjuntas, porque as formações depois também não é dada para um grupo específico de  
161 professores e é interessante até às vezes ver informações em que nós estamos todos presentes, desde  
162 o pré-escolar até o ensino secundário.

163 Se calhar não são, em termos de quantidade, se calhar não são o número desejável, mas é o número  
164 possível, mas ainda assim, só que seja uma vez ou duas por ano, eu acho que já é bastante positivo,  
165 porque isso também nos permite, às vezes até atendendo alguns constrangimentos que os alunos  
166 têm, permite-nos depois ali alguma partilha dentro daquela formação de casos, de onde bebemos  
167 sempre alguma informação e podemos construir métodos e técnicas para pôr em prática a educação  
168 inclusiva.

169

170 **Q 15-Que ações considera ser pertinente desenvolver junto da comunidade educativa de modo a**  
171 **promover a EI?**

172 Quando saiu o decreto-lei 54 e 55, eu recordo-me que houve muita ação de formação a explicar o  
173 que é que cada decreto-lei era, o que é que diferenciava do 3 de 2008, se eu não estou enganado, do  
174 anterior. Portanto, houve uma grande preocupação com aquilo que era a legislação.

175 Eu acho que a preocupação neste momento tem que se focar é nas práticas de educação inclusiva,  
176 o que é que nós podemos fazer, atendendo às características dos alunos que temos, e reforço que os  
177 alunos que nós temos hoje em dia não são os mesmos de ontem. Para além das problemáticas  
178 associadas a, vamos dizer, o exemplo do autismo ou outro tipo de problemas, mas ainda temos outro  
179 problema que começa a surgir agora, que é a questão da imigração, e nós estamos a receber muitos  
180 alunos, ou que não sabem nada de português, ou que vêm de origens onde a prática letiva era  
181 diferente da nossa, apesar de haver sempre uma linha semelhante, mas era diferente da nossa. Eu  
182 recordo-me um aluno que recebi da Bélgica, onde, por exemplo, a disciplina de físico-química ele

183 não a tinha, tinha uma disciplina mais geral a nível das ciências, também não tinha ciências  
184 especificamente.

185 Eu, em termos de currículo, recorde-me, em partilhas de conselho de turma que nós tivemos,  
186 recorde-me que, por exemplo, até a nível da matemática, eu recorde-me falar isto com o professor  
187 de matemática, que eles estavam num patamar diferente do nosso, o nosso era um bocadinho mais  
188 avançado do que o deles, e tudo isto cria constrangimentos àquele aluno, cria constrangimentos ao  
189 grupo de turma, cria constrangimentos aos professores, que é preciso desbastar de maneira a pôr  
190 em prática o crescimento daquele aluno enquanto pessoa, e para isso nós precisamos de mais  
191 ferramentas, precisamos ter um conhecimento mais abrangente daquilo que é as práticas letivas até  
192 noutros países, porque neste momento, com a questão da imigração, nós ainda precisamos saber  
193 quais são as práticas letivas no Brasil, quais é que são as práticas letivas na Índia, quais é que são  
194 até noutros países da Europa, como é o caso da Bélgica. Portanto, nós também temos, também é  
195 necessário, atendendo à globalização que está a haver no mundo, também é necessário que nós  
196 tenhamos consciência dessa globalização em termos de educação. Nós professores também  
197 percebemos, olha, isto aqui neste país é feito desta maneira, no outro é feito desta, e vamos ter esta  
198 dificuldade com este aluno, portanto, vamos lá tentar incluir, puxar por ele, arranjar estratégias para  
199 que possamos desenvolver uma avaliação justa, o mais inclusivo possível para a turma, de maneira  
200 a que consigamos acompanhar aquilo que é o nosso sistema de ensino e aquilo que era o do outro  
201 aluno e puxá-lo para o nosso, pronto, é isso que eu sinto.

202

203 **Q 16-Existem entidades parceiras na promoção da EI no AE? Que práticas de EI são**

204 **possibilitadas por essas parcerias?**

205 **Sim, existem**, sim, senhora. Eu recorde-me, até em situações mais específicas, de alunos com  
206 problemáticas mais particulares, a nível cognitivo até, existem, por exemplo, **empresas que os**  
207 **acolhem naquilo que é uma formação mais prática em contexto de trabalho**. Portanto, **existem esses**  
208 **parceiros, sejam as associações, empresas**, felizmente nós conseguimos isso na nossa comunidade  
209 e há outra coisa engraçada também, que isso aconteceu-me aqui há dias, sabendo o senhor que eu  
210 era diretor de turma, um senhor de uma empresa, que me contactou no sentido, olhe, se tiver aí  
211 algum aluno que queira vir para aqui fazer um estágio, ou queira aprender, ele até era com máquinas,  
212 algumas máquinas é um senhor que tem, tem uma exploração de areia, se tiver algum que queira  
213 aprender, eu preciso de pessoas que queiram aprender esta profissão, portanto, estão à vontade,  
214 contem comigo que eu colaboro convosco.

215

216 **Q 17-Quais as suas responsabilidades na promoção da EI no seu AE?**

217 Eu acho que **são minhas, mas também são de todos nós**, que é a questão de irmos fazendo, eu não  
218 digo polícia um dos outros, mas no sentido de nos lembrar, de lembrar os outros, enquanto diretor  
219 de turma, **lembrar os elementos do meu conselho de turma**, olhe, temos este aluno ou **esta aluna**

220 com estas características, já andei a investigar isto, já andei à procura disto, já pedi ajuda aos  
221 professores de educação especial, qual a melhor forma de trabalhar com esta aluna ou com este  
222 aluno, no sentido de pôr em prática uma educação inclusiva. Essa é a minha responsabilidade, a  
223 minha responsabilidade é funcionar de cola, ou de cola de todas as peças, ou então, se quisermos  
224 ver, de ajudar a lubrificar o mecanismo que é da educação inclusiva, porque o mecanismo da  
225 educação inclusiva vejo-o como um conjunto de rodas dentadas, que têm que estar bem oleadas e  
226 que têm que estar bem engrenadas umas nas outras, para poder funcionar e pôr em prática as coisas  
227 como devem ser. Portanto, o meu papel passa mais por aí, também eu de pôr em prática.

228

229 **Q 18-De que forma encoraja o compromisso dos Diretores de Turma na promoção de uma**  
230 **educação inclusiva?**

231 Isto tem a ver com motivação, como é que nós motivamos as pessoas, como é que nós motivamos  
232 os outros a pôr a educação inclusiva. Isto é uma resposta, é uma pergunta complicada, digo eu para  
233 mim, mas aquilo que é a minha função é pôr ou encorajar esse compromisso de pôr em prática a  
234 educação inclusiva, mostrando-lhes as vantagens que daí vêm, e pegando exemplos práticos até, de  
235 alunos que nós tínhamos, de particular um, que não vou dizer o nome, mas que no nono ano que eu  
236 fui meu aluno, que era completamente, desculpem lá a expressão, estouvado, era um bocadinho  
237 areado, e o rapaz ao longo... Bom, tivemos que pôr em prática algumas das metodologias que havia  
238 disponíveis, e a verdade é que o rapaz acabou um curso profissional com sucesso, está empregado,  
239 conseguiu orientar bem a vida dele, portanto, é pegar nesses exemplos, nos casos de sucesso, e  
240 mostrar-lhes o bom trabalho que nós fazemos, porque a educação tem a educação inclusiva, a  
241 educação tem este senão, nós demoramos a ver resultados, o ser humano está muito habituado a ver  
242 resultado imediato, de hoje para amanhã, e este trabalho de educação inclusiva nós só conseguimos  
243 ver os resultados no final do percurso do aluno. Nós conseguimos ver uma evolução do aluno, às  
244 vezes, e o que é muito bom ajuda-nos logo a motivar, mas depois é ver o resultado final, ver no que  
245 é que aquele aluno se tornou graças à educação, às boas práticas de educação inclusiva.

246

247 **Q 19-Quais as características que considera essenciais possuir para assumir este papel que**  
248 **desempenha, como representante de uma Direção de Turma?**

249 Eu vou se calhar resumir a uma palavra, que é ser diplomata, conseguir gerir, porque todas estas  
250 práticas geram situações mais tensas, e é tentar pôr, às vezes, um bocadinho de água na fervura, e  
251 usar da diplomacia para levar a água ao moinho, como se costuma dizer. A paciência, às vezes,  
252 apesar de ter limites, às vezes acho que também é uma das características que me vai ajudando a  
253 conseguir fazer o trabalho como representante da direção de turma, a ligação da escola com a  
254 comunidade escolar, com os pais, pronto, acho que é por aí.

255

256 **Q 20-Considera que, no desempenho do seu papel de liderança intermédia, promove uma**  
257 **cultura de melhoria e colaboração na promoção da EI? Se sim, em que medida. Pode dar**  
258 **exemplos?**

259 Sim, sim. Até porque, nesta questão da melhoria e da colaboração para a promoção da educação  
260 inclusiva, isto também envolve não só os professores, e até me tenho estado a esquecer de falar um  
261 bocadinho nisso, mas envolve também os pais, e **envolver os pais**, convencê-los, às vezes, até, das  
262 características do filho ou da filha, é necessário fazer isto, se ele não fizer isto pode ser prejudicial  
263 para ele, portanto, era importante pôr em prática, era importante que aceitasse esta metodologia,  
264 seja ela uma tutoria. Pegamos, no caso, a tutoria, que foi a que tive, falei com a encarregada de  
265 educação da aluna, apresentei-lhe o que seria feito na tutoria, o que era preciso trabalhar com a  
266 aluna, no sentido de melhorar o rendimento dela. O outro caso foi do aluno que veio, por exemplo,  
267 da Bélgica, não fala praticamente nada de português, entende algumas coisas, também foi preciso  
268 entrar em contacto com a família, e apesar de a família ter um elemento que até fala relativamente  
269 bem o português, houve a necessidade também do apoio do professor de francês, portanto, é por aí.  
270

271 **Q 21-Considera que, enquanto líder intermédio, tem um papel importante no processo de**  
272 **inclusão dos alunos com quem os seus colegas trabalham? Se sim, em que medida?**

273 Acabei por dar um bocadinho a resposta a esta questão na resposta anterior. Enquanto líder  
274 intermédio, a minha função **é pegar nas diferentes ferramentas, sejam recursos humanos ou**  
275 **mecanismos administrativos ou burocráticos, para ajudar neste processo da educação inclusiva.**  
276

277 **Q 22-O que considera que poderia ainda melhorar ao nível das práticas promotoras de EI junto**  
278 **dos professores dos Conselhos de Turma com quem trabalha?**

279 Há muito caminho a fazer, há muito mato a desbravar ainda, porque há uma coisa que é inerente ao  
280 ser humano, que **é a resistência às vezes a mudarmos** aquilo que nós fazíamos há 20 anos. Os  
281 professores é uma classe que, infelizmente, está um bocadinho envelhecida e isso traz um bocadinho  
282 de resistência à mudança, porque nós temos aquela noção, se eu me fiz isto assim, porque é que eu  
283 agora tenho que fazer de forma diferente? Portanto, essa é uma das coisas que eu também tenho  
284 que, é um dos pontos que eu tenho que melhorar também em mim, no sentido de mostrar aos meus  
285 colegas o que **as práticas da educação inclusiva podem trazer mais vantagens do que desvantagens,**  
286 **apesar de todo o trabalho burocrático**, depois que também lhe está inerente, porque isso também é  
287 logo um constrangimento. A partida nós temos, por natureza, tendência a ser preguiçosos, apesar  
288 de a preguiça não ser muita, mas temos essa tendência e sempre que a gente vê papelada começa  
289 logo a deitar fumo para as orelhas, como costume dizer.  
290

291 **Q 23-Que ações a escola poderia proporcionar de modo a melhorar as práticas**  
292 **Inclusivas.(dentro e fora da sala de aula...)**

293 Eu acho que há uma necessidade também de preparar a sociedade para a diferença. Eu aqui penso  
294 que seria sessões de esclarecimento ou de formação mesmo para a comunidade. Há também a  
295 questão das entidades, também de preparar as entidades para a diferença e a escola também tem que  
296 ter um papel importante, porque a escola... Eu, enquanto diretor de turma, estava a dizer que era um  
297 bocadinho o óleo da engrenagem e era a cola das peças.

298 E a escola aqui faz esse papel a larga escala, desde com as entidades, com os pais, tem a  
299 particularidade de trabalhar também com as direções regionais de educação, portanto, também tem  
300 que envolver a escola aqui. No meu entender, e de modo a melhorar as práticas inclusivas, há  
301 necessidade deste esclarecimento à comunidade, às entidades, levar as nossas preocupações, os  
302 receios e as dificuldades a quem está acima da escola, nomeadamente as direções regionais de  
303 educação e o respetivo Ministério da Educação. E é importante que a escola se continue a preocupar  
304 em promover ações de formação, que sejam elas de curta duração ou de longa duração, mas às vezes  
305 as de curta duração são mais bem aceites, em relação a aquilo que é as boas práticas de educação  
306 inclusiva.

307 É aquilo que eu tenho a dizer relativamente a isso.

308

309 **Muito obrigada.**

## 1 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DE TURMA P

### 3 **QA. Quais as suas Habilitações Académicas.**

4 Portanto, Licenciatura em Física e Química e Ensino.

### 5 **QB. Tem formação especializada e/ou formação contínua em EI. Qual?**

6 Só tive uma ação de formação de 25 horas. Foi Educação Inclusiva. Mesmo Educação Inclusiva  
7 promovida pela A23.

### 8 **QC. Tempo de serviço total.**

9 Ui, 30 anos. Mais ou menos, sim.

### 10 **QD. Tempo de serviço em cargos de liderança.**

11 Nunca tive um cargo de liderança, a não ser de diretor de turma, mais nada. Esse também engloba.  
12 Não tenho muitas horas de DT. Mais ou menos 5 anos? Talvez, uns 5 anos

### 13 **QE. Cargo que desempenha atualmente?**

14 Diretor de Turma.

### 15 **QF. Há quanto tempo desempenha o presente cargo, de Diretor de Turma?**

16 Desde o início do ano letivo.

### 18 **Q 1- Para si o que é a Educação Inclusiva? A quem se destina?**

19 A Educação Inclusiva, na Educação Inclusiva, digamos, pretendemos proporcionar um ensino com  
20 iguais oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas origens e limitações, acho  
21 eu. Capacidades ou necessidades individuais, está bem? Este tipo de educação, portanto, para mim  
22 destina-se a todos os alunos, garantindo que a educação seja dada em aulas regulares.

### 24 **Q 2- A forma como são operacionalizados os princípios e práticas da EI é benéfica?**

25 Se forem bem aplicadas os princípios da Educação Inclusiva, então poderíamos achar que podia  
26 ser benéfico em alguns aspetos.

#### 27 **Em que medida? E para quem?**

28 Portanto, temos uma aprendizagem mais equitativa, um desenvolvimento emocional dos alunos,  
29 uma autoestima e uma autoconfiança dos próprios, uma melhor preparação para a vida, isto em  
30 relação aos alunos. Em relação aos professores, podemos destacar alguns benefícios:  
31 desenvolvimento profissional, portanto, um ambiente de aprendizagem diferente, porque temos  
32 que aplicar técnicos, obviamente, diferentes, uma promoção da cidadania e de valores  
33 democráticos, porque aqui realmente a democracia está em evidência.

34 E podemos também, se calhar, e não falar aqui que é em relação à sociedade, podemos ter aqui a  
35 redução do estigma e a preparação para a diversidade. Podemos trabalhar com pessoas, portanto,  
36 com diferenças.

37 **Q 3- Quais os constrangimentos à operacionalização da Educação Inclusiva na escola atual e**  
38 **no seu AE em particular?**

39 A educação inclusiva, para mim, enfrenta vários desafios e constrangimentos.

40 Para mim, se calhar, os principais serão a falta de recursos, falando pela minha escola, falta de  
41 recursos financeiros, materiais e humanos. Faltando o suporte necessário para atender a reais  
42 necessidades específicas dos alunos com deficiências. Também a formação insuficiente.

43 Mais uma vez, tendo como referência a minha escola e os colegas que comigo dão aulas, uma  
44 pequena percentagem recebeu formação adequada em educação inclusiva. Os que receberam  
45 limitou-se a ações de formação, que muitas vezes são feitas só com o intuito de receber créditos.  
46 Relativamente às infraestruturas, podemos dizer que temos infraestruturas inadequadas, a maior  
47 parte das escolas.

48 Mais uma vez, a minha escola existe algumas limitações e barreiras para receber alunos com  
49 deficiências físicas mais relevantes.

50 Atitudes e preconceitos. Existem ainda muitas atitudes negativas face à educação inclusiva, na  
51 maior parte da sociedade e por parte dos encarregados de educação.

52 Existem ainda muitas resistências face à presença de alunos com limitações dentro de uma sala de  
53 aula normal. Depois ainda temos aqui a avaliação tradicional. Os métodos de avaliação usados pela  
54 maior parte dos colegas ainda são muito padronizados, não sendo suficientemente flexíveis e  
55 personalizados.

56 A falta de colaboração. Nem sempre existe uma eficaz colaboração entre docentes e educação  
57 especial e os professores regulares.

58 A resistência à mudança. Existe uma resistência enorme às mudanças necessárias na cultura escolar  
59 e práticas pedagógicas. Em resumo, no meu agrupamento de escolas existe ainda a maior parte das  
60 dificuldades referidas.

61

62 **Q 4- Quais os recursos/mecanismos que estão implementados neste AE para promover a EI?**

63 Relativamente ao meu agrupamento de escolas, não estou a ser muito a par dos recursos para  
64 remunerados, embora tenha conhecidos os seguintes.

65 Temos um centro de apoio à aprendizagem. Existe na escola alocados locais para apoio de alunos  
66 com suportes específicos para aprendizagem e inclusão. Existe também a produção de recursos e  
67 materiais de apoio à educação inclusiva.

68 Os colegas da educação especial em reuniões semanais elaboram este tipo de materiais.  
69 Relativamente à formação e à capacitação, só existe na zona ações de formação promovidas pelo  
70 centro de formação A23. Relativamente ao apoio à escola, existe apoio por parte do... Aqui não estou  
71 muito bem a par desta situação.

72 Qual é o apoio que a escola tem por trás? Essa parte não estou muito a par.

73 **Acha que são os necessários ?**

74 Isto, no meu ponto de vista, se calhar serão importantes. Acho que sim.

75

76 **Q 5- Se não, que outros recursos/medidas acha estarem em falta?**

77 Sem relevância.

78

79 **Q 6- Considera o seu AE uma escola inclusiva? Porquê?**

80 No meu ponto de vista, será difícil que haja alguma escola pública que seja uma escola inclusiva  
81 em toda a sua plenitude.

82 Porque ainda faltam bastantes aspectos a implementar, quer a nível do agrupamento de escolas,  
83 que é a nível das escolas de Lisboa e Vale do Tejo. Por exemplo, se formos ver as escolas de  
84 referência e perto do nosso agrupamento, temos... Isto é uma perspectiva de alguma coisa que eu  
85 investiguei, porque não estou muito a par disto, como é evidente. Então no Entroncamento na  
86 área da visão, torres novas na área de educação bilingue, IPSS em Abrantes, Torres Novas de  
87 Tomar e Entroncamento, CRI em Abrantes, Torres Novas e Tomar.

88 Também temos a vantagem de ter o Centro de Recursos e Tecnologias de Informação e  
89 Comunicação de Santarém, que abrange o nosso agrupamento. Também temos uma equipa de  
90 professores de ensino especial, bastante dinâmica e disponível, para tornar o agrupamento de  
91 escolas mais inclusivo. Isto, como digo, portanto, foi aquilo que eu investiguei.

92

93 **Q 7- Quais as práticas de promoção de EI que atualmente existem no AE e que considera de  
94 especial importância serem dinamizados pelos professores do Conselho de Turma com  
95 quem trabalha?**

96 A disponível equipa de educação especial para a realização de materiais e atividades para o  
97 trabalho com alunos com maiores dificuldades. Isto eu acho que é um aspeto, portanto, positivo.  
98 A existência de uma hora por semana em que temos a professora de educação especial para ajudar  
99 num trabalho mais próximo com os alunos de medidas seletivas, dentro da sala de aula, o que é  
100 muito positivo.

101 Portanto, nessa hora, portanto, temos um grande apoio, portanto, da professora dedicada àquilo,  
102 com os materiais que vamos fazendo. A existência de formação da A23 sobre o tema da educação  
103 inclusiva.

104

105 **Q 8- Como avalia a implementação do DL 54/2018, no seu AE?**

106 Bem, para mim será difícil a definir neste aspeto uma avaliação deste domínio, pois não tenho,  
107 assim, referências significativas de outras escolas para me pronunciar.

108 No entanto, pela pouca informação que tenho sobre este aspeto, posso dizer que nesta escola as  
109 coisas correm dentro do que é possível, bastante bem.

110

111 **Q 9- Que tipo de ações/ estratégias desenvolvem neste AE de modo a promover a EI?**

112 Pronto, a realização de materiais por parte da equipa do Ensino Especial, a facilidade de ter um  
113 colega do Ensino Especial dentro da sala de aula para ajudar num trabalho mais próximo para os  
114 alunos nas medidas seletivas.

115

116 **Q 10-Considera que os meios e recursos disponíveis para as ações/estratégias que enunciou são**  
117 **suficientes? Porquê? Pode dar exemplos?**

118 Não, pois, se tivéssemos, pois, se tivéssemos um aluno com dificuldades motoras na escola, teria  
119 graves dificuldades para tornar a escola acessível e autónoma para o mesmo.

120 Há falta de recursos humanos e financeiros para uma aplicação mais eficaz da educação inclusiva.

121 Existe falta de formação na maior parte dos docentes e a situação será muito pior na restante  
122 comunidade educativa, portanto, funcionários e outros.

123

124 **Q 11-Considera que o DL 55/2018 fomentou o trabalho colaborativo?**

125 Considero que sim, pois, só com a partilha de práticas será possível chegar a um nível de trabalho  
126 na educação inclusiva que seja mais efetivo.

127 Se pensarmos que todos nós temos formas de pensar e de trabalhar diferentes e a ideia será  
128 complementarmos o trabalho uns aos outros, o que é precisamente a ideia deste decreto?

129

130 **Q 12-Considera o trabalho colaborativo importante para o desenvolvimento de práticas**  
131 **inclusivas? Porquê?**

132 Sim, pois, temos valências e vivências escolares diferentes. Uns porque é a primeira vez que estão  
133 na escola e trazem práticas de outras escolas. Outros porque são bons no uso de materiais, de meios  
134 informáticos, outros porque têm experiência de vida e trabalham com crianças com dificuldades  
135 que podemos estar a ter neste momento.

136

137 **Q 13-No horário docente é contemplada alguma mancha horária de articulação com**  
138 **professores do ensino especial/equipa multidisciplinar?**

139 Sim, existe apoio de um docente do ensino especial uma hora por semana com a turma para trabalho  
140 com alunos com medidas seletivas.

141

142 **Q 14-Como tem sido promovida a colaboração entre docentes neste AE? Pode dar exemplos?**

143 Está a falar de professores entre si, sim. Eu também só posso falar mais pelo meu  
144 departamento.

145 Bom, aqui nós temos reuniões sectoriais e gerais onde discutimos práticas e os seus resultados. Por  
146 exemplo, na minha área disciplinar muitas vezes fazemos atividades práticas, mas a sua exploração  
147 poderá ser feita de várias formas.

148 E nisto a colaboração entre docentes é benéfica e é feita com frequência também. Também  
149 colaboramos muitas vezes com colegas da área de matemática, biologia e geologia no cruzamento  
150 de conteúdos e na sua forma de abordagem.

151

152 **Q 15-Que ações considera ser pertinente desenvolver junto da comunidade educativa de modo a  
153 promover a EI?**

154 Para mim, deveria haver reuniões mensais com os docentes de educação especial, formação na área  
155 de educação inclusiva para docentes e restante comunidade educativa, produção de recursos que  
156 apoiem a inclusão, parceria escola-família-comunidade, feiras culturais, eventos desportivos,  
157 palestras, etc.

158 Consciência da diversidade, fomentar discussões em sala de aula sobre questões culturais, étnicas  
159 de género e religiosas.

160

161 **Q 16-Existem entidades parceiras na promoção da EI no AE?**

162 Temos uma parceria com o Centro de Recursos, Tecnologia e Informação e Comunicação de  
163 Santarém que abrange o nosso agrupamento.

164 **Que práticas de EI são possibilitadas por essas parcerias já foram utilizadas por si?**

165 Não.

166

167 **Q 17-Quais as suas responsabilidades na promoção da EI no seu AE?**

168 Bom, eu sou diretor de uma turma de terceiro ciclo de ensino básico e tenho um aluno com medidas  
169 seletivas e tenho a obrigação de procurar um trabalho colaborativo com todos os docentes do  
170 Conselho de Turma e a docente de ensino especial para responder da melhor forma às necessidades  
171 deste aluno. Também sou responsável por um projeto de trabalho com alunos de primeiro ciclo no  
172 qual procuramos inculcar nos alunos o gosto pela ciência com experiências bastante simples.  
173 Trabalho junto com mais de duas colegas além da professora efetiva e quando temos algum aluno  
174 com mais dificuldades podemos estar mais próximos do mesmo.

175

176 **Q 18-De que forma encoraja o compromisso dos Diretores de Turma na promoção de uma  
177 educação inclusiva?**

178 No meu caso, como Diretor em Turma e em Conselho de Turma fomento a identificação de  
179 barreiras à aprendizagem diversificando e utilizando o currículo como ferramenta de acesso à  
180 educação inclusiva.

181

182 **Q 19-Quais as características que considera essenciais possuir para assumir este papel que  
183 desempenha, como representante de uma Direção de Turma?**

184 Tenho conhecimento multidisciplinar, tenho conhecimento de vários estilos de aprendizagem e  
185 métodos de ensino, uma gestão da sala de aula, conhecimento de metodologias de gestão e ambiente  
186 em sala de aula, a identificação de barreiras à aprendizagem, saber identificar e colmatar as barreiras  
187 à aprendizagem dos alunos, trabalho individual em grupos diversificados, trabalhar com alunos  
188 individualmente em grupos diversificados.

189

190 **Q 20-Considera que, no desempenho do seu papel de liderança intermédia, promove uma**

191 **cultura de melhoria e colaboração na promoção da EI? Se sim, em que medida. Pode dar**  
192 **exemplos?**

193 Talvez sim, bom, temos, já falei das reuniões colaborativas, organização de reuniões regulares com  
194 professores, pais e outros profissionais para discutir estratégias de inclusão, partilhar boas práticas.  
195 Aqui, pronto, poderíamos dizer que às vezes seria o ideal, nem sempre às vezes é feito. Aqui sim,  
196 um apoio individualizado, trabalhar com professores para identificar necessidades específicas dos  
197 alunos e desenvolver planos de apoio individualizados. Temos isto, fazemos.

198 Aqui, muitas vezes, o que eu falei nas reuniões colaborativas, às vezes o grande problema é que às  
199 vezes os pais, pronto, participarem nisto, os colegas, também um ou outro colega, às vezes não é  
200 muito fácil trabalhar. A formação contínua, aqui também, portanto, este está obviamente fora da  
201 minha mão, mas proporcionar formações sobre educação inclusiva, estratégias de ensino  
202 diferenciado e recursos acessíveis, portanto, também aqui, se calhar, no meu papel, se calhar,  
203 deveria andar mais à procura de recursos, se calhar, para falar aos colegas que eles existem, mesmo  
204 que eles não usassem, se calhar, não estive tão bem neste aspecto.

205 Monitorizações e Avaliação. Acompanhar o progresso dos alunos e ajustar estratégias conforme  
206 necessário, aqui sim, tenho estado com um bocado de atenção e o miúdo, de facto, que tivemos não  
207 teve nenhum nível abaixo de 3. Portanto, aqui, em resumo, o que é que eu fiz? Colaborei com  
208 professores, tentámos adaptar alguns materiais didáticos para o aluno que neste caso tínhamos, e,  
209 portanto, garantimos que todos os outros alunos da turma também tinham, portanto, um igual  
210 acesso, mesmo não tendo medidas seletivas, portanto, tinham um igual acesso a ter sucesso no seu  
211 percurso escolar também.

212

213 **Q 21-Considera que, enquanto líder intermédio, tem um papel importante no processo de**

214 **inclusão dos alunos com quem os seus colegas trabalham? Se sim, em que medida?**

215 Sim, pois posso promover reuniões colaborativas com professores, encarregados de educação e  
216 outros profissionais para discutir estratégias de inclusão, fomentar o apoio individualizado,  
217 identificar junto com os professores nas necessidades específicas dos alunos e desenvolver planos  
218 de atuação.

219

220 **Q 22-O que considera que poderia ainda melhorar ao nível das práticas promotoras de EI junto**  
221 **dos professores dos Conselhos de Turma com quem trabalha?**

222 Pronto. Aqui, se calhar, alertava à necessidade de frequentar ações de formação dentro da área da  
223 educação inclusiva. Portanto, que ela existe. É pouco, é verdade, mas existe.

224 Pronto. E já dá para uma pessoa ter uma ideia. Promover com maior frequência reuniões regulares  
225 entre docentes e outras entidades para uma maior eficácia da implementação da educação inclusiva.

226

227 **Q 23-Que ações a escola poderia proporcionar de modo a melhorar as práticas**

228 **Inclusivas.(dentro e fora da sala de aula...)**

229 Certo. Fomentar uma formação contínua, proporcionar formação aos professores sobre educação  
230 inclusiva, estratégias de ensino diferenciados e outros recursos acessíveis.

231 Reflexão e colaboração, estimular a reflexão entre professores sobre práticas inclusivas,  
232 promovendo discussões e partilhas de experiências.

233 Isto, porventura, mesmo para poupar um bocado os colegas, podia ser feito online.

234 Ambientes educativos inclusivos, criar espaços acolhedores e adaptados para todos os alunos,  
235 considerando necessidades específicas.

236 Empatia e respeito mútuo, promover a atividade de estímulo e empatia entre alunos, valorizando a  
237 compreensão das diferenças.

238 Portanto, eu aqui, e envolvimento da comunidade, envolver e encarar a educação com maior  
239 intensidade, a comunidade e outros profissionais na construção de uma escola inclusiva.

240 Funcionários e outras situações. Já vi, aqui ainda não se fez, porque também esta escola  
241 curiosamente, ao contrário das redondezas, ainda não temos uma comunidade estrangeira muito

242 acentuada, mas em Abrantes já temos e, portanto, já se fez lá uma coisa muito gira, que é chamada  
243 Feira Gastronómica de Conhecimentos, com Comidas de Vários Países, e que foi uma coisa muito

244 engraçada para a integração precisamente dessas pessoas, que achei muito giro, portanto, terem  
245 feito isso.

246 Portanto, acho que teríamos que ir por aí.

247

248 **Muito obrigado pela sua participação. Nada**

ANEXO 3 – QUADRO ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS  
ENTREVISTAS

SÍNTESE, POR CATEGORIA, DE ACORDO COM AS RESPOSTAS DOS SUJEITOS, ATRAVÉS DA DEFINIÇÃO DE INDICADORES PARA CADA SUBCATEGORIA

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Conceito	Educar incluindo todos	“É educar incluindo toda a gente.” (ADJ, 22) “...é efetivamente o que este Decreto-Lei 54 de 2018 preconiza, que são todos.” (CEMAEI,33,34) “É incluir todos.” (DTMJ, 20)
		Escola de todos	“...é a educação de todos...” (DTN, 17) “...a escola é de todos.” (CDT, 19); “...formar pessoas e lhes dar o máximo”. (CDT, 21)
		Ensino com iguais oportunidades	...proporcionar um ensino com iguais oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas origens e limitações. (DTP, 19,20)
	Alunos Abrangidos	De Todos	“É incluir todos.” (ADJ, 21); “...não excluindo ninguém.” (ADJ, 22) “... é de toda a gente.” (CDT, 25); “...de todos.” (CEMAEI, 36) “A todos...” (DTMJ, 20)
		Para Todos	“... para todos.” (CEMAEI, 36) “...para todos.” (DTN, 17) “... para todos os alunos.” (DTP, 19/20)
			É Claramente Benéfico

Operacionalização dos princípios e práticas de EI		<p>“Penso que é benéfica para os alunos e para nós professores...” (DTN, 29)</p> <p>“É benéfica,..., porque o leque se alargou.” (CDT, 30)</p> <p>“Principalmente para os alunos.” (DTMJ, 28)</p> <p>“À partida tem que ser para quem beneficia dele... os alunos...” (ADJ, 31)</p> <p>“Sim.” (CEMAEI, 39)</p> <p>“Este é mais inclusivo...” (CEMAEI, 46,47)</p>
	É Pouco Benéfico	<p>“É pouquinho ainda.” (CDT, 28)</p> <p>“A maior resistência a este processo acabam por ser, ..., alguns professores.” (CEMAEI, 50,51)</p>
	Não é Benéfico	<p>“Faz diferença e é mau, portanto não é de todo positivo.” (CEMAEI, 57)</p> <p>...podia ser benéfico em alguns aspetos. (DTP, 25,26) em relação aos alunos... aos professores, à sociedade (DTP, 30,34)</p>
Vantagens	Ambiente Escolar	<p>...o aluno é de todos nós, da comunidade. (CEMAEI. 71)</p> <p>E a educação inclusiva é mesmo.. para todos e de todos, o estar integrado. (CEMAEI, 35-37)</p> <p>Ter...a flexibilidade... (DTMJ, 55)</p> <p>...valorizar aquilo que cada aluno tem de bom...(DTN, 26,27)... as práticas da educação inclusiva podem trazer mais vantagens do que desvantagens... (DTN, 289,290)</p>

EDUCAÇÃO INCLUSIVA			...uma aprendizagem mais equitativa, um desenvolvimento emocional dos alunos, uma autoestima e uma autoconfiança dos próprios, uma melhor preparação para a vida... (DTP, 28,29)	
		Participação/Socialização	...o aluno está na escola, ...e participa na vida da escola. (ADJ, 97) ...não excluindo ninguém (ADJ, 22) ...porque achamos que é importante também a socialização. (ADJ, 131) ... fazer a parte de socialização. (DTMJ, 37)	
		Proximidade	...conhecermos mais facilmente os alunos. (CDT, 54,55)	
		Projetos	...eleger sempre o maior número de projetos que possam ser uma mais-valia para a educação inclusiva... (CEMAEI, 81,82)	
	Constrangimentos		Fatores Humanos e Culturais	...os professores..., há aqui alguma resistência. (CEMAEI, 61,63) ... formação insuficiente.(DTP, 42) Atitudes e preconceitos. (DTP, 50) ...com esta nova realidade da chegada de alunos, oriundos de outros locais,... (CEMAEI, 67) A resistência à mudança. (DTP, 58)
			Recursos	...daqueles que trabalham com os alunos. (ADJ, 35,36) ...mais professores para um apoio mais individualizado...(CDT, 53) ...falta de recursos financeiros, materiais e humanos. (DTP, 40,41) ...passam sempre...pelos recursos humanos. (DTMJ, 34) ... alguns materiais...(DTN, 40)
			Infraestruturas	... o edifício em si (ADJ, 41)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA			... as escolas também não oferecem condições para a criança poder estar. (ADJ, 43,44) ...infraestruturas inadequadas... (DTP, 46)
		Burocracia	...a carga burocrática... (DTN, 37) ...Os métodos de avaliação usados... (DTP, 53)
		Comunicação/Articulação	...mais rapidez, às vezes, nalgumas decisões. (CDT, 52) ...haver mais comunicação entre os docentes...(CDT, 55) ... eficaz colaboração entre docentes e educação especial e os professores regulares. (DTP, 56,57)
	Mecanismos/recursos disponíveis	Apoios e serviços especializados	gabinetes de apoio aos alunos... apoios personalizados... (ADJ, 50) O apoio individualizado,... (CDT, 65) ... as tutorias... (CDT, 65) ... os técnicos: psicólogos, da terapia da fala... (CDT, 74,75) CRIs (CEMAEI, 85) ... o pessoal específico que esses CRIs nos trazem... (CEMAEI, 88) ... na área da terapia da fala... ligada à segurança social... intervenções terapêuticas... (CEMAEI, 89-91) ...acompanhamento muito grande de uma professora... (DTMJ, 52,53) ...um bom apoio por parte dos professores da Educação Especial,... (DTN, 47) ...tutoria... (DTN, 50) ...o apoio em sala de aula... (DTN, 52)
		Recursos	... bibliotecas ...(ADJ, 51) ...CAA... (DTMJ, 46)

			<p>Temos um centro de apoio à aprendizagem. (DTP, 65) ...locais para apoio de alunos com suportes específicos para aprendizagem e inclusão. (DTP, 65,66)</p> <p>...produção de recursos e materiais de apoio à educação inclusiva. (DTP, 66,67)</p>
		Formação e Desenvolvimento Profissional	<p>...promoção por parte da direcção da escola em que os professores façam formações... (CEMAEI, 92)</p> <p>Formações para professores promovidas pelo centro de formação (DTP, 69)</p> <p>a própria direcção também promove que essas práticas sejam desenvolvidas. (DTN, 48)</p> <p>... só existe na zona ações de formação promovidas pelo centro de formação A23. (DTP, 69,70)</p>
		Projetos	<p>projetos ... promovidos, e bem, pelo próprio Ministério da Educação...(CEMAEI, 82,83)</p> <p>...outras parcerias com projetos governamentais, como os Pedimes (CEMAEI, 82-83)</p>
	Mecanismos/recursos em falta	<p>Apoios e serviços especializados</p> <p>Recursos</p>	<p>talvez a saúde. (CEMAEI, 103,104) ...talvez a terapia da fala seja aquele que é mais solicitado. (CEMAEI, 120)</p> <p>...criar-se um espaço ideal para fazer inclusão. (ADJ, 62,63)</p> <p>A nível de equipamentos, talvez. (DTMJ,65)</p> <p>...em termos de recursos, alguns materiais... (DTN, 58) ... alguns deles existem, mas são caros na aquisição... (DTN, 64,65)</p>

		Flexibilidade curricular	...estar no tempo da turma e ter a possibilidade de fazer outras coisas. (CDT,108) ...mais mobilidade... (CDT, 110)
--	--	--------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
PRÁTICAS INCLUSIVAS	Reconhecer o AE como Escola Inclusiva	É Inclusivo	Eu considero muito inclusivo. (ADJ, 71) ...porque é próxima. (ADJ, 73) Os alunos conhecem os professores,..., e sentem-se bem. (ADJ, 76) Eu considero...(CDT, 115)... creio que é mais inclusiva.(CDT,122) Sim, considero. (CEMAEI, 126) Porque nós somos daqueles agrupamentos que fazemos o possível para que os alunos estejam em sala de aula. (CEMAEI, 126,127)... também faz parte do crescimento de uma turma tendo estes alunos... (CEMAEI, 133,134) Considero. (DTMJ, 72) encontra-se receptividade para tentar encontrar uma solução. (DTMJ, 79,80) Eu considero que sim,... (DTN, 68) ... procuram a nossa escola... conseguem ser bem acolhidos, serem aceites e integrados dentro do nosso agrupamento,... (DTN, 70,71)
		Difícilmente	...será difícil que haja alguma escola pública que seja uma escola inclusiva em toda a sua plenitude. (DTP, 80,81) Porque ainda faltam bastantes aspectos a implementar... (DTP, 82)

PRÁTICAS INCLUSIVAS	Identificar Práticas Inclusivas	Projetos	<p>...as atividades do projeto cultural de escola...(ADJ, 83,84) ... as atividades dos clubes... (ADJ, 84) ... clube de teatro ... (ADJ, 87) ... todas as atividades que eles são convidados a participar... (ADJ, 91,92) ...batalhamos primeiro para que haja tutores. (CDT, 126) ... acompanhar, procurar dialogar com os pais também, procurar soluções. (CDT, 136,137)</p> <p>...a escola abraçar projetos na área da educação inclusiva... (CEMAEI, 143,144)</p>
		Apoios	<p>... apoio que é dado nas diferentes disciplinas. Essa hora por semana... (CDT, 139)</p> <p>...terapias a vários níveis. (DTMJ, 87) ... acompanhamento em sala de aula. (DTMJ, 87,88) ... acompanhamento no CAA. (DTMJ, 88) ...posso falar na questão da tutoria... (DTN, 81) ... apoio em sala de aula e fora da sala de aula ... (DTN, 82) ... às vezes procuramos os professores de educação especial... (DTN, 83)</p>
		Metodologias	<p>...existem formas científico-pedagógicas de fazer essas abordagens, e aqui estou-me a referir à questão do Desenho Universal da Aprendizagem... (CEMAEI, 163,164)</p> <p>... com estádios de aprendizagem...vai-se construindo, (CEMAEI, 165,166)</p>

PRÁTICAS INCLUSIVAS			... também temos aqui o LA, o Laboratório de Aprendizagem. (CDT, 137) “os alunos podem escolher qual a sala, o grupo de trabalho que querem incluir-se” (CDT, 137,138)
		Equipa multidisciplinar	... um trabalho que é feito sempre em colaboração. (DTMJ, 91) ... esta união entre nós, todos nós, até de áreas diferentes...(DTMJ, 98) A disponível equipa de educação especial...(DTP, 96) ...a professora de educação especial para ajudar num trabalho mais próximo...(DTP,98) ... uma hora de flexibilidade pedagógica... (DTN, 86)
		Formação	...formação da A23...(DTP, 102) ... formação, junto ao centro de formação da área de abrangência do nosso agrupamento...(CEMAEI, 145,146)
	Avaliar a implementação do Dec.-Lei 54/2018	Reconhecimento do trabalho realizado	...é do conhecimento de toda a gente... (ADJ, 103) ... a equipa de educação especial, eu penso que também trabalha muito bem. (ADJ, 104) ... as pessoas procuram dar resposta às situações... (CDT, 145,146) Avalio-a de uma forma global positiva. (CEMAEI, 158) ...eu acho que ele está a ser implementado. Sinceramente, acho que sim. (DTMJ, 102,103)
		Áreas a melhorar	Ainda há algum desconhecimento, mas creio que funciona... (CDT, 145)

PRÁTICAS INCLUSIVAS			<p>...nos alunos que...beneficiam das medidas adicionais...nós estamos a funcionar na perfeição, nos alunos das medidas seletivas é que ainda temos aqui algumas questões para que o resultado fosse mais otimizado...(CEMAEI, 168,170)</p> <p>...nesta escola as coisas correm dentro do que é possível. (DTP, 108,109)... temos a perfeita noção que temos de trabalhar melhor... (CEMAEI, 159,160)</p> <p>... tendo que cumprir o Decreto-Lei nº 54, nunca tem os recursos humanos, nem os professores de Educação Especial, que necessita... (DTMJ, 109,110)</p>
		Percurso de melhoria contínua	<p>Eu diria que estamos a fazer o caminho... tenho dúvidas que seja tudo perfeito... (DTN, 92) ... o caminho que nós procuramos é o da excelência e queremos melhorar dia a dia... (DTN, 97,98)</p>
	Ações e estratégias desenvolvidas	Participação e envolvimento	<p>...ações em que incluam os alunos. (ADJ, 113) ... reuniões que se fazem até com os alunos para se perceber o que é que eles precisam do que é que eles gostam (ADJ, 120,121)</p> <p>...primeiro que tudo, acho que tem a ver com esta aceitação. (CDT, 157)... grande proximidade que, no fundo, também obriga as pessoas a pôr em prática tudo isto. (CDT, 160,161) ... conseguiram envolver os alunos com medidas seletivas e tudo funcionou... (CDT, 170)... uma plasticidade que não se permite...(CDT, 223)</p>

PRÁTICAS INCLUSIVAS		...envolver os pais...(CEMAEI, 184) ... Centro de Apoio à Aprendizagem... professores que não são da área do 910...(CEMAEI, 188,189) ...realização de materiais... (DTP, 112)
	Recursos e infraestruturas	...não são suficientes... (ADJ, 128) ...precisávamos de espaços mais adequados (ADJ, 129) ...precisamos de pessoas para... professores e auxiliares... (ADJ, 132) ... no CAA... (CDT, 220) devia haver mais apoios individualizados para alguns alunos. (CDT, 185)
	Metodologias	Desenho Universal da Aprendizagem...(CEMAEI, 164) ...o trabalho é feito de uma forma, não direi tipo projeto, mas com estádios de aprendizagem... (CEMAEI, 165,166) ... de ter um colega do Ensino Especial dentro da sala de aula... (DTP, 113) ... avaliação... (DTN, 107) ... O LA, uma hora por semana. (CDT, 204)
	Formação	... formações internas...(CEMAEI, 177) ...ações de formação... (DTN, 101) ...sessões de esclarecimento... (DTN, 104)
	Burocracia	... só o trabalho... quer nas medidas essencialmente seletivas e adicionais, que têm toda uma questão documental com algum peso, elas só por si já acabam por ocupar muito tempo...(CEMAEI, 275,276)... ...a EMAEI, tem feito algum trabalho nesse aspeto... (DTMJ, 118) acho que há uma enorme carga burocrática.(CDT, 239)

PRÁTICAS INCLUSIVAS	Ações e estratégias em falta	Recursos Físicos	<p>...não são suficientes...(ADJ, 128) ...precisávamos de espaços mais adequados...(ADJ, 129)</p> <p>...quando se está em crescimento, todos os meios acabam por ser sempre insuficientes. (CEMAEI, 200,201)</p> <p>...nunca temos os recursos necessários. (DTMJ, 130,131)</p> <p>... saber o que fazer com esses meios e recursos disponíveis... (DTN, 120)</p> <p>Há falta de recursos humanos e financeiros. (DTP, 120)</p>
		Recursos Humanos	<p>...precisamos de pessoas para... professores e auxiliares...(ADJ, 132)</p> <p>...devia haver mais apoios individualizados para alguns alunos.(CDT, 185) ...uma plasticidade que não se permite...(CDT, 223)</p>
		Formação	<p>...precisávamos de mais... (DTN, 119) ... ter mais ações...( DTN, 119)</p> <p>... falta de formação na maior parte dos docentes... funcionários... (DTP, 121,122)</p> <p>... Hoje em dia trabalha-se muito a área digital... nós precisamos de formação nessa área... (DTN, 127)</p>
		Mobilidade dos docentes	<p>... a questão da mobilidade dos professores...(CEMAEI, 205) ... falta de professores...(CEMAEI, 212,213)</p>
	Trabalho colaborativo	Importância	<p>É importantíssimo. (ADJ, 154) ...o trabalho colaborativo deveria ser a base de qualquer ação que se tome...(ADJ, 154,155)</p> <p>O trabalho colaborativo, ele efetivamente era o alvo... (CEMAEI, 217)</p>

PRÁTICAS INCLUSIVAS			... é importante, é muito importante. (DTN, 154)
		Flexibilidade	... Flexibilidade, todas as ações que se tomam em torno daquilo que podemos fazer para todos e com todos e ouvindo todos... (ADJ, 148,149) ... hora de flexibilidade... (DTN, 132)... termos uma hora disponível no nosso horário em comum, com outros colegas de áreas disciplinares também diferentes, de modo a que possamos articular o nosso trabalho...(DTN, 133,134)
		Interdisciplinaridade	... nós temos reuniões sectoriais e gerais onde discutimos práticas e os seus resultados. (DTP, 145) ...toda a gente estabelecer um plano para aquele aluno e fazê-lo concretamente. (ADJ, 163,164) nunca tinha tido... contatos com uma enfermeira, com uma terapeuta, com todos estes elementos especializados constituem estas equipas...(CEMAEI, 223,224)
		Partilha do conhecimento	...eu aqui trabalhei de forma mais colaborativa. (CDT, 231,232) ... aquilo que é a partilha do que é que os alunos conseguem ou não conseguem fazer entre as disciplinas...(DTN, 148,149) ...as formações...podemos construir métodos e técnicas para pôr em prática a educação inclusiva. (DTN, 169,170)
	Articulação entre professores	Momentos formais	...fazemos isso na escola...(ADJ, 170) Por meio de reuniões, muitas vezes por convocatórias...( ADJ, 180)

			<p>... há uma hora que é de articulação. (CDT, 263,264)</p> <p>... no nosso horário, temos horas de trabalho colaborativo. (DTMJ, 158,159)</p> <p>Também o trabalho de projeto, também vem assinalado na mancha horária. (DTMJ, 172)</p> <p>...formações conjuntas... (DTN, 162)</p>
		Disponibilidade	<p>... há sempre receptividade.(ADJ, 186)</p> <p>Mas a verdade é que isso se vai fazendo ao longo do tempo. (CDT, 265)... já nos conhecemos há muito tempo... há trabalho colaborativo que é muito mais rápido (CDT,300,301)</p> <p>... Sim, nós, pelo menos aqui no nosso agrupamento, temos aqui uma grande facilidade... (CEMAEI, 240)</p> <p>... posso perfeitamente usar essa hora para contactar o professor do especial ou, quem eu precisar...(DTMJ, 163,164)</p>
		Grupos de trabalho	<p>...é um trabalho conjunto e que há um esforço de envolver os professores do conselho de turma nesse trabalho... (CEMAEI, 253,254) Tentando criar grupos de trabalho...(CEMAEI, 264)</p> <p>... a ideia será complementarmos o trabalho uns aos outros... (DTP, 127,128)</p>
		Partilha de práticas	<p>...os professores partilham aqui informações uns com os outros...(CEMAEI, 265)</p>

			<p>... permite-nos depois ali alguma partilha dentro daquela formação de casos... (DTN, 168)</p> <p>...com a partilha de práticas será possível chegar a um nível de trabalho na educação inclusiva que seja mais efetivo. (DTP, 125,126)</p> <p>... a colaboração entre docentes é benéfica e é feita com frequência também. (DTP, 148)</p>
Ações a desenvolver junto da comunidade		Partilha	<p>...ela está a acontecer... (ADJ, 190,191) ... é muito na partilha. (ADJ, 195)</p> <p>... eu acho que o informal, este tipo de coisas, muitas vezes têm mais resultados...(CDT, 331,332)</p> <p>...é um agrupamento que é uma referência por boas práticas, é criar aqui todo um espaço, inclusive a esses pais, que lhe permita o conhecimento. (CEMAEI, 286,287)</p> <p>...as jornadas quando existem...(CEMAEI, 288,289)</p> <p>Neste momento tem que se focar é nas práticas de educação inclusiva... (DTN, 177) Para além das problemáticas associadas... (DTN, 179,180)</p> <p>... a questão da imigração...(DTN, 181) ...,</p>
		Capacitação	<p>...atendendo à globalização que está a haver no mundo, também é necessário que nós tenhamos consciência dessa globalização em termos de educação... (DTN, 197,198)</p> <p>Talvez umas ações em que se esclareça o que é que é cada coisa. (DTMJ, 181)</p>

			... nós precisamos ter um vocabulário que seja compreensível e tenha um significado comum para todos... (DTMJ, 183,184)
		Envolvimento	...reuniões mensais com os docentes de educação especial... formação na área de educação inclusiva para docentes e restante comunidade educativa, parceria escola-família-comunidade, feiras culturais, eventos desportivos, palestras... (DTP, 154-157) ... atividade que inclua pais, que inclua os miúdos...(CDT, 313) ...fazer atividades mais criativas, para além da sala de aula...(CDT, 318)
Entidades parceiras e ações por elas desenvolvidas		Câmara Municipal	...a Câmara tem ações... (ADJ, 208) A Câmara também...(CDT, 339)
		Entidades externas	... ações de sensibilização... (ADJ, 225) ... vêm à escola, fazer promoções de ações que as próprias consideram interessantes e para nós são educação, ou podem funcionar como educação inclusiva. (ADJ, 211,212) ... ações promovidas por entidades exteriores.(ADJ, 219,220) ...universidades... (ADJ, 226) ... vêm à escola fazer estudos com os nossos alunos para fazerem parte dos projetos nacionais. (ADJ, 227,228) ... essas entidades têm sempre um peso grande...(ADJ, 243) ... projetos a nível ministerial... (CEMAEI, 329) ...o Centro de Recursos, Tecnologia e Informação e Comunicação...(DTP, 162)
		Projetos e programas locais	...existem associações... (CDT, 337)

			<p>Sim, existem...(DTN, 207) ... .. existem esses parceiros, sejam as associações, empresas... (DTN, 209,210)</p> <p>...empresas que os acolhem naquilo que é uma formação mais prática em contexto de trabalho. (DTN, 208,209)</p> <p>... são os tais CRIs, é o PEDIME, são os tais protocolos que existem...</p> <p>...os Quatro Cantos do Cisne, que é uma associação que dá aqui uma resposta aos chamados tempos livres...(CEMAEI, 310-311)</p>
		Serviços Terapêuticos	<p>Apoios mais técnicos, uma terapia específica... (CDT, 349) Apoio da psicóloga também... (CDT, 350)</p> <p>...terapias, que vêm aqui à escola. (CEMAEI, 309-310)</p> <p>...elaboração dos PIT's...(DTMJ, 195) ...hipoterapia...(DTMJ, 197)</p> <p>...terapias...(DTMJ, 194)</p>
		Sem Experiência	<p>...eu não tenho muita experiência nesse campo...(DTMJ, 192)</p> <p>Não. (DTP, 165)</p>

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Papel das Lideranças Intermédias	Identificar as responsabilidades das lideranças	Responsabilidade partilhada	<p>...são as mesmas dos outros professores...(ADJ, 248) ... todos temos responsabilidade em incluir toda a gente.(ADJ, 249) ...são minhas, mas também são de todos nós...(DTN, 219)</p>
		Comunicação e articulação	<p>... A minha responsabilidade é ouvi-los, eu tenho que ouvir todos.(ADJ, 254,255)</p>

		<p>Naturalmente, é necessário fazê-lo. (CDT, 356) ...diálogo também com os diretores de turma...(CDT, 359) ... é dar resposta às vezes aos diretores de turma...(CDT, 364,365)</p> <p>... é um trabalho conjunto do grupo 910, da EMAEI, da direção e dos professores...(CEMAEI, 343,344)</p> <p>...tenho a obrigação de procurar um trabalho colaborativo com todos os docentes do Conselho de Turma e a docente de ensino especial...(DTP, 169,170)</p>
	Monitorização	<p>...Conhecer o que é que se pode fazer, e o que está a ser feito.(CDT, 369,370)</p> <p>Essencialmente é estar atento. (CEMAEI, 338)</p> <p>...se esses alunos... estão ou não incluídos. (CEMAEI, 338,339)</p> <p>Procurar agir com ponderação. (DTMJ, 204)</p>
	Cumprimento da Legislação	<p>... lembrar os elementos do meu conselho de turma... esta aluna com estas características...(DTN, 221,222)</p> <p>...procuro estar atenta e cumprir a legislação.(DTMJ, 200,201)</p> <p>... de ajudar a lubrificar o mecanismo que é da educação inclusiva...(DTN, 226)</p> <p>... pôr em prática as coisas como devem ser. (DTN, 228,229)</p>
Identificar características das lideranças	Competências interpessoais	<p>...saber ouvir...(ADJ, 275) ... encontrar soluções...(ADJ, 276)</p> <p>... empenhamento e interesse...(CDT, 407)</p>

			<p>...dialogante... compreensiva. (CEMAEI, 359 ... é a colaboração. (CEMAEI, 360)</p> <p>Assertividade... modéstia, capacidade de liderança. Humildade, mas discernimento sempre. (DTMJ, 225,226)</p> <p>...diplomata...(DTN, 252) ... paciência...(DTN, 254)</p>
		Conhecimento Técnico	<p>... conhecimento de vários estilos de aprendizagem e métodos de ensino...(DTP, 184,185)</p> <p>...conhecimento multidisciplinar...(DTP, 184) ...impor tantas questões de legislação...(CDT, 408)</p>
		Gestão e resolução de conflitos	<p>... conseguir gerir, porque todas estas práticas geram situações mais tensas...(DTN, 253)</p> <p>Resistência...(CEMAEI, 358)</p> <p>... conhecimento de metodologias de gestão...(DTP, 185)</p>
		Articulação com a comunidade educativa	<p>... a ligação da escola com a comunidade escolar, com os pais...(DTN, 256,257)</p>
	Identificar o papel no desempenho de funções	Acompanhamento dos alunos	<p>...não encontrando problemas e tentando encontrar sempre soluções. (ADJ, 289) ... tento fazer com que os alunos se sintam bem, se sintam bem com os próprios e tentar que ultrapassem...(ADJ, 303,304)</p> <p>...procuro também fazê-lo enquanto diretora de turma.(CDT, 418)</p> <p>...Procuro sempre ter tutoriais, ter CAA com os meus alunos e não estar distante...(CDT, 419,420)</p> <p>O estar presente, o fazer uma monitorização. (CEMAEI, 392) ...</p> <p>...procurando sempre a solução melhor para o aluno...(DTMJ, 237) É nós termos consciência que estamos aqui e tentamos fazer o melhor para eles. (DTMJ, 271,272)</p>

			...identificar junto com os professores as necessidades específicas dos alunos...(DTP, 218) ...desenvolver planos de apoio individualizados. (DTP, 198) ... garantimos que todos os outros alunos da turma... (DTP, 210,211)
		Colaboração	colaboração e o trabalho de equipa...(CEMAEI, 396) ...fazendo um trabalho colaborativo...(DTMJ, 260) ...reuniões regulares com professores, pais e outros profissionais para discutir estratégias de inclusão...(DTP, 193,194) ... partilhar boas práticas. (DTP, 194,195)
		Gestão	...é pegar nas diferentes ferramentas, sejam recursos humanos ou mecanismos administrativos ou burocráticos, para ajudar neste processo da educação inclusiva. (DTN, 278,279) ... andar mais à procura de recursos...(DTP, 204) ...há uma série de solicitações que nos retira tempo...(CDT, 425)
		Envolvimento	...envolver os pais...(DTN, 264)
	Identificar ações de melhoria	Ações	...ter um espaço no meu horário...(ADJ, 315) ... um espaço que fosse assim, aberto para estarem todos. (ADJ, 317,318) ... para eles me procurarem informalmente, se eles precisassem, onde ninguém vê...(ADJ, 319,320) ...valorizo muito as atividades. (ADJ, 326) ... tudo o que são atividades de integração, que integram alunos.(ADJ, 328) ... um espaço agradável para eles estarem.(ADJ, 332) ... adequado a conversas banais, mas que podem ser interessantes e fundamentais para a inclusão.(ADJ, 339,340) Talvez já algumas pessoas não estejam muito disponíveis para o fazer. (CDT, 446) Eu acho que são 3 palavras chave: colaboração, colocares-te no lugar do outro, e a disponibilidade. (CEMAEI, 380,381) ...a resistência às vezes a mudarmos... (DTN, 284) ... apesar de todo o trabalho burocrático. (DTN, 290)

			... criar espaços acolhedores e adaptados para todos os alunos... (DTP, 236)
		Formação e capacitação de equipas	<p>Procuro no sentido sensibilizar... (DTMJ, 282) ... influenciar os colegas neste espírito de que falámos há pouquinho, de colaboração e de partilha. (DTMJ, 287,288)</p> <p>Haver exigência, de facto, connosco e com eles. (CDT, 466) ...ações de formação... (CDT, 470) ... gostava que as vozes fossem diferentes, não ouvir apenas uma visão das coisas. (CDT, 471)</p> <p>...estar sempre disponíveis para ajudar o que os colegas necessitam. (CEMAEI, 375) ... envolvendo os colegas...(CEMAEI, 378) ... E aferir o resultado dessa formação, se ele, se o professor fez, se o professor está utilizar. (CEMAEI, 432,433)...um corpo docente mais estável... (CEMAEI, 401) é a formação. (CEMAEI, 422) ...um programa de entreatajuda entre colegas... de uns alunos ajudarem outros... (DTMJ, 294,295) ... promover ações de formação...(DTN, 308)...alertava à necessidade de frequentar ações de formação dentro da área da educação inclusiva. (DTP, 223,224) ... com maior frequência reuniões regulares entre docentes e outras entidades... (DTP, 225,226) ... Fomentar uma formação contínua... proporcionar formação aos professores sobre educação inclusiva, estratégias de ensino diferenciados e outros recursos acessíveis. (DTP, 231,232) ... estimular a reflexão entre professores sobre práticas inclusivas, promovendo discussões e partilhas de experiências. (DTP, 233,234)</p>
		Sensibilização e envolvimento da comunidade	... nós tentamos fazer ouvir muito também o aluno...(CEMAEI, 405)

			<p>...convidar alguém a vir à escola, falar... desmistificar um bocadinho isto da educação inclusiva para se descolar dos meninos com problemas de aprendizagem. (DTMJ, 305,306)</p> <p>... preparar a sociedade para a diferença... (DTN, 297)</p> <p>... preparar as entidades para a diferença...(DTN, 299)</p> <p>... necessidade deste esclarecimento à comunidade, às entidades, levar as nossas preocupações, os receios e as dificuldades a quem está acima da escola...(DTN, 305,306)</p> <p>...envolvimento da comunidade...(DTP, 240).</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------