



**POLITÉCNICO  
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

**A COMUNICAÇÃO ENTRE AS EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES DE  
APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS CENTROS DE APOIO À  
APRENDIZAGEM NO CONCELHO DE SANTARÉM**

Dissertação

Sílvia Maria Santinho dos Santos Canha

Trabalho realizado sob a orientação de

Catarina Frade Mangas, ESECS - Politécnico de Leiria

Jaime Emanuel Moreira Ribeiro, ESSLei - Politécnico de Leiria

Leiria, junho, 2021

Mestrado em Comunicação Acessível

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

“Deus não escolhe os capacitados, capacita os escolhidos.  
Fazer ou não fazer algo só depende de nossa vontade e perseverança”

Albert Einstein

## **AGRADECIMENTOS**

Quero aqui deixar, publicamente, o meu profundo agradecimento a todos os que, de algum modo, contribuíram para aumentar a minha capacidade, vontade e perseverança, tornando possível a concretização deste mestrado.

De modo particular agradeço ao meu marido, aos meus filhos, noras e neta pelo apoio e incentivo, permanentes e incondicionais, pelo indispensável e incalculável suporte familiar, pela compreensão, pelo amor, carinho e orgulho que sempre fizeram questão de manifestar.

Aos meus professores e de modo particular aos meus orientadores pela disponibilidade permanente e pela forma sábia como transmitiram os seus conhecimentos e conduziram as minhas decisões.

Aos meus colegas e amigos, aos que me incentivaram, alentaram e acompanharam nesta jornada e a todos os que colaboraram e tornaram possível esta investigação.

A todos o meu muito, muito obrigada!

## Resumo

Este estudo surge por cremos que se vive atualmente, nas escolas portuguesas, uma mudança nas práticas de Educação Inclusiva (EI), decorrente da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que reitera a intenção a escola um local acessível e de sucesso para todos os alunos.

Partindo deste normativo legal optámos por efetuar uma investigação exploratório-descritiva de natureza qualitativa concretizada num estudo de caso que visa analisar como é que as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém monitoriza o funcionamento dos Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

Na tentativa de respondermos à questão de partida elencámos um conjunto de objetivos, que procuram caracterizar e descrever, na população alvo deste estudo, os meios e os fluxos de comunicação utilizados, especificar os fatores que influenciavam a comunicação e os que contribuem para a implementação dos princípios da EI.

Os dados foram recolhidos, no ano letivo 2020-2021, através de inquéritos por questionário e por entrevistas semiestruturados junto dos elementos que integram as EMAEI e os CAA de cada um dos quatro Agrupamentos em estudo.

A principal técnica de análise e interpretação dos dados foi a análise de conteúdo, que permitiu perceber que a legislação não se apresenta suficientemente clara sobre os novos modelos conceptuais e organizativos, o que tem inviabilizado que as EMAEI monitorizem os CAA. A realidade encontrada permitiu-nos concluir que nos casos estudados os CAA estão a funcionar apenas como centros agregadores das antigas Unidades Especializadas e que a monitorização só é aplicada relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos, que frequentam os CAA.

Os elementos das equipas envolvidas tendem a apresentar uma comunicação interna fluida, efetivada principalmente através de reuniões e conversas informais. Foi percebida a existência dos três níveis dos fluxos de comunicação, descendente, ascendente e circular. Quanto aos meios de comunicação utilizados verificámos preponderância de material impresso e digital.

As dinâmicas das equipas tendem a contribuir para a alocação de toda a escola aos princípios e práticas da EI, embora sejam reconhecidas fragilidades na aplicação a todos os alunos.

Com esta investigação não tivemos a pretensão de esgotar a complexidade do tema, mas pensamos ter contribuído para despoletar reflexão e discussão, suportada pela literatura existente.

### **Palavras-chave**

Comunicação, Educação Inclusiva, Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, Centro de Apoio à Aprendizagem

## ABSTRACT

This study was developed because we believe that Portuguese schools are currently experiencing a change in Inclusive Education (IE) practices, resulting from the publication of Decree-Law no. 54/2018 of July 6th, which reiterates the intention of the school as an accessible and successful place for all students.

Based on this legal provision, we chose to conduct a qualitative exploratory-descriptive research of a case study that aims to analyze how the Multidisciplinary Support Teams for Inclusive Education (MSTIE) of Santarém's Municipality School Clusters monitor the functionality of the Learning Support Centers (LSC).

In an attempt to answer the starting question, we listed a set of objectives, which seek to characterize and describe, in the target population of this study, the means and flows of communication used, specify the factors that influenced communication and those that contribute to the implementation of the IE principles.

Data was collected during the 2020-2021 school year through questionnaire surveys and semi-structured interviews with the members of the MSTIE and the LSC of each of the four school clusters under study.

The main technique for analyzing and interpreting the data was content analysis, which allowed us to recognize that the legislation is not sufficiently clear about the new conceptual and organizational models, which has made it impossible for the MSTIE to monitor the LSC. The reality found allowed us to conclude that in the cases studied, the LSC are operating only as aggregator centers of the former Specialized Units and that monitoring is only applied in relation to measures supporting the learning and inclusion of students who attend the LSC.

The members of the teams involved tend to have fluid internal communication, mainly through meetings and informal conversations. It was perceived the existence of the three flow communication levels, descending, ascending and circular. As for the means of communication used, we verified a preponderance of printed and digital material.

Team dynamics tend to contribute to the allocation of the entire school to the principles and practices of IE, although weaknesses are recognized in the application to all students.

With this research we did not intend to exhaust the complexity of the subject, but we think we have contributed to trigger reflection and discussion, supported by the existing literature.

### **Keywords**

Communication, Inclusive Education, Multidisciplinary Support Team for Inclusive Education, Learning Support Center

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo .....	iv
Abstract .....	vi
Índice Geral.....	viii
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Gráficos .....	xii
Índice de Quadros.....	xiii
Índice de Tabelas .....	xiv
Abreviaturas, Siglas e Acrónimos .....	xv
Introdução .....	1
PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
CAPÍTULO I – Educação Inclusiva.....	4
1. Conceito de Inclusão.....	5
2. Da Exclusão à Inclusão .....	8
3. Da Inclusão Decretada à Inclusão Vivenciada .....	12
4. Das Unidades Especializadas aos CAA .....	19
5. Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) .....	22
CAPÍTULO II – Comunicação .....	25
1. Conceito de Comunicação .....	25
2. Modelos de Comunicação .....	26
3. Meios de Comunicação .....	29
4. Fluxos de Comunicação .....	31
5. A Comunicação nas Relações Humanas .....	33
6. Barreiras e Facilitadores na Comunicação .....	35

CAPÍTULO III - A Comunicação entre as EMAEI e os CAA .....	40
1. Os Meios de Comunicação Utilizados entre as EMAEI e os CAA.....	41
2. Os Fluxos de Comunicação Utilizados entre as EMAEI e os CAA .....	44
3. A Comunicação na Eficácia das Equipas .....	46
PARTE II METODOLOGIA.....	50
1. Tipo de Estudo .....	51
2. Contexto do Estudo .....	52
2.1. Os Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém.....	53
2. 2. Participantes do Estudo.....	55
3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	56
4. Procedimentos de Recolha de Dados.....	58
5. Procedimentos Éticos para a Recolha dos Dados.....	60
6. Técnicas de Análise dos Dados .....	62
PARTE III APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	65
1. Inquérito por Questionário.....	65
1.1. Caracterização dos Participantes .....	66
1.2. Os Meios de Comunicação Utilizados .....	68
1.3. Fluxos de Comunicação .....	71
1.4. Fatores que Influenciam os Processos Comunicativos .....	73
1.5. Fatores Comunicacionais que Contribuem para a Implementação dos Princípios da EI.....	77
2. Inquérito por Entrevista .....	79
2.1. Efetivação do Processo de Monitorização .....	79
2.2. Os Meios de Comunicação Utilizados .....	80
2.3. Fluxos de Comunicação .....	81
2.4. Fatores que Influenciam os Processos Comunicativos .....	83

2.5. Elementos Subjacentes aos Princípios da EI.....	85
Conclusões.....	87
Referências Bibliográficas.....	92
Apêndices .....	1
Apêndice 1 - Questionário (Versão Inicial) .....	2
Apêndice 2 - Questionário (Versão Final).....	8
Apêndice 3 - Guião da Entrevista (Versão Inicial) .....	13
Apêndice 4 - Guião da Entrevista (Versão Final) .....	15
Apêndice 5 - Carta de Apresentação e Pedido de Autorização de Investigação ...	17
Apêndice 6 – Categorias e Subcategorias - “Códigos Árvore” .....	18
Apêndice 7 – Reagrupamento dos Dados das Entrevistas pelas Categorias.....	19

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo linear de comunicação .....	27
Figura 2 - Modelo circular de comunicação .....	27
Figura 3 – Perspetiva de esquema de comunicação entre as EMAEI e os CAA .....	44
Figura 4 - Esquema de comunicação entre as EMAEI e os CAA .....	91

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Análise da antiguidade na carreira e no Agrupamento de Escolas .....	67
Gráfico 2 - Sentimentos dominantes relativamente às funções desempenhadas .....	67
Gráfico 3 - Fatores que influenciam a comunicação .....	74

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos processos comunicativos nas relações humanas.....	34
Quadro 2 – Síntese das barreiras e facilitadores da comunicação .....	36
Quadro 3 - Número de escolas e alunos por AE.....	53
Quadro 4 - Número de elementos que integram as EMAEI e os CAA por AE no ano 2020-2021.....	56
Quadro 5 - Sistema de codificação dos participantes no estudo.....	61

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Análise descritiva da Idade .....	66
Tabela 2 - Elementos que expressaram sentimento “desgastado” em analogia com os anos de serviço e a equipa que integravam.....	68
Tabela 3 - Meios de comunicação (utilização e periodicidade) .....	69
Tabela 4 - Documentos onde são registadas as conclusões e ferramentas de comunicação.....	70
Tabela 5 - Percursos e pessoas pelas quais passa o processo de recolha e divulgação da informação.....	72
Tabela 6 - Fatores que influenciam a comunicação .....	73
Tabela 7 – Fatores relevantes no processo comunicativo .....	76
Tabela 8 - Avaliação do processo de monitorização .....	77
Tabela 9 - Efetivação do processo de monitorização.....	79
Tabela 10 - Meios de comunicação utilizados.....	81

## **ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS**

AE	Agrupamento(s) de Escolas
AO	Assistentes Operacionais
CAA	Centro de Apoio à Aprendizagem
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CIF-CJ	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Versão para Crianças e Jovens
DGEstE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
EB	Escola Básica
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
NE	Necessidades Educativas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## INTRODUÇÃO

Em Portugal, nos últimos anos, no que respeita à educação de crianças com Necessidades Específicas (NE), tem-se assistido a grandes mudanças a nível político, económico e cultural, cujas consequências se têm tornado visíveis nas práticas organizativas experienciadas nas escolas públicas. As mudanças têm sido implementadas através de uma diversidade de legislação, que tem provocado alterações significativas nas dinâmicas colaborativas e nas práticas docentes, nomeadamente ao nível da Educação Inclusiva (EI).

O princípio da EI poderá afigurar-se como algo novo mas, se tivermos em consideração o que foi transmitido, por exemplo, no Artigo 74º da Constituição da República Portuguesa, quando afirma que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (1976, p. 748), assim como ao expresso no Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que indica que a educação é um direito de todos e ainda, ao referido no ponto 7 da Declaração de Salamanca, onde se consagra que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas” (ONU, 1994, p. 11), facilmente percebemos que a escola já é, ou devia ser, capaz de responder à diversidade de todos os seus alunos.

A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho constitui-se como um marco em todo este processo. Este normativo preconiza alterações ao nível do paradigma das respostas educativas implementadas aos alunos (não são apenas para alguns, mas para todos) e das próprias dinâmicas organizativas das escolas, na distribuição de tarefas, no envolvimento dos pais e encarregados de educação e também ao nível do acompanhamento que é prestado pelos docentes de Educação Especial (EE) aos alunos e à restante comunidade educativa. No ponto 2 do Artigoº 11º do Decreto-Lei supracitado, são instituídas, como recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão da escola, as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), como o conjunto de pessoas que tem a função de decidir,

ajudar a executar e aferir a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos, e o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) enquanto “estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola” (2018, p. 2923).

Neste contexto de mudanças a alínea f) do ponto 8 do Artigoº 12º refere que compete, à EMAEI, acompanhar o funcionamento do CAA, sendo ambos, e a própria tarefa que lhe está adstrita, aspetos com uma existência recente e com muito caminho por trilhar.

Assim, equacionando este enquadramento legal e sendo a autora deste estudo docente de EE e coordenadora de um Departamento Curricular do grupo disciplinar em apreço, experienciando um envolvimento profissional próximo e direto com este contexto educativo, pensamos ser o momento oportuno para procurar responder à questão que norteou este estudo:

- Como é que os elementos das EMAEI, criadas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, monitorizam o funcionamento dos CAA dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Santarém?

É nossa intenção, no âmbito da investigação desenvolvida, e confluindo com a perspetiva de Bogdan e Biklen (2013), compreender, explorar e descrever o processo de monitorização do funcionamento dos CAA.

Assim sendo, e considerando o âmbito da questão, definimos como objetivo geral: Caracterizar a comunicação entre as EMAEI e os CAA dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Santarém, sendo os objetivos específicos:

- Descrever os meios de comunicação utilizados entre as EMAEI e os CAA;
- Identificar a periodicidade com que os meios de comunicação são utilizados;
- Caracterizar os fluxos de comunicação utilizados entre as EMAEI e os CAA;
- Diferenciar os intervenientes nos processos de comunicação entre as EMAEI e os CAA;
- Especificar os fatores que influenciam a comunicação;

- Determinar os fatores comunicacionais que contribuem para implementar os princípios da EI.

Tendo em consideração a questão e os objetivos subjacentes a este estudo, procurámos recolher as vivências, o sentir, o pensar e o agir daqueles que, no seu local de trabalho, operacionalizam as diretrizes emanadas superiormente, e as vivenciam de forma articulada com aquela que é a missão principal da escola – fazer com que todos os alunos aprendam.

A apresentação deste trabalho inicia-se com a presente introdução, encontrando-se organizada em três partes. Na parte I (Enquadramento Teórico), foi feita uma contextualização do conceito de inclusão, descreve-se a sua evolução conceptual, ao nível da educação em Portugal, dos pressupostos, constituição e funções das equipas abrangidas por este estudo (EMAEI e CAA). Aborda-se a definição, modelos, meios e fluxos de comunicação e a importância que estes aspetos assumem no trabalho colaborativo nas equipas em apreço.

Na parte II (Metodologia), apresentam-se as opções metodológicas do estudo de caso na investigação qualitativa, são identificados e descritos os participantes do estudo, para além das técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados.

Na parte III (Apresentação dos Dados e Discussão de Resultados), expõem-se e analisam-se os dados e discutem-se os resultados e incluem-se, também, as reflexões e interpretações.

Na conclusão do trabalho efetua-se a síntese dos aspetos mais relevantes, incluindo os constrangimentos encontrados e as linhas de orientação futuras.

# PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

Neste capítulo, iremos abordar a evolução que o apoio, prestado no âmbito da EE aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tem tido, assim como os movimentos e regulamentos que marcadamente fomentaram as mudanças. Mudança nas atitudes escolares, sociais e paradigmáticas que têm sido efetivadas e que têm conduzido à transição, a que hoje se assiste, do conceito de NEE para apenas Necessidades Educativas (NE) e de EE para EI.

A realidade atual é substancialmente diferente da que se vivia há algumas décadas. A sociedade, como bem sabemos, patenteia melhorias consideráveis nas condições de vida dos indivíduos e, estas alterações, fazem-se sentir também ao nível da população com algum tipo de NE e sobre as quais muito se tem debatido e legislado. No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho é claramente evidenciado que atualmente o foco da intervenção com esta população não passa por uma categorização das suas necessidades, mas sim por uma intervenção efetuada através de uma flexibilização curricular que propicie e potencie que cada aluno desenvolva ao máximo as suas potencialidades e interesses.

Procuraremos explicitar as competências, funções e objetivos das EMAEI e dos CAA, assim como a forma como ambos se devem articular. Sem esquecer que, também nas escolas, hoje os contextos são, por um lado, cada vez mais heterogêneos, mas por

outro lado e, simultaneamente, muito mais competitivos. Vive-se uma busca constante por melhorar os padrões de qualidade da escola e os resultados escolares dos alunos, sem perder de vista a promoção da equidade e da inclusão, através da oferta de “oportunidades de aprendizagem diversificada e adequada aos alunos” (Castanheira, 2014, p. 186).

## **1. CONCEITO DE INCLUSÃO**

Falar de inclusão implica falar de direitos humanos, de uma sociedade e de uma educação para todos. Implica falar de uma vida social, económica, política, cultural e educacional de qualidade, equitativa, holística, ousada e ambiciosa e onde ninguém é deixado para trás (UNESCO, 2005). Não obstante estes princípios, encontrar uma definição consensual para o conceito de inclusão não é fácil, embora possamos tomar como referência Sasaki (2009, p. 1) quando afirma que esta é “o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, género, orientação sexual, deficiência e outros atributos”, ou seja, tudo e em todas as áreas da sociedade deve ser acessível.

No entanto, estando o tema subjacente a este estudo relacionado com as escolas, iremos abordar de forma mais lata a inclusão no contexto educativo. Em relação à escola, Nunes e Madureira (2015) salientam que esta tem de ser capaz de responder às necessidades da diversidade de todos os alunos que a frequentam. Tem de criar oportunidades para que todos se possam sentir acolhidos e participantes ativos nas atividades e nas aprendizagens que lhe são proporcionadas.

Capellini e Fonseca (2017), Formosinho e Machado (2014) e Jaén e Ramalho (2015) defendem que a efetivação da escola inclusiva não acontece por ações isoladas, pelo contrário, só acontece por ações conjuntas da população escolar e do próprio ambiente da escola, onde tudo é relevante, desde o espaço físico às práticas de sala de aula. Defendem ainda os autores que é necessário implementar uma gestão flexível do currículo e uma diferenciação pedagógica, e que esta deve ser estruturada quanto às

finalidades, conteúdos, tempo, modo, recursos, avaliação, condições e apoios a aplicar relativamente a cada aluno.

Já em 2005 a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), através do relatório - Orientações para a Educação Garantindo o Acesso à Educação para Todos, emanava diretrizes para que a inclusão pudesse ser uma realidade generalizada, afirmava que esta tinha de ser encarada como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (p. 9), no entanto, todo este processo continua a acontecer, ainda, muito lentamente. As mudanças a que vamos assistindo, nas escolas, decorrem do princípio orientador da EI, que vigora desde a publicação da Declaração de Salamanca (1994) e indica que, independentemente das dificuldades e diferenças que possam existir entre os alunos, todos devem permanecer e aprender juntos mas, ensinar todos os alunos, fazer com que as aprendizagens essenciais sejam realmente apreendidas por todos, com qualidade, sem discriminação e de forma equitativa, conduz a mudanças nas funções e na conceção da própria escola. Capacitar os professores que devem proporcionar a mudança e devem entender as diferenças como oportunidades para o desenvolvimento de todos, para todos e com todos, como é referido por Rocha (2016) nem sempre é uma realidade, os professores têm de querer e empenhar-se neste processo de mudança.

A escola, ao reforçar o direito de todos os alunos a frequentar o mesmo tipo de ensino e ao adotar uma abordagem multinível, que tem em consideração as diferenças individuais e os contextos de aprendizagem, está a proceder a uma efetiva individualização dos percursos de aprendizagem. Nesse sentido, o professor de EE em conjunto com os restantes docentes dos alunos, assumem um papel de responsabilização partilhada na definição das estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens, na identificação de meios e recursos de atuação, representação e expressão (Pereira *et al.*, 2018). Todos estes aspetos são também reconhecidos e valorizados por Rocha (2016), como fatores estratégicos indispensáveis à promoção de uma escola efetivamente inclusiva, capaz de garantir o sucesso de todos os alunos.

A verdadeira inclusão deve, para Sarrionandía e Ainscow (2011), considerar quatro elementos essenciais - é um processo; visa a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos; preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras; implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento. Iremos, de seguida, refletir sobre cada um dos aspetos indicados por estes autores.

A inclusão é um processo, não é uma declaração, no entanto, carece de orientações políticas capazes de impulsionar a resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos, proporcionando uma participação cada vez maior na comunidade e nas aprendizagens. Para Capellini e Fonseca (2017) a educação inclusiva deve eliminar ou minimizar a exclusão social mas, para isso, tem de se materializar uma reorganização cultural e postural nas práticas rotineiras das escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos, pautando-se pelo princípio da equidade. Por isso, quando falamos de inclusão, enquanto processo de mudança, devemos pensar, como recorda a UNESCO (2005), que o problema não está nos alunos, mas no próprio sistema educativo, e que a mudança não é um ato instantâneo, pelo contrário, requer um determinado espaço temporal para acontecer.

A inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos. Booth e Ainscow (2015) definem três dimensões para que o sucesso e o desenvolvimento escolar dos alunos aconteçam. Distribuem cada uma das dimensões pelos lados de um triângulo equilátero. Na base impera a criação de culturas inclusivas, nas laterais, o estabelecimento de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas inclusivas. cremos que só com a articulação destes três vetores, a inclusão pode superar a simples presença física nos espaços escolares e transformar essa presença numa participação ativa de qualidade que conduza a aprendizagens significativas e ao bem-estar pessoal e social de cada aluno.

Para Booth e Ainscow (2015) a inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras, tornando os ambientes educativos em espaços protetores, acolhedores, simpáticos e saudáveis. A eliminação de barreiras não diz apenas respeito a elementos do espaço físico, a fatores estruturais ou materiais, passa muito particularmente pelas

atitudes ou valores assumidos. A eliminação de barreiras requer organização, conhecimentos, reflexão e avaliação. Requer que se enfrentem desafios e assumam mudanças, de forma criativa, ou mesmo, que se adotem novas filosofias de vida.

A inclusão implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento, o que quer dizer que não se aplica apenas às pessoas com deficiência, embora este grupo seja o mais significativo, abrangendo todos os que, de algum modo, estão vulneráveis. Como por exemplo, nos lembra a UNESCO (2005), também devem ser consideradas crianças abusadas, as que trabalham, as que estão refugiadas ou deslocadas, as nômadas, as vítimas de pobreza ou de HIV, as que são órfãs, ou qualquer outro grupo de minorias, linguísticas, religiosas, étnicas ou migrantes. Todos devem ser acolhidos e incentivados a participar na escola, na sociedade e na vida em geral. Ao encararmos a diversidade como uma oportunidade de partilha e aprendizagem, sobre as diferenças, as origens, culturas, interesses, experiências, conhecimentos e capacidades, estaremos garantidamente a fomentar a inclusão que será, também, sempre e em simultâneo, mutuamente enriquecedora (UNESCO, 2005).

## **2. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO**

A educação é considerada um dos direitos fundamentais do ser humano, que deve ser garantido a todo o cidadão, proporcionando o desenvolvimento dos que dela participam. Já em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, definiu algumas normas internacionais, incluindo regras sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência (ONU, 1948). Esta declaração, no seu Artigoº 26º, proclama o acesso à educação como um direito de todos, encarando a diversidade como promotora de atitudes de compreensão, tolerância, respeito, amizade e manutenção da paz. Afirma ainda que a educação deve ser gratuita e obrigatória, não discriminatória e de qualidade, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível das estratégias utilizadas.

Sendo assim, a escola é o lugar privilegiado para que as aprendizagens aconteçam ou, como afirmam Capellini e Fonseca (2017), um dos locais favoráveis ao desenvolvimento humano, devido às diversas oportunidades criadas e, previamente, planeadas e mediadas pelo professor. Esta deve ser inclusiva e capaz de ensinar todos os alunos, criando uma cultura onde todos encontrem oportunidades para aprender, valorizando a diversidade e por sua vez promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória, garantindo o sucesso educativo de todos os alunos.

A história da EE reporta-nos a uma evolução notória no domínio socioeducativo, assim como no domínio normativo, de conceitos e formas de atuação. Recuando no tempo, e de acordo com os autores de referência nesta área, subsistem quatro marcos significativos – **exclusão, segregação, integração e inclusão**.

A **exclusão**, também denominada como fase da negação (UNESCO, 2005), acontece numa época em que a religião e o divino têm um poder e uma influência marcantes nas sociedades da Idade Média, nas quais a deficiência era considerada como uma “anormalidade”, enquanto algo fora “da norma” e da perfeição divina, o que fez com que muitas dessas pessoas tenham sido ignoradas, perseguidas, abandonadas e, em alguns casos, vítimas de extermínio (Silva, 2009).

A **segregação**, também conhecida como a fase da aceitação, embora encarada mais numa perspetiva de benevolência e de caridade social (UNESCO, 2005), tem sido considerada como a pré-história da educação especial. Entre os séculos XVII e XIX assistimos a uma fase de mudança atitudinal, passando a encontrar-se uma resposta mais protecionista, apresentada principalmente através das organizações religiosas que começavam a ter uma preocupação assistencial e a oferecer uma resposta remediativa. Segundo Silva (2009) subsistia uma visão patológica da pessoa com deficiência, o que mantinha como consequência a sua separação social, marginalização e reclusão. Progressivamente, começa a surgir uma preocupação educacional com o aparecimento de instituições especiais organizadas por tipologia de deficiência, onde a finalidade era a de proteção e recuperação. De acordo com a mesma autora, estas

ações eram concretizadas em número reduzido e apenas por pessoas e técnicos especializados, e proporcionadas num ambiente restrito e fechado.

É já em pleno século XX que se vão mudando gradualmente as opiniões sobre a segregação, começando-se a assistir a uma consciencialização de que o tipo de resposta educativa e social, até então prestado, era antinatural e indesejável. Tem início a época da **integração**. Gradualmente começa a evitar-se a discriminação e o estado assume uma maior responsabilização, contudo, ainda perduram algumas respostas remediativas (Sanches & Teodoro, 2006). Segundo a Direção Geral de Educação e Cultura (2006/07) a integração consiste em fazer com que cada aluno, independentemente do contexto escolar em que se encontra, efetue as aprendizagens adequadas e adaptadas às suas necessidades. Deste modo, os alunos com deficiência, não serão apenas colocados nas escolas, mas deverão ter igualdade nas oportunidades educativas. Para Sanches e Teodoro (2006) e Silva (2009), esta igualdade de oportunidades tem por base o princípio da “normalização”, que defendia que todas as pessoas, com ou sem deficiência, deveriam ter direito a uma educação e a uma vida similar e, o mais possível, próxima dos padrões considerados “normais”. Consequentemente, também se indicava que as instituições para pessoas com deficiência deveriam ser definitivamente encerradas.

Não obstante serem estes os princípios que estão na génese da integração, assistimos inicialmente, como é referido por Silva (2009), a uma intervenção escolar separatista, uma vez que, aos alunos a que tinha sido diagnosticada alguma deficiência, eram proporcionadas condições de ensino em salas próprias, por professores e técnicos especializados, de modo que o processo de ensino-aprendizagem da turma de ensino regular permanecesse inalterável. Assim, e ainda na perspetiva da mesma autora, o aluno com deficiência não era um elemento de pleno direito da escola, mas apenas um aluno a quem lhe era dada a possibilidade de frequentar o mesmo espaço escolar que os seus pares e ao qual ele tinha de se adaptar.

A defesa da educação das pessoas com deficiência em ambientes o mais normalizados possível adota maior ênfase quando, em 1978 no Reino Unido, Mary Warnock elaborou um documento que ficaria conhecido por *Warnock Report*. Considerava que

todas as crianças eram educáveis e recomendava a supressão da classificação das deficiências por categorias. Deveriam, em contrapartida, ser determinadas as suas necessidades e a intervenção passar pelo alargamento da resposta de educação especial. Foi, pela primeira vez, introduzindo o conceito de aluno com NEE (Warnock, 1978).

Em 1989 é publicada a Convenção Universal sobre os Direitos das Crianças, que vem dar o seu contributo a este processo evolutivo no reconhecimento dos direitos das crianças com deficiência, através da proibição da discriminação com base na deficiência e da imposição da adoção de medidas especiais para proteção dos direitos de todas as crianças (Assembleia Geral nas Nações Unidas, 1989).

Entre os dias 5 e 9 de março de 1990 decorreu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Reafirmou que a educação é um direito, independentemente das diferenças individuais que possam existir. Promoveu a superação de desigualdades e explicitou a ideia de que todos devem poder beneficiar de oportunidades educativas, de qualidade e projetadas de acordo com as suas necessidades de aprendizagem (Haddad *et al.*, 1990).

Em 1993, as Nações Unidas publicaram uma norma sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, onde encorajavam os estados-membros a assegurar que a educação das pessoas com deficiência fosse parte integrante dos seus sistemas educativos. Nesta norma foram, ainda, postadas orientações sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência (United Nations, 1993).

É neste contexto, em que existe uma convergência mundial, cada vez mais acentuada, no reconhecimento dos direitos dos alunos com NEE a uma educação comum, de qualidade e equitativa para todos, que em 1994 chega, por fim, o conceito de **inclusão** através da Declaração de Salamanca. Nela prevê-se uma escola inclusiva, cujo princípio fundamental define que “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (ONU, 1994, p. 11).

A EI impele à construção de uma sociedade mais justa e equitativa. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de existirem condições diferenciadas no processo educativo de todos os alunos, independentemente das condições individuais culturais e sociais, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos. A EI pede um olhar mais atento e mais alargado ao universo de todos os alunos e não só para aqueles que têm algum tipo de deficiência, assim como para todos os intervenientes no seu processo educativo (Sanches & Teodoro, 2006). Reconhece-se que, para atender à diversidade dos alunos, a intervenção tem de ir além do que tradicionalmente tem sido implementado nas escolas, requerendo que se olhe para o aluno como um indivíduo, único, mas potenciador de diversidade.

O conceito de inclusão afirma-se, assim, como antagónico ao de segregação e de discriminação e, suplanta o da integração. É o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência a uma vida ativa na sociedade, passando por uma educação de qualidade e justa. Sem esquecer que, quer se trate de atitudes de inclusão ou de exclusão, como afirmam Booth e Ainscow (2015), o que as determina é a qualidade das interações, comunicativas, sociais e atitudinais, que vão acontecendo entre as pessoas. Trata-se, neste sentido de uma ação continuada e reflexiva, que envolve a participação de todos e que nunca termina.

### **3. DA INCLUSÃO DECRETADA À INCLUSÃO VIVENCIADA**

Como vimos anteriormente as escolas têm sido alvo de várias reformas educativas e normativos legais que determinam muitas das mudanças que se têm vindo a verificar, tanto ao nível da gestão e organização, como das práticas pedagógicas e curriculares. Sabemos que a inclusão não acontece por imposição legal, mas depende do que as pessoas pensam e conseguem fazer (Cabral & Alves, 2018). No entanto, se não existir a preocupação de se constituir um quadro legal, a nível nacional, que determine medidas coerentes com outras áreas políticas e sociais, em consonância com os acordos e declarações internacionais sobre a inclusão, esta também não se concretiza.

Sendo assim, e em simultâneo com as orientações legais, tem de existir, da parte dos professores, uma concordância e um compromisso que impulse a sua execução em todas as salas de aula, em todos os níveis de ensino e em todas as instituições. Assumir este compromisso, como caminho para a inclusão, como afirmam Formosinho e Machado (2014), envolve a existência de expectativas elevadas. Não podemos contentar-nos com o mediano, temos de querer alcançar o topo. A equidade educativa tem de ser entendida como o ponto de partida, não como o ponto de chegada, que tem de contar com a colaboração efetiva entre os professores, equipas de professores e os restantes elementos da comunidade educativa, ou seja, importa transformar as dificuldades em possibilidades.

Este caminho só é possível se os professores estiverem motivados para trabalhar em conjunto, se sentirem que os seus contributos são reconhecidos, confluem para decisões e responsabilidades partilhadas, refletidas e avaliadas. Para que isto aconteça, a comunicação entre todos tem de ser profícua, porque, como afirma Casa-Nova (2018) o âmago do processo de ensino aprendizagem está na relação pedagógica que é fundada. A escola é, cada vez mais, não só um local de ensino, mas um local de educação.

Em Portugal, a educação de pessoas com deficiência também passou pelos processos referidos no ponto anterior, relativamente à exclusão, a uma resposta assistencialista e ao internamento em instituições de educação especial. Na década de 70, segundo nos reporta Costa (1999), e refletindo as decisões que internacionalmente defendiam perspetivas cada vez mais igualitárias, surgiram algumas tentativas de promover a integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares, de entre as quais salientamos as que a seguir se elencam e que configuraram um conjunto de direitos fundamentais dos cidadãos com deficiência.

No ano de 1971 é publicada a Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes (Lei n.º 6/71 de 8 de novembro, 1971), que promulga as orientações relativas à reabilitação e integração social das pessoas com deficiência. No ponto 2 da Base I esclarece-se o que se entende por reabilitação, como “o desenvolvimento e aproveitamento completos das possibilidades que o deficiente mantém, até que atinja

o máximo das suas capacidades físicas, mentais, vocacionais, económicas e sociais” (p. 1699).

Na Constituição da República Portuguesa (1976) são enunciadas orientações, nos pontos 1 dos Artigos 71º e 74º, relativamente aos direitos e deveres das pessoas com deficiência. Em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo vem explicitamente afirmar, na alínea j) do Artigo 7º, que se devem “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, 1986, p. 3070). Na mesma lei, está presente a atribuição de responsabilidade na educação de crianças com NEE ao Ministério da Educação, o que, até à data, era competência da Segurança Social. A transição de tutela ministerial, denota definitivamente o abandono da resposta assistencialista que era proporcionada à população com deficiência, passando a assumir-se uma resposta educativa ministrada nas instituições escolares. Esta orientação é reafirmada na Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei n.º 9/89 de 2 de maio, 1989), onde no seu Artigo 9º reitera a necessidade de integração dos alunos do ensino especial no sistema normal de ensino, em todos os níveis de escolaridade. Da mesma lei, importa destacar os conceitos de prevenção, reabilitação e EE, conceitos esses que passam a fazer parte do percurso da EE ao longo dos tempos e a orientar as respostas educativas a prestar aos alunos que, a partir de então, começam a ser considerados como recuperáveis.

Gradualmente assistimos à transição da intervenção de um modelo marcadamente médico e social, para um modelo pedagógico, que culmina em 1991, com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, onde são introduzidos os conceitos de NEE e o regime educativo especial. Com a nova terminologia pretendia-se suprimir os efeitos estigmatizantes da categorização pelas incapacidades e problemáticas e conferir uma dimensão educativa às capacidades com uma crescente responsabilização da escola. Segundo Costa (1999) são demonstradas virtualidades e avanços, nomeadamente por se exporem indicações concretas para a flexibilização curricular e, conseqüentemente, dos processos de avaliação, de forma a poderem atender a diversidade dos alunos. A mesma autora considera que a resposta continua

a estar centrada nos problemas dos alunos e apresenta algumas omissões, ao não estar adaptada à educação pré-escolar e ao ensino secundário e ao não incluir o ensino particular e cooperativo. Faltam, ainda, especificações acerca dos recursos necessários para o atendimento adequado aos alunos com deficiências mais acentuadas.

Embora a aplicação do Decreto-Lei anteriormente referido tenha conduzido à implementação de melhorias nas práticas da EE e do acompanhamento aos alunos com deficiência, persistiam, ainda, incertezas interpretativas na identificação dos problemas e na prestação das respostas mais adequadas (Costa, 1999). Algumas destas dúvidas foram esclarecidas com a publicação do Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, que subscreveu claramente as orientações da escola inclusiva, defendidas na Declaração de Salamanca, com alterações ao nível dos conceitos, das práticas e da terminologia, e com a substituição do termo integração por inclusão.

Com a promulgação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que revoga o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, volta à discussão pública e a colocar-se em questão as práticas educativas, a educação especial, a inclusão, a deficiência, as NEE e todos os conceitos que, corretamente utilizados, são verdadeiramente facilitadores da mudança que se exige. Neste diploma (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro) destaca-se um novo paradigma de avaliação e intervenção nas NEE, o que requer uma nova dinâmica das escolas, com um novo processo de referência, de avaliação, planificação e programação educativa para os alunos. Destaca-se a aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ) (OMS, 2004), da Organização Mundial de Saúde (OMS), no processo de sinalização e avaliação dos alunos com NEE. Apesar de pouco consensual, a sua utilização visava uniformizar a linguagem utilizada pelos vários intervenientes na forma como se referiam às diferentes áreas de desenvolvimento, através da aplicação de um modelo biopsicossocial. Este pressupunha uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar na compreensão do funcionamento das crianças e jovens, permitindo descrever o nível de funcionalidade e de incapacidade dos alunos, bem como identificar os fatores ambientais que se constituíam como barreiras ou que se revelavam como facilitadores à sua funcionalidade (Pereira, 2008).

Os pais e encarregados de educação passam a ser intervenientes ativos no processo educativo dos seus educandos e é alargado o âmbito da sua aplicação a todo o tipo de escolas e níveis de ensino, desde a educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. São claramente especificadas as dificuldades sobre as quais recai a intervenção da EE, ao afirmar-se no preâmbulo que abrange “os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, 2008, p. 155).

De entre as novas dinâmicas que a escola encara, importa fazer referência ao estipulado nas alíneas a) e b), do ponto 2 do Artigo 4º, onde é definida a criação de uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão, assim como a criação de respostas específicas diferenciadas, através de Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, conforme é indicado na alínea a), do ponto 3 do Artigo 4º (Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, 2008).

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 22 de abril, que procede à segunda alteração e, conseqüente, republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, estabelece e aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, define as regras e os princípios pelos quais as escolas devem orientar a sua gestão e autonomia, nomeadamente pela igualdade, participação, transparência, responsabilidade e prestação de contas ao Estado e aos outros agentes ou intervenientes, sem descurar os princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

A legislação nacional, como temos vindo a explicar, tem emanado orientações precisas, no sentido de a escola poder e dever encontrar e facultar respostas educativas individualizadas, de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Atualmente, estas possibilidades são concretizadas, principalmente, através do Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que estabelece o regime da educação inclusiva e do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que institui o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores para a avaliação das aprendizagens, os quais iremos, de seguida, abordar especificamente.

O Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho afigura-se como um referencial para as decisões a adotar, por todas as escolas, relativamente aos princípios, visão, valores e áreas de competências, que passam a estar consideradas na matriz curricular, para a qual o despacho supracitado remete. A matriz, agora definida, visa dar coerência à escolaridade obrigatória, sendo aplicada nas diferentes vias e percursos que os alunos possam frequentar. Esta orientação é fundada também na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Em 6 de julho é publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018 que determina que as escolas devem encontrar respostas educativas e formativas para todos os alunos, em condições de equidade no acesso ao currículo e na plena inclusão social. Devem também adaptar os processos de ensino às características e condições de cada aluno, através de modelos curriculares flexíveis e de uma abordagem multinível, mobilizando os meios de que dispõe para promover o sucesso real das aprendizagens de forma universal. Esta nova conceptualização baseia-se em princípios e compromissos assumidos a nível internacional, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho vem, ainda, determinar a mobilização dos recursos disponibilizados pela escola e pela comunidade envolvente, fazendo com que todos possam ser agentes mais ativos e decisivos no percurso e sucesso educativo de cada um dos alunos. Estes aspetos apontam, sem dúvida, para um caminho de verdadeira inclusão. Contudo, Calado (2018) lembra que este caminho tem que ser

feito em função de todos os *discriminados* que frequentam a escola e que, cada vez mais, refletem as desigualdades da sociedade atual e que resultam das assimetrias económicas, dos crescentes fluxos migratórios, das separações familiares ou da falta de oportunidades, que têm que deixar de existir.

Logo no preâmbulo do Decreto-Lei em análise, somos direcionados para a abrangência da inclusão, que aponta para a transição entre a simples integração de alguns alunos e um contexto de verdadeira inclusão, que abranja todos os alunos em todos os contextos e percursos escolares. Assim, nesta escola inclusiva, reforça-se uma visão mais ampla da escola, onde qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar da aplicação de medidas específicas de suporte à aprendizagem.

Por último, e com publicação subsequente ao anterior despacho, referenciamos o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que pode ser considerado como um Decreto-Lei aglutinador. Nele se preconiza uma escola inclusiva, que promove aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências complexas para todos os alunos. Estes princípios serão alcançáveis pela efetivação da autonomia escolar e pela flexibilização do currículo, cujo objetivo é desenvolver competências que permitam aos alunos “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, 2018, p. 2928).

Atualmente, com base no enquadramento legal referido, pensamos, como Cabral e Alves (2018), que estão criadas as condições para que a escola possa ter uma gestão cada vez mais democrática e participativa, que proporcione aprendizagens significativas e essenciais a todos os alunos, efetive a interligação de diversos saberes, implemente a inclusão social e pessoal, melhore a comunicação e aumente o trabalho em equipas colaborativas inter e multidisciplinares, fazendo com que as crianças e jovens possam ter igualdade de oportunidades educativas.

Este é, sem dúvida, o objetivo da escola, ensinar todos os alunos, fazer com que todos aprendam. No entanto, para que esse objetivo se cumpra e a aprendizagem aconteça, consideramos vital o que é referido por Leite (2016) ao indicar que os docentes devem focar-se nos “processos didáticos e pedagógicos em sala de aula” (p. 7), por outras

palavras, “uma pedagogia inclusiva depende, antes de mais, da atitude do professor face à diferença e da sua atitude face ao currículo” (p. 8). Na prática, a quase totalidade das oportunidades educativas acontece com e pelos docentes que lecionam as disciplinas, pelo que estes têm de se empenhar para implementar processos didáticos e pedagógicos capazes de fazer com que as aprendizagens sejam realmente eficazes, de acordo com as potencialidades de cada aluno. A escola deve mostrar que a inclusão é uma crescente realidade.

#### **4. DAS UNIDADES ESPECIALIZADAS AOS CAA**

As Unidades Especializadas foram oficialmente criadas, como referimos anteriormente, pelo extinto Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Surgiram num contexto educativo em que se denotavam esforços concretos para que o conceito de inclusão fosse uma realidade nas escolas. No mesmo Decreto-Lei, nos seus Artigos 25º e 26º, enunciam-se diretrizes específicas quanto à organização das unidades, ao tipo de resposta que deveriam assegurar e ao tipo de alunos que as poderiam frequentar. Aconselha-se a sua fixação apenas em algumas escolas, canalizando a deslocação dos alunos, que delas necessitem, para as existentes, no sentido de rentabilizar os recursos físicos, humanos e materiais que aí fossem alocados.

Ainda durante a vigência do normativo precedente (Decreto-lei nº 319/91 de 23 de agosto), o Ministério de Educação emitiu algumas publicações onde emanava orientações sobre a intervenção com os alunos com problemáticas mais graves, como é o caso d’ “A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular” (Ladeira & Amaral, 1999). As autoras, consideram que a inclusão destas crianças/jovens é um processo que deve promover o seu sucesso ao longo da vida e promover a melhoria da sua qualidade de vida. Valorizam o trabalho em equipa, mencionando que este é fundamental para o desenvolvimento de interações positivas entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Destacam a importância do papel dos docentes de EE, não só no trabalho direto que desenvolvem com os alunos e na prestação de apoios individualizados, como na adaptação funcional do currículo,

dos próprios ambientes educativos, dos recursos e materiais necessários. Salientam também o trabalho que estes docentes podem desenvolver junto dos colegas de ensino regular através da promoção de relações de confiança, de partilha de saberes e de experiências, no sentido de facilitar o processo de aceitação e de interação com os alunos com multideficiência (Ladeira & Amaral, 1999).

Embora este trabalho estivesse a ser incentivado e gradualmente implementado, nas escolas, as condicionantes de aprendizagem e o grau de dependência destes alunos, obrigava, muitas vezes, a um complexo conjunto de adaptações, nem sempre possíveis e fáceis de efetuar nos contextos de sala de aula “tradicional”. Esse facto levou a que as escolas recorressem à utilização de espaços diferenciados, normalmente denominadas como salas de apoio, ou salas de recursos, para onde estes alunos se deslocavam e onde eram realizadas atividades específicas com vista à sua autonomia. Estes espaços, mais tarde, passaram a ser denominadas Unidades Especializadas e foram mantidas como estruturas da escola (Silva, 2009). Ainda que os alunos frequentassem estas salas, muitas vezes a tempo inteiro, pertenciam a turmas do ensino regular, às quais se deslocavam, por curtos espaços de tempo, para a realização de atividades ou tarefas adequadas ao seu desenvolvimento.

A partir de 2005, com a publicação do manual “Unidades Especializadas em Multideficiência - Normas Orientadoras” (Pereira, 2005), além da designação específica, passam a ser descritas como um recurso pedagógico especializado, o qual deveria manter uma articulação com o restante trabalho desenvolvido em cada estabelecimento de ensino regular do ensino básico. Deveriam constituir-se como uma resposta educativa diferenciada, tendo em vista a organização e o apoio do processo educativo dos alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Visava conceber ambientes educativos estruturados, dotados de equipamentos materiais e recursos humanos específicos, capazes de promover aprendizagens significativas de forma colaborativa com os seus pares sem NEE. Deveriam ser implementadas estratégias e metodologias pedagógicas adequadas às especificidades de cada aluno, assegurados os apoios terapêuticos específicos e preparados e apoiados os processos de transição entre ciclos e para a vida futura. O tempo de permanência, de cada aluno, na unidade, deveria ser adequado às especificidades de cada um (Pereira, 2005).

Como eram estruturas não generalizadas, a sua criação estava dependente de um conjunto de critérios relacionados com o número de alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita existentes nos estabelecimentos escolares próximos, as condições de acessibilidade, a disponibilidade de espaço físico e de apoios diferenciados, bem como a continuidade dos processos de transição entre ciclos. Deveriam envolver um trabalho articulado de equipa com todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, incluindo as famílias e todos os serviços da comunidade que se entendesse necessários (Pereira, 2005).

A sustentação legal das Unidades Especializadas surge posteriormente, em 2008, ao serem instituídas pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. No ano da publicação deste normativo é publicado também o manual “Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita - Organização da resposta educativa” (Pereira, 2008) como coadjuvante ao legalmente determinado.

Com as orientações do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e as explicitações provindas do manual supracitado, clarificaram-se nomenclaturas e conceitos. As unidades passaram a denominar-se oficialmente, como já referimos, Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Para responder às necessidades específicas destes alunos, Pereira (2008) sugere a criação de ambientes organizados, estáveis, confortáveis e seguros. Apela à flexibilidade e diversidade das respostas educativas e curriculares, operacionalizadas através de uma planificação individual, onde se definisse o que se iria fazer em cada atividade, quais as estratégias que seriam usadas, os materiais específicos necessários e os processos avaliativos a implementar.

São estas unidades, com um percurso trilhado de alguns anos, mas também de muitas incertezas e experiências na procura do caminho da inclusão que, através do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, são transformadas nos CAA. Logo no seu preâmbulo é indicado que estes deverão ser um “espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos” (p.

2919). Os CAA passam, assim, a ser considerados como um recurso organizacional específico e uma valência da escola, cujos objetivos são definidos no seu Artigo 13º e que vão no sentido de apoiar a inclusão de todos os alunos ao longo do seu percurso escolar e /ou na vida pós-escolar, passando, não só, pela área da educação, mas também pela do lazer e de uma vida social ativa, participativa e de qualidade.

Segundo a perspectiva de Rodrigues (2018) é esta escola, de hoje, que tem, mais do que nunca, de ser capaz de incluir todos, de lhes oferecer não só as mesmas condições de acesso, mas também as mesmas condições para obterem sucesso. Ainda em conformidade com o mesmo autor, a escola, na sua grande diversidade, tem de ser capaz de desenvolver com qualidade e equidade o potencial integral de cada aluno e, em simultâneo, desenvolver valores de colaboração e práticas de entreajuda. Só assim a inclusão não imerge apenas nos seus documentos orientadores, como uma miragem, mas respira-se, vive-se e emerge da própria escola para a vida.

## **5. EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EMAEI)**

As escolas são cada vez mais complexas, pela quantidade, diversidade e dimensão das tarefas que têm de desempenhar. Por isso tendem a substituir o trabalho individual pelo trabalho em equipa e principalmente por equipas multidisciplinares, que de forma holística integram os saberes e experiências dos seus membros, quer sejam terapeutas e psicólogos, quer sejam de diferentes áreas de docência.

O reconhecimento da importância da conciliação dos diversos saberes curriculares dos professores e a integração das especificidades e da diversificação dos seus conhecimentos, é assumido por Bolívar (2014) e Paes (2011) como um facilitador para que todos trabalhem colaborativamente, sejam corresponsáveis pelas decisões e, mais facilmente, encontrem soluções para os problemas e as questões identificadas. Rivero (2009) considera mesmo que o trabalho das equipas multidisciplinares é uma aposta ganha, pela visão global e pela diversificação de metodologias de intervenção, que conseguem alcançar, porque assim integram, além dos conhecimentos técnicos, o

“saber-fazer” e o “saber-ser” (p. 4) de cada elemento, sendo o trabalho daí resultante mais produtivo do que o desenvolvido apenas por um indivíduo.

O trabalho na escola será tanto melhor, mais produtivo e completo quanto mais autónomas, ágeis e flexíveis forem as suas equipas. Segundo Pinazza *et al.* (2011) o trabalho em equipa requer a adoção de princípios como, a relação articulada entre a direção e os membros da equipa, através do estabelecimento de canais de comunicação que conduzam à fluidez de uma gestão corresponsabilizada e participativa; a definição e execução de uma ação planeada e exequível, onde se definam além dos objetivos e dos recursos, as formas de acompanhamento e avaliação das tarefas a realizar. Referem, ainda, a importância do acesso a toda a informação, para que possa previamente ser analisada, discutida e considerada por toda a equipa.

Nas escolas, as equipas multidisciplinares passaram a fazer parte do seu dia-a-dia, por necessidade, mas também por imperativo legal. A Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro, enquanto primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho e consequente republicação do mesmo, no seu Artigo 12º, institui as EMAEI enquanto recurso específico da escola, às quais são atribuídas um conjunto de competências e poder decisivo relacionadas com as linhas de atuação para a inclusão de todos na escola.

Das competências atribuídas à EMAEI destacamos a que é indicada na alínea f) do ponto 9 do artigo supracitado e que remete para o acompanhamento ao funcionamento do CAA, por ser aquela que mais importa para este estudo, no entanto, queremos também referir que a totalidade das competências que lhe estão deferidas requerem a organização e implementação de efetivo trabalho em equipa, onde os saberes individuais devem ser articulados e geridos em prol do saber coletivo. Deve, ainda, exercer um papel aglutinador face à legislação em vigor, uma vez que as decisões que tomarem têm de integrar e equacionar muito do que nela é indicado.

As EMAEI foram constituídas em cada escola e integram, de acordo com o estipulado no Artigo 12º, em análise, elementos de diversos grupos de docência, encarregados de educação e psicólogos, enquanto técnicos especializados, podendo, sempre que necessário, agregar outros elementos, nomeadamente exteriores à própria escola. Contudo, o facto de reunir todos os requisitos para ser considerada equipa

multidisciplinar não é, só por si, suficiente para que se concretizem as mudanças necessárias ao nível da organização e das próprias práticas escolares. Cabral e Alves (2018) aludem à combinação de três fatores essenciais para que as mudanças aconteçam - “querer, saber e poder” (p. 7). Sem a conjugação destes vetores dificilmente as equipas funcionam, as mudanças acontecem e o desempenho é eficaz e compensador.

Importa ainda referir que a constituição e as competências das EMAEI, que o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho define, deve ser pensada e estruturada em cada escola, de acordo com a autonomia, que a legislação lhe confere, as suas dinâmicas organizativas e o tipo de gestão de cada uma. Assim, a qualidade das suas ações depende muito da comunicação interna de cada escola e da capacidade dos elementos de cada EMAEI em colaborarem e partilharem ideias abertamente (Oliveira, 2014). Devem ser capazes de comunicar em quantidade e qualidade suficientes que lhes permitam criar uma identidade e uma coesão imprescindíveis à articulação com os CAA, por forma a assegurar a eficácia das suas ações.

Concluída a apresentação de alguns conceitos, legislação, evolução histórica e modelos de ação relacionados com a EI, apresenta-se, de seguida, o Capítulo II. Procuraremos esclarecer conceções e princípios fundamentais da comunicação, enquanto elemento base e fulcral das relações interpessoais, que são essenciais e determinantes aos processos de inclusão de todos na escola e na sociedade em geral. Dedicaremos especial atenção aos elementos da comunicação que podem influenciar decisivamente a qualidade das interações entre os elementos das EMAEI e os dos CAA.

## **CAPÍTULO II – COMUNICAÇÃO**

Este capítulo dedica-se ao tema da comunicação, procurando encontrar uma definição sobre a mesma. Enfatiza-se o papel da comunicação nas relações humanas e interpessoais, nomeadamente ao nível das organizações escolares. Analisam-se e aprofundam-se os elementos dos processos de comunicação, relativamente aos tipos, meios e fluxos, assim como a pertinência dos mesmos. Abordam-se alguns modelos e teorias da comunicação, bem como a sua evolução. É referido o papel da linguagem não verbal, como complemento da linguagem verbal, enquanto promotor de um *feedback* eficaz, do contínuo processo de comunicação.

Identificam-se os fatores que podem funcionar como barreiras ou facilitadores da comunicação, dentro das instituições escolares, especialmente aqueles que se encontram relacionados com o tipo de comunicação, os seus processos, fluxos e instrumentos, assim como a motivação dos interlocutores. Estes fatores, tal como será explanado, podem conduzir a processos comunicacionais eficazes ao contribuírem para a perseverança das interações, dos objetivos e resultados adequados.

### **1. CONCEITO DE COMUNICAÇÃO**

Etimologicamente comunicar tem origem no latim “communicare” que significa repartir, partilhar ou pôr em comum. Logo, comunicar envolve sempre uma ação de partilha, que pode ser de uma opinião, uma atitude, uma ideia, um sentimento ou um comportamento (Porto Editora, 2003-2020).

É impossível dissociar o ato comunicativo das pessoas e contexto em que o mesmo ocorre, uma vez que estão sempre implícitos conhecimentos, sentimentos e vivências, por isso, atendendo à magnitude e dinâmica que envolve o mesmo, torna-se difícil encontrar uma definição consensual. Podemos, contudo, apresentar referenciais comuns, encontrados na literatura consultada, e que deixa transparecer o fundamental da comunicação. Para Chiavenato (2009) e Fleury (2002) a comunicação

envolve pelo menos duas pessoas que transmitem e compreendem informações, sentimentos e conhecimentos, as quais conhecem e partilham um código e significados.

Na realidade, comunicar é vital ao ser humano, faz parte da sua natureza. É, como afirma Chiavenato (2009, p. 61) “o ponto que liga as pessoas”. Comunicar não é, desta forma, um processo unilateral. Não serve, somente, para informar ou transmitir uma mensagem. É um processo de partilha, multidirecional, dinâmico e evolutivo, que conduz a interações permanentes sobre tudo o que pensamos ou existe (Freixo, 2012).

## **2. MODELOS DE COMUNICAÇÃO**

A história e a literatura têm revelado que, pela sua complexidade, é impossível existir apenas um modelo ou uma teoria de comunicação. Neste âmbito, é possível identificar múltiplos modelos, fazendo-se aqui referência a dois que, consensualmente, são entendidos como marcantes na evolução dos fenómenos comunicacionais.

Abordaremos os modelos lineares, defendidos por Shannon e Weaver, e os modelos circulares expostos por Paul Watzlawick, conforme referências encontradas na consulta bibliográfica e que serão elencadas ao longo deste ponto.

Para os autores Fiske (1998), Fleury (2002) e Freixo (2012) o modelo linear surge inicialmente com Shannon e Weaver, pelo ano 1949, que veem a comunicação como uma transmissão de mensagens, ou seja, a comunicação é a transferência de uma mensagem de uma pessoa para outra. Nesta perspetiva, a atenção dos autores está essencialmente focada no processo de envio da mensagem, sendo este principalmente técnico e quantitativo.

Apresentamos, na Figura 1, um esquema que patenteia este tipo de comunicação, onde a mensagem é transmitida por uma fonte, que chega ao destino, através de um processo linear e unidirecional, sem que exista qualquer interação ou circulação

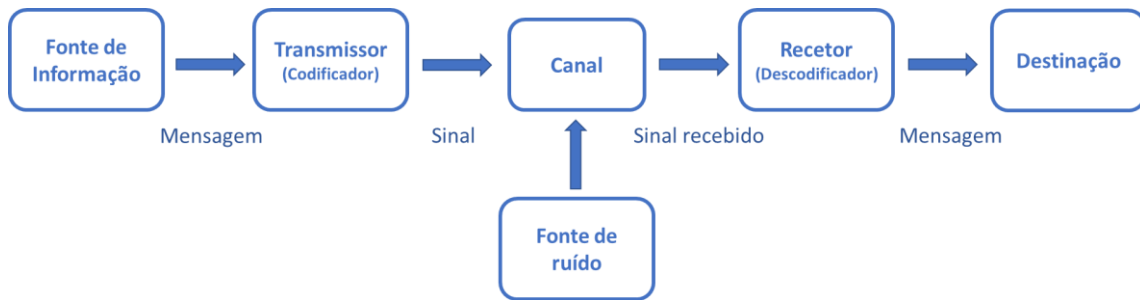


Figura 1 - Modelo linear de comunicação - Fonte: Adaptado a partir de Inazawa e Baptista (2012, p. 172)

Quanto aos modelos circulares ou cibernéticos, como o que pode ser observado na Figura 2, destacamos a opinião dos autores Freixo (2012), Sena (2017) e Serra (2007), os quais afirmam que a comunicação deve ser vista e observada a partir de um modelo circular. De entre estes modelos abordamos a Escola de Palo Alto e especificamente a visão de Paul Watzlawick (1996), como um dos teóricos mais eloquentes desta escola.

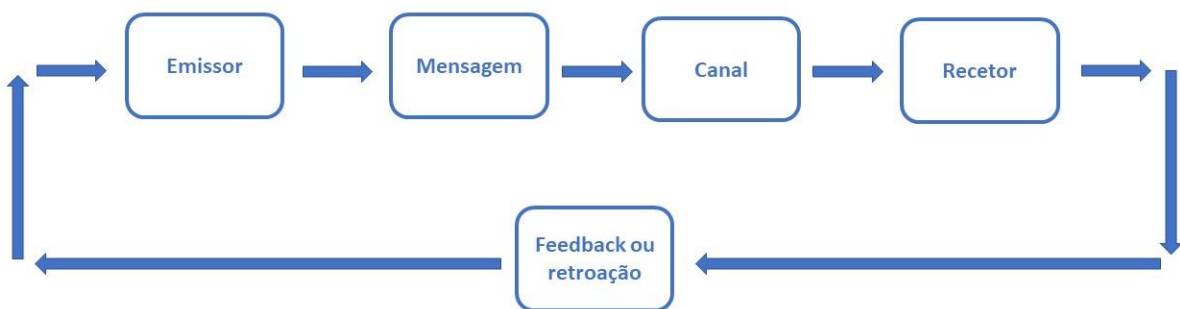


Figura 2 - Modelo circular de comunicação - Fonte: Adaptado a partir de Freixo (2012, p. 347)

Ainda segundo os autores anteriormente indicados, a Escola de Palo Alto foi formada por um grupo de investigadores de diferentes áreas, antropologia, linguística, matemática e psicologia, que adotaram uma posição contrária à do modelo linear, já que entendiam que o recetor era tão importante quanto o emissor, que toda a comunicação era interpessoal e bidirecional e que todo o comportamento humano tinha valor comunicativo, ou seja, tanto a comunicação verbal quanto a não verbal geravam possibilidades comunicativas. Entendiam, assim, a comunicação como um processo social permanente. Fiske (1998) reforçou esta ideia ao afirmar que, mais importante do que os procedimentos pelos quais passa a mensagem, é o significado que a mesma adquire que se deve enfatizar.

As mensagens assumem significados na medida em que são recebidas e entendidas pelo recetor, o que segundo Paul Watzlawick (1996) acontece em permanência, já que é impossível não se comunicar. O autor defende que a comunicação é inerente à vida e a todo o comportamento e, por sua vez, também este é afetado por toda a comunicação. Nem só a fala é comunicação, o nosso corpo, de forma consciente ou não, está continuamente a comunicar, ele é um comunicador contínuo.

A comunicação pressupõe intencionalidade, conteúdo e relação, na qual o próprio corpo, pelos sentidos e sensações que temos e transmitimos, através da pele, do ouvir, do ver, do tocar, do cheirar, ou saborear, é um ato comunicativo constante. Por isso, para Paul Watzlawick (1996), não existe a *impossibilidade de não comunicar*, porque mesmo que não se queira comunicar, essa atitude, só por si, já é comunicação.

Serra (2007) nomeia este modelo de comunicação como *Nova Comunicação*, pela relevância da interação, nele atribuída, ao recetor e ao emissor, em que ambos são influenciadores e influenciados, e pela importância partilhada que é conferida à comunicação verbal e não-verbal, ou como afirmam Santos e Correia (2004, p. 175) “mais importante do que os dispositivos comunicacionais ou as mensagens que eles veiculam, é o “mensageiro”, o sujeito que, antes de comunicar alguma coisa, se comunica a si próprio”.

Neste, como em todos os modelos de comunicação, são indicadas algumas fragilidades. Serra (2007) refere que Luhmann (1992) se distancia deste modelo fundamentando que o mesmo só se aplica em situações de contacto face-a-face, ou seja, as interações só acontecem se as pessoas estiverem presentes.

Como apurámos, são várias as correntes e conceitos subjacentes aos processos comunicativos, não obstante, sem querermos insinuar qualquer tipo de prevalência por algum dos modelos, concordamos com Serra (2007), quando sugere que independentemente da corrente adotada, existe um conjunto de aspetos que devem ser sempre considerados na identificação e classificação dos processos de comunicação, são eles:

- O tempo - se acontece de forma direta ou indireta;
- O número - se é de um para um ou de um para muitos;

- O espaço - se é presencial ou à distância;
- O código - se é verbal ou não verbal.

No presente estudo, ir-se-ão ter estes aspetos em consideração na análise da comunicação efetuada entre as EMAEI e os CAA, por sabermos o quanto condicionam a eficácia da comunicação.

### **3. MEIOS DE COMUNICAÇÃO**

Importa iniciar por clarificar alguns conceitos que são, frequentemente, entendidos como tendo o mesmo significado. Referimo-nos aos meios, aos instrumentais e aos canais utilizados para transmitir a informação.

Na bibliografia consultada encontramos os termos meio e instrumentos interligados e como sinónimos, já os canais afiguram-se para Fiske (1998), Fleury (2002), Freixo (2012) e Serra (2007), como o meio físico pelo qual a mensagem ou o sinal é transmitido, ou o “caminho” pelo qual a mensagem chega ao recetor.

Fiske (1998, p. 34) indica como “principais canais as ondas de luz, as ondas sonoras, as ondas de rádio, os cabos telefónicos, o sistema nervoso, etc.” Daí se conclui que o tipo de canal que vai ser usado depende diretamente das características do meio ou instrumento. Podendo recorrer-se, por um lado, a meios tecnológicos e eletrónicos, onde se enquadram desde os mais tradicionais, como o telefone e a rádio, até aos recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que fazem uso da internet, como o correio eletrónico, a videoconferência, as plataformas de gestão educativa, ou os fóruns, entre outros. Por outro lado, podemos recorrer a meios físicos, que podem ser de dois níveis, os impressos, onde podemos considerar desde os jornais e revistas, a todo o tipo de circulares ou informações escritas que podem ser afixadas em murais, cartazes ou painéis, ou à interação direta entre pessoas (face-a-face) e que faz uso de toda a comunicação verbal e não verbal (Oliveira, 2014).

Quanto ao meio ou instrumentos eles são considerados como “os recursos técnicos ou físicos para converter a mensagem num sinal capaz de ser transmitido ao longo do

canal” (Serra, 2007, p. 100), funcionando como impulsionador de “efeitos”. Fleury (2002) denomina os meios ou instrumentos como *veículos de comunicação*, pelo que de agora em diante passaremos a utilizar apenas o termo meios de comunicação.

Serra (2007) distribui os meios de comunicação por três grupos, os representativos, os mecânicos e os mecânicos. Explicitaremos, de seguida, o que, no entendimento do autor, corresponde a cada um. O primeiro grupo corresponde ao anteriormente denominado por interação direta entre pessoas, uma vez que a própria pessoa é, neste grupo, o meio. Quanto ao segundo grupo, o mesmo não está dependente do comunicador, reporta-se aos anteriormente denominados, meios físicos, mas em relação ao que é impresso, sendo o termo aqui encarado de uma forma abrangente, por incluir também os aspetos culturais e estéticos, que podem ser alvo de uma leitura, por parte do recetor. O terceiro grupo reporta-se principalmente aos anteriores meios tecnológicos e eletrónicos, porque são artefactos técnicos produzidos pela engenharia.

Com o avanço que os meios de comunicação têm tido, sobretudo nas últimas décadas, acabamos por assistir, de forma natural e automática, a um aumento da sua utilização. Cada vez mais, quer pelas potencialidades desses novos meios de comunicação, quer pela necessidade de os explorar, ou pela facilidade e automatização que têm assumido, verificamos que eles são a realidade das nossas comunicações atuais.

Sendo, como referido anteriormente, impossível dissociar o ato comunicativo das pessoas, local e contexto em que o mesmo ocorre e, estando estes contextos em constantes mudanças e atualizações, atualmente, com facilidade, se recorre a outros meios, que há bem pouco tempo não tínhamos ao dispor, como aqueles que fazem uso da internet e que potenciam, aquilo que Rosado e Ferreira (2015) denominam como *hiperindividualismo*. De acordo com a opinião do mesmo autor, neste tipo de comunicação prescinde-se do contacto face-a-face e de todos os aspetos importantes da comunicação não verbal, para se comunicar só quando “o outro” está disposto a aceder a essa comunicação, sem que esta aconteça com a regularidade, intencionalidade e intensidade que muitas vezes deveria acontecer.

Os computadores, na comunicação digital, assumem-se, em si, como mediadores e facilitadores nas trocas de informações, o que acontece de forma rápida, com muitas pessoas e quase instantaneamente. Por outro lado, exigem conhecimentos e competências que, ainda, nem todos os comunicadores têm. No entanto, cada vez mais se reconhece a importância da comunicação e do trabalho colaborativo em ambientes virtuais, nomeadamente o seu potencial na escola e na educação (Rosado & Ferreira, 2015).

Os meios funcionam como suportes na transmissão da mensagem, mas têm de ser adequados à forma e ao contexto de cada processo comunicativo, uma vez que exercem o papel de *agentes mediadores*, como Sousa (2006) os denomina, pois funcionam como modelos reguladores, por um lado das atitudes e comportamentos e, por outro, como promotores na transmissão dos aspetos sociais e culturais.

#### **4. FLUXOS DE COMUNICAÇÃO**

Como vimos anteriormente, existem diferentes meios de comunicação de que as pessoas dispõem para comunicar, que cada instituição, empresa ou, no caso específico deste estudo, cada escola, define, organiza e estrutura através de orientações formais. Nestas, define-se quem deve comunicar com quem, o caminho e a direção que a comunicação terá de percorrer entre o emissor e o recetor, assim como o encadeamento e as alterações que as práticas de informação proporcionam (Barreto, 2002). Este caminho, ou a forma como a informação flui na escola, é denominado como fluxo de comunicação (Rego & Cunha, 2005).

Robbins (2009) considera que estes fluxos de comunicação circulam em três direções, a ascendente, a descendente e a lateral.

Na perspetiva do mesmo autor, comunicação descendente, ou a que circula de cima para baixo, é utilizada mantendo a hierarquia da escola e, essencialmente, para transmitir decisões ou orientações sobre procedimentos ou tarefas a implementar pela comunidade educativa.

Para Robbins (2009) a comunicação ascendente, ou a que circula de baixo para cima, acontece normalmente entre a comunidade educativa e os órgãos de gestão e é usada, de modo geral, para efetuar pedidos de esclarecimento, para transmitir *feedback* sobre progressos ou problemas que possam existir, ou para apresentar propostas de alterações ou melhorias.

Por último, e ainda na opinião do autor em análise, a comunicação lateral, ou a que circula em contextos horizontais ou diagonais, acontece entre os elementos de um mesmo grupo, ou entre estes e outro grupo que se encontre no mesmo patamar, e possibilita as trocas interdepartamentais e tomadas de decisões partilhadas.

Frequentemente, nas escolas, a comunicação lateral, assume maior relevância nos fluxos comunicacionais, por ser um tipo de comunicação que envolve um grande número de pessoas e acontecer formal e informalmente. A comunicação nas relações formais ocorre de modo planeado e controlado e é onde circulam as mensagens oficiais e legitimadas pelos órgãos de gestão. As informais, acontecem naturalmente sem serem planeadas, sucedem de acordo com as necessidades dos elementos e é onde circulam as mensagens que podem ser consideradas desajustadas para as lideranças (Robbins, 2009).

Bastos e Santos (2012) acrescentam aos três fluxos de comunicação anteriormente descritos a comunicação circular, a qual se desenvolve a nível informal e acontece proporcionalmente com a coesão das relações interpessoais. Fomenta processos de interação mais naturais e uma maior intervenção em áreas mais diversificadas.

No entendimento de Robbins (2009), quanto mais diversificados e fluentes forem os fluxos de comunicação, maior será a satisfação e o desempenho dos elementos da escola, não obstante, poderem existir, na comunicação interpessoal, incongruências entre a comunicação verbal e a não-verbal, conseguindo, ambas, exercer um efeito contrário. Nas situações em que existe maior abertura e recetividade para o *feedback* ascendente ou para a comunicação informal, o fluxo é naturalmente bidirecional e mais fluido.

## 5. A COMUNICAÇÃO NAS RELAÇÕES HUMANAS

Como analisámos, a comunicação acontece a todo o momento e está presente em todas as situações da convivência humana, isto é, existe comunicação em todas as relações e interações que ocorrem entre as diversas pessoas ou, por outras palavras, todas as relações humanas são comunicativas.

Freixo (2012) distingue, nas relações humanas, quatro processos comunicativos, de sequência hierárquica. Considera o primeiro nível como o mais simples em que as relações são bidirecionais, que, na grande maioria das vezes, acontecem de um-para-um, enquanto nos outros níveis acontecem de um-para-muitos. Os níveis, por ele indicados, são a comunicação interpessoal, comunicação grupal, comunicação organizacional e comunicação de massas. Sousa (2006), acrescenta a esta divisão, o nível intrapessoal.

No Quadro 1, explora-se em maior profundidade cada um desses níveis, por cremos que, de algum modo, estão implícitos na comunicação entre as EMAEI e os CAA e, neste sentido, influenciam as formas de comunicação utilizadas na escola e estão presentes nas ações da mesma, alicerçando a construção da cultura e identidade da própria escola.

A escola, como qualquer outra organização, é composta por pessoas e as pessoas são seres sociais, por isso, toda a escola está imersa em constantes atos comunicativos que se desenvolvem de variadas formas, com recurso a diversos meios e com fluxos distintos. Contudo, todos convergem no sentido de estabelecer e fortalecer as interações que permitem tornar mais eficazes e eficientes os objetivos e metas definidos por cada grupo e pela escola (Santos & Freira, 2016). Os mesmos autores referem, ainda, que a comunicação é a *alma* das organizações ou, as próprias organizações são comunicação. Querendo com isto dizer que, os processos de interação e entendimento que se constroem e estabelecem, acontecem a partir da comunicação e são influenciados por ela.

Quadro 1 – Síntese dos processos comunicativos nas relações humanas

Processos comunicativos	Características
Comunicação interpessoal	Nível mais simples e mais rico da comunicação. Assenta na interação das pessoas “face-a-face”. Utiliza a comunicação direta, verbal e serve-se da oralidade. Caracteriza-se por ser focada, voluntária e consciente (Freixo, 2012) Ocorre maioritariamente de forma direta e em contextos informais, mas segundo Sousa (2006), pode ser mediada por telefone ou internet, o que elimina, por completo, os elementos não verbais.
Comunicação grupal	Acontece em contexto de grupos “formais” de pequena e média dimensão, como as famílias ou equipas criadas com determinada finalidade. Caracteriza-se pela existência de relações interpessoais e diretas. É influenciada pela quantidade dessas relações, pelo temperamento, posição e tarefas dos diferentes elementos do grupo (Freixo, 2012).
Comunicação organizacional	Pode ser dividida em: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interna, que acontece dentro da própria escola e inclui os fluxos de comunicação, descendente, ascendente e lateral e conduz à criação, manutenção e desenvolvimento de uma <i>identidade organizacional</i>.</li> <li>- Externa, que a escola partilha com a comunidade educativa e entidades exteriores e demonstra a fluidez dos processos comunicacionais, a estabilidade, estruturação e coesão.</li> </ul> <p>Quanto maior for o comprometimento e envolvimento interno mais favorável será a opinião dos elementos externos ((Mourão <i>et al.</i> 2018).</p>
Comunicação de massas ou social	Ocorre em grandes grupos de destinatários e de forma impessoal. Na maioria das vezes é feita à distância e sem interação entre o emissor e os recetores. É veiculada através dos meios de comunicação social, como por exemplo a rádio, os jornais e a televisão e é direcionada para um público heterogéneo e massivo (Sousa, 2006).
Comunicação intrapessoal	É estabelecida por uma pessoa consigo mesma. É usada para refletir sobre si, os outros e o mundo que o rodeia (Sousa, 2006).

Nas últimas décadas temos assistido a grandes mudanças estruturais que se manifestam em todas as áreas da vida humana, de onde salientamos as áreas sociais, culturais, científicas e tecnológicas, as quais se repercutem ao nível das organizações e na forma como estas são administradas. Morastoni (2019) entende a gestão das organizações como uma administração democrática, onde a comunicação assume um papel preponderante. Bastos e Santos (2012) acrescentam que a comunicação é intensa e contínua e consideram-na uma estratégia decisiva na motivação das equipas.

As direções das escolas dispõem de relativa autonomia na organização da vida escolar, divisão de tarefas e cargos. A exemplo disso Verdasca (2014) explicita que

relativamente à organização pedagógica, as escolas podem gerir o tempo e o espaço escolar, a progressão dos alunos e a distribuição dos apoios educativos. Quanto à organização curricular, o autor indica a necessidade de balizar metas, que sejam possíveis de alcançar através de percursos diferenciados, o que viria a ser efetivado com a publicação do Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que define o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Refere, ainda, a importância da distribuição de tarefas e cargos a ocupar pelos docentes, como os de gestão pedagógica intermédia, onde se incluem os cargos de coordenação, os quais também são realçados por Formosinho e Machado (2014) por potenciarem o trabalho colaborativo e apresentarem uma influência acentuada na gestão interna da escola. Morastoni (2019) reforça a ideia, salientando que estes colaboram nas tomadas de decisão, na divisão e execução do trabalho, sendo preponderantes nos processos interativos que se estabelecem através dos fluxos laterais de comunicação. Bolívar (2014) chama-lhe uma “vertebración horizontal” (p. 117) onde todos adotam compromissos partilhados com a organização e gestão da escola.

Com base nas pesquisas e reflexões anteriormente apresentadas salientamos, à semelhança do que é referido por Santos e Freira (2016), que a comunicação está presente em tudo o que fazemos ao longo da nossa vida, ou como Castro e Silva (2001) mencionam, nela colocamos tudo o que conhecemos, o que sentimos e o que experienciamos. A comunicação é, portanto, a essência das relações humanas.


## **6. BARREIRAS E FACILITADORES NA COMUNICAÇÃO**

Além das situações anteriormente mencionadas, que ajudaram a classificar os fenómenos comunicacionais, encontramos também referência a dois outros fatores que gostaríamos de realçar, por pensarmos que podem ser importantes para clarificar alguns aspetos que iremos abordar no capítulo seguinte. São eles a existência de barreiras e facilitadores na comunicação, os quais apresentamos de forma sintetizada na Quadro 2, onde é possível verificar que podem ser de vários tipos. O quadro apresenta estes aspetos subdivididos em físicos, pessoais e relacionais, sendo que,

dependendo da forma como influenciam a comunicação, podem num determinado contexto e com determinadas pessoas funcionar como facilitadores, mas num outro contexto e com outras pessoas, como uma barreiras.

Quadro 2 – Síntese das barreiras e facilitadores da comunicação

<b>Barreiras</b>	<b>Físicas</b>	Obstáculos que se interpõem entre os interlocutores e que impedem ou dificultam a atenção e o diálogo, como objetos, excesso de ruídos ou de estímulos (Chiavenato, 2009; Fleury, 2002; Sousa, 2006).
	<b>Pessoais</b>	<p>O que é inerente à própria pessoa, como a sua maneira de estar, de ouvir e de agir. Incluem-se os aspetos psicossociais, os relacionados com a personalidade, como as emoções (nervosismo e angústia excessiva), a motivação, os sentimentos pessoais (inflexibilidade e falta de espontaneidade) e os imprevistos do dia-a-dia (Chiavenato, 2009; Robbins, 2009; Sousa, 2006).</p> <p>A capacidade de assimilação limitada, funciona como filtro ao tipo, à forma, ao conteúdo e à quantidade de informação que cada pessoa é capaz de apreender (Fleury, 2002; Robbins, 2009).</p>
	<b>Relacionais</b>	<p>A inadequação da linguagem ao nível social e cultural do interlocutor. (Sousa, 2006).</p> <p>As hierarquias das organizações podem conduzir à manipulação ou seleção da informação, fazendo com que seja dito aquilo que se pensa que o recetor quer ouvir (Fleury, 2002; Robbins, 2009).</p> <p>A credibilidade e o grau de influência que o emissor tem sobre o recetor. Por exemplo, se o emissor transmite frequentemente informações contraditórias e/ou pouco relevantes, o emissor tende a desvalorizá-lo (Fleury, 2002).</p>
<b>Facilitadores</b>	<b>Físicos</b>	A organização do espaço de trabalho, através de instrumentos, equipamentos e ações que minimizem o esforço e eliminem qualquer tipo de fadiga física (Chiavenato, 2009).
	<b>Pessoais</b>	<p>As atitudes ou o tipo de relação que se estabelece durante o processo de comunicação, como a empatia, os comportamentos não verbais e o saber ouvir (Fleury, 2002).</p> <p>O conhecimento, a clareza e o domínio sobre os assuntos a comunicar (Fleury, 2002).</p> <p>A motivação aumenta o grau de satisfação e favorece o equilíbrio interno das organizações e (Almeida, 2013; Alves &amp; Souza, 2015).</p>
	<b>Relacionais</b>	<p>Linguagem apropriada ao tipo de recetor e transmissão de <i>feedback</i> (Fleury, 2002). Informação exata, precisa e concisa, transmitida e disseminada por alguém que é considerado como uma pessoa competente, capaz e prática, que planeia com antecedência, documenta as decisões e está atento aos pormenores, aumenta a compreensão da informação e a execução das tarefas (Chiavenato, 2009).</p> <p>A participação ativa e a valorização de todos através da definição de papéis, do respeito e do apoio mútuo (Robbins, 2009), conduz à promoção de uma</p>



cultura de colaboração, onde as atitudes comunicativas são naturais, fluidas e condutoras de informação (Bilhim, 2014).

A qualidade das relações interpessoais impele a criação de elos de confiança e faz com que o grupo se sinta mais ligado, envolvido e participativo com os interesses e objetivos da escola (Almeida, 2013; Sanches & Dias, 2015).

Em situações mais complexas, a utilização de um mediador que funcione como um elemento neutro, pode facilitar a negociação para se encontrar uma solução (Chiavenato, 2009; Robbins, 2009).

Através do Quadro 2 podemos verificar o impacto que a comunicação tem no funcionamento das organizações. Neste âmbito, verifica-se que em especial, a comunicação interna, atua como uma área estratégica de desenvolvimento organizacional, enquanto processo de gestão, pelo qual a escola promove o espírito de equipa e melhora o envolvimento e desempenho dos seus elementos. É também notória a importância que um líder tem na forma como gere e envolve o grupo nas decisões e ações do mesmo, atuando como impulsionador de comportamentos cooperativos que contribuem para a motivação e desempenho do grupo. Sanches e Dias (2015) referem, especificamente, o quanto a liderança distribuída, partilhada e participativa é relevante para a motivação dos professores.

A motivação é responsável pela intensidade do esforço que uma pessoa faz para alcançar um determinado objetivo, mas temos de considerar, também de extrema importância, a direção na qual é conduzido esse esforço, assim como a persistência, ou seja, durante quanto tempo uma pessoa consegue trabalhar com satisfação para alcançar determinado resultado (Robbins, 2009).

Se pensarmos na motivação ao nível da classe docente, podemos afirmar que estes sentir-se-ão motivados nas práticas escolares, nas quais incluímos as que decorrem dos cargos de liderança intermédia, enquanto se sentirem, proporcionalmente, recompensados e reconhecidos pelo envolvimento e esforço que colocam nas tarefas que desempenham (Robbins, 2009). Contudo, não podemos esquecer que a motivação não é um processo constante, ela sofre diversas alterações, estando as mesmas relacionadas com todas as condicionantes que envolvem cada situação e que Veríssimo (2014) agrupa em duas áreas, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Indica-nos, também, algumas atitudes que podem ser consideradas como

impulsionadoras da motivação e algumas das consequências que dela decorrem e que passaremos a enunciar.

Para Veríssimo (2014) a motivação intrínseca está relacionada com a satisfação inerente à própria atividade e que pode ser responsável pelo prazer em aprender, pela curiosidade, pela persistência e preferência por atividades que podemos considerar mais estimulantes, ou como desafios que nos impulsionam a ter iniciativa e a encontrar resolução para determinados problemas ou situações novas, fazendo com que nos sintamos mais eficazes.

O mesmo autor considera que a motivação extrínseca está geralmente associada à satisfação exterior, à própria tarefa e que passa, por exemplo, por nos sentirmos valorizados socialmente ou por obtermos uma recompensa material, pelo que, se esta satisfação não corresponder ao esperado, rapidamente origina desmotivação e desistência.

Considerando estes dois aspetos da motivação, facilmente reconhecemos o papel preponderante que os líderes assumem na sua ativação e manutenção. Funcionam como modelo motivacional, pela confiança, força e ânimo que transmitem aos seus liderados, o que faz com que estes executem com maior satisfação as suas tarefas. Esta motivação, por sua vez, é sustentada na robustez e consolidação da comunicação interna da organização (Bastos & Santos, 2012).

Mencionámos a importância do líder e da comunicação interna na motivação dos elementos constituintes da equipa, no entanto, queremos realçar, como afirmam Alves e Souza (2015), que o papel do líder não é o de motivar as pessoas, já que as próprias pessoas é que se motivam a elas próprias. O mesmo autor refere que a sua tarefa é a de criar um ambiente motivador, onde o conjunto do processo intrínseco e extrínseco, de cada pessoa, conflua para o fornecimento de energia e persistência, o que consequentemente acaba por se refletir no comportamento e atitude de todo o grupo.

A comunicação, como já verificámos anteriormente, está presente em todos os lugares e momentos. O ser humano está(se) a comunicar a todo o momento, o que faz também com que esteja constantemente a alterar os seus desejos, vontades e

prioridades. Se na escola existir um bom fluxo de comunicação e se recorrer a meios de comunicação que favoreçam as relações formais e informais, estará, deste modo, a gerar-se e a garantir que a comunicação interna contribua para que os docentes se sintam motivados e comprometidos em superar quaisquer dificuldades que possam surgir, evitando sentimentos de insatisfação e descontentamento (Rego & Cunha, 2005).

Em síntese, neste capítulo exploraram-se correntes teóricas sobre os aspetos da comunicação e o que pode influenciar positiva ou negativamente os processos comunicativos.

Importa referir que o funcionamento da escola depende dos normativos legais que a regulam, da autonomia que se consegue implementar, como analisámos no Capítulo I, e do tipo de gestão, mas muito resulta das ações e relações comunicacionais entre os seus membros. São estas que determinam a qualidade e o sucesso da escola, assim como o empenho, o profissionalismo, o entusiasmo e a produtividade dos professores. Consideramos que a qualidade e articulação de todos os elementos envolvidos nos processos de comunicação da escola estão na génese do trabalho de articulação entre as EMAEI e os CAA, que iremos abordar no Capítulo III.

## **CAPÍTULO III - A COMUNICAÇÃO ENTRE AS EMAEI E OS CAA**

Ao longo deste capítulo procurar-se-á fazer a ligação entre os princípios abordados no Capítulo I e os elementos identificados no Capítulo II e que condicionam, motivam e impelem ao trabalho das EMAEI e dos CAA, realçando o papel da comunicação nas relações interpessoais e dos meios de comunicação utilizados em particular por estas equipas. Apresenta-se aquilo que cremos ser o modelo de comunicação existente entre as EMAEI e os CAA e alguns fatores considerados como essenciais ao processo comunicacional e potenciadores da eficácia e do bom funcionamento das equipas.

Até ao momento explorámos a importância dos meios e dos fluxos da comunicação, situámo-nos sobre como foram constituídas as EMAEI e os CAA, bem como as competências e atribuições de cada uma delas. Importa, agora, focarmo-nos na forma como se processa a comunicação entre os dois grupos.

Ao pensarmos na comunicação entre estes dois grupos pensamos imperiosamente em relações humanas. No segundo capítulo mencionámos como Freixo (2012) agrupa este tipo de relações, em comunicação interpessoal, grupal, organizacional e de massas. Vimos que Sousa (2006) acrescenta outro grupo a esta divisão, a comunicação intrapessoal. Já indicámos, também, que as pessoas para transmitirem uma mensagem utilizam meios de comunicação e que a informação é veiculada através de suportes, que estão em consonância com o estilo ou forma de comunicação mais adequados. Já referimos que Serra (2007) os agrupa em apresentativos, representativos e mecânicos e que, todos eles, servem para fazer passar a mensagem que se quer comunicar, mas, segundo Robbins (2009), as mensagens circulam em três direções, ou três fluxos, ascendente, descendente e lateral e, podem ainda, apresentar características formais e informais e, segundo Sousa (2006) serem mediadas ou diretas.

## **1. Os MEIOS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADOS ENTRE AS EMAEI E OS CAA**

Para que nos possamos situar em relação às vertentes comunicativas utilizadas entre as EMAEI e os CAA, importa dedicarmos algum tempo, numa abordagem sintética, aos meios de comunicação que, neste momento, são mais utilizados em contexto escolar para a efetivação dos diversos processos comunicativos que diariamente ocorrem. Pensando na distribuição efetuada por Serra (2007), iremos considerar a seguinte divisão – meios apresentativos, onde incluiremos a comunicação interpessoal ou face-a-face; meios representativos, focando-nos nos que são impressos; meios mecânicos, salientando os eletrónicos.

### **Meios apresentativos**

Para Serra (2007) e Fiske (1998) a comunicação nas escolas começa por se desenvolver diretamente entre os próprios elementos que a integram. Estes comunicam entre si, tanto de forma verbal como não-verbal. A própria pessoa é o meio desta comunicação que só acontece na presença física dos envolvidos e propicia interação que pode ocorrer, informalmente, por exemplo em conversas entre colegas no contexto de sala de professores, ou formalmente, em reuniões, seminários, *workshops* ou quaisquer outros eventos organizacionais. Os mesmos autores consideram, ainda, que pela rotina diária, através da análise da comunicação interpessoal, poder-se-á perceber o nível de participação e de influência das pessoas na equipa, o tipo de *feedback* que é dado de imediato, identificar a forma como se processa a circulação de informação e como ocorrem as dinâmicas comunicacionais internas.

### **Meios impressos**

Embora a tendência nas escolas seja a forte diminuição do recurso a material impresso, muita da comunicação que circula faz ainda uso do papel impresso, principalmente a relacionada com avisos, circulares internas, convocatórias, atas, relatórios, assim como, livros e todo um vasto conjunto de materiais pedagógicos e avaliativos dos alunos (Oliveira, 2014).

Encontramos os documentos produzidos por estes meios, de modo geral, afixados em placares, normalmente colocados em pontos estratégicos da área de trabalho dos docentes, ou em espaços centrais e comuns onde se afixa informação importante para toda a comunidade educativa.

Ainda se avistam algumas publicações periódicas, como revistas ou jornais, e que tendem a divulgar ou dar a conhecer eventos que a escola promove e ou participa. Também se vêem cartazes, normalmente utilizados para publicitar campanhas, *workshops*, eventos ou conferências exteriores à escola.

### **Meios digitais**

Neste grupo enquadrámos os meios de comunicação com suporte digital, como os que utilizam a internet, intranet, correio eletrónico, videoconferências, portais, blogs, chats e fóruns e que, presentemente, assumem grande significância na escola. Verdasca (2014) considera que atualmente estes são os meios mais utilizados, pelos quais circulam as mensagens de forma rápida, quer sejam veiculadas apenas com uma pessoa, com um pequeno grupo, ou com a totalidade dos docentes, ou mesmo, com toda a comunidade educativa. O mesmo autor, apelida esta crescente utilização e o vasto conhecimento tecnológico que a escola detém como *tecnologia organizacional*. Esta, para Rosado e Ferreira (2015) proporciona uma infinidade de trocas comunicativas, a anexação de recursos e um *feedback* rápido por parte de quem recebe a mensagem.

A internet e, no caso particular das escolas, a intranet, enquanto ferramenta tecnológica mais restrita, mas dispondo de muitos dos recursos proporcionados pela internet, vieram alterar a forma de comunicar entre as pessoas e reduziu substancialmente a comunicação interpessoal. Neste momento as escolas usam, através da intranet, plataformas como o *Microsoft Office 365*, que faz com que a comunicação interna seja rápida, acessível, em grande volume e colaborativa entre todos os docentes, tendo-se tornado o fluxo de comunicação que assume maior expressividade (Bilhim, 2014).

Estas plataformas disponibilizam um conjunto de aplicações onde se inclui o correio eletrónico, *chat*, calendários partilhados, a criação colaborativa de documentos, bases de dados, armazenamento virtual de dados, *sites* de equipa (que tendencialmente estão a substituir as plataformas *Moodle*, que eram utilizadas) e videoconferência. Muitos destes aplicativos, e em conformidade com Rosado e Ferreira (2015), proporcionam e potenciam a interatividade e a interação, que pode acontecer de forma assíncrona, como aquela que é feita pela troca de mensagens de correio eletrónico, ou de forma síncrona, através da construção e preenchimento de documentos. Todas elas permitem uma vasta e permanente partilha de dados e informação, que passa a ter acesso fácil e remoto e pode ser editada de forma colaborativa e em tempo real, pela intranet, independentemente do local onde os docentes se encontrarem. Pela videoconferência consegue-se à distância, mas em tempo real, efetuar uma conversa, tratar de assuntos, colocar questões e esclarecer dúvidas, como num encontro presencial. Este meio de comunicação está sempre disponível através do computador ou de qualquer dispositivo com acesso à internet.

Equacionando todos os aspetos e meios de comunicação anteriormente referidos e, considerando que não existe um modelo definido para a comunicação entre as EMAEI e os CAA, porque, estes dependem do tipo de liderança, dos processos comunicativos que desenvolvem, em termos da comunicação grupal, das características dos elementos da própria equipa e das dinâmicas de trabalho que definem e implementam, optámos por elaborar e apresentar, na Figura 3, o que pressupomos ser o modelo de comunicação empregue, os meios de comunicação mais utilizados e os fluxos percorridos. Estes últimos serão abordados em maior profundidade no ponto seguinte.

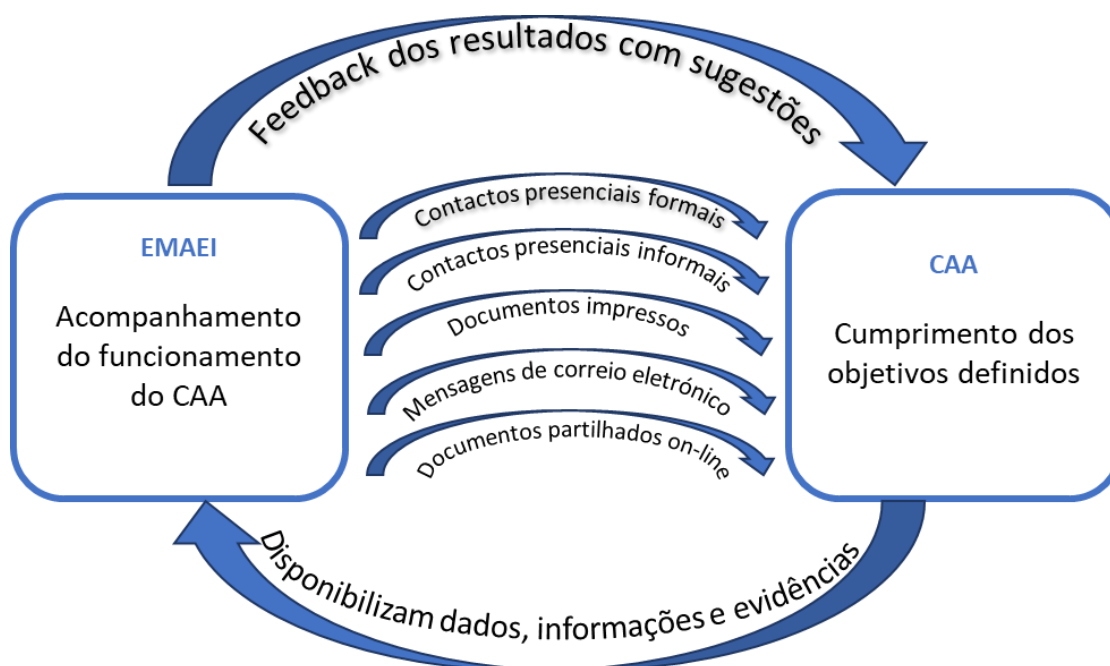


Figura 3 – Perspetiva de esquema de comunicação entre as EMAEI e os CAA - Fonte: Elaboração própria

## 2. OS FLUXOS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADOS ENTRE AS EMAEI E OS CAA

Como verificámos no Capítulo II, quando debatemos a importância dos fluxos de comunicação e as direções em que estes acontecem, percebemos que o controlo sobre os trajetos que a informação percorre é da responsabilidade do líder do grupo, no caso, do coordenador da EMAEI. Também já analisámos que, para além de uma gestão participativa, a qualidade das relações internas e a motivação tornam mais ou menos exequíveis o sentido, a compreensão e a implementação das mensagens (Barreto, 2002). Importa ainda salientar que a comunicação interna efetiva e eficaz é condição essencial para o sucesso das atividades a desenvolver pelas equipas, que devem gerir e orientar os seus atos comunicativos, para se tornarem facilitadores de uma comunicação de qualidade, que contribua para o desenvolvimento dos objetivos do grupo e da escola.

Pelo exposto, e segundo afirma Pedros (2016), os objetivos da comunicação, no caso os alcançados entre as EMAEI e os CAA, serão mais ou menos atingidos consoante a intensidade com que os fluxos de informação interna e o *feedback* acontecerem.

Nesse sentido, iremos referir os fluxos de comunicação que consideramos serem os mais frequentes e consistentes usados nas suas interações comunicativas.

Segundo Maximo (2016) a compreensão das mensagens e a sua execução depende da qualidade das relações internas, são elas que desempenham um papel de mediadoras nos fluxos da comunicação, pelo que o autor, ao atribuir-lhe esta relevância, estará a referir-se, de acordo com a distribuição apresentada por Robbins (2009), aos fluxos laterais, ou aos circulares, na perspetiva de Bastos e Santos (2012). Este tipo de comunicação, de acordo com Rego e Cunha (2005) acontece entre elementos do mesmo nível hierárquico e tem como principais objetivos, a coordenação de tarefas e a partilha de informações, que segundo o esquema apresentado na Figura 3 serão os mais observados e aqueles que motivam as trocas comunicativas que ocorrem com maior frequência entre as equipas em estudo.

Deste modo, e ainda na opinião dos mesmos autores, os processos de comunicação que acontecem nestes fluxos laterais, são mais rápidos, menos vulneráveis a distorções e dificuldades de entendimento e aproximam os intervenientes.

Recordamos também que podem ser efetuados de modo formal ou informal, como aqueles que indicamos na Figura 3. Reconhecemos que muitos destes contactos recorrem aos meios informáticos, que referimos no ponto anterior, e que na perspetiva de Barreto (1998) vieram alterar a fluidez dos fluxos de comunicação, por considerar que o distanciamento do recetor deixa de existir e ele é agora parte integrante do fluxo, atuando em tempo real.

Na opinião de Barichello e Machado (2012) os fluxos que recorrem à internet, ou no caso das escolas e como já mencionámos à intranet, apresentam uma estrutura retilínea, sem hierarquias e onde o poder comunicativo está descentralizado e a comunicação acontece uni, bi ou multidirecionalmente quer se trate de um fluxo de envio, quer se trate de um fluxo de receção de mensagem. Os autores advertem para a necessidade de compreender a posição que estes fluxos comunicacionais assumem, devendo ser encarado o seu potencial com uma postura flexível e dinâmica decorrente daquilo que ele apelida de “instantaneidade” da relação comunicativa (Barichello & Machado, 2012, p. 175).

Em conformidade com Pinazza *et al.* (2011) e Souza (2016), para que as equipas alcancem o pleno funcionamento, é necessário que o trabalho de cada elemento conflua com o dos restantes elementos da equipa e, desta, com os de toda a comunidade educativa. Ou seja, os esforços de todos, quer sejam individuais, quer sejam coletivos, devem ter um foco comum e, no caso em apreço, independentemente do facto de serem as EMAEI que têm a função de acompanhar e monitorizar o funcionamento dos CAA, espera-se que seja o de otimizar as respostas educativas que são ministradas aos alunos com NE.

### **3. A COMUNICAÇÃO NA EFICÁCIA DAS EQUIPAS**

A literatura e a investigação têm vindo a revelar que a organização da escola em equipas contribui para o desenvolvimento de práticas docentes mais planeadas, interligadas e impulsionadoras de um “trabalho colaborativo e o profissionalismo interativo” (Cabral & Alves, 2018, p. 17). No entanto, também nos tem demonstrado que uma equipa não pode ser eficaz sozinha, ela faz parte de todo o sistema organizacional da escola, onde a influência é um processo recíproco e contínuo. Um processo que reflete o tipo de liderança, quer a de topo quer as intermédias, o tipo de gestão, a qualidade da comunicação interpessoal, grupal e organizacional, assim como, os meios e os fluxos de comunicação. Todos estes elementos são decisivos na eficácia das equipas.

Atualmente é consensual que a escola funciona melhor com equipas motivadas e capazes de implementar práticas colaborativas entre os docentes. Também verificámos que a motivação das equipas não se determina por regulamentação legislativa, no entanto, foi esta regulamentação que esteve na base da formação das EMAEI e dos CAA. A motivação e as mudanças organizacionais não acontecem apenas por imposição legal, só se muda, quando se constrói, vive, experimenta e compreende que o sentido da mudança se reveste de uma ação proficiente (Cabral & Alves, 2018).

Assim, este processo de mudança é exigente, requer a mobilização da razão, da emoção e de um conjunto de atitudes que precisam ser pensadas e colocadas em

prática de forma integrada por todos os elementos das equipas. Como é indicado por Boavida e Ponte (2002) e Leite (2016), todos em conjunto têm que se envolver na planificação das tarefas e nas decisões a tomar, partilhar conhecimentos e sugestões, conhecer explicitamente os objetivos que têm que desenvolver e avaliar a sua execução, sem esquecer o processo introspetivo e retrospectivo.

Para Bilhim (2014), Boavida e Ponte (2002), Cabral e Alves (2018), Lima e Fialho (2015) e Peccicacco (2016) a eficácia das equipas norteia-se pela qualidade da comunicação, estando implícita a transparência e a confiança como elementos facilitadores da partilha. Os autores elencam um conjunto de atitudes, das quais destacamos as que consideramos que devem estar patentes nas trocas comunicativas entre as EMAEI e os CAA.

Bilhim (2014) assinala que a comunicação é um processo sempre de dois sentidos e, para que assim permaneça, importa saber aceitar comentários e críticas construtivas, mas também ser capaz de valorizar a opinião e o trabalho dos outros. Boavida e Ponte (2002) e Peccicacco (2016) acrescentam que as pessoas envolvidas não devem ter ideias pré-concebidas, mas devem manifestar abertura suficiente, às opiniões, sugestões e pontos de vista dos outros. Têm de compreender e aceitar que, umas vezes, o seu contributo é o que reúne maior consenso, outras vezes não, mas, em qualquer das situações, devem disponibilizar o mesmo esforço e empenho para a efetivação das tarefas e aprimorar o melhor resultado em função do objetivo esperado ou do produto final (Cabral & Alves, 2018). É exetável que as EMAEI tenham esta disponibilidade de auscultar a opinião dos CAA sobre os objetivos e práticas desenvolvidas, mas também sobre o próprio processo de monitorização.

Bilhim (2014) prossegue nas suas recomendações e aconselha que se pense e reflita antes de falar, se adequa a mensagem para que seja assertiva, efetiva, eficaz e possa ser compreendida. Peccicacco (2016) adverte à concisão. Bilhim (2014) e Lima e Fialho (2015) lembram que deve existir coerência entre a comunicação verbal e a não verbal, porque todos os gestos e movimentos são comunicação e devem pautar-se por atitudes de entreajuda, confiança e cooperação.

Pensamos que na abordagem que as EMAEI fazem aos CAA, se possa encontrar, contrariamente ao recomendado, os dois extremos, um excesso e uma escassez de informação. No entanto, porque, cada vez mais, os docentes se estão a distanciar do trabalho individualizado, esperamos encontrar equipas que se entreadjudam e se empenham em criar uma cultura de escola proactiva, tal como preconizam Cabral e Alves (2018).

Ainda relativamente às situações de comunicação interpessoal, Boavida e Ponte (2002), Cabral e Alves (2018) e Peccicacco (2016) recordam alguns princípios básicos, mas nem por isso menos importantes. Um desses princípios é o de ser um bom ouvinte. Recomendam que não se deve interromper quem está a falar, porque além de ser desagradável, vai também dificultar o raciocínio e a interligação das ideias. Ao ouvirmos o que a outra pessoa está a dizer, estamos a mostrar respeito pelo interlocutor e interesse em compreender a mensagem, e isso irá ajudar a que o *feedback* seja integrado, significativo e catalisador de atitudes positivas. Possivelmente pelas multitarefas que cada pessoa hoje é instada a desempenhar em simultâneo, em muitas das conversas face-a-face a que assistimos, omite-se a função de ouvinte na comunicação.

Para finalizar, os autores supramencionados relembram o papel importante que os coordenadores das equipas têm. Devem ser modelo nas atitudes, nos comportamentos cooperativos e incentivar processos comunicativos que contribuam para a motivação do grupo, porque um líder irá sempre influenciar os restantes elementos, as dinâmicas e a qualidade das relações e ações do grupo. Espera-se que nas equipas em estudo todos se sintam bem e com vontade de colaborar e cooperar e que as suas atitudes sejam impulsionadoras de aprendizagem recíproca.

Na opinião de Boterf (2010) o desempenho ou a eficácia de uma equipa está proporcionalmente relacionado com a qualidade da cooperação dos seus membros. Aponta também algumas competências que ajudarão a fortalecer a cooperação e que vão desde a organização e distribuição das tarefas, a atitudes de comunicação interpessoal e de empatia, passando pela necessidade premente de conhecimentos e proficiência em TIC, até à forma de expressão e domínio relativamente aos

conhecimentos científicos e técnicos. Aconselha, ainda, à manutenção de atitudes de respeito e valorização de todos, envolvendo-os nas decisões e tarefas de acordo com as especificidades de cada um, fazendo com que a cooperação não seja apenas o acumular de competências individuais. O autor supracitado resume a cooperação na seguinte fórmula matemática “competência coletiva = competência individual + cooperação” (2010, p. 99). Na realidade, profere o autor, as equipas para serem competentes e eficazes têm que conjugar a individualidade de cada elemento, com as suas características, capacidades e condicionantes, de forma cooperativa e articulada entre todos, de modo que daí resulte a inibição de comportamentos que diminuam a eficácia da equipa e a impulsão de comportamentos que conduzam à sua eficácia, a fim de que se atinjam as metas definidas.

A vida da escola é um processo complexo, mas muito semelhante à vida de cada pessoa. Na nossa vida são vários os elementos que se interligam e interferem constantemente uns com os outros, os quais temos de saber coordenar, conciliar e priorizar, para termos sucesso. Na escola acontece o mesmo, mas com uma proporção muito maior. O sucesso da escola depende da forma como cada pessoa interage com os diversos elementos, da forma como esses elementos estão integrados nas equipas a que pertencem e, por sua vez, como são coordenadas e articuladas as diversas equipas que integram a escola (Arranca, 2014). Os resultados e eficácia da escola dependem, por isso, da qualidade, quantidade e fluência da comunicação das relações interpessoais. Disso dependerá a forma como lidam com as dificuldades e desafios que surjam, e como conseguirão aproveitar ou transformar essas mesmas dificuldades e desafios em oportunidades (Oliveira, 2014).

Concluída a apresentação de algumas teorias, modelos e estudos realizados por autores nacionais e internacionais acerca da inclusão, da comunicação e do trabalho em equipas multidisciplinares apresenta-se, de seguida, a Parte II deste trabalho, a qual explicita a metodologia aplicada nesta investigação.

## PARTE II METODOLOGIA

Se entendermos, como Prodanov e Freitas (2013), que a metodologia é o caminho que se irá percorrer para construir conhecimento e que, nesse caminho, recorreremos à utilização de procedimentos e técnicas para o analisar, comprovar, validar e propiciar, compreendemos que esta etapa se assume como vital ao delineamento e prossecução de qualquer investigação.

Fregoneze *et al.* (2014) advertem para a necessidade de selecionar e descrever detalhadamente o método e as técnicas que se irão utilizar, querendo assim reforçar que deverá ser bem pensada e estruturada a forma como a investigação será conduzida, para que esta possa estar em conformidade e encontrar resposta para os objetivos anteriormente definidos.

Considerando estes pressupostos, pensamos que a opção metodológica que melhor se adequa às finalidades subjacentes ao estudo será uma abordagem qualitativa, efetuada através de um estudo exploratório-descritivo.

Bogdan e Biklen (2013), Gil (2008), Prodanov e Freitas (2013), afirmam que numa abordagem qualitativa, o propósito do investigador é apenas registar e descrever os factos observados e as suas características, sem que exerça qualquer interferência sobre eles. Quanto aos resultados e às conclusões alcançados indicam que não podem ser generalizáveis, uma vez que apenas tentam compreender como os indivíduos e os contextos observados se organizaram, colaboraram e comunicaram. No entanto, no presente estudo, alguns dos dados recolhidos também foram tratados quantitativamente, mas sem que esta abordagem fosse a mais relevante, a sua utilização apenas serviu para consubstanciar algumas das conclusões.

Relativamente à investigação exploratório-descritiva, Fregoneze *et al.* (2014) e Gil (2008), referem ser a mais utilizada na área da investigação social. Os estudos exploratórios são principalmente indicados para temas que ainda são pouco conhecidos ou explorados e sobre os quais importa criar condições que possibilitem uma maior apropriação, assim como a formulação de hipóteses ou problemas que

possam vir a ser abordados em estudos posteriores. Por sua vez, o foco da pesquisa descritiva está no conhecimento das características de determinado fenómeno, acontecimento ou população e não na explicação dos seus porquês.

Neste estudo, a nossa intenção é conhecer e descrever as opiniões e as características das equipas, sem que, de modo algum, queiramos afirmar se a monitorização do funcionamento dos CAA foi, ou não, corretamente efetuado porque, tal como afirmam Bogdan e Biklen (2013), o mais importante não são os resultados, mas todo o procedimento do estudo e o conhecimento que daí possa ocorrer.

## **1. TIPO DE ESTUDO**

Na consulta bibliográfica subjacente a este estudo encontramos referência à existência de vantagens e desvantagens na utilização de todos os tipos de estudo, salvaguardando-se que a sua seleção deve resultar do problema e dos objetivos da investigação. Considerando estes princípios e o facto de a investigação implícita a este estudo ser exploratório-descritiva, optámos por, de acordo com Yin (2010), eleger como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Envolvemos e analisámos os quatro Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém de modo que, o seu conjunto, pudesse refletir a realidade do concelho. Para o autor este é um procedimento utilizado em estudos qualitativos, em situações em que se pretende aprofundar e compreender melhor determinados sujeitos, fenómenos ou acontecimentos e os seus motivos, revestindo-se os mesmos de tal complexidade e amplitude que não podem ser estudados fora do contexto onde ocorrem naturalmente.

Yin (2010) e Ventura (2007) concordam que o estudo de caso é uma estratégia adequada para responder às questões "como" e "porquê", sendo estas questões explicativas de contextos da vida real e contemporânea, cujas situações acontecem sem que o investigador tenha qualquer influência ou manipulação. Estando o presente estudo focado em "como" as EMAEI dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém comunicam com os CAA, consideramos, de acordo com Amado (2014) e Yin (2010), efetuar um estudo de caso holístico, no qual a recolha de dados foi feita de

forma análoga em cada AE e os resultados obtidos foram analisados e tratados procurando obter os resultados relativos aos AE de Santarém.

No estudo de caso, como em todas as estratégias de investigação, também são indicadas algumas fragilidades na sua execução, como a possibilidade de se verificar falta de rigor ou negligência no estudo, ou que, uma visão tendenciosa do investigador possa influenciar a pesquisa e as próprias conclusões. Yin (2010) indica que essas fragilidades poderão ser ultrapassadas se se “trabalhar com afinco para expor todas as evidências de forma justa” (p. 29) e Prodanov e Freitas (2013) sugerem que se proceda com exatidão, deliberação, singularidade e congruência, princípios estes pelos quais pautámos este trabalho.

## **2. CONTEXTO DO ESTUDO**

A caracterização do contexto em que decorreu a investigação foi elaborada com base no conhecimento formal e informal do mesmo e na consulta das páginas Web da Câmara Municipal de Santarém (Santarém, s.d.) e da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE, s.d.). Decorre também da consulta e análise de documentos oficiais e institucionais disponíveis nas páginas *Web* das entidades pesquisadas e, de outros, fornecidos pelos AE, assim como, das interações mantidas com os participantes no estudo.

De acordo com informação disponibilizada na Revisão da Carta Educativa do Município de Santarém (2015), em termos de respostas educativas, este dispõe de estabelecimentos escolares públicos e privados que asseguram a cobertura da população a todos os níveis de ensino. Alicerçada desde a Educação Pré-Escolar, onde se incluem as Creches, até ao Ensino Superior, conforme distribuição que pode ser observada no Quadro 3. Importa realçar que os dados referentes aos alunos com NE apenas contemplam os que se encontram abrangidos pelas medidas seletivas (Artigoº 9º) e pelas adicionais (Artigoº 10º) do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

No ponto seguinte, será explanada de forma mais pormenorizada, a oferta educativa de cada um dos AE integrante deste estudo.

Quadro 3 - Número de escolas e alunos por AE

AE	Nível de ensino										Total de alunos	N.º de alunos com NE	N.º de alunos nos CAA
	Pré-Escolar		1º CEB		2º CEB		3º CEB		Secundário				
	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos			
Alexandre Herculano	7	265	7	518	1	284	1	382	0	0	1449	117	10
D. Afonso Henriques	13	306	12	477	2	216	2	294	0	0	1293	88	10
Dr. Ginestal Machado	2	116	3	384	1	315	2	510	1	943	2268	206	27
Sá da Bandeira	9	269	11	643	1	355	2	684	1	843	2794	121	10

Fonte: Adaptado a partir da página Web do Município de Santarém (Santarém, s.d.)

## 2.1. OS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO CONCELHO DE SANTARÉM

Para um melhor conhecimento do contexto do estudo será, de seguida, efetuada uma breve caracterização dos quatro AE do Concelho de Santarém. Salienta-se que os dados apresentados, referentes ao número de alunos, docentes e AO se reportam ao ano letivo 2020-2021, no entanto os dados e as informações decorrentes dos documentos oficiais dos AE foram retirados dos documentos orientadores do triénio 2017-2020, uma vez que, até ao momento de redação deste texto, não foram disponibilizados quaisquer outros documentos atualizados.

**Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano** - tem sede na Escola Básica (EB) Alexandre Herculano localizada no limite urbano da cidade de Santarém. Os seus estabelecimentos distribuem-se por freguesias urbanas e rurais do concelho.

De acordo com o seu Projeto Educativo (AE Alexandre Herculano, 2017-2020), o Agrupamento pretende ser uma escola que patenteia um conjunto de respostas educativas e organizacionais adequadas a todos e para cada um dos seus alunos, atendendo à diversidade de necessidades e ritmos de aprendizagem. Pauta-se por valores de empreendedorismo e pró-atividade, exigência e qualidade, equidade e pluralismo, espírito de equipa e sentido de pertença, partilha e cooperação. A

concretização destes princípios que orientam as respostas educativas do Agrupamento efetua-se através de uma oferta diversificada de percursos curriculares.

**Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques** – tem como escola sede a EB de Alcanede, que dista 20 Km da cidade de Santarém e os seus estabelecimentos de ensino estão distribuídos maioritariamente pelas freguesias rurais da zona norte do concelho de Santarém.

De acordo com o seu Projeto Educativo (AE D. Afonso Henriques, 2017-2021), o Agrupamento pretende ser uma referência na promoção do sucesso escolar, conjugando a excelência académica com a excelência humana. Tem como missão contribuir para que todos os alunos desenvolvam competências, capacidades e atitudes, de modo que consigam enfrentar os desafios da sociedade atual. Tem também como ambição diversificar a oferta educativa para o público-alvo e promover uma cultura de inclusão.

**Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado** - tem sede na escola secundária Dr. Ginestal Machado e a totalidade das suas escolas situam-se na zona urbana de Santarém.

Segundo o seu Projeto Educativo (AE Dr. Ginestal Machado, 2017-2020), o Agrupamento é considerado uma escola inclusiva e multicultural, que promove a educação para a cidadania e a articulação entre os diversos ciclos de ensino e que visa combater o insucesso escolar, onde as TIC assumem um papel motivador e promotor da aprendizagem. Tem como missão dotar todos os seus utentes de competências e conhecimentos que potenciem a plenitude das suas capacidades e promover a inserção económica, social e cultural ao nível da região em que o Agrupamento está inserido.

**Agrupamento de Escolas Sá da Bandeira** - tem sede na escola secundária Sá da Bandeira, que está situada na zona urbana da cidade, mas os seus estabelecimentos situam-se tanto nas freguesias urbanas como nas freguesias rurais, da zona sul do concelho de Santarém.

Segundo o seu Projeto Educativo (AE Sá da Bandeira, 2017-2020), o Agrupamento é considerado uma escola dinâmica, inovadora e inclusiva, que promove as capacidades e o espírito crítico dos seus alunos, com vista ao incremento de uma cidadania responsável e adaptada às exigências da sociedade atual. Tem como missão que a sua população escolar adquira autonomia, saberes, competências, responsabilidade, espírito criativo e empreendedorismo que perdure de forma ativa, responsável e colaborativa ao longo da vida.

## **2. 2. PARTICIPANTES DO ESTUDO**

Como temos vindo a mencionar é nossa ambição fazer um estudo de caso, contudo, sabemos, como é indicado por Alarcão (2016), que cada contexto educativo é único e possui especificidades próprias, individuais e detém experiências e conhecimentos diversificados. Não obstante, estas particularidades, conferem uma maior robustez e profundidade ao estudo, embora não generalizável. Conscientes destas características, optámos por concretizá-lo através de uma amostra por conveniência, a qual inclui como população alvo os elementos das EMAEI e dos CAA dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém. Pelas EMAEI foram implicados os elementos permanentes e que são os previstos nas alíneas a), b), c) e d) do ponto 3 do Artigo<sup>o</sup> 13<sup>o</sup> do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho - um dos docentes que coadjuva o diretor, um docente de Educação Especial, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo. Em alguns AE constatou-se um acréscimo no número destes elementos, como nos AE Alexandre Herculano e D. Afonso Henriques onde foram incluídos mais técnicos. Relativamente aos CAA foram compreendidos os docentes de EE, docentes de outros grupos disciplinares, técnicos e os Assistentes Operacionais (AO) que desempenham funções nos CAA. Os motivos que estiveram na base desta seleção circunscrevem-se à proximidade geográfica e profissional com as estruturas de gestão mencionadas.

Considerando os pressupostos deste estudo e as opções metodológicas assumidas e, com a convicção transmitida por Gil (2008) de que é impossível dissociar o sujeito e o

objeto, entendemos observar e inquirir, em cada AE, os elementos suprarreferidos e que se encontram distribuídos de acordo com os dados constantes no Quadro 4.

Quadro 4 - Número de elementos que integram as EMAEI e os CAA por AE no ano 2020-2021

Agrupamentos de Escolas	Elementos permanentes das EMAEI	Número de CAA / Unidades por Agrupamento	Docentes de EE nos CAA	AO nos CAA	Total
Alexandre Herculano	7	2	2	2	13
D. Afonso Henriques	9	2	4	4	19
Dr. Ginestal Machado	6	4	6	5	21
Sá da Bandeira	6	2	5	2	15
<b>Total</b>	28	10	19	13	<b>70</b>

O total da amostra incluiu 70 elementos que partilhavam, como é mencionado por Bruchez *et al.* (2015, p. 4) “o mesmo ambiente e a mesma experiência”, aqui entendido como os meios que as EMAEI utilizam para efetivarem a monitorização dos CAA.

### 3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Perante as opções metodológicas tomadas no enquadramento da investigação, refletimos como se iriam recolher as informações sobre a realidade que queríamos estudar, ou seja, como iríamos recolher os dados e quais as técnicas e instrumentos a utilizar. Fregoneze *et al.* (2014) descrevem as técnicas de recolha de dados como os procedimentos que o investigador adota para a obtenção de dados efetuada junto dos elementos investigados e que permite recolher as informações necessárias para posterior análise, alcançando assim, os resultados da investigação.

À semelhança do que aconteceu nas etapas precedentes, também esta é decisiva para a prossecução dos objetivos da investigação. As técnicas e instrumentos de recolha de dados não são estanques, assumem, segundo Yin (2010), um caráter aberto, interativo e dinâmico, são orientadas por etapas sucessivas de recolha, análise e interpretação de informação, que provém de diversas fontes.

Como já referimos, este estudo é predominantemente qualitativo, no entanto alguns dos dados recolhidos são também quantitativos, até porque atualmente, segundo nos

é referido por Bruchez *et al.* (2015), a utilização dos dois métodos conduz a diferentes tipos de informação e confluem para a triangulação dos dados, ou seja, para a sua validação cruzada. Segundo Aires (2015, p. 24), “as técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas”, sendo que utilizámos na presente investigação técnicas de ambas as categorias, o que facilita a triangulação, mais usada neste tipo de estudos e que se processa através da ligação das evidências suportadas por diversas fontes, ou técnicas de recolha de dados.

Ao delinear as técnicas e os instrumentos que iríamos utilizar decidimos, após a consulta do acervo documental dos AE, aplicar questionários aos participantes do estudo, permitindo desta forma efetuar uma recolha uniformizada e simultaneamente abrangente de dados. No entanto, o facto de o tema implícito a este estudo ser recente e não ter sido, ainda, alvo de investigação, fez com que não existisse um instrumento validado com os mesmos objetivos, pelo que optámos, partindo da abordagem teórica que efetuámos, por construir o questionário que foi usado na recolha de dados.

Para Gil (2002) e Prodanov e Freitas (2013) um questionário é um conjunto de questões colocadas por escrito em impresso próprio que são respondidas, também dessa mesma forma, pelos inquiridos. A sua utilização permite recolher dados fiáveis e válidos, de uma forma simples e rápida e que viabilizam a obtenção inicial de um conjunto de informações, opiniões e perceções de todos os respondentes. Desta forma, pudemos, como é referido por Amado (2014), além de descrever muitos dos processos comunicativos existentes, compreender e interpretar as vivências dos vários intervenientes. Esta interpretação das respostas ajudou a definir as questões que foram colocadas posteriormente nas entrevistas.

O questionário incluiu questões fechadas e abertas, agrupadas por categorias pré-determinadas e formuladas por uma ordem previamente estabelecida. As questões formuladas visaram conhecer algumas características pessoais dos inquiridos e a sua opinião sobre o tema e os objetivos do estudo. As questões fechadas recorreram a um número limitado de alternativas e à utilização de perguntas de escolha múltipla ou de

um padrão de graduação das respostas, tendo como referência a escala de *Likert*, o que nos possibilitou, através da análise da intensidade atribuída, conhecer, de forma fiável, a realidade em estudo. Com as questões abertas, ou de resposta livre, ainda segundo Gil (2002) e Prodanov e Freitas (2013), conseguimos obter informações e opiniões, adicionais às recolhidas nas questões fechadas, que nos conferiram resultados mais profundos e um maior conhecimento acerca do pensamento de todos os participantes.

Após uma primeira análise dos dados recolhidos foram aplicados inquéritos por entrevistas semiestruturadas aos coordenadores das EMAEI que como, afirma Amado (2014), podem ser usadas complementarmente a outras técnicas, tendo em vista o aprofundamento de alguns assuntos abordados nos questionários. Este aprofundamento, ainda na perspectiva do mesmo autor, permitiu efetuar uma recolha complementar de informação que ajudou a compreender as interpretações, experiências e ações dos próprios intervenientes no contexto em que eram vivenciadas. No entanto, como nos recorda Bardin (2016), importa ter em consideração que esta é uma técnica repleta de subjetividade, porque o entrevistado fala, na primeira pessoa, envolto nos seus pensamentos, perceções, emoções e afetividade, mas também, por isso mesmo, se materializa numa técnica rica em peculiaridades.

Sendo assim, e de acordo com as orientações dos autores acima referidos, as entrevistas foram preparadas através da construção de um guião, organizado em blocos temáticos e objetivos. Detinham perguntas fechadas, principalmente de identificação, e perguntas abertas, através das quais era dada ao entrevistado a possibilidade de falar livremente sobre o tema proposto, de modo a aprofundar o seu entendimento e sentir sobre o assunto em apreço.

#### **4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

O estudo comportou, numa primeira fase, a aplicação de técnicas indiretas através da pesquisa documental, que utilizou fontes primárias para consulta, recolha e análise de

documentos oficiais e documentos do arquivo privado das escolas e que funcionam como norteadores da vida organizacional de cada AE, como os projetos educativos, através dos quais foi possível recolher informação sobre cada uma das organizações e as suas formas de comunicação (Aires, 2015).

Foi inicialmente elaborada uma primeira versão do questionário, a qual pode ser consultada no Apêndice 1, e que foi sujeita a uma fase de pré-teste que decorreu entre os dias 01 e 15 de junho de 2020, junto dos elementos de uma EMAEI e de um CAA de um AE não participante.

Com a fase de pré-teste do questionário pretendeu-se verificar a consistência e clareza das questões, de modo a garantir que os inquiridos tinham, relativamente a estas, uma idêntica interpretação e um correto entendimento (Quivy & Campenhoudt, 2019). Aos participantes, no pré-teste, foi-lhes solicitada a sua opinião sobre a operacionalização do questionário, considerando os aspetos relativos à extensão, apresentação, clareza, pertinência e organização das questões, o tempo de resposta, as dúvidas e dificuldades observadas (Gil, 2002).

Considerando as opiniões rececionadas, materializou-se uma versão otimizada que foi colocada à apreciação, comentário crítico e validação por dois especialistas, com prestígio reconhecido, um na área da metodologia de investigação científica com preeminência nas ciências sociais e outro na área das ciências da educação com especialidade nas vertentes da educação especial e das tecnologias educativas. A validação foi a que Cunha *et al.* (2016) designam como aparente ou validade de face, através da qual se pretendeu saber se existia coerência entre os dados que se queriam obter e o instrumento utilizado ou, como é referido em Fortin (2009), se através da aplicação daquele instrumento se conseguiriam obter dados que respondessem aos objetivos do estudo.

Com base nas orientações e sugestões recebidas reajustaram-se as questões, tendo sido elaborada a versão definitiva, conforme recomendado por Carmo e Ferreira (2008) e Fregoneze *et al.* (2014). A versão definitiva do instrumento de recolha de dados pode ser consultada no Apêndice 2, tendo ficado estruturada em sete secções. A versão final foi aplicada com recurso à ferramenta digital de Formulários do Google

(<https://forms.gle/KzhDNNReQZM18rFz7>) e a sua ligação foi enviada através dos endereços de correio eletrónico institucionais dos participantes.

Após uma primeira análise do material recolhido através dos questionários, foram realizados inquéritos por entrevista semiestruturada, aos coordenadores das EMAEI. Estas entrevistas obedeceram a um guião previamente elaborado, que se encontra no Apêndice 3, e que também foi sujeito à apreciação e validação por dois especialistas da área das ciências da educação e metodologia de investigação. A validação foi similar à efetuada aos questionários, ou seja, pretendeu-se verificar se os conteúdos inscritos no guião conduziram aos dados desejados (Fortin, 2009). Após serem rececionadas as indicações resultantes deste processo de validação, readaptou-se o guião e elaborou-se a versão definitiva, conforme recomendado por Carmo e Ferreira (2008) e Fregoneze *et al.* (2014), cuja consulta pode ser feita no Apêndice 4. A entrevista foi preparada e organizada de modo que o entrevistador pudesse obter e recolher a informação complementar necessária, contribuindo para a validação, o aprofundamento e o esclarecimento de alguns aspetos que se encontravam menos claros relativamente aos objetivos (Fortin, 2009).

O cruzamento dos dados qualitativos e quantitativos, recolhidos pelos dois instrumentos que utilizámos, e a discussão com base no suporte teórico que sustenta este estudo possibilitaram, como afirmam Bruchez *et al.* (2015), a triangulação dos dados, uma maior fiabilidade dos mesmos e uma convergência nos resultados.

Importa referir que durante os processos de recolha de dados, tanto dos inquéritos por questionário, como por entrevista, foram salvaguardadas todas as questões éticas e de confidencialidade estipuladas, conforme consta do ponto seguinte.

## **5. PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A RECOLHA DOS DADOS**

No que concerne aos procedimentos formais para a viabilização da vertente prática do estudo solicitou-se, aos Diretores dos AE do concelho de Santarém, autorização para que, numa primeira fase, fossem aplicados inquéritos por questionário a todos os

elementos das EMAEI e dos CAA, já descritos no ponto em que se fez referência aos participantes no estudo, assim como, para a aplicação, numa segunda fase, de inquéritos por entrevista semiestruturada, aos coordenadores das EMAEI. O pedido de autorização foi acompanhado de uma breve apresentação da investigadora, uma exposição sobre os objetivos do estudo e um pedido de autorização para a mestrand a contactar diretamente com a população alvo do estudo, sendo garantido o anonimato dos participantes e a não divulgação dos dados recolhidos para outros fins que não os que se reportam à divulgação científica deste estudo (Apêndice 5).

Após ter sido rececionada a respetiva autorização emanada pelos Diretores, procedeu-se a contactos diretos com os participantes do estudo, através dos emails institucionais, facultando-lhes a informação necessária para o conhecimento sobre o estudo em que seriam envolvidos e colocando-nos à disposição para os esclarecimentos adicionais que entendessem pertinentes. Solicitou-se a participação no estudo que consistia no preenchimento do questionário on-line e informou-se que a primeira seção do questionário se destinava à recolha do consentimento informado dos participantes, sem o qual não seria possível avançar para o preenchimento do mesmo. A recolha deste consentimento individual vem corroborar o deferimento já manifestado, anteriormente, pelos Diretores dos AE, ficando assim, assegurado, o duplo consentimento dos intervenientes no estudo.

Para manter o anonimato dos participantes, recorreu-se ao uso de um sistema de codificação, de acordo com o que se apresenta no Quadro 5.

*Quadro 5 - Sistema de codificação dos participantes no estudo*

<b>Agrupamentos de Escolas</b>	<b>Coordenador da EMAEI</b>	<b>Docentes de EE</b>	<b>Outros docentes</b>	<b>Técnicos</b>	<b>Assistentes Operacionais</b>
<b>AE1</b>	CAE1	AE1EE1 AE1EE2 ...	AE1P1 AE1P2 ...	AE1T1 AE1T2 ...	AE1AO1 AE1AO2 ...
<b>AE2</b>	CAE2	AE2EE1 AE2EE2 ...	AE2P1 AE2P2 ...	AE2T1 AE2T2 ...	AE2AO1 AE2AO2 ...
<b>AE3</b>	CAE3	AE3EE1 AE3EE2 ...	AE3P1 AE3P2 ...	AE3T1 AE3T2 ...	AE3AO1 AE3AO2 ...
<b>AE4</b>	CAE4	AE4EE1 AE4EE2 ...	AE4P1 AE4P2 ...	AE4T1 AE4T2 ...	AE4AO1 AE4AO2 ...

Esta codificação foi empregue quando se fez referência a alguns dos aspetos proferidos pelos participantes nas questões abertas do questionário. Foi igualmente usada nas transcrições integrais das entrevistas e respetivas citações inseridas ao longo da apresentação dos dados e discussão dos resultados.

## **6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS**

A análise e tratamento dos dados constitui-se como uma das etapas complexas e demoradas do processo de investigação. Existe uma diversidade de métodos e técnicas, no entanto, todos requerem uma grande minúcia analítica aplicada à informação recolhida.

Segundo Flick (2013) esta fase tem por objetivo organizar, agrupar e contar os dados, para que se consiga, através dos mesmos, estudar as relações encontradas entre as variáveis e obter resposta à questão de investigação ou, como afirmam Aires (2015) e Bardin (2016), proceder à redução dos dados, o que envolve transformar e organizar toda a *informação bruta* recolhida, em informação qualitativa e quantitativa da qual se possam extrair conclusões.

No processo de recolha de dados foram usadas diferentes técnicas e instrumentos, mas toda a informação foi tratada de acordo com o mesmo princípio, procurando fazer a triangulação, tanto da proveniente de documentos, como da que resultou da aplicação de inquéritos por questionários e por entrevistas. Procurámos, com grande imparcialidade, tratar a informação obtida, para que pudesse ser apresentada de forma organizada e convergir para encontrar resposta aos objetivos subjacentes a este estudo.

A principal técnica usada para o tratamento dos dados qualitativos foi a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 37) corresponde a “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. De acordo com Amado (2014) e Guerra (2014), afigura-se como a técnica mais apropriada, por permitir uma descrição

sistemática e objetiva, através do confronto e comparação dos vários conteúdos textuais recolhidos. Carmo e Ferreira (2008) consideram-na como uma técnica fiável e que pressupõe a definição de categorias de análise, escolhidas em função dos objetivos, não se tratando, por isso, de uma técnica estanque, Bardin (2016) refere ainda que deve obedecer a três fases diferentes: descrição, inferência e interpretação.

Na perspetiva desta autora, a descrição é a fase em que, após a análise das características do material recolhido, se sintetiza a informação, pressupondo que o mesmo já tenha sido organizado, explorado e codificado em função de regras que obedecem à definição de categorias, de unidades de análise e à sua quantificação.

Ainda segundo Bardin (2016), a fase da inferência surge como uma etapa intermédia que possibilita a passagem, com maior segurança, da descrição à interpretação, uma vez que, através do tratamento dos resultados, torna significativas e válidas as características do material que foi recolhido, enumerado e organizado.

Concluindo esta linha de pensamento da autora, a fase da interpretação é aquela em que o investigador vai atribuir significado às características que identificou no material analisado, relacionando e validando os resultados obtidos com a questão inicial, com outros conhecimentos ou referências teóricas já existentes e podendo ainda ser acrescida da opinião do investigador.

Bardin (2016) realça que em todos estes procedimentos o investigador deve ter uma atitude de vigilância crítica, ser rigoroso e evitar a subjetividade, mas produzir inferências, procurando compreender o que está para além dos significados das palavras usadas. Deste modo e de acordo com Reis *et al.* (2015), pudemos compreender as características e as relações entre a população estudada.

A análise de conteúdo foi efetuada, ainda de acordo com as orientações de Bardin (2016), através de uma organização rigorosa e sistemática, como a codificação, a classificação de categorias e subcategorias, estruturadas de acordo com a classificação de “Códigos Árvore” que pode ser consultada no Apêndice 6. Determinaram-se as unidades de contexto, que foram realizadas através de procedimentos de recorte, codificação e reagrupamento de dados, pelas categorias definidas, cuja compilação

pode ser consultada no Apêndice 7. Para a efetivação destes procedimentos recorreu-se ao *Software webQDA*.

Neste procedimento seguimos também algumas das orientações facultadas por Amado (2014). O autor considera a existência de três tipos de procedimentos. O procedimento fechado, no qual são definidas previamente um sistema de categorias de acordo com o enquadramento teórico. O procedimento aberto, cujo sistema categorial é construído exclusivamente a partir da análise dos dados. Refere, ainda, que o procedimento pode ser misto, quando o investigador conjuga uma mistura dos procedimentos anteriores. Neste trabalho, optámos por este procedimento misto, ou seja, o sistema de categorias prévio foi combinado com o sistema de categorias criadas de forma indutiva, que esteve dependente da interpretação dos dados e da capacidade de análise crítica e reflexiva, embora sempre fundamentadas no quadro teórico.

## **PARTE III APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Segundo Bogdan e Biklen (2013) este é o momento em que se procura perceber se conseguimos alcançar os objetivos da investigação ou, como refere Amado (2014), é o momento de mostrarmos o que aprendemos com a população investigada. Segundo este autor, para que haja aprendizagem efetiva, é necessário que o processo de investigação tenha sido pautado por critérios de credibilidade lógica e coerência.

Como recomendam os autores anteriormente citado todo o processo de recolha e interpretação dos dados decorreu com imparcialidade de abordagem e de posicionamento, seguindo apenas as interpretações dos integrantes do estudo.

Considerando os objetivos e o enquadramento teórico que estiveram na base desta investigação, efetuámos, como é sugerido por Amado (2014), uma análise detalhada, aprofundada e interpretativa, através da triangulação dos dados obtidos pelos questionários com os das entrevistas.

### **1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

Embora estivéssemos cientes de que as respostas eram facultativas e tivéssemos diligenciado de forma a operacionalizarmos os procedimentos éticos requeridos no processo de recolha de dados, deparámo-nos com situações muito díspares. Importa indicar as datas em que recebemos a autorização por parte das Direções dos AE. A 29 de outubro, o AE4, a 10 de novembro os AE1 e AE2e e a 26 de novembro o AE3, pelo que foram estabelecidos prazos diferenciados para a recolha de dados, tendo os mesmos sido prorrogados, através de nova informação escrita, na expectativa de alcançar um maior número de respostas. Apenas o AE3, por termos obtido um número muito diminuto de respostas dentro do prazo definido, foi alvo de dois novos

contactos, através de correio eletrónico e telefone e duas dilatações temporais, no entanto, este número não sofreu qualquer alteração.

Concluídos estes procedimentos iniciais procedeu-se à aplicação dos questionários entre os dias 10 de novembro de 2020 e 28 de dezembro do mesmo ano.

### 1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Responderam a este inquérito 28 participantes (num total dos 70 contactados), dos quatro AE em estudo, distribuídos de acordo com os dados apresentados na Tabela 1.

Relativamente aos dados pessoais, 20 dos inquiridos são do género feminino e 8 do género masculino. As suas idades variam entre os 32 e os 64 anos, salientando-se uma idade média de 52,89 anos e um desvio padrão de 7,99.

*Tabela 1 - Análise descritiva da Idade*

Agrupamentos de Escolas	Número de inquiridos	Idade mínima	Idade máxima	Média	Desvio padrão
AE1	6	47	58	51,5	3,72
AE2	9	42	64	54,88	7,62
AE3	1	40	40	40	0
AE4	12	32	63	53,16	9,14
Geral	28	32	64	52,89	7,99

Dos participantes no estudo, 19 desempenham funções nos CAA e 9 nas EMAEI. São provenientes de diversos grupos disciplinares, no entanto, a moda (17 dos inquiridos) revela serem docentes de educação especial. Importa destacar que apenas um técnico do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) respondeu ao questionário e que não obtivemos resposta de nenhum Assistente Operacional.

Relativamente à antiguidade na carreira, ao tempo de serviço prestado no AE e ao tempo de serviço nas funções atuais, podemos verificar, no Gráfico 1, que as tendências são semelhantes, embora, como seria espectável e compreensível, a antiguidade na carreira apresente valores mais elevados. Importa realçar que no AE2 a média dos anos de serviço prestados nas funções atuais é superior à média dos anos de serviço no Agrupamento, pelo que se depreende a existência de docentes que já desempenhavam as mesmas funções anteriormente à sua colocação no AE atual.

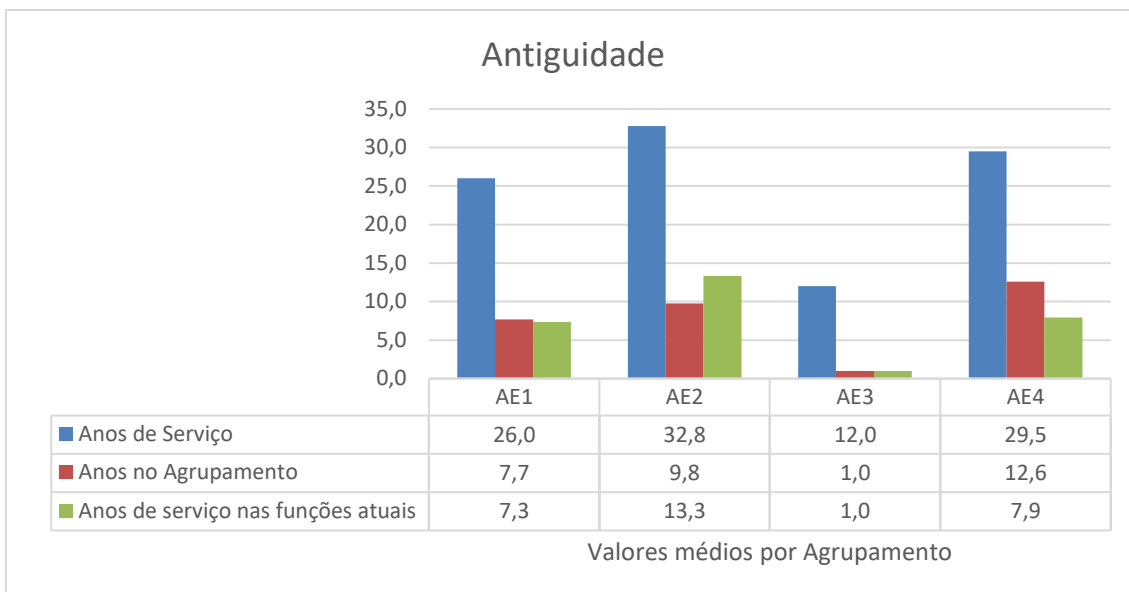


Gráfico 1 - Análise da antiguidade na carreira e no Agrupamento de Escolas

A última questão que completava a secção de caracterização dos participantes visava saber qual o sentimento dominante relativamente às funções que desempenhavam. Embora as respostas dos inquiridos tenham sido distribuídas por todas as opções que foram indicadas, destaca-se com frequência absoluta mais elevada, o sentimento “satisfeito”, no entanto, com frequência absoluta seguinte surge o sentimento “desgastado”, Gráfico 2.

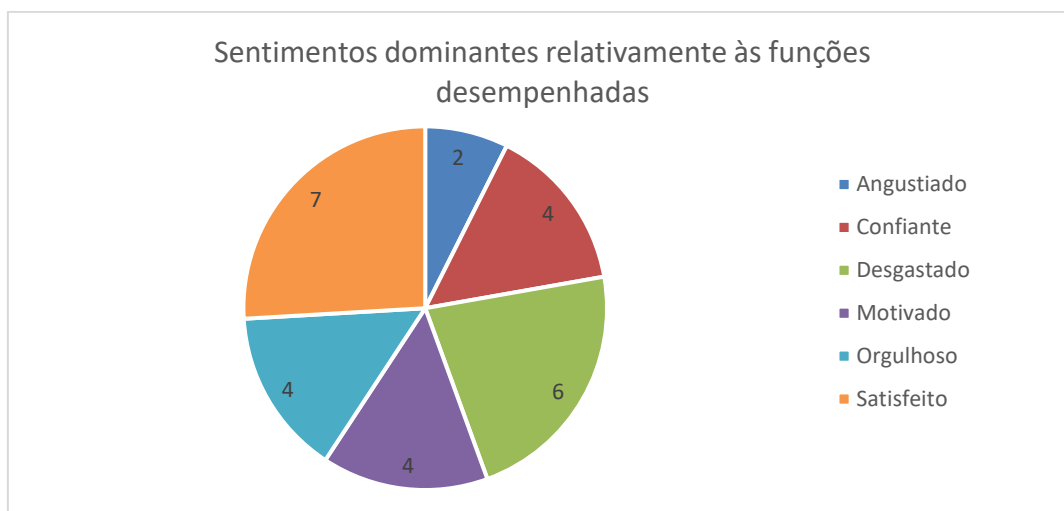


Gráfico 2 - Sentimentos dominantes relativamente às funções desempenhadas

Quisemos perceber se existia uma relação direta do sentimento “desgastado” com os valores da antiguidade analisados no gráfico anterior. Ao fazermos o cruzamento dos dados recolhidos, percebemos que não existia uma relação de causa efeito entre estas

variáveis, uma vez que três dos participantes desempenhavam as funções atuais há menos de cinco anos e um deles tinha menos de dez anos de serviço. Tentámos ainda perceber se a existência deste sentimento estaria relacionada com a equipa que integravam, variável que acrescentámos na Tabela 2, e verificámos que metade dos participantes desempenham funções nos CAA e a outra metade nas EMAEI.

*Tabela 2 - Elementos que expressaram sentimento “desgastado” em analogia com os anos de serviço e a equipa que integravam*

Agrupamentos de Escolas	CAA			EMAEI		
	Anos de Serviço	Anos de serviço no AE	Anos de serviço nas funções atuais	Anos de Serviço	Anos de serviço no AE	Anos de serviço nas funções atuais
<b>AE2</b>	44	20	29	30	3	2
	40	15	17			
<b>AE4</b>	7	4	7	36	20	3
				32	17	2

Face ao exposto depreendemos que possam ser fatores pessoais ou intrínsecos a estar na origem deste sentimento, contudo, estes aspetos não foram aprofundados neste estudo, por não integrarem o foco do mesmo. Não obstante, os autores de referência afloraram que estes sentimentos podem constituir-se como barreiras ou facilitadores da comunicação, condicionando a sua fluidez. Alves e Souza (2015) referem que o comportamento e as atitudes de toda a equipa são influenciadas pelo conjunto do processo intrínseco e extrínseco, de cada um dos seus elementos, pela intensidade, empenho, motivação e envolvimento que despendem no trabalho e nos objetivos estabelecidos.

## **1.2. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADOS**

Na tentativa de se encontrar resposta para o primeiro e segundo objetivos do estudo, fomos verificar os resultados alcançados, na segunda e quarta secções do questionário. Os dados obtidos permitiram-nos identificar os meios de comunicação utilizados pelos elementos dos AE para a efetivação do processo de monitorização das EMAEI aos CAA, bem como a periodicidade da sua utilização, os quais foram resumidos com valores de frequência absoluta na Tabela 3.

Tabela 3 - Meios de comunicação (utilização e periodicidade)

Agrupamentos de Escolas	Meios de comunicação	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Algumas vezes por ano	Não utilizo
AE1	Reuniões		1	1	4	
	Conversas informais		2	1	2	1
	Informação escrita		1	1	3	1
AE2	Reuniões		1		2	6
	Conversas informais		3	4	1	1
	Informação escrita		1	1	5	2
AE3	Reuniões				1	
	Conversas informais		1			
	Informação escrita				1	
AE4	Reuniões			3		9
	Conversas informais	1	3	4	2	2
	Informação escrita		1	3	6	2

As “conversas informais” afiguram-se como as mais utilizadas e as que evidenciaram uma periodicidade mais regular, nove inquiridos afirmaram que eram usadas “algumas vezes por semana” e outros nove indicaram “algumas vezes por mês”. Estes resultados vieram confirmar o que mencionámos no Capítulo III quando nos debruçámos sobre os meios de comunicação utilizados entre as EMAEI e os CAA, realçando-se a importância e prevalência que os meios representativos, ou aqueles que incluem a comunicação interpessoal e face-a-face têm, como foi indicado por Fiske (1998) e Serra (2007). Embora a comunicação interpessoal seja um meio de comunicação utilizado maioritariamente em conversas informais é, contudo, considerado como o mais rico. Freixo (2012), Sena (2017) e Serra (2007) referem que é bidirecional e origina enormes possibilidades comunicativas. É onde a comunicação verbal se entrecruza com a não verbal e tudo o que envolve os comunicadores é comunicação.

Ao observarmos a Tabela 3 encontramos com uma frequência absoluta de 15 respondentes a “informação escrita”, mas com uma periodicidade de apenas “algumas vezes por ano”. Se pensarmos na forma como agrupámos os meios de comunicação na revisão da literatura, a informação escrita, incluída nos meios representativos, poderia levantar a questão se a mesma faria uso de meios impressos ou digitais, pelo que com os dados que apurámos na quarta secção e que estão dispostos na Tabela 4, foi possível concluir que recorrem principalmente aos meios digitais. No caso dos documentos utilizados para registo das conclusões, os “relatórios em formato digital” surgem com uma frequência absoluta de oito inquiridos. Quanto às ferramentas de

comunicação, se somarmos os valores de todas as que recorrem a processos digitais, encontramos uma frequência absoluta de 55, em oposição às que recorrem a meios impressos, no caso o “questionário em papel”, onde se regista apenas uma frequência absoluta de quatro.

Tabela 4 - Documentos onde são registadas as conclusões e ferramentas de comunicação

Agrupamentos de Escolas	AE1	AE2	AE3	AE4
<b>Documentos utilizados para registar as conclusões</b>				
Relatório em formato digital	2	1		5
Relatório em papel	2	2		2
Atas	1	1		4
Grelhas de observação				
Check-list de verificação				
Não tenho conhecimento sobre o assunto	3	5		6
Outro		1		
<b>Ferramentas de comunicação</b>				
Videochamada	1	3		3
Chamada telefónica	3	6		5
Correio eletrónico	5	7	1	8
Mensagem de texto (SMS)	2	1		5
Plataforma colaborativa on-line (ex. Moodle, Office 365, ou outra)	6	6		1
Escrita colaborativa em documento on-line		2		
Questionário em papel	1	2		1
Questionário on-line			1	3
Outro			1	

Ainda relativamente à forma como são tratadas e registadas as conclusões do processo de monitorização que as EMAEI fazem aos CAA, os inquiridos consideraram “eficaz” a “muito eficaz” a utilização, a quantidade, a qualidade da informação requerida e a periodicidade em que ocorre. Classificaram como “fácil” a “muito fácil” a efetivação das respostas às questões que são colocadas. Apenas relativamente ao tempo despendido com este processo afirmaram, maioritariamente, ser “excessivo” ou “muito excessivo”.

Ao procurarmos correspondência destes resultados com a opinião de outros investigadores destacamos Oliveira (2014), ao referir que a eficácia da comunicação nas equipas depende da quantidade e qualidade da mesma, o que no caso, foi assumido pelos participantes como “eficaz”. Podemos, por isso, depreender, como menciona Arranca (2014) que os diversos elementos estão integrados nas equipas, são coordenados de forma articulada e que a comunicação é bem conseguida. No entanto,

se por um lado, estes aspetos se assumem como facilitadores relacionais, por outro, o tempo, foi considerado “excessivo”. Se analisarmos, na Tabela 4, o tipo de documento e as ferramentas utilizadas, são as que recorrem à internet, que assumem maior expressividade. Pensamos que esse excesso de tempo possa estar relacionado, como era indicado por Rosado e Ferreira (2015), com o facto de estes documentos e ferramentas poderem ser acedidas em qualquer contexto e em qualquer momento, o que faz com que as tarefas que lhe estão adstritas se assumam como um processo contínuo.

### **1.3. FLUXOS DE COMUNICAÇÃO**

Na terceira secção encontrámos resposta aos terceiro e quarto objetivos, os quais pretendiam caracterizar os intervenientes e os fluxos de comunicação que ocorrem no processo de monitorização das EMAEI aos CAA.

Apenas oito dos inquiridos afirmaram estarem definidas as etapas e destes, quatro, não fazem qualquer especificação ao processo. O que nos leva a crer que embora tenham assinalado a opção afirmativa, possivelmente não estão definidas ou não as conhecem. Dos restantes quatro, dois, especificaram apenas os intervenientes envolvidos e os outros dois facultaram informação sobre os intervenientes e os fluxos, como o AE4EE4 que afirmou que “A EMAEI disponibiliza o questionário ao CAA, é emitido parecer na EMAEI e partilhado com o Conselho Pedagógico e o CAA”. Os restantes inquiridos desconhecem o processo, mantendo-se a dúvida, se apenas não tinham conhecimento sobre o mesmo, ou se, na realidade, não estava definido.

Os dados reunidos nas respostas ao questionário não nos permitiram afirmar que os aspetos relacionados com os fluxos de comunicação são claros, definidos e conhecidos pelos elementos do estudo, pelo que procurámos aprofundar melhor este tema nas entrevistas.

De acordo com o contexto do estudo constatamos, na Tabela 5, que os coordenadores, quer sejam da EMAEI, da EE, do CAA e em alguns casos a própria Direção, se assumem como o elemento central e decisor das etapas do processo de recolha e divulgação da

informação em detrimento das próprias equipas, ou das situações em que são envolvidos elementos das diversas equipas.

Tabela 5 - Percursos e pessoas pelas quais passa o processo de recolha e divulgação da informação

AE1	fi	AE2	fi	AE3	fi	AE4	fi
<b>Percursos ou etapas do processo de recolha e divulgação da informação e quem os definiu</b>							
EMAEI	3	EMAEI	1			Equipa EMAEI	1
O coordenador da EMAEI	2					Coordenador da EMAEI	2
Coordenador da Equipa de EE	2	Coordenador da Equipa de EE	2			O coordenador do CAA	1
Direção	1	Através de Impressos próprios, produzidos pela EMAEI	1			A EMAEI disponibiliza o questionário ao CAA é emitido parecer na EMAEI e partilhado com o CP e CAA	1
<b>Pessoas pelas quais passa o processo de recolha e divulgação da informação e quem os definiu</b>							
O coordenador da EMAEI	2					A Coordenadora da EMAEI	9
EMAEI	3	EMAEI	2			Conselho Pedagógico	1
Coordenador da Equipa de EE	2	Coordenador da Equipa de EE	3			Docentes e AO	1
Coordenador CAA	1			Coordenador CAA	1	Docentes responsáveis pelos CAA	1
Direção	1					A Diretora do Agrupamento	4

Fazendo o paralelismo destes resultados com o que registámos no enquadramento teórico podemos afirmar que os fluxos se apresentam, na sua maioria, descendentes. Os fluxos laterais, ou circulares, parecem ser escassos sabemos, no entanto, como afirmou Santos e Freira (2016), que a comunicação organizacional interna e a qualidade das relações internas (que acontecem predominantemente nestes fluxos) são a alma das organizações, ou como foi alegado por Maximo (2016), atuam como mediadoras de toda a comunicação. Sabemos também, como já mencionámos, que é da responsabilidade do líder do grupo, no caso, do coordenador da EMAEI, a definição dos meios de comunicação e o estabelecimento dos trajetos que a informação irá percorrer, devendo fazê-lo de forma a potenciar o trabalho colaborativo.

Este trabalho colaborativo, a que nos referimos, existe de maneira mais assertiva quando os fluxos circulares de comunicação são implementados com naturalidade e acontecem em todas as direções. O que também nos parece, pelos resultados do

estudo, que nem sempre acontece, uma vez que quando questionámos se havia transmissão de *feedback* aos intervenientes do processo, apenas dez dos participantes confirmaram a sua existência. Destes, nove afirmaram ser prestada informação ao CAA sobre a qualidade e adequabilidade do seu trabalho, mas apenas seis referiram serem transmitidas orientações para a atividade futura do CAA e só cinco indicaram que o mesmo acontecia de forma célere. No entanto, também encontrámos opinião contrária, como a que nos foi transmitida pelo AE4EE4, ao afirmar que existe uma “relação continuada de confiança”, a qual só é adquirida quando as trocas comunicativas são constantes, conduzem a uma comunicação interpessoal coesa e se refletem na vivência de fluxos laterais de comunicação.

#### 1.4. FATORES QUE INFLUENCIAM OS PROCESSOS COMUNICATIVOS

Na quinta secção pedimos aos inquiridos que nos reportassem a sua opinião e que classificassem a relevância dos fatores que influenciam os processos comunicativos. Os resultados obtidos permitiram responder ao quinto objetivo do nosso estudo e podem ser analisados na Tabela 6, cujos valores se reportam a frequência absoluta.

Tabela 6 - Fatores que influenciam a comunicação

1 nada relevante 5 totalmente relevante	AE1					AE2					AE3					AE4				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a) A atitude da pessoa que lidera a equipa		1	2	1	2	2	1	3	2	1			1						4	6
b) As atitudes dos membros da equipa		1	2	2	1		2	4	3				1				2	2	4	4
c) A fluidez da comunicação		1	1	3	1	2		4	2	1			1					4	2	6
d) A clareza da comunicação		1	1	3	1	2	1	3	3				1					2	2	8
e) A qualidade da comunicação		1	1	3	1	2	1	3	3				1					2	2	8
f) As qualidades pessoais dos elementos da equipa		1	1	3	1		2	4	3				1				1	7	3	1
g) As qualidades profissionais dos elementos da equipa		1	4		1	2	1	2	3	1			1					4	5	3
h) A motivação		1	1	3	1	2	3	1	3				1				1	2	6	3
i) A diversificação de tarefas		2	1	2	1	2	2	3	2				1				1	6	4	1
j) Os conhecimentos informáticos		1	2	3		2	2	4	1				1			1	1	8	1	1

k) A qualidade do trabalho é reconhecida e valorizada	2	1	2	1	2	3	1	2	1			1				5	3	4
l) As propostas de trabalho são discutidas entre os elementos da equipa	1	2	2	1	3	2	2	1	1			1				3	4	5
m) As propostas de trabalho são indicadas pelo coordenador da equipa	3	2		1	2	2	3	2				1			1	7	1	3

De forma a possibilitar uma melhor leitura dos dados, apresentados na tabela anterior, poderá ser visualizada uma síntese, dos mesmos, no Gráfico 3.

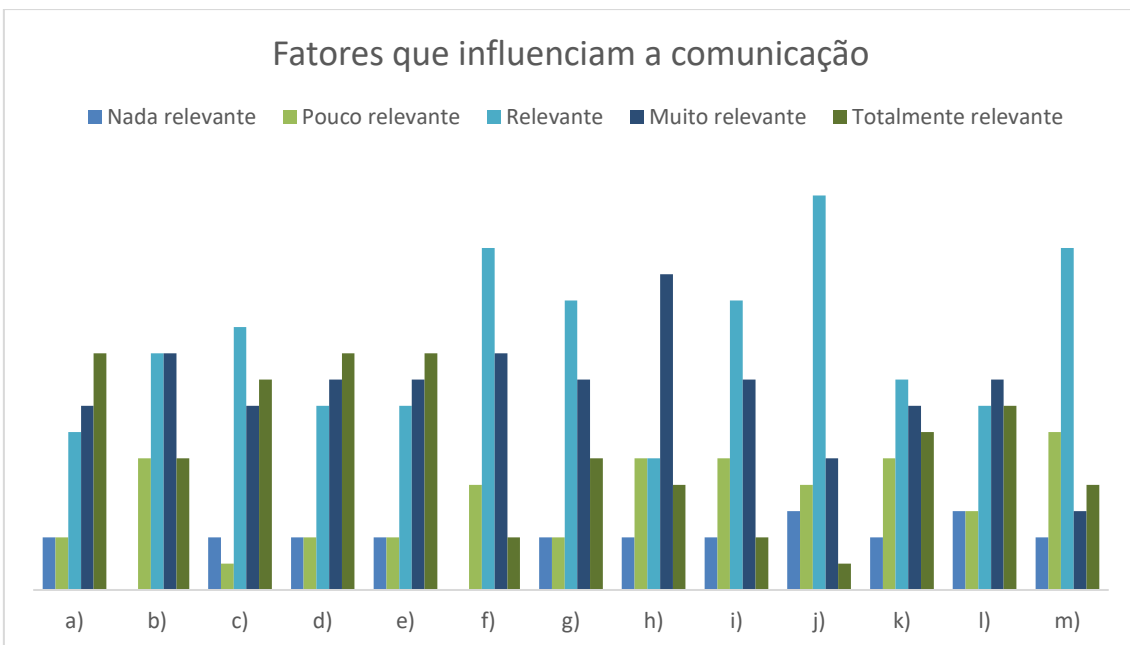


Gráfico 3 - Fatores que influenciam a comunicação

Se, ao analisarmos os dados, considerarmos apenas os aspetos qualificados como “muito” e “totalmente relevantes”, pela maioria dos inquiridos, encontramos algumas situações díspares entre os AE. No AE4 destaca-se a atitude da pessoa que lidera a equipa, a clareza e a qualidade da comunicação, a motivação e o facto das propostas de trabalho serem discutidas entre os elementos da equipa. No AE3 também se evidencia este último aspeto. No AE2 apenas as qualidades profissionais dos elementos da equipa são destacadas. No AE1 evidencia-se a fluidez, a clareza, a qualidade da comunicação, as qualidades pessoais dos elementos da equipa e a motivação. Estes elementos, realçados pela maioria dos AE, confluem com os que

Bolivar (2014), Paes (2011) e Pinazza *et al.* (2011), denominam como uma gestão participativa e corresponsabilizada, onde todos trabalham colaborativamente e de forma articulada e onde todos são corresponsabilizados pelas decisões.

Se fizermos a análise inversa, isto é, se procurarmos os aspetos qualificados pela maioria dos inquiridos como “pouco” ou “nada relevantes”, apenas encontramos no AE2 itens como a motivação, a diversificação de tarefas, os conhecimentos informáticos, a qualidade do trabalho ser reconhecida e valorizada, as propostas de trabalho serem discutidas entre os elementos da equipa ou de apenas serem indicadas pelo coordenador. Estes resultados, contrariamente aos indicados pelos outros AE, indicam-nos que a qualidade das relações interpessoais poderá não estar a funcionar como um facilitador relacional, nem a contribuir para o estabelecimento de relações de confiança entre os seus elementos, como foi mencionado por Almeida (2013), Sanches e Dias (2015).

No conjunto dos Agrupamentos destacam-se como elementos mais valorizados, a clareza e a qualidade da comunicação, a motivação e o facto das propostas de trabalho serem discutidas entre os elementos das equipas. Estes resultados foram confirmados com as respostas à questão seguinte que abordava os fatores relevantes no processo comunicativo, na qual nos foram indicados os elementos considerados, como os mais relevantes no processo comunicativo e que podem ser verificadas na Tabela 7. Os três AE, que já anteriormente tinham apresentado parâmetros de concordância semelhantes, voltam a manter essa tendência sendo aqui destacada a qualidade, tanto a que se reporta às relações interpessoais, como a que alude à informação disponibilizada. No AE2 estes indicadores, foram classificados apenas como relevantes.

No enquadramento teórico foi evidenciada por Arranca (2014) e Oliveira (2014), a relevância da qualidade e quantidade das relações interpessoais e o quanto contribuem para a eficácia das equipas e o sucesso da própria escola. É a qualidade destas que faz, como referiram Almeida (2013), Boterf (2010), Sanches e Dias (2015), com que as pessoas se dediquem e comprometam com a equipa, cooperem e criem uma identidade que lhes permita realizar um trabalho eficaz de articulação entre as EMAEI e os CAA.

Tabela 7 – Fatores relevantes no processo comunicativo

1 nada relevante; 5 totalmente relevante	AE1					AE2					AE3					AE4				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A proximidade do espaço físico entre as equipas da EMAEI e dos CAA		4		2		1	5	2	1				1			1	3	6	2	
A qualidade das relações interpessoais entre as equipas da EMAEI e dos CAA			1	5		1	1	4	3					1			1	2	6	3
A qualidade de informação disponibilizada entre a EMAEI e o CAA			2	4		2		4	2	1				1				3	4	5
A quantidade de informação disponibilizada entre a EMAEI e o CAA			3	3		3		3	2	1				1			1	7	4	

Com base na análise comparativa destes resultados podemos confirmar que os aspetos que obtiveram níveis maiores de concordância são coincidentes com os que mencionámos na revisão da literatura quando relacionámos a comunicação com a eficácia das equipas. Se lembrarmos as recomendações efetuadas por Bilhim (2014), verificamos que vão ao encontro dos indicadores que aqui foram mencionados, como a clareza e a qualidade da informação. Também Fleury (2002) distinguiu a clareza, a qualidade e o domínio sobre os assuntos a comunicar como facilitadores pessoais que deveriam integrar as atitudes dos comunicadores. Quanto à necessidade de que as mensagens sejam discutidas entre os elementos das equipas, Boavida e Ponte (2002), Peccicacco (2016) e Boterf (2010) tinham confirmado que deveria subsistir um envolvimento de todos os elementos, não só nas tarefas, mas também, e principalmente, nas decisões.

A influência e a importância que a qualidade das relações interpessoais assume na efetivação da comunicação foram amplamente exploradas no suporte teórico que sustenta este trabalho e surgem reforçadas com elevado reconhecimento pelos participantes no estudo, como um facilitador relacional, confirmando a opinião de Almeida (2013), Sanches e Dias (2015), ou a de Arranca (2014) e Oliveira (2014) quando defenderam que a eficácia da escola dependia da qualidade, quantidade e fluência da comunicação e das relações interpessoais.

O último dos itens que partilhou os índices mais elevados de concordância foi a motivação, que corresponde ao que anteriormente Almeida (2013), Alves e Souza (2015) e Sanches e Dias (2015), referiram quando afirmaram que uma participação partilhada é relevante para a motivação dos professores, aumentando o seu envolvimento e satisfação pessoal. Lembramos que este sentimento foi o que obteve maior valor absoluto, quando questionámos os participantes sobre o sentimento dominante relativo às funções que exerciam, referido na caracterização dos participantes, e que pode ser confirmado no Gráfico 2 (pág. 67).

### 1.5. FATORES COMUNICACIONAIS QUE CONTRIBUEM PARA A IMPLEMENTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA EI

Na sexta e última secção do questionário procurámos obter resposta ao objetivo que visava determinar os fatores comunicacionais que contribuíam para a implementação dos princípios da EI. Ficámos a conhecer a avaliação que os participantes do estudo fizeram ao processo de monitorização e a sua opinião sobre qual a influência que este tinha na melhoria da inclusão dos alunos com NE.

Os valores indicados por cada AE encontram-se resumido, na Tabela 8, sendo possível aferir uma dispersão de respostas emitida pelos inquiridos do AE4 e uma confluência nas respostas dos AE1 e AE2. Quanto ao AE3, por ter respondido apenas um inquirido, não é possível fazer qualquer comparação interna.

Tabela 8 - Avaliação do processo de monitorização

1 nada relevante, 5 totalmente relevante	AE1					AE2					AE3					AE4				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
O "produto" gerado é relevante para o público-alvo do CAA	1		3	3	5		1	3	2				1			2	2	3	1	1
O "produto" gerado tem consequências significativas sobre o público-alvo do CAA	1		4	3	4		1	2	3				1			2	1	3	1	2
Os resultados alcançados favorecem o trabalho desenvolvido nos CAA		1	2	7	2		1		5				1			2	2	2	1	2

<b>Os resultados alcançados favorecem a inclusão dos alunos com NE</b>		1	3	4	4		1	1	4			1			2	2	2	1	2
<b>No geral, como considera o processo de monitorização</b>			4	5	3		1	3	2						2	2	2	1	2

Seguindo os critérios de análise efetuados anteriormente e procurando os campos onde a classificação de “muito” e “totalmente relevante” assumiram a frequência absoluta da maioria dos inquiridos, encontramos a relevância que o “produto” gerado e os resultados alcançados, pelo processo de monitorização, assumem para o público-alvo dos CAA e o facto de se afigurarem, como elemento facilitador ao trabalho desenvolvido nos CAA e no processo de inclusão dos alunos com NE.

De modo geral a população alvo do estudo considerou existir necessidade de se efetuar alterações ao processo de monitorização das EMAEI aos CAA. Os resultados obtidos indicaram que este era um processo fundamental, pelo que sugeriram a necessidade de se adotar como um procedimento mais regular e consistente. Propõem que deve existir sintonia entre a avaliação e os objetivos, os quais devem estar definidos, assim como os responsáveis pelo procedimento, tornando-o mais objetivo e funcional. Deve ainda envolver uma maior articulação entre os intervenientes e um *feedback* mais significativo, o que viria a requerer mais tempo, o qual os inquiridos afirmam ser insuficiente.

Para além destes aspetos importa destacar a sugestão que um dos inquiridos apresentou, na resposta aberta do inquérito por questionário, ao referir a necessidade de existirem “critérios idênticos de avaliação, de modo a tornar a leitura e eficácia do que importa saber acerca da metodologia, tipologia... das atividades aí desenvolvidas e de relevância para os alunos que os frequentam; atendendo aos contextos (secundário, 2º, 3º e 1º CEB)” (AE1P1).

Registámos também respostas que reportam não ser necessário efetuar quaisquer alterações, aludindo que o processo é desconhecido, inexistente ou, por outro lado, eficaz.

Os dados obtidos nesta última secção, por não apresentarem índices de concordância significativa, não nos permitem afirmar que o processo de monitorização das EMAEI aos CAA contribua para implementar os princípios da EI. Sabemos, como referimos no Capítulo I deste trabalho e o afirma Cabral e Alves (2018), que a inclusão dos alunos requer o envolvimento consistente e consciente de todos os intervenientes, pelo que tentámos aferir a opinião dos coordenadores das EMAEI nas entrevistas.

## 2. INQUÉRITO POR ENTREVISTA

Conscientes de que as entrevistas, como foi indicado por Amado (2014) e Fortin (2009) são, em estudos qualitativos, o método por excelência, para recolha de informação e contextualização da questão de investigação, procurou-se, de forma lógica e coerente, dinamizar as entrevistas, permitindo que os entrevistados pudessem partilhar o seu raciocínio com o mínimo de constrangimentos.

As entrevistas foram aplicadas entre os dias 17 e 24 de fevereiro de 2021, mediante agendamento prévio, tendo ocorrido, devido ao confinamento imposto pela pandemia COVID-19, através da plataforma digital Microsoft Teams.

### 2.1. EFETIVAÇÃO DO PROCESSO DE MONITORIZAÇÃO

Nesta fase procurou-se obter dados que permitissem conhecer a opinião dos coordenadores das EMAEI, quanto à efetivação do processo de monitorização aos CAA. A realidade descrita pelos coordenadores conduziu aos resultados resumidos na Tabela 9, onde se apresentam os valores de referência indicados, acerca de cada uma das subcategorias, verificando-se que apenas o CAE4 procede a essa monitorização.

*Tabela 9 - Efetivação do processo de monitorização*

Subcategorias	CAE1	CAE2	CAE3	CAE4
<b>Concretização</b>				8
Periodicidade				2
<b>Não concretização</b>	5	6	2	
<b>Constrangimentos</b>	1	10	10	

Os restantes coordenadores afirmam, como CAE2, “não fazemos ainda a monitorização” e indicam um conjunto de constrangimentos, que têm sido impeditivos à sua execução, dos quais destacamos os que de seguida apresentamos.

A dificuldade na definição de conceitos e na implementação de um modelo de CAA, estão patentes no discurso, destacando-se um ritmo mais lento do que o desejado, como refere, por exemplo, o CAE2 “ainda estamos a encontrar as respostas, os modelos e de facto a::: o modelo do CAA ainda não::: não::: foi encontrado nem foi implementado”. Os coordenadores salientam que, de acordo com as orientações legais atuais, os CAA são muito mais do que as antigas Unidades Especializadas, que abordámos no ponto quatro do primeiro capítulo, afirmando que “Se o CAA é toda a escola como é que vamos fazer este processo de monitorização de toda a escola e aqui tem sido um bocadinho ... às vezes a nossa dificuldade” (CAE3). Estas dificuldades foram referidas no capítulo teórico, dedicado aos fatores que influenciam a comunicação, nomeadamente ao nível das barreiras. Importa aqui recordar que Fleury (2002) e Sousa (2006) já nos tinham alertado para a necessidade de existir um conhecimento e um domínio partilhado pelos assuntos a comunicar.

Um outro aspeto já anteriormente referido por Serra (2007) e pela UNESCO (2005), e aqui salientado, reporta-se ao tempo enquanto elemento essencial da comunicação e da apropriação das mudanças, o que se evidencia quando, por exemplo, afirmam que para se operacionalizar a monitorização “Tem que dar espaço, tem que se dar tempo ...” (CAE2). Esta falta de tempo referida pelos coordenadores surge também ligada à diversidade de funções que a equipa tem que efetuar e que elencaram.

## **2.2. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADOS**

Na Tabela 10, que apresentamos de seguida, registamos as referências que os coordenadores fizeram aos meios de comunicação, as quais nos ajuda a perceber a sua relevância. As subcategorias foram organizadas de acordo com a distribuição, anteriormente efetuada por Freixo (2012), Sena (2017) e Serra (2007).

Tabela 10 - Meios de comunicação utilizados

Subcategorias	CAE1	CAE2	CAE3	CAE4
Meios apresentativos				
Conversas informais			3	2
Reuniões	6	4	22	3
Meios impressos	6	3	6	9
Meios digitais		1	10	

De entre os meios apresentativos, destacam-se as reuniões, enquanto comunicação interpessoal de cariz mais formal. Associada à sua realização, os coordenadores referem a duração, deixando transparecer a penosidade que estas representam nas suas dinâmicas organizativas, como indica o CAE1 “nas reuniões ... são três horas de seguida ...” ou “se tivéssemos mais tempo para, na própria reunião criarmos ali a::: o trabalho também às vezes que tens que fazer em casa mas também tinhas que ter mais tempo” (CAE3). Estas referências dão-nos a entender, contrariamente ao que autores como Boavida e Ponte (2002), Cabral e Alves (2018) e Leite (2016) tinham indicado, na revisão da literatura, que as tarefas estão muito centradas no coordenador e que os restantes elementos ainda estão pouco envolvidos na sua planificação e execução.

Relativamente aos meios impressos e aos digitais encontramos alguma discrepância face ao mencionado, no quadro teórico, por Bilhim (2014), Verdasca (2014) e Rosado e Ferreira (2015). Os autores apontavam os meios digitais como os mais utilizados por toda a comunidade educativa. No entanto, os coordenadores salientam a utilização frequente de relatórios em papel e atas, como quando afirmam que “essas próprias monitorizações vão anexadas ao pedido de::: um aluno que tem que ser ou reavaliado ou um aluno que é feito uma ficha de sinalização” (CAE1).

### 2.3. FLUXOS DE COMUNICAÇÃO

Nos autores consultados encontramos referência à importância da comunicação interna nas instituições e à forma como ela influi no comprometimento dos seus atores e no sucesso da comunicação. Realçam a preponderância do caminho que a comunicação percorre dentro da escola, ou como também é indicado por Bastos e

Santos (2012), Bilhim (2014), Maximo (2016) e Rego e Cunha (2005), a robustez dos fluxos de comunicação.

As entrevistas efetuadas revelaram a coexistência dos três fluxos de comunicação e o envolvimento de intervenientes da Direção dos AE, das lideranças intermédias, no caso o Conselho Pedagógico, a EMAEI e o departamento de EE, e dos docentes, aqui referidos principalmente pelos que integram os CAA e os Conselhos de Turma.

Ao nível dos fluxos descendentes destacamos a atitude do CAE2 ao indicar que estão a “aguardar o que é que de facto a::: o agrupamento quer, a direção do agrupamento quer implementar relativamente ao CAA”, evidenciando que as orientações são emanadas superiormente.

Quanto aos fluxos ascendentes evidenciam-se processos que acontecem naturalmente de baixo para cima, como quando afirmam que “foi elaborado o documento que foi à aprovação da EMAEI e do conselho pedagógico” (CAE4), ou que o documento “é analisado na EMAEI e depois no pedagógico” (CAE3). Contudo, estes fluxos ascendentes nem sempre estão bem consolidados. Encontramos algumas referências mais inibidas, noutros AE, como quando referem que “primeiro vamos discutir na EMAEI e depois vamos tentar apresentar à direção” (CAE2).

Relativamente aos fluxos circulares regista-se a ocorrência de comunicação informal o que, na perspetiva de Bastos e Santos (2012), é indicador da coesão das relações interpessoais, o que transparece quando o CAE4 nos reporta que “as pessoas estão próximas, próximas, não é fisicamente, é::: em termos de relacionamento e em contacto”. Esta proximidade, segundo Boavida e Ponte (2002), Cabral e Alves (2018), Peccicacco (2016), Pedros (2016) e Rosado e Ferreira (2015), permite que a comunicação seja mais intensa, faculta um feedback mais continuado e aumenta as trocas comunicativas dos fluxos circulares, melhorando a comunicação interpessoal.

## 2.4. FATORES QUE INFLUENCIAM OS PROCESSOS COMUNICATIVOS

Nos resultados das entrevistas que visavam responder ao quinto objetivo, encontramos a indicação dos facilitadores e barreiras que foram considerados como os que exerciam maior preponderância na comunicação, e que a seguir se elencam.

Como **facilitadores**, e em concordância com o que os autores Bolivar (2014), Morastoni (2019) e Paes (2011), os coordenadores fazem referência à necessidade da discussão prévia das propostas de trabalho. Realçam a importância da reflexão, análise e discussão conjunta, “valorizo muito a reflexão (...) esta reflexão, a partilha de conhecimento (...) a tomada de decisão conjuntas” (CAE3). O mesmo coordenador salienta a “importância de anteriormente enviarmos toda a::: documentação que é necessária para permitir a::: reflexão na reunião” (CAE3). Este foi um dos aspetos que também tinha sido salientado por Pinazza *et al.* (2011).

Outros autores, como Bilhim (2014), Boavida e Ponte (2002), Cabral e Alves (2018), Lima e Fialho (2015) e Peccicacco (2016), destacam, como facilitador da qualidade da comunicação e determinante para a eficácia das equipas, a transparência e a confiança dos seus elementos. Encontramos essas vivências nos AE estudados, nas afirmações dos seus coordenadores, quando indicam que existe “muita transparência e muita partilha das informações” (CAE1), ou “a partilha de conhecimento e claro, depois tem que haver muito aqui o respeito pela opinião dos outros” (CAE3). Este “respeito pela opinião dos outros”, a que CAE3 alude, tinha sido indicado por Boterf (2010) na revisão da literatura.

Constatamos, ainda, a existência de outros aspetos que foram referidos nos capítulos iniciais deste trabalho, como seja a indicação do CAE2 ao afirmar que o seu papel é o de “facilitar a comunicação (...) ser um facilitador na mudança de atitude, na forma de trabalhar, na articulação, no trabalho de equipa”, corroborando a opinião de Maximo (2016), quando abordou a relevância do mediador na compreensão das mensagens e na qualidade das relações internas, predominantemente nos fluxos laterais.

Igualmente como facilitador e para que a comunicação seja compreendida por todos, os entrevistados indicaram a observância de atitudes comunicativas de clareza,

síntese, acessibilidade e domínio dos assuntos a comunicar. O CAE4 afirmou que é necessário que se “saiba comunicar bem aquilo que quer dizer” ou que a “comunicação inteligível e::: que todos entendam efetivamente do que é que estamos a falar ... tem que haver tem a ver com a definição de conceitos” (CAE2). Fleury (2002) já nos tinha alertado para este aspeto, quando fizemos referência aos facilitadores pessoais, o que acaba por nos conduzir à atitude da pessoa que lidera a equipa.

Esta atitude, segundo o que Freixo (2012) e Sousa (2006) tinham indicado quando caracterizaram as relações humanas, afirma-se como preponderante para o sucesso e eficácia da comunicação. Os coordenadores expressam essa importância, de forma real, embora modesta, quando afirmam que “por trás de nós está sempre a a::: está uma pessoa, não é? Com uma forma de pensar e de estar na vida ...” (CAE3). Estes coordenadores, nesta sua simplicidade, assumem que “estamos sempre a querer melhorar e é bom que melhoremos” (CAE4), o que deixa transparecer que se sentem motivados e empenhados na execução das funções.

Quanto às **barreiras** indicadas pelos entrevistados, podemos agrupá-las em três categorias: a definição de conceitos, o enquadramento legal e a acumulação de cargos/funções.

A primeira destas categorias foi igualmente explorada enquanto facilitador. À semelhança do que registámos no Quadro 2 (pág. 36), onde foi possível percebermos que, dependendo da forma, contexto e pessoas envolvidos nos processos comunicativos, estes podem assumir-se como barreiras ou facilitadores. Os coordenadores das EMAEI indicaram-nos, como elemento inibidor à eficácia da comunicação, a existência de diferentes entendimentos sobre os mesmos conceitos, como quando afirmam que “as pessoas não estão::: dentro dos mesmos modelos dos mesmos conceitos (...) estes pressupostos, a::: de facto inviabilizam a::: uma comunicação mais acessível, mais próxima, mais articulada” (CAE2).

Os entrevistados consideram, ainda, que o suporte legislativo em vigor, não só não é suficientemente explícito nos conceitos, como também não emite orientações para a implementação dos novos modelos, nomeadamente “o Decreto-Lei 54 na minha perspetiva::: não está claro relativamente ao centro de apoio à aprendizagem ... e não

está claro no conceito e não está claro também na operacionalização ... portanto deixaram um bocadinho ao livre-arbítrio da das escolas” (CAE2). Este entendimento foi partilhado por outro dos coordenadores, quando diz que “nós precisamos de autonomia ... mas precisamos também aqui de algumas orientações para ajudar a encontrar-nos melhor” (CAE3).

As afirmações anteriores fazem-nos acreditar que as escolas não estão, ainda, preparadas para assumir alguns dos aspetos relacionados com a autonomia escolar, a que o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho nos impele. Cabral e Alves (2018) já tinham feito referência de que as escolas só poderiam assumir as decisões e o controlo quando fossem criadas condições para a implementação de uma gestão democrática e participativa dos seus intervenientes.

O último elemento introduzido pelos entrevistados está relacionado com um aspeto que não contemplámos na fundamentação teórica e que resulta da acumulação de cargos ou funções que os coordenadores assumem. Deixam transparecer que esse facto pode levar à confusão ou falta de limitação das fronteiras de cada um desses cargos, como quando afirmam “o departamento::: ah desculpa, a EMAEI, é que isto às vezes sem querer baralhamos as coisas” (CAE4 ) ou “tem que se ter cuidado para não andarmos aqui a misturar” (CAE3). Embora este assunto, como afirmámos, não tenha sido explorado inicialmente, Bilhim (2014) e Robbins (2009), no Quadro 2 (pág. 36), fizeram alusão à importância de se definirem os papéis de cada elemento do grupo.

## **2.5. ELEMENTOS SUBJACENTES AOS PRINCÍPIOS DA EI**

Na análise que efetuámos, às respostas dos coordenadores das EMAEI, encontramos referências à implementação dos princípios da EI e do cumprimento das orientações subjacentes ao normativo legal em vigência. No entanto, estas referências foram muito ténues ou menções contrárias à existência de escolas inclusivas.

Se voltarmos a observar a Tabela 9 (pág. 79) pudemos constatar que relativamente ao processo de monitorização dos CAA, o mesmo foi assumido apenas pelo coordenador do AE4. Constata-se agora, na análise da categoria “Monitorização das medidas

educativas”, que o que a totalidade dos AE, em estudo, está a implementar, é a monitorização das medidas educativas de apoio e suporte à aprendizagem e à inclusão, aplicadas aos alunos, como quando nos afirmam “sendo os alunos que são monitorizados ... porque eu acho que acompanhando os alunos, monitorizando os alunos, acaba por se:: também de certa maneira ... acaba-se por se fazer um acompanhamento aos CAA” (CAE1).

Quanto à implementação dos princípios da EI, e tendo em consideração a explanação que apresentámos na fundamentação teórica, registamos, à semelhança do que Cabral e Alves (2018) afirmavam, que a inclusão não depende da criação de condições legais, mas do pensamento e da ação articulada dos diversos agentes educativos. Como se pode verificar, por exemplo, na seguinte afirmação “sinto que ainda estamos muito centrados às vezes, nos alunos que eram os antigos alunos do Decreto-Lei 3 ... Eu tenho tentando muito ir mais além, ir buscar os outros, mas é um caminho que está a ser percorrido” (CAE3).

Não obstante esta realidade, os coordenadores são unânimes e conscientes na certeza de que é necessário “olhar para a escola num todo” (CAE3), contudo, a realidade, que nos é definida é a de que “As pessoas ainda não concebem a::: falar de uma escola inclusiva numa escola::: que tenha respostas para todos (...) isto implica uma grande mudança de paradigma (...) Implica::: um modo de trabalhar diferente” (CAE2).

## CONCLUSÕES

Ao concluirmos este trabalho, seguimos as orientações anteriormente referidas por Amado (2014) e Bruchez *et al.* (2015) e, procedemos à triangulação dos resultados obtidos pelos questionários com os das entrevistas, tendo por base os objetivos subjacentes a este estudo e fazendo uma análise interpretativa dos seus pontos de convergência e divergência.

Pensando nos primeiros dois objetivos específicos que definimos, que visavam descrever os **meios de comunicação** que eram utilizados entre as EMAEI e os CAA e identificar a sua periodicidade de utilização, e pensando na forma como os agrupámos no suporte teórico, podemos afirmar que, quanto aos **meios apresentativos**, onde se inclui a comunicação interpessoal, encontrámos, nas respostas aos questionários e que podem ser observadas nas Tabela 3 (pág. 69) e Tabela 4 (pág. 70), as conversas informais, como as que registaram um valor mais elevado e as que evidenciaram uma periodicidade mais regular.

Já nas entrevistas, as reuniões, enquanto momentos mais formais, assumem uma expressão consideravelmente superior. Registámos apenas uma menção subtil à existência de conversas informais, quando um dos coordenadores nos afirmou que “é quase um trabalho muito informal diariamente” (CAE3) o que nos leva a acreditar que não estão a ser seguidas as orientações de Boavida e Ponte (2002), Cabral e Alves (2018) e Leite (2016), quanto à descentralização das tarefas e envolvimento dos elementos integrantes das equipas. Poder-se-á supor que os coordenadores não participam e/ou não fomentam as conversas informais, as quais foram defendidas por Freixo (2012), Sena (2017) e Serra (2007) como frequentes, espontâneas e naturais.

Relativamente aos **meios impressos e aos digitais** voltamos a encontrar discrepância entre os resultados que apurámos nos questionários e nas entrevistas, uma vez que nos questionários os meios impressos, recorrendo a suporte digital, afiguraram-se como os mais utilizados, enquanto nas entrevistas os coordenadores salientaram maioritariamente a utilização de relatórios em papel e atas.

Quanto aos terceiro e quarto objetivos, que procuravam **caracterizar os fluxos de comunicação** utilizados entre as EMAEI e os CAA e diferenciar os intervenientes envolvidos, os resultados percebidos através dos dois processos de inquérito, confluem na coexistência dos três tipos de fluxos (ascendentes, descendentes e laterais) sem que seja evidente, que em todos os AE, como nos foi indicado por Pedros (2016), exista uma intensidade de fluxos de informação interna e de feedback tão definidos e espontâneos que permitam, como referido por Robbins (2009), ter uma comunicação bidirecional natural e fluida. As referências predominantes aos intervenientes reportam-se aos que integram as lideranças intermédias e que, conforme nos foi indicado por Cabral e Alves (2018), estão dependentes de todo o sistema organizacional da escola, que por sua vez, é influenciado através de um processo recíproco e contínuo de gestão e comunicação.

Nas entrevistas, apesar do processo de recolha de dados ser mais aberto, e os coordenadores das EMAEI puderem expressar as suas opiniões, sem que as mesmas se limitassem aos itens indicados, como tinha acontecido nos questionários, verificámos nas respostas ao quinto objetivo, que procurava especificar os **fatores que influenciam a comunicação**, aspetos concordantes relativamente aos facilitadores e às barreiras.

Sintetizando os aspetos indicados como **facilitadores** destacamos as qualidades pessoais e a atitude comunicativa das pessoas que lideram as equipas, nomeadamente quanto ao grau de clareza, síntese, acessibilidade e o respeito pela opinião dos outros. Salientamos também as qualidades profissionais, onde se inclui o domínio dos assuntos a comunicar, a análise e discussão conjunta das propostas de trabalho. A observância destes propósitos conduz aos últimos indicadores que aqui destacamos e que encontramos nas trocas comunicativas entre as EMAEI e os CAA e que são a motivação, a transparência e a confiança dos seus elementos, os quais, anteriormente, tinham sido referidos por Almeida (2013), Sanches e Dias (2015) no Quadro 6 (pág. 36) e destacados por Bilhim (2014), Boavida e Ponte (2002), Cabral e Alves (2018), Lima e Fialho (2015) e Peccicacco (2016).

Comum a ambos os processos de inquérito foram-nos evidenciadas, como **barreiras**, a diversificação de tarefas resultante da acumulação de cargos ou funções que os

coordenadores assumem. Nos questionários reportaram-nos algumas situações que já tinham sido referidas enquanto facilitadores. Nas entrevistas registamos, de forma mais explícita, a importância da definição de conceitos, o que nos leva aos fatores de clareza da comunicação e de domínio sobre os aspetos que se vão comunicar e que também já foram referidos no Quadro 7 (pág. 36) e a florados por Boterf (2010). No entanto, quando nos questionários solicitámos que especificassem o que deveria ser alterado ao processo de monitorização da EMAEI ao CAA, o AE1EE1 referiu que “É necessário uma clareza na definição dos papéis desempenhados por cada um e do que é esperado”. Pelo exposto, percebemos que este é um aspeto importante e sentido pelos diversos intervenientes, quer pelos coordenadores que desempenham essas tarefas, quer pelos elementos dos CAA que também sentem essa necessidade, para que a comunicação seja mais fluida e transmissora efetiva de informação.

Acreditamos, como Boterf (2010), que o desempenho e a eficácia das equipas estão proporcionalmente relacionados com a qualidade da cooperação e comunicação dos seus membros, o que, nos resultados obtidos, nos transmite algumas dúvidas e informações contraditórias. Por isso, pensamos que devem ser seguidas as orientações apontadas pelo autor, como sejam, a organização, a distribuição das tarefas, o envolvimento nas decisões, a fortificação das relações e da cooperação, que se sustentam em atitudes de comunicação interpessoal sólidas e de empatia, a necessidade premente de conhecimentos e proficiência em TIC, assim como, a forma de expressão e domínio relativamente aos conhecimentos científicos e técnicos.

Em relação ao último objetivo, que procurava determinar os **fatores comunicacionais que contribuíam para a implementação dos princípios da EI**, encontramos situações díspares entre os resultados dos dois procedimentos de recolha de dados. Nos questionários partimos do pressuposto de que a monitorização dos CAA pelas EMAEI era efetuada, o que resultou em respostas diferentes e pouco congruentes. Nas entrevistas, os coordenadores, manifestaram-se em conformidade com o que explorámos quando refletimos sobre a inclusão decretada e a inclusão vivenciada. Confirmámos como Cabral e Alves (2018), Casa-Nova (2018), Formosinho e Machado (2014) e Leite (2016) afirmavam que a inclusão não acontecia por imperativo legal, mas pela atitude e compromisso de toda a comunidade escolar.

Também relativamente à monitorização que as EMAEI devem fazer aos CAA, relativamente à população estudada, percecionámos discrepâncias entre a monitorização decretada e aquela que é efetivada. Queremos, com isto, afirmar que, embora a nível legislativo tenham sido assumidas decisões inclusivas, a prática estudada, mostrou que o conceito de escola inclusiva ainda não é executado como uma prática recorrente. Transparece o envolvimento das equipas multidisciplinares, com a integração de uma maior diversidade de elementos, mas poucas foram as alterações salientadas. Inclusivamente a transição das Unidades Especializadas em CAA conduziu a poucas ou nenhuma mudanças organizativas e nas próprias práticas escolares.

Face ao exposto consideramos que **questão inicial**, que visava saber como é que os elementos das EMAEI monitorizavam o funcionamento dos CAA dos AE do concelho de Santarém, não pode ser respondida na totalidade, uma vez que apenas um dos AE afirma estar a efetuar a monitorização. Os restantes reconhecem a necessidade da efetivação do processo, mas assumem constrangimentos à sua concretização. Os mesmos decorrem das orientações e definição de conceitos legislativos, das mudanças de paradigma e das práticas organizativas. Importa recordar que os elementos que responderam aos questionários indicaram que a monitorização das EMAEI aos CAA estava a acontecer, porém como os resultados das entrevistas nos indicaram o contrário, podemos concluir que este é um processo que desconhecem.

A análise dos dados e os resultados obtidos conduziram à necessidade de alterar a conceção, que apresentámos inicialmente, sobre a comunicação entre as EMAEI e os CAA, e que pode ser visualizada na Figura 3 (pág. 44), a qual se previa muito unidirecional. Agora, o esquema que apresentamos na Figura 4 reflete os meios e os fluxos de comunicação que registámos, salientando-se uma comunicação mais bidirecional, sendo por isso mais efetiva. Embora ainda tenham sido percecionadas algumas inconsistências na forma como os atos comunicativos são gerenciados e orientados, eles são, na sua maioria, facilitadores de uma comunicação com qualidade, onde os intervenientes são capazes de analisar e partilhar as suas ideias, com transparência e confiança.

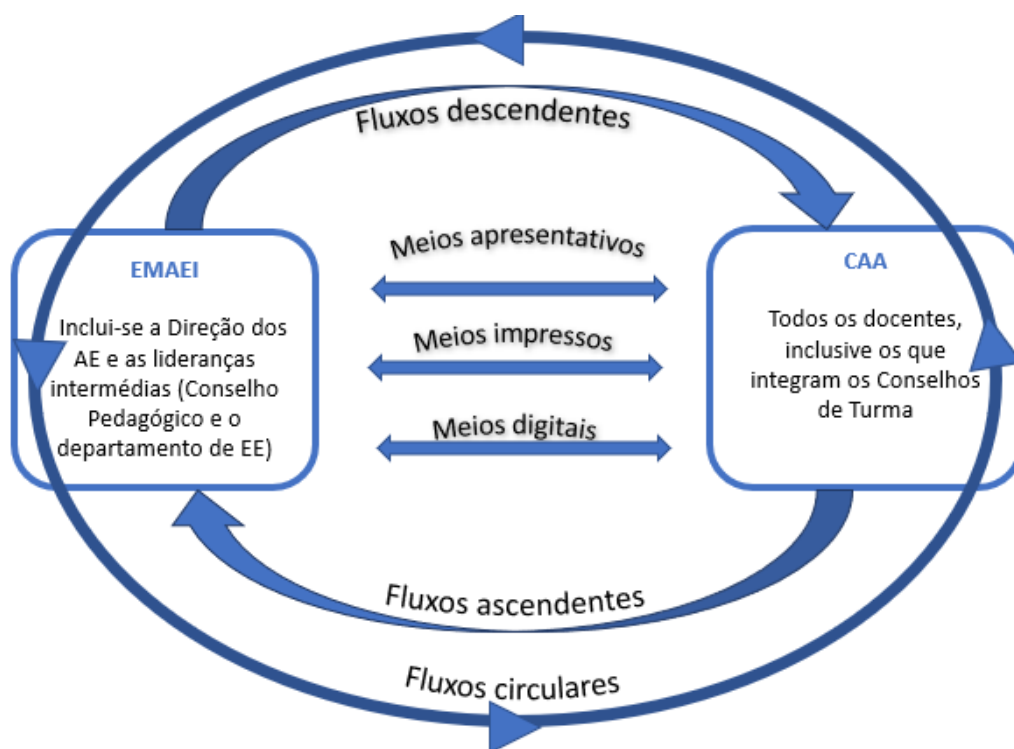


Figura 4 - Esquema de comunicação entre as EMAEI e os CAA - Fonte: Elaboração própria

Ao concluirmos o estudo consideramos como fragilidade a omissão da participação dos Assistentes Operacionais, o que nos leva a supor que, ou se sentem distanciados do assunto em apreço, ou habitualmente não são chamados a intervir. Acreditamos que, se tivéssemos equacionado essa possibilidade, poderíamos ter efetivado contactos particularizados com os AO, de modo a incentivar a sua participação. De acordo com os dados do Quadro 4 (pág. 56) seriam apenas 13 os elementos que necessitariam de uma comunicação mais próxima.

A relevância da comunicação entre as EMAEI e os CAA e da própria EI não terão a sua análise e discussão esgotadas neste trabalho de investigação. A sua pertinência de estudo estende-se a novas propostas de reflexão acerca dos desafios constantes da escola, nomeadamente no estudo da influência da comunicação na implementação de práticas de EI sob a opinião dos diversos agentes educativos, como os AO, os pais, encarregados de educação e os próprios alunos. Também a aferição sobre o funcionamento das EMAEI e dos CAA enquanto estruturas fundamentais, decisoras e impulsionadoras de uma escola inclusiva, poderá vir a ser equacionado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AE Alexandre Herculano. (2017-2020). *Projeto Educativo*. Obtido de Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano - Santarém: [https://www.ae-alexandreherculano.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136:pe&catid=38:escola&Itemid=162](https://www.ae-alexandreherculano.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=136:pe&catid=38:escola&Itemid=162)
- AE D. Afonso Henriques. (2017-2021). *Grandes Documentos Orientadores*. Obtido de Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques: [http://nonio.es.ipsantarem.pt/aeahenriques/pluginfile.php/2698/mod\\_folder/content/0/PROJETO%20EDUCATIVO%202017-2021.pdf?forcedownload=1](http://nonio.es.ipsantarem.pt/aeahenriques/pluginfile.php/2698/mod_folder/content/0/PROJETO%20EDUCATIVO%202017-2021.pdf?forcedownload=1)
- AE Dr. Ginestal Machado. (2017-2020). *Documentos Orientadores*. Obtido de Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado: [https://ae-ginestalmachado.pt/files/PEducativo\\_AEGM\\_2017\\_20\\_Aprov\\_CG20jul2017.pdf](https://ae-ginestalmachado.pt/files/PEducativo_AEGM_2017_20_Aprov_CG20jul2017.pdf)
- AE Sá da Bandeira. (2017-2020). *Documentos Orientadores*. Obtido de Agrupamento de Escolas Sá da Bandeira: <http://www.agrupamentosabandeira.pt/sitio/index.php/documentos-orientadores/projeto-educativo>
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ª ed.). Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2016). “Dilemas” do jovem investigador - Dos “dilemas” aos problemas. Em A. P. Costa, F. N. Souza, & D. N. Souza, *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (pp. 103-124). Ludomedia.
- Almeida, L. A. (2013). A importância da Comunicação Interna para a Motivação dos Colaboradores. *EXEDRA Revista Científica*(8), pp. 90-103. de <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/09/n8-completoV3-web.pdf>
- Alves, L. O., & Souza, C. F. (2015). A Comunicação Interna como Fator Motivacional. *XI Congresso Nacional de Excelência em Gestão*. CNEG & INOVARSE. de <http://www.inovarse.org/node/3921>

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arranca, A. (2014). Inovação pedagógica, inevitabilidade ou estratégia? Em I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid, & M. Favinha, *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas* (pp. 235-252). CIEP-UE.
- Assembleia Geral nas Nações Unidas. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Unicef.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barichello, E., & Machado, J. (maio/ago de 2012). Comunicação organizacional no contexto midiático digital: a reconfiguração dos fluxos comunicacionais. *Revista Comunicação Midiática*, 7(2), pp. 162-177. de <https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/292/291>
- Barreto, A. A. (maio/ago de 1998). Mudança estrutural no fluxo do conhecimento: a comunicação eletrônica. *São Paulo em Perspectiva*, 27(2), pp. 122-127.
- Barreto, A. A. (Jul/Set de 2002). A Condição da Informação. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 16(3), pp. 67-74. de <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/index.php?men=rev&cod=5060>
- Bastos, L. M., & Santos, M. R. (2012). *A Comunicação Interna na Estrutura Organizacional*. Feira de Santana: Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana.
- Bilhim, J. (julho-dezembro de 2014). Política e administração: em que medida a atividade política conta para o exercício de um cargo administrativo. *Sociologia*, 28, pp. 11-32. de <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/viewFile/1402/1193>

- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 43-55. de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4069>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (12 ed.). Porto Editora.
- Bolivar, A. (2014). Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 107-122). Universidade Católica.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM Educación + Ecosocial.
- Boterf, G. L. (2010). *Repenser la Compétence* (10 ed.). Groupe Eyrolles.
- Bruchez, A., Ciconet, B., Remussi, R., Possamai, L., & Tondolo, V. A. (2015). Análise da Utilização do Estudo de Caso Qualitativo e Triangulação na Brazilian Business Review. *XV Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão* (pp. 1-14). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul. de <http://ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xvmostrappga/paper/view/4125/1279>
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Calado, A. (2018). A todos incluir. Em M. C. Gregório, & F. Ramos, *Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 144-147). Conselho Nacional de Educação.

- Capellini, V. L., & Fonseca, K. A. (jan./jun. de 2017). Escola Inclusiva: seus pressupostos e movimentos. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 19(1), pp. 107-127. doi:10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação Guia para Auto-aprendizagem* (2 ed.). Universidade Aberta.
- Casa-Nova, M. J. (2018). Cultura cigana na escola e mediação intercultural. Em M. C. Gregório, & F. Ramos, *Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 108-114). Conselho Nacional de Educação.
- Castanheira, P. (2014). Líderes Escolares e Qualidade Educativa: Será que a Liderança faz a Diferença? Em I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid, & M. Favinha, *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas* (pp. 183-200). CIEP-UE.
- Castro, R. K., & Silva, M. J. (2001). Influências do comportamento comunicativo não-verbal do Docente em Sala de Aula - Visão dos Docentes de Enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem*, 45(5), pp. 381-389. doi:<https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000400011>
- Chiavenato, I. (2009). *Recursos Humanos O capital humano das organizações* (9 ed.). Elsevier Editora Ltda.
- Constituição da República Portuguesa de 10 de Abril. (1976). Em *Diário da República n.º 86 - 1ª Série* (pp. 738 - 775).
- Costa, A. M. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. *Seminários e Colóquios* (pp. 25-36). Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Cunha, C. M., Neto, O. P., & Stackfleth, R. (jan./mar de 2016). Principais métodos de avaliação psicométrica da validade de instrumentos de medida. *Revista de Atenção à Saúde*, 14(47), pp. 75-83. de [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_ciencias\\_saude/article/view/3391/pdf](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/3391/pdf)

- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de fevereiro. (2012). Em *Diário da República* n.º 126/2012 - 1ª Série (pp. 3340 - 3364).
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. (2018). Em *Diário da República*, 1ª série - n.º 129 (pp. 2918-2928).
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. (2018). Em *Diário da República*, 1ª Série - n.º 129/2018 (pp. 2928 - 2943).
- Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. (2008). Em *Diário da República*, 1ª Série - n.º 4 (pp. 154 - 164).
- Decreto-lei nº 319/91 de 23 de agosto. (1991). Em *Diário da República*, 1ª Série - A - n.º 193 (pp. 4389 - 4393). Lisboa.
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. (2017). Em *Diário da República*, 2ª Série - n.º 143/2017 (pp. 15484 - 15484).
- Despacho-Conjunto n.º 105/97 de 1 de julho. (1997). Em *Diário da República*, 2ª Série - n.º 149 (pp. 5268 - 5270).
- DG Educação e Cultura. (2006/07). *Eurybase Base de Dados de Informação sobre os Sistemas Educativos na Europa - O Sistema Educativo em Portugal*. Comissão Europeia. de <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/eurydice-o-sistema-educativo-em-portugal-2006-2007.pdf>
- DGEstE. (s.d.). *Pesquisa de Agrupamentos*. de Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares: <https://www.dgeste.mec.pt/index.php/pesquisa-de-agrupamentos/>
- Fiske, J. (1998). *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Edições ASA.
- Fleury, M. T. (2002). *As Pessoas na Organização*. Editora Gente.
- Flick, U. (2013). *Introdução à Metodologia de Pesquisa*. Penso Editora Ltd.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2014). As Equipas Educativas e o Desenvolvimento das Escolas e dos Professores. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 91-106). Universidade Católica.
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação: da conceção à realização* (5ª ed.). Lusociência.
- Fregoneze, G. B., Botelho, J. M., Trigueiro, R. M., & Ricieri, M. (2014). *Metodologia científica*. Editora e Distribuidora Educacional S.A.
- Freixo, J. V. (2012). *Teorias e Modelos de Comunicação*. Instituto Piaget.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. Editora Atlas S. A.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). Editora Atlas S. A.
- Guerra, E. L. (2014). *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Centro Universitário UNA.
- Haddad, W., Colletta, N., Fisher, N., Lakin, M., & Rinaldi, R. (1990). *Final Report World Conference on Education for All - Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien - Thailand: Inter-Agency Commission, WCEFA.
- Inazawa, F. K., & Baptista, S. G. (jan./mar. de 2012). Modelo conceitual de comunicação da informação para estudos de interação informacional baseado em competências conversacionais em em serviço de referência. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 17(1), pp. 169-184.
- Jaén, M. D., & Ramalho, A. P. (2015). Estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en España y Portugal. *EXEDRA - Revista Científica*, pp. 254-272.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Ministério da Educação.
- Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro. (2019). Em *Diário da República*, 1ª Série - n.º 176/2019 (pp. 12 - 35).

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. (1986). Em *Diário da República, 1ª Série - n.º 237* (pp. 3067 - 3081).
- Lei n.º 6/71 de 8 de novembro. (1971). Em *Diário do Governo, 1ª Série - n.º 262* (pp. 1699 - 1701).
- Lei n.º 9/89 de 2 de maio. (1989). Em *Diário da República, 1ª Série - n.º 100* (pp. 1796 - 1799).
- Leite, T. S. (2016). Formação de professores para a inclusão. *Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente*. de <http://hdl.handle.net/10400.21/6818>
- Lima, J. Á., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 49(2)*, pp. 27-53. doi:[http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_49-2\\_2](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2)
- Maximo, C. (2016). A comunicação interna eficiente e de carácter apreciativo nas organizações. Em V. R. Mansi, & B. Carramenha, *Comunicação com Líderes e Empregados* (pp. 27-34). Editora In House.
- Morastoni, J. (2019). *A Gestão Democrática na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico*. Thoth.
- Mourão, R. A., Miranda, S., & Gonçalves, G. (26 de julho de 2018). A comunicação organizacional enquanto conceito e processo: perceções dos peritos. *Comunicação Interna Estratégica, 13(25)*, pp. 1-16. doi:[doi.org/10.4000/cp.2506](http://doi.org/10.4000/cp.2506)
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, v. 5(n. 2)*, pp. 126-143. de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>

- Oliveira, S. C. (8 e 9 de agosto de 2014). *Estudo dos Meios de Comunicação Interna em uma Instituição de Ensino*. de X Congresso Nacional de Excelência em Gestão:  
<http://www.inovarse.org/node/2135>
- OMS. (2004). *CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Versão para Crianças e Jovens*. Direcção-Geral da Saúde.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Obtido de  
<https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- ONU. (1994). *Declaração de Salamanca*. UNESCO.
- Paes, K. D. (2011). *Gestão de Pessoas* (1ª ed.). Universidade Potiguar.
- Peccicacco, L. G. (2016). O caminho para uma comunicação eficiente. Em V. R. Mansi, & B. Carramenha, *Comunicação com Líderes e Empregados* (pp. 153-158). Editora In House.
- Pedros, T. (2016). A gestão estratégica dos canais de comunicação na era da mobilidade. Em V. R. Mansi, & B. Carramenha, *Comunicação com Líderes e Empregados* (pp. 17-26). Editora In House.
- Pereira, F. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência - Normas Orientadoras*. Ministério da Educação.
- Pereira, F. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita - Organização da resposta educativa*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, F. (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.

- Pinazza, M. A., Gallego, R. d., & Silva, V. B. (2011). *Gestão de Pessoas e Equipes*. Universidade de S. Paulo.
- Porto Editora. (2003-2020). *Comunicar*. de Dicionário infopédia da Língua Portuguesa: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/comunicar>
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Feevale.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Gradiva.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2005). *Comunicar*. Publicações Dom Quixote.
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R., & Calapez, T. (2015). *Estatística Aplicada – Vol. 1* (6ª ed.). Edições Sílabo, Lda.
- Rivero, C. (2009). *Trabalho em Equipas Multidisciplinares - Uma Visão Apreciativa*. REAPN/Portugal.
- Robbins, S. P. (2009). *Comportamento organizacional*. Pearson Education.
- Rocha, A. P. L. (Coord.). (2016). *A escola Inclusiva: Desafios*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Rodrigues, T. B. (2018). Em M. C. Ramos, *Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 11-24). Conselho Nacional de Educação.
- Rosado, L., & Ferreira, G. (2015). *Educação e tecnologia: parcerias volume 4*. Universidade Estácio de Sá.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), pp. 63-83. de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>
- Sanches, M. d., & Dias, M. (2015). Liderança em Agrupamentos de Territórios de Intervenção Prioritária: Imperativos, contingências e lógicas de acção. *Da*

*Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional (INVEP)*, 5(1), pp. 19-40. de <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/11/10>

Santarém. (s.d.). *Caracterização do Concelho*. de Câmara Municipal de Santarém: <https://www.cm-santarem.pt/o-municipio/caraterizacao-santaremSantarém>. (junho de 2015). *Carta Educativa*. de Câmara Municipal de Santarém: [https://www.cm-santarem.pt/images/santarem/servicos\\_municipais/educacao/Santarem-RevCartaEducat-RelFinal-Junho.pdf](https://www.cm-santarem.pt/images/santarem/servicos_municipais/educacao/Santarem-RevCartaEducat-RelFinal-Junho.pdf)

Santos, E. D., & Freira, E. C. (2016). Cultura, comunicação e identidade em interface e suas manifestações no discurso organizacional. *INOVAMUNDI*. 9, pp. 1141-1147. Campinas: Novo Hamburgo. de [https://www.researchgate.net/publication/312058353\\_Cultura\\_comunicacao\\_e\\_identidade\\_no\\_discurso\\_empresarial](https://www.researchgate.net/publication/312058353_Cultura_comunicacao_e_identidade_no_discurso_empresarial)

Santos, J. & Correia, J. (Org.). (2004). *Teorias da comunicação*. Universidade da Beira Interior.

Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (setembro de 2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Teaching of language and literature. Education*(12), pp. 26-45. de <http://hdl.handle.net/11162/29104>

Sasaki, R. K. (XII, mar./abr de 2009). Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, pp. 10-16.

Sena, A. A. (2017). *Teorias da comunicação*. Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá - SESES.

Serra, J. P. (2007). *Manual de Teoria da Comunicação*. Universidade da Beira Interior.

Silva, M. O. (23 de junho de 2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), pp. 135-153. de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>

- Sousa, J. P. (2006). *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media* (2ª ed.). Universidade da Beira Interior.
- Souza, M. V. (2016). O homem e sua constante insatisfação no ambiente de trabalho. Em V. R. Mansi, & B. Carramenha, *Comunicação com Líderes e Empregados* (pp. 61-68). Editora In House.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a Educação Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. UNESCO.
- United Nations. (20 de dezembro de 1993). *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. de United Nations:  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>
- Ventura, M. M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista SOCERJ*, pp. 383-386. de  
[http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf)
- Verdasca, J. (2014). Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas docentes. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 17-38). Universidade Católica.
- Veríssimo, L. (2014). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-90). Universidade Católica.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office.
- Watzlawick, P. (1996). *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. Cultrix.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso Planejamento e Métodos* (4ª ed.). Bookman.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO (VERSÃO INICIAL)

<b>Tema</b>	A Comunicação entre as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e os Centro de Apoio à Aprendizagem dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém	
<b>Objetivo geral</b>	Descrever a comunicação entre as EMAEI e os CAA dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém	
<b>Descrição do questionário e consentimento informado do inquirido</b>	<p>Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação que decorre do Mestrado em Comunicação Acessível do Politécnico de Leiria, sob a orientação da Professora Doutora Catarina Mangas e a coorientação do Professor Doutor Jaime Ribeiro.</p> <p>Visa conhecer a forma como os elementos das EMAEI comunicam para efetivarem a monitorização do funcionamento dos CAA, nos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém.</p> <p>Salienta-se que a sua colaboração é voluntária, mas fundamental para a concretização deste trabalho, pelo que é de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor. O preenchimento do questionário será feito on-line e demora cerca de 15 minutos. Os dados recolhidos serão usados apenas para os fins indicados e o seu anonimato e privacidade serão garantidos.</p> <p>Eu, Sílvia Canha, enquanto investigadora e docente de educação especial no Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano com o email <a href="mailto:silvia.canha@ae-aherculano.pt">silvia.canha@ae-aherculano.pt</a>, encontro-me ao dispor para o esclarecimento de qualquer dúvida e agradeço profundamente a sua colaboração.</p> <p>Em conformidade com esta proposta, queira assinalar se aceita participar neste estudo:</p> <p>Sim <input type="radio"/></p> <p>Não <input type="radio"/></p>	
<b>Secção / objetivo</b>	<b>Questões</b>	<b>Tipo de resposta</b>
<b>Secção I</b> Caracterização do(a) entrevistado(a)	Qual o seu género?	Feminino <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/>
	Qual a sua idade?	_____
	Qual o Agrupamento de Escolas a que pertence?	Alexandre Herculano <input type="radio"/> D. Afonso Henriques <input type="radio"/> Dr. Ginestal Machado <input type="radio"/> Sá da Bandeira <input type="radio"/>
	Qual a equipa onde desempenha funções	EMAEI <input type="radio"/> CAA <input type="radio"/>
	Indique se é o(a) coordenador(a) da equipa a que pertence	Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>
	Qual o grupo profissional a que pertence?	Docente de Educação Especial <input type="radio"/> Docente de outro grupo disciplinar <input type="radio"/> Técnico do CRI <input type="radio"/> Indique qual _____ Assistente Operacional <input type="radio"/> Outro <input type="radio"/>

		Se assinalou a opção "Docente de outro grupo disciplinar" indique qual _____ Se assinalou a opção "Técnico do CRI" indique qual _____ Se assinalou a opção "Outro" indique qual _____						
	Quantos anos de serviço tem?	_____						
	Há quantos anos desempenha funções no Agrupamento em que se encontra?	_____						
	Há quanto tempo desempenha as funções que exerce atualmente?	_____						
	Indique como se sente em relação às funções que exerce atualmente	_____						
<b>Secção II</b>  Identificar e classificar os meios de comunicação utilizados para a efetivação do processo de monitorização que a EMAEI faz ao CAA	Assinale, de entre os meios de comunicação mencionados, os que são usados na efetivação do processo de monitorização que a EMAEI faz ao CAA e a periodicidade da sua utilização		Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Algumas vezes por ano	Não utilizo	
		Reuniões						
		Conversas informais						
		Informação escrita						
	Se usar outro meio de comunicação diferente dos indicados anteriormente indique qual _____							
	Indique, de entre as ferramentas mencionadas, as que são usados no processo de recolha de informação	Videochamadas						
		Chamadas telefónicas						
		Correio eletrónico						
		Mensagem de texto (SMS)						
		Plataforma colaborativa on-line (por exemplo Moodle, Office 365, ou outra)						
		Escrita colaborativa em documento on-line						
		Questionário em papel						
Questionário on-line								
Refira o seu grau de satisfação com o processo de monitorização da EMAEI ao CAA	Outro							
	Se assinalou a opção "Outro" indique qual _____							
	Classifique os meios de comunicação utilizados quanto à sua eficácia Nada satisfeito 1 2 3 4 5 Totalmente satisfeito							
	Classifique a quantidade dos meios de comunicação utilizados							

		Nada suficiente 1 2 3 4 5 Totalmente suficiente
		Classifique a qualidade de informação recolhida Nada relevante 1 2 3 4 5 Totalmente relevante
		Classifique o processo de recolha de informação quanto à periodicidade em que ocorre Nada suficiente 1 2 3 4 5 Totalmente suficiente
		Classifique o processo de recolha de informação quanto ao grau de dificuldade das questões colocadas Nada fácil 1 2 3 4 5 Totalmente fácil
		Classifique o processo de recolha de informação quanto ao tempo despendido no seu preenchimento Nada excessivo 1 2 3 4 5 Totalmente excessivo
<b>Secção III</b>  Identificar os fluxos de comunicação no processo de monitorização que a EMAEI faz ao CAA	Assinale a opção que identifica a(s) pessoa(s) da EMAEI que efetivam o(s) contacto(s) para a recolha de informação	Apenas o coordenador da EMAEI <input type="radio"/> Um elemento da EMAEI sem ser o coordenador <input type="radio"/> O coordenador e outro elemento da EMAEI <input type="radio"/> O coordenador e outros elementos da EMAEI <input type="radio"/> Dois ou mais elementos que não o coordenador <input type="radio"/> Todos os elementos da EMAEI <input type="radio"/>
	Assinale a opção que identifica a(s) pessoa(s) do CAA com quem é estabelecido o(s) contacto(s) para a recolha de informação	Apenas o coordenador dos CAA <input type="radio"/> Apenas um dos docentes dos CAA sem ser o coordenador <input type="radio"/> O coordenador dos CAA e outro elemento da equipa (docente, técnico, assistente operacional, ou outro) <input type="radio"/> Se assinalou a alínea anterior especifique quem são os elementos envolvidos _____ O coordenador e outros elementos dos CAA <input type="radio"/> Dois ou mais elementos que não o coordenador <input type="radio"/> Todos os elementos dos CAA (docentes, técnicos, assistentes operacionais, ou outros) <input type="radio"/>
	Está(ão) definido(s) o(s) percurso(s) ou as etapas e as pessoas pelos quais passa o processo de recolha e divulgação da informação entre a EMAEI e o CAA?	Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Se assinalou a opção "Sim" especifique: Quais são _____ Quem os definiu _____
	Há necessidade de os elementos do CAA contactarem os elementos da EMAEI?	Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Se assinalou a opção "Sim" especifique: Quem toma a iniciativa _____ Em que situações acontece essa iniciativa _____
	É incentivada a comunicação entre os elementos das 2 equipas?	Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Se assinalou a opção "Sim" especifique: Quem incentiva _____

		Em que situações é incentivada _____					
<b>Secção IV</b> Identificar como são tratadas e registadas as conclusões do processo de monitorização que a EMAEI faz ao CAA	Assinale o tipo de documento que é utilizado para registar as conclusões do processo de monitorização da EMAEI ao CAA	Relatório em papel <input type="radio"/> Relatório em formato digital <input type="radio"/> Atas <input type="radio"/> Grelhas de observação <input type="radio"/> Check-list de verificação <input type="radio"/> Não tenho conhecimento sobre o assunto <input type="radio"/> Outro <input type="radio"/> Se assinalou a opção "Outro" indique qual _____					
	O CAA recebe <i>feedback</i> das conclusões do processo de monitorização da EMAEI ao CAA?	Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Não tenho conhecimento sobre o assunto <input type="radio"/> Se assinalou a opção "Sim" responda por favor às questões seguintes. O CAA é informado sobre os resultados da monitorização? Tardamente 1 2 3 4 5 Rapidamente O CAA é informado sobre a qualidade e adequabilidade do seu trabalho? Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> O CAA recebe orientações para a sua atividade futura? Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>					
<b>Secção V</b> Conhecer a opinião dos elementos da EMAEI e do CAA sobre os fatores que influenciam os processos comunicativos de monitorização que a EMAEI faz ao CAA	Relativamente às atitudes e às ações dos elementos da equipa a que pertence (EMAEI ou CAA) classifique cada uma das opções quanto ao grau de relevância que as mesmas exercem no processo de comunicação dentro da sua equipa, assinalando um valor entre 1 e 5 em que 1 é nada relevante e 5 é totalmente relevante		1	2	3	4	5
		A atitude da pessoa que lidera a equipa					
		As atitudes dos membros da equipa					
		A fluidez da comunicação					
		A qualidade e clareza da comunicação					
		A responsabilidade e o profissionalismo					
		A experiência profissional					
		A partilha de conhecimentos conduz a aprendizagens					
		A confiança e a colaboração					
		A competência e a organização					
		A motivação					
		A diversificação de tarefas					
		Os conhecimentos informáticos					
		A qualidade do trabalho é reconhecida e valorizada					
As propostas de trabalho são discutidas entre os elementos da equipa							
As propostas de trabalho são indicadas pelo coordenador da equipa							

		No geral, está satisfeito(a) por pertencer à equipa? Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Justifique _____					
	Relativamente às atitudes e às ações dos elementos da outra equipa (EMAEI ou CAA) classifique cada uma das opções quanto ao grau de relevância que as mesmas exercem no processo de comunicação com a sua equipa, assinalando um valor entre 1 e 5 em que 1 é nada relevante e 5 é totalmente relevante		1	2	3	4	5
		A atitude da pessoa que lidera a equipa					
		As atitudes dos membros da equipa					
		A fluidez da comunicação					
		A qualidade e clareza da comunicação					
		A responsabilidade e o profissionalismo					
		A experiência profissional					
		A partilha de conhecimentos conduz a aprendizagens					
		A confiança e a colaboração					
		A competência e a organização					
		A motivação					
		A diversificação de tarefas					
		Os conhecimentos informáticos					
		A qualidade do trabalho é reconhecida e valorizada					
		As propostas de trabalho são discutidas entre os elementos da equipa					
	As propostas de trabalho são indicadas pelo coordenador da equipa						
	Classifique cada uma das opções quanto ao grau de relevância que cada uma exerce no processo de monitorização da EMAEI ao CAA, assinalando um valor entre 1 e 5 em que 1 é nada relevante e 5 é totalmente relevante		1	2	3	4	5
		A proximidade do espaço físico entre as equipas da EMAEI e dos CAA					
		A qualidade das relações interpessoais entre as equipas da EMAEI e dos CAA					
		A qualidade de informação disponibilizada entre a EMAEI e o CAA					
		A quantidade de informação disponibilizada ente a EMAEI e o CAA					
<b>Secção VI</b>  Conhecer a avaliação que os elementos da EMAEI e do CAA fazem ao	Indique a sua opinião sobre o processo de monitorização da EMAEI ao CAA, assinalando um valor entre 1 e 5 em que 1 é nada relevante e 5		1	2	3	4	5
		A informação requerida é clara, perceptível e importante					
		O “produto” gerado pelo processo de monitorização da EMAEI ao CAA é relevante e tem consequências significativas					

processo de monitorização que a EMAEI faz ao CAA	é totalmente relevante	sobre o público-alvo do CAA						
		Os resultados alcançados no processo de monitorização do CAA favorecem o trabalho desenvolvido nos CAA						
		Os resultados alcançados no processo de monitorização do CAA favorecem a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas						
		No geral, como considera o processo de monitorização?						
	Considera que deve ser efetuada alguma alteração ao processo de monitorização da EMAEI ao CAA?	Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Justifique _____						
<b>Agradecimento</b>	Muito obrigada pela sua participação, caso seja necessária alguma informação adicional, por favor, não hesite em contactar-me. <a href="mailto:silviacanhaah@gmail.com">silviacanhaah@gmail.com</a> 967818132							

## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO (VERSÃO FINAL)

Link de acesso ao questionário: <https://forms.gle/KzhDNNReQZM18rFz7>

<b>Tema</b>	A Comunicação entre as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e os Centro de Apoio à Aprendizagem dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém	
<b>Objetivo geral</b>	Descrever a comunicação entre as EMAEI e os CAA dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém	
<b>Descrição do questionário e consentimento informado do inquirido</b>	<p>Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação que decorre do Mestrado em Comunicação Acessível do Politécnico de Leiria, sob a orientação da Professora Doutora Catarina Mangas e a coorientação do Professor Doutor Jaime Ribeiro.</p> <p>Visa conhecer a forma como os elementos das EMAEI comunicam para efetivarem a monitorização do funcionamento dos CAA, nos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém.</p> <p>Salienta-se que a sua colaboração é voluntária, mas fundamental para a concretização deste trabalho, pelo que é de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor. O preenchimento do questionário será feito on-line e demora cerca de 15 minutos. Os dados recolhidos serão usados apenas para os fins indicados e o seu anonimato e privacidade serão garantidos.</p> <p>Eu, Sílvia Canha, enquanto investigadora e docente de educação especial no Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano com o email <a href="mailto:silvia.canha@ae-aherculano.pt">silvia.canha@ae-aherculano.pt</a>, encontro-me ao dispor para o esclarecimento de qualquer dúvida e agradeço profundamente a sua colaboração.</p> <p>Em conformidade com esta proposta, queira assinalar se aceita participar neste estudo:</p> <p>Sim <input type="radio"/></p> <p>Não <input type="radio"/></p>	
<b>Secção / objetivo</b>	<b>Questões</b>	<b>Tipo de resposta</b>
<b>Secção I</b> Caracterização do(a) entrevistado(a)	Qual o seu género?	Feminino <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/>
	Qual a sua idade?	_____
	Qual o Agrupamento de Escolas a que pertence?	Alexandre Herculano <input type="radio"/> D. Afonso Henriques <input type="radio"/> Dr. Ginestal Machado <input type="radio"/> Sá da Bandeira <input type="radio"/>
	Qual a equipa onde desempenha funções	Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) <input type="radio"/> Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) <input type="radio"/>
	Qual o grupo profissional a que pertence?	Docente de Educação Especial <input type="radio"/> Docente de outro grupo disciplinar <input type="radio"/> Técnico do CRI <input type="radio"/> Assistente Operacional <input type="radio"/> Outro <input type="radio"/> Se assinalou a opção "Docente de outro grupo disciplinar" indique qual _____

		Se assinalou a opção "Técnico do CRI" indique qual _____ Se assinalou a opção "Outro" indique qual _____					
	Quantos anos de serviço tem?	_____					
	Há quantos anos desempenha funções no Agrupamento em que se encontra?	_____					
	Há quanto tempo desempenha as funções que exerce atualmente?	_____					
	Indique como se sente em relação às funções que exerce atualmente	Orgulhoso <input type="radio"/> Satisfeito <input type="radio"/> Confiante <input type="radio"/> Motivado <input type="radio"/> Angustiado <input type="radio"/> Desgastado <input type="radio"/> Outro <input type="radio"/> Se assinalou outro indique qual _____					
<b>Secção II</b> Identificar e classificar os meios de comunicação utilizados para a efetivação do processo de monitorização que a EMAEI faz ao CAA	Assinale, de entre os meios de comunicação mencionados, os que são usados na efetivação do processo de monitorização que a EMAEI faz ao CAA e a periodicidade da sua utilização		Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Algumas vezes por ano	Não utilizo
		Reuniões					
		Conversas informais					
		Informação escrita					
		Se utiliza outros meios de comunicação diferentes dos indicados, indique quais e qual a periodicidade da sua utilização _____					
	Indique, de entre as ferramentas mencionadas, as que são usados no processo de recolha de informação	Videochamadas					
		Chamadas telefónicas					
		Correio eletrónico					
		Mensagem de texto (SMS)					
		Plataforma colaborativa on-line (por exemplo Moodle, Office 365, ou outra)					
Escrita colaborativa em documento on-line							
Questionário em papel							
Questionário on-line							
	Outro						
	Se assinalou a opção "Outro" indique qual _____						
	Refira o seu grau de satisfação com o	Classifique os meios de comunicação utilizados quanto à sua eficácia Nada eficaz 1 2 3 4 5 Totalmente eficaz					

	processo de monitorização da EMAEI ao CAA	<p>Classifique a quantidade dos meios de comunicação utilizados Nada suficiente 1 2 3 4 5 Totalmente suficiente</p> <p>Classifique a qualidade de informação recolhida Nada relevante 1 2 3 4 5 Totalmente relevante</p> <p>Classifique o processo de recolha de informação quanto à periodicidade em que ocorre Nada suficiente 1 2 3 4 5 Totalmente suficiente</p> <p>Classifique o processo de recolha de informação quanto ao grau de dificuldade das questões colocadas Nada fácil 1 2 3 4 5 Totalmente fácil</p> <p>Classifique o processo de recolha de informação quanto ao tempo despendido no seu preenchimento Nada excessivo 1 2 3 4 5 Totalmente excessivo</p>
<b>Secção III</b> Identificar os fluxos de comunicação no processo de monitorização que a EMAEI faz ao CAA	Assinale a opção que identifica a(s) pessoa(s) da EMAEI que efetivam o(s) contacto(s) para a recolha de informação	<p>Apenas o coordenador da EMAEI <input type="radio"/></p> <p>Um elemento da EMAEI sem ser o coordenador <input type="radio"/></p> <p>O coordenador e outro elemento da EMAEI <input type="radio"/></p> <p>O coordenador e outros elementos da EMAEI <input type="radio"/></p> <p>Dois ou mais elementos que não o coordenador <input type="radio"/></p> <p>Todos os elementos da EMAEI <input type="radio"/></p>
	Assinale a opção que identifica a(s) pessoa(s) do CAA com quem é estabelecido o(s) contacto(s) para a recolha de informação	<p>Apenas o coordenador dos CAA <input type="radio"/></p> <p>Apenas um dos docentes dos CAA sem ser o coordenador <input type="radio"/></p> <p>O coordenador dos CAA e outro elemento da equipa (docente, técnico, assistente operacional, ou outro) <input type="radio"/></p> <p>O coordenador e outros elementos dos CAA <input type="radio"/></p> <p>Dois ou mais elementos que não o coordenador <input type="radio"/></p> <p>Todos os elementos dos CAA (docentes, técnicos, assistentes operacionais, ou outros) <input type="radio"/></p>
	No seu Agrupamento está(ão) definido(s) o(s) percurso(s) ou as etapas pelos quais passa o processo de recolha e divulgação da informação entre a EMAEI e o CAA?	<p>Sim <input type="radio"/></p> <p>Não <input type="radio"/></p> <p>Se assinalou a opção “Sim” especifique: Quais são _____</p> <p>Se assinalou a opção “Sim” especifique: Quem os definiu (indique apenas o cargo da(s) pessoa(s), não os seus nomes) _____</p>
	No seu Agrupamento está(ão) definida(s) a(s) pessoas pelas quais passa o processo de recolha e divulgação da informação entre a EMAEI e o CAA?	<p>Sim <input type="radio"/></p> <p>Não <input type="radio"/></p> <p>Se assinalou a opção “Sim” especifique: Quem são (indique apenas o cargo da(s) pessoa(s), não os seus nomes) _____</p> <p>Se assinalou a opção “Sim” especifique: Quem os definiu (indique apenas o cargo da(s) pessoa(s), não os seus nomes) _____</p>
	Assinale o tipo de	Relatório em papel <input type="radio"/>

<b>Secção IV</b> Identificar como são tratadas e registadas as conclusões do processo de monitorização que a EMAEI faz ao CAA	documento que é utilizado para registar as conclusões do processo de monitorização da EMAEI ao CAA	Relatório em formato digital <input type="radio"/> Atas <input type="radio"/> Grelhas de observação <input type="radio"/> Check-list de verificação <input type="radio"/> Não tenho conhecimento sobre o assunto <input type="radio"/> Outro <input type="radio"/> Se assinalou a opção "Outro" indique qual _____					
	O CAA recebe <i>feedback</i> das conclusões do processo de monitorização da EMAEI ao CAA?	Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Não tenho conhecimento sobre o assunto <input type="radio"/> Se assinalou a opção "Sim" responda por favor às questões seguintes. O CAA é informado sobre os resultados da monitorização? Tardamente 1 2 3 4 5 Rapidamente O CAA é informado sobre a qualidade e adequabilidade do seu trabalho? Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> O CAA recebe orientações para a sua atividade futura? Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>					
<b>Secção V</b> Conhecer a opinião dos elementos da EMAEI e do CAA sobre os fatores que influenciam os processos comunicativos de monitorização que a EMAEI faz ao CAA	Relativamente às atitudes e às ações dos elementos da outra equipa (EMAEI ou CAA) classifique cada uma das opções quanto ao grau de relevância que as mesmas exercem no processo de comunicação com a sua equipa, assinalando um valor entre 1 e 5 em que 1 é nada relevante e 5 é totalmente relevante		1	2	3	4	5
		A atitude da pessoa que lidera a equipa					
		As atitudes dos membros da equipa					
		A fluidez da comunicação					
		A clareza da comunicação					
		A qualidade da comunicação					
		As qualidades pessoais dos elementos da equipa					
		As qualidades profissionais dos elementos da equipa					
		A motivação					
		A diversificação de tarefas					
		Os conhecimentos informáticos					
		A qualidade do trabalho é reconhecida e valorizada					
		As propostas de trabalho são discutidas entre os elementos da equipa					
	As propostas de trabalho são indicadas pelo coordenador da equipa						
Classifique cada uma das opções quanto ao grau de relevância que cada uma exerce no processo de		1	2	3	4	5	
	A proximidade do espaço físico entre as equipas da EMAEI e dos CAA						
A qualidade das relações							

	monitorização da EMAEI ao CAA, assinalando um valor entre 1 e 5 em que 1 é nada relevante e 5 é totalmente relevante	interpessoais entre as equipas da EMAEI e dos CAA						
		A qualidade de informação disponibilizada entre a EMAEI e o CAA						
		A quantidade de informação disponibilizada ente a EMAEI e o CAA						
<b>Secção VI</b>	Indique a sua opinião sobre o processo de monitorização da EMAEI ao CAA, assinalando um valor entre 1 e 5 em que 1 é nada relevante e 5 é totalmente relevante		1	2	3	4	5	
Conhecer a avaliação que os elementos da EMAEI e do CAA fazem ao processo de monitorização que a EMAEI faz ao CAA		A informação requerida é clara						
		A informação requerida é importante						
		O “produto” gerado pelo processo de monitorização da EMAEI ao CAA é relevante para o público-alvo do CAA						
		O “produto” gerado pelo processo de monitorização da EMAEI ao CAA tem consequências significativas sobre o público-alvo do CAA						
		Os resultados alcançados no processo de monitorização do CAA favorecem o trabalho desenvolvido nos CAA						
		Os resultados alcançados no processo de monitorização do CAA favorecem a inclusão dos alunos com Necessidades Específicas						
		No geral, como considera o processo de monitorização?						
		Considera que deve ser efetuada alguma alteração ao processo de monitorização da EMAEI ao CAA?	Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Especifique _____					
<b>Agradecimento</b>	Muito obrigada pela sua participação, caso seja necessária alguma informação adicional, por favor, não hesite em contactar-me. <a href="mailto:silviacanhaah@gmail.com">silviacanhaah@gmail.com</a> 967818132							

### APÊNDICE 3 - GUIÃO DA ENTREVISTA (VERSÃO INICIAL)

<b>Guião de entrevista aos coordenadores das EMAEI</b>			
<b>Tema</b>	A comunicação entre as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e os Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)		
<b>Objetivo geral</b>	Conhecer a forma como os elementos da EMAEI colaboram e comunicam para efetivarem a monitorização do funcionamento do CAA.		
<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Tópicos</b>
<b>I</b> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar as finalidades da investigação;</li> <li>- Motivar o entrevistado a participar;</li> <li>- Garantir a confidencialidade e o anonimato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoriza a gravação da entrevista?</li> </ul>	<p>Apresentação dos intervenientes;</p> <p>Informar acerca das finalidades da investigação;</p> <p>Garantir a confidencialidade;</p> <p>Salientar a importância da colaboração do entrevistado;</p>
<b>II</b> Caracterização do coordenador da EMAEI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o coordenador da EMAEI em termos pessoais e profissionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pode falar-me um pouco sobre si e a sua experiência profissional?</li> <li>- Há quanto tempo coordena a EMAEI?</li> </ul>	<p>Idade;</p> <p>Formação académica;</p> <p>Anos de serviço;</p> <p>Grupos de docência a que pertence e que lecionou;</p> <p>Experiência em cargos de coordenação.</p>
<b>III</b> Identificação e caracterização dos meios de comunicação na EMAEI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher informação sobre os meios que o coordenador da EMAEI utiliza para comunicar com os restantes elementos da equipa;</li> <li>- Recolher informação sobre as características e os procedimentos utilizados na comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como organiza e distribui as tarefas na EMAEI?</li> <li>- Em que situações e como comunica com os elementos da EMAEI?</li> <li>- Considera esses meios suficientes e eficazes?</li> <li>- Como caracteriza a comunicação na sua equipa?</li> <li>- Enquanto coordenador quais os aspetos que privilegia na comunicação?</li> </ul>	<p>Especificar os meios que são utilizados para comunicar com os elementos da EMAEI (reuniões, presenciais, por vídeo, conversas informais, documentos de escrita colaborativa on-line, ...)</p>

<p><b>IV</b></p> <p>Identificação das ações / estratégias da EMAEI na operacionalização da monitorização do funcionamento do CAA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a forma como o coordenador da EMAEI operacionaliza a monitorização do funcionamento do CAA;</li> <li>- Identificar a periodicidade com que é feita a monitorização do funcionamento do CAA;</li> <li>- Identificar a(s) forma(s) de registo das conclusões da monitorização do funcionamento do CAA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como efetua a monitorização do funcionamento do CAA?</li> <li>- Com que periodicidade efetua as ações de monitorização do funcionamento do CAA?</li> <li>- De que forma regista as conclusões da monitorização do funcionamento do CAA?</li> </ul>	<p>Especificar os meios que são utilizados para comunicar com os elementos do CAA (reuniões, presenciais, por vídeo, conversas informais, inquérito em papel, inquérito on-line ...)</p> <p>O registo é em papel, grelhas de observação, Check-list de verificação, plataformas de gestão educativa ...</p>
<p><b>V</b></p> <p>Eficácia da monitorização do funcionamento do CAA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião do coordenador da EMAEI sobre os fatores que facilitam ou dificultam a monitorização do funcionamento do CAA.</li> <li>- Conhecer a opinião do coordenador da EMAEI sobre a eficácia a monitorização do funcionamento do CAA;</li> <li>- Recolher sugestões sobre possíveis alterações a este processo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como avalia a eficácia a monitorização do funcionamento do CAA?</li> <li>- Como avalia a comunicação neste processo?</li> <li>- O que alteraria nesse processo?</li> </ul>	<p>Especificar o que pode facilitar ou dificultar a eficácia a monitorização.</p> <p>Especificar vantagens e desvantagens na comunicação.</p>
<p><b>VI</b></p> <p>Conclusão e agradecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concluir a entrevista;</li> <li>- Agradecer a participação e colaboração do entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrevista terminou, pretende acrescentar algum aspeto, fazer algum comentário ou transmitir alguma sugestão?</li> </ul>	<p>Indicar que a entrevista terminou. Mostrar disponibilidade para esclarecimentos adicionais.</p>

## APÊNDICE 4 - GUIÃO DA ENTREVISTA (VERSÃO FINAL)

<b>Guião de entrevista aos coordenadores das EMAEI</b>			
<b>Tema</b>	A Comunicação entre as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e os Centro de Apoio à Aprendizagem dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém		
<b>Objetivo geral</b>	Descrever a comunicação entre as EMAEI e os CAA dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Santarém		
<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Tópicos</b>
<b>I</b> Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Garantir a confidencialidade e o anonimato.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aceita participar nesta etapa do estudo?</li> <li>2. Autoriza a gravação da entrevista?</li> </ol>	Agradecer a disponibilidade manifestada até ao momento. Informar que a gravação será usada apenas para a transcrição da entrevista e que depois será apagada.
<b>II</b> Especificação dos fatores que influenciam e determinam os processos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer a opinião do coordenador sobre os fatores que influenciam a comunicação.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Enquanto coordenador quais os aspetos que considera determinantes para o sucesso da comunicação?</li> </ol>	
<b>III</b> Efetivação do processo de monitorização ao CAA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer a opinião do coordenador sobre a efetivação do processo de monitorização ao CAA</li> <li>– Recolher informação sobre as decisões que estiveram na origem da utilização dos meios e dos</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. No seu Agrupamento, de que forma a EMAEI está a efetuar o processo de monitorização ao CAA?               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Como, quem e em que momentos o efetiva?</li> <li>4.2. Quem e como foram tomadas essas decisões?</li> </ol> </li> <li>5. Como é transmitido feedback ao CAA?               <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. São prestadas orientações ao CAA sobre os resultados</li> </ol> </li> </ol>	

	fluxos de comunicação envolvidos no processo de monitorização ao CAA.	do processo de monitorização? 5.2. Como, quem e de que modo é transmitido o feedback, as orientações e os resultados? 6. Em que situações o CAA comunica com a EMAEI? 6.1. Como, quem e em que momentos se efetiva essa comunicação?	
<b>IV</b> Eficácia do processo de monitorização do funcionamento do CAA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião do coordenador sobre a eficácia do processo de monitorização.</li> <li>- Conhecer a opinião do coordenador sobre a influência da monitorização do funcionamento do CAA, na implementação dos princípios da EI.</li> </ul>	7. Como avalia a eficácia da monitorização do funcionamento do CAA? 7.1. O que alteraria neste processo? 8. Em que medida o processo de monitorização da EMAEI ao CAA influencia a implementação dos princípios da EI?	
<b>V</b> Conclusão e agradecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concluir a entrevista;</li> <li>- Agradecer a participação e colaboração do entrevistado.</li> </ul>	9. A entrevista terminou, pretende acrescentar algum aspeto, fazer algum comentário ou fazer alguma sugestão que ajude a conhecer melhor o processo de comunicação entre a EMAEI e os CAA do Agrupamento em que exerce funções?	Agradecer a colaboração e mostrar disponibilidade para esclarecimentos adicionais.

## **APÊNDICE 5 - CARTA DE APRESENTAÇÃO E PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO**

Assunto: Investigação no âmbito de Mestrado

Chamo-me Sílvia Maria Santinho dos Santos Canha, sou docente de Educação Especial no Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano e encontro-me a frequentar o Mestrado em Comunicação Acessível, no Politécnico de Leiria.

Estou a elaborar uma dissertação sob a orientação da Professora Doutora Catarina Mangas e coorientação do Professor Doutor Jaime Ribeiro, cujo é “A Comunicação entre as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e os Centro de Apoio à Aprendizagem no Concelho de Santarém” e tem como objetivo conhecer a forma como os elementos das EMAEI comunicam para efetivarem a monitorização do funcionamento dos CAA nos Agrupamentos de Escolas. Trata-se de um estudo de caso de natureza exploratório-descritivo, que predominantemente recorre à metodologia qualitativa e que visa no seu conjunto, refletir a realidade do concelho de Santarém.

A investigação consistirá, numa primeira fase, na aplicação de um inquérito por questionário, anónimo e de preenchimento on-line, a todos os elementos permanentes das EMAEI e a todos os elementos que desempenham funções nos CAA. Numa segunda fase, pretendo efetuar inquéritos por entrevista semiestruturada, aos coordenadores das EMAEI, a fim de complementar e/ou esclarecer alguns dos dados recolhidos.

Saliento que os contributos a recolher são pertinentes para a finalidade e concretização do estudo, no entanto, a participação é voluntária e os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos. Para o efeito recolher-se-ão os consentimentos informados, esclarecidos e livres dos inquiridos, garantindo-se a confidencialidade e anonimato dos mesmos.

De modo a poder concretizar o projeto de investigação empírica, no Agrupamento que V.<sup>ª</sup> Ex.<sup>ª</sup> superiormente dirige, venho por este meio solicitar a devida autorização.

Caso autorize a realização do estudo e em concordância com os intervenientes, solicito a disponibilização dos endereços de correio eletrónico dos elementos envolvidos, a fim de que possa iniciar os contactos formais para a efetivação primeira fase de investigação.

Agradeço a atenção e disponibilidade e, caso necessite de algum esclarecimento adicional, encontro-me ao dispor.

Santarém 28 de outubro de 2020

Sílvia Maria Santinho dos Santos Canha

Os meus contactos: Telemóvel – 967818132 -Email – [silvia.canha@ae-aherculano.pt](mailto:silvia.canha@ae-aherculano.pt)

Códigos Árvore

Nome	Fontes	Refs
Efetivação do processo de monitorização	0	0
Concretização	1	8
Periodicidade	1	2
Não concretização	3	13
Constrangimentos	3	21
Atribuições da EMAEI	4	29
Intervenientes na EMAEI	3	10
Atribuições do CAA	4	26
Unidades/CAA	1	9
Meios de comunicação	0	0
Meios apresentativos	0	0
Conversas informais	2	5
Reuniões	4	35
Meios impressos	4	24
Meios digitais	2	11
Fluxos de comunicação	0	0
Fluxos descendentes	3	16
Fluxos ascendentes	3	14
Fluxos circulares	3	13
Fatores que influenciam os processos comunicativos	0	0
Facilitadores da comunicação	4	23
Reflexão conjunta	4	33
Atitude da pessoa que lidera a equipa	3	9
Barreiras da comunicação	0	0
Definição de conceitos	2	11
Enquadramento legal	2	8
Acumulação de cargos/funções	2	7
Eficácia do processo de monitorização	0	0
Implementação dos princípios da EI	4	32
Monitorização das medidas educativas	4	15
Sugestões	0	0
Propostas de ação para a monitorização da EMAEI ao CAA	2	6

## APÊNDICE 7 – REAGRUPAMENTO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS PELAS CATEGORIAS

### CATEGORIAS

	Entrevista AE1	Entrevista AE4	Entrevista AE3	Entrevista AE2
Efetivação do processo de monitorização				
Concretização	0	8	0	0
Periodicidade	0	2	0	0
Não concretização	5	0	2	6
Constrangimentos	1	0	10	10
Atribuições da EMAEI	7	2	12	8
Intervenientes na EMAEI	4	0	5	1
Atribuições do CAA	3	1	5	17
Unidades/CAA	0	0	0	9
Meios de comunicação				
Meios representativos				
Conversas informais	0	2	3	0
Reuniões	6	3	22	4
Meios impressos	6	9	6	3
Meios digitais	0	0	10	1
Fluxos de comunicação				
Fluxos descendentes	0	2	7	7
Fluxos ascendentes	0	4	9	1
Fluxos circulares	1	2	10	0
Fatores que influenciam os processos comunicativos				
Facilitadores da comunicação	3	10	4	6
Reflexão conjunta	4	1	25	3
Atitude da pessoa que lidera a equipa	3	0	4	2
Barreiras da comunicação				
Definição de conceitos	0	0	1	10
Enquadramento legal	0	0	6	2
Acumulação de cargos/funções	0	1	6	0
Elementos subjacentes aos princípios da EI				
Implementação dos princípios da EI	4	4	10	14
Monitorização das medidas educativas	11	1	1	2
Sugestões				
Propostas de ação para a monitorização da EMAEI ao CAA	0	0	2	4

## Concretização EntrevistaAE4

EntrevistaAE4

---

### Referência 1

a EMAEI está a fazer um acompanhamento aos CAA através de::: documentos que foram elaborados e que são feitos, portanto no final do ano letivo

### Referência 2

Essa necessidade de sentir que era útil, e que era necessário, no fundo, perceber que se estavam a ser::: como é que estava a ser desenvolvidas as atividades e como é que estava a ser desenvolvido o trabalho nos CAA

### Referência 3

considero que esse processo de monitorização é importante a::: no sentido em que dá para perceber o que é que está bem ou o que é que está menos bem e o que é que possa eventualmente ser::: mudado ser retificado

### Referência 4

acho de toda a conveniência e utilidade que::: esta monitorização se efetue a bem de todos, para que::: para uma melhoria do sistema e em prol da melhoria da::: das atividades e da aprendizagem dos nossos alunos

### Referência 5

penso que a avaliação agora como está a ser feita::: que é::: adequada

### Referência 6

acho muito importante que se faça a monitorização tenho consciência que é muito importante

### Referência 7

ao detetarmos ou se detetarmos alguma falha ou alguma coisa que corra, ou que esteja a decorrer menos bem a::: é a altura ou com esta avaliação pode ser alterado pode ser modificado

### Referência 8

depois dessa reunião feita, dessa avaliação feita elabora-se um documento

## Periodicidade EntrevistaAE4

EntrevistaAE4

---

### Referência 1

no final do ano letivo

### Referência 2

no final de cada ano.

---

Não concretização EntrevistaAE1

EntrevistaAE1

---

Referência 1

enquanto CAA no geral, isso não, não temos, não fazemos a monitorização do CAA, só dos alunos

Referência 2

a monitorização depois do próprio CAA não

Referência 3

Agora a monitorização do próprio CAA, não

Referência 4

pode ser um passo seguinte fazer::: a outra monitorização ao CAA mesmo:::

Referência 5

uma das coisas era os resultados do processo de monitorização e foi o que depois todas dissemos, isso não fazemos, pronto:::

Não concretização EntrevistaAE3

EntrevistaAE3

---

Referência 1

este processo de monitorização de toda a escola e aqui tem sido um bocadinho ... às vezes a nossa dificuldade

Referência 2

depois surge a dificuldade e agora como é que vamos monitorizar isto tudo?

Não concretização EntrevistaAE2

EntrevistaAE2

---

Referência 1

se nós fazemos uma monitorização e se há objetivos delineados nessa perspetiva não o estamos ainda a fazer

Referência 2

ainda não chegamos aí não, não ainda não chegamos aí

Referência 3

Não, ainda não existe ... de facto

Referência 4

não há ainda uns canais definidos a::: entre o centro de apoio à aprendizagem e a EMAEI

---

Referência 5

não fazemos ainda a monitorização

Referência 6

não existe efetivamente estruturado e direcionado ao centro de apoio à aprendizagem

Constrangimentos EntrevistaAE1

EntrevistaAE1

---

Referência 1

não conseguimos fazer isso tudo

Constrangimentos EntrevistaAE3

EntrevistaAE3

---

Referência 1

Se o CAA é toda a escola como é que vamos fazer este processo de monitorização de toda a escola e aqui tem sido um bocadinho ... às vezes a nossa dificuldade

Referência 2

pensando no CAA, como toda a escola, colocámos os projetos, os clubes, também todas essas respostas. Mas depois surge a dificuldade e agora como é que vamos monitorizar isto tudo?

Referência 3

a::: dificuldade tem sido::: como colocámos todos os projetos, todos os clubes, como operacionalizar

Referência 4

o pedagógico analisa aqueles relatórios todos vão para pedagógico, não é? Portanto nós ao analisarmos também toda esta situação ... às vezes penso assim estão os dois a fazer a mesma coisa? Há sobreposição

Referência 5

havia todo um caminho que já era feito nas escolas, isto depois é operacionalizar

Referência 6

como é que vamos monitorizar com resultados mais palpáveis e transformar aqui em percentagens

Referência 7

as unidades e as reuniões com os pais no conjunto a::: a::: que fazíamos com os técnicos e com os pais ... a::: neste momento aqui às vezes é um caminho agora ... portanto isto estava agregado mais ao plano da educação especial a::: no fundo vai ter que passar para o plano a::: da EMAEI, porque as equipas engloba tudo a::: equipa variável e permanente

Referência 8

tem sido um esforço nesta tomada de decisão conjuntas e::: de fazer esta transição gradualmente envolvendo toda a EMAEI ...

---

#### Referência 9

estas formações e todo esse trabalho que é feito tem sempre agora que envolver também toda a EMAEI, não ficar tanto só ligada aqui a::: ao departamento da educação especial

#### Referência 10

o regimento, numa fase inicial, se calhar foi feito como toda a gente a::: alguém viu na net algum já feito, logo de início, tínhamos que avançar e tentámos adaptar à nossa realidade achámos que fazia sentido os tais recursos mas sentimos a dificuldade de o::: operacionalizar

### Constrangimentos EntrevistaAE2

#### EntrevistaAE2

---

#### Referência 1

tem havido alguma dificuldade, no meu agrupamento, a::: na implementação quer do modelo a::: quer na articulação e comunicação entre a EMAEI e o centro de apoio à aprendizagem

#### Referência 2

o que está a funcionar::: são as antigas unidades

#### Referência 3

não estão a funcionar centros de apoio à aprendizagem o que nós temos, o nós temos em funcionamento, e apenas, a::: são as unidades ... e chamar às unidades centros de apoio à aprendizagem, na minha perspetiva, não, não está correto porque não tem a ver com o modelo, não tem a ver com o conceito

#### Referência 4

não temos ainda implementado o centro de apoio à aprendizagem a::: de acordo com o modelo, que é suposto a::: em termos de uma escola inclusiva

#### Referência 5

modelo que seria desejável implementar

#### Referência 6

ainda estamos a encontrar as respostas, os modelos e de facto a::: o modelo do centro de apoio à aprendizagem ainda não::: não::: foi encontrado nem foi implementado

#### Referência 7

a ação da EMAEI, até agora, até agora, tem sido um pouco na mesma perspetiva de qualquer outra aluno de qualquer outra estrutura do agrupamento não temos ainda um::: plano de intervenção específico e delineado para a::: o centro de apoio à aprendizagem

#### Referência 8

não há::: objetivos definidos não há um plano de intervenção delineado a::: não há ainda também um regimento, que eu saiba, do centro de apoio à aprendizagem portanto estamos aqui assim ainda um bocadinho aquém do que seriase calhar desejável

#### Referência 9

há muitas barreiras e é muito difícil, porque, exatamente por isso, porque as pessoas não estão::: dentro dos mesmos modelos dos mesmos conceitos

#### Referência 10

Tem que dar espaço, tem que se dar tempo ... porque ainda não há condições para::: porque de facto isto é::: um novo modelo, é um novo paradigma::: e, e não foi assumido

---

### Atribuições da EMAEI EntrevistaAE1

#### EntrevistaAE1

---

##### Referência 1

um aluno que vai à equipa é porque já foram esgotadas as medidas universais e precisa das outras ... não é das seguintes ...

##### Referência 2

nós nas reuniões também podemos, às vezes certos alunos, ser uma das, das medidas às vezes a adotar, afreqüência do CAA para alguma coisa, nós às vezes propomos isso também

##### Referência 3

são três horas de seguida ... mas depende tudo da EMAEI, pronto, estamos todos lá, com os do concelho pedagógico e aquelas coisas todas e os da direção, pronto e aquilo tudo e portanto::: fazemos assim, todas assemanas, fazemos desta maneira

##### Referência 4

Tudo ali, porque ao menos ali, todos têm, todos ouvimos

##### Referência 5

Todos ali, ouvimos, o pai, ouvimos o diretor de turma, todas essas coisas e portanto ficamos com uma ideia ali::

##### Referência 6

mas a EMAEI, aquilo que eu tenho na ideia é que é só acompanhar o funcionamento do CAA, mas não a monitorização

##### Referência 7

às vezes também nos serve precisamente para essa ... essa triagem

### Atribuições da EMAEI EntrevistaAE4

#### EntrevistaAE4

---

##### Referência 1

pode haver a::: uma má articulação ou uma falta de articulação ou uma má comunicação ou::: não lhe chamarei má,mas uma deficiente articulação, ou em termos de comunicação e se houver esta avaliação há sempre uma forma de modificar ou de alterar ou melhorar essas::: eventuais lacunas

##### Referência 2

esta monitorização por parte das EMAEI, acho que é muito importante

## Atribuições da EMAEI EntrevistaAE3

### EntrevistaAE3

---

#### Referência 1

aquelas situações mais complexas são as que depois levamos à EMAEI e aí eu costumo pedir a:: às colegas para que depois coloquem por escrito, não é? Para formalizar também a situação de alguns alunos ou isso para depois analisarmos na EMAEI e depois devolvemos

#### Referência 2

englobadas nas seletivas e nas adicionais aquele grupo de alunos que são acompanhados conosco ... claro que depois também os outros das universais as colegas vão-nos chegando a informação e isso depois é sempre levado também à EMAEI de acordo, de acordo com as necessidades que sentimos

#### Referência 3

olho para isto mais no sentido de tentarmos encontrar respostas ... de cada um e da EMAEI também ter conhecimento no fundo:: de tudo o que se passa na escola e:: poder ajudar aqui a:: encontrar respostas e a melhorar cada vez mais o caminho

#### Referência 4

enquanto EMAEI é levar os casos mais complexos e que as colegas nos transmitem a:: e que precisam aqui de ser refletido por todos e tomar decisões

#### Referência 5

o ponto da situação ... de:: do:: em termos das unidades

#### Referência 6

aquele trabalho que fazemos aqui com as famílias também, com, com os colegas

#### Referência 7

as unidades e as reuniões com os pais no conjunto a:: a:: que fazíamos com os técnicos e com os pais ... a:: neste momento aqui às vezes é um caminho agora ... portanto isto estava agregado mais ao plano da educação especial a:: no fundo vai ter que passar para o plano a:: da EMAEI, porque as equipas engloba tudo a:: equipa variável e permanente

#### Referência 8

estas formações e todo esse trabalho que é feito tem sempre agora que envolver também toda a EMAEI, não ficar tanto só ligada aqui a:: ao departamento da educação especial

#### Referência 9

o papel da EMAEI, não é? Que somos todos

#### Referência 10

fazemos muito essas formações com os pais

#### Referência 11

sensibilização assistentes operacionais

#### Referência 12

a EMAEI que está aqui para responder a uma escola num todo

---

## Atribuições da EMAEI EntrevistaAE2

### EntrevistaAE2

---

#### Referência 1

há articulação entre a EMAEI e a::: os docentes que trabalham, os docentes que trabalham com os alunos, a::: o tipo de resposta que é prestado e algum acompanhamento

#### Referência 2

não é ainda::: o acompanhamento que deveríamos ter

#### Referência 3

a EMAEI, pronto::: faz a::: avaliação das situações, elabora relatórios, reúne com os professores, fazemos essa situação toda, quando há casos mais complexos e são os casos mais complexos a::: reunimos com os professores com os pais fazemos reuniões de análise de situação, elaboramos relatórios, damos estratégias

#### Referência 4

a EMAEI tem dado algumas orientações fez os pressupostos para o regulamento do centro de apoio à aprendizagem mas realmente isto é função da direção

#### Referência 5

o que nós fazemos relativamente à::: ação da EMAEI relativamente a esses alunos o que eu te posso dizer é que a intervenção, a ação, a estratégia é praticamente a mesma relativamente a todos os outros alunos do agrupamento

#### Referência 6

a EMAEI também não consegue chegar a tanto

#### Referência 7

o que está definido em termos da intervenção da EMAEI é o que nós fazemos relativamente a::: cada estrutura da escola em relação ao 1º ciclo aos alunos do primeiro ciclo em termos de uma sala de aula em termos de solicitações quando somos solicitados a EMAEI intervém e intervém em qualquer departamento::: estrutura do agrupamento, assim como intervém no centro de apoio à aprendizagem

#### Referência 8

a ação da EMAEI é para todo o agrupamento e a sua ação e intervenção com o centro de apoio à aprendizagem ou com as unidades, como quiseres, é idêntica a qualquer outra estrutura que nos solicitem a::: que precisem de apoio  
... mas quer dizer, esta atitude ou esta intervenção não é de facto diferente da intervenção que fazemos com outros casos que surjam noutros locais sem ser as unidades

## Intervenientes na EMAEI EntrevistaAE1

### EntrevistaAE1

---

#### Referência 1

os do concelho pedagógico

#### Referência 2

os da direção

---

Referência 3

o pai

Referência 4

o diretor de turma

Intervenientes na EMAEI EntrevistaAE3

EntrevistaAE3

---

Referência 1

o elemento da direção, a que está na EMAEI e também com a colega da educação especial

Referência 2

a coordenadora do CAA faz parte da EMAEI

Referência 3

dos técnicos os técnicos

Referência 4

famílias

Referência 5

colegas

Intervenientes na EMAEI EntrevistaAE2

EntrevistaAE2

---

Referência 1

os professores com os pais

Atribuições do CAA EntrevistaAE1

EntrevistaAE1

---

Referência 1

no fim de contas o próprio CAA é uma valência

Referência 2

a própria ação e o trabalho desenvolvido nos CAA a::: serve um bocado de suporte, quer aos diretores de turma, quer aos professores

---

### Referência 3

também serve para complementar o trabalho desenvolvido::: na sala de aula e nos outros contextos e tudo mais ... e portanto, é para os alunos desenvolverem outro tipo de aprendizagens e de competências

### Atribuições do CAA EntrevistaAE4

#### EntrevistaAE4

---

### Referência 1

trabalham nos CAA técnicos dos CRI, ou outros, ou outros técnicos ou até mesmo as pessoas todas os docentes, os de educação especial, os colegas, todos os agentes educativos que lá trabalham

### Atribuições do CAA EntrevistaAE3

#### EntrevistaAE3

---

### Referência 1

o CAA é toda a escola

### Referência 2

pensando no CAA, como toda a escola

### Referência 3

o::: CAA é toda a escola

### Referência 4

é uma estrutura de apoio agregadora de recursos humanos e materiais, saberes e competências da escola

### Referência 5

o CAA acho que ainda não está assim muito claro como operacionalizar pelo menos a nós levantamos assim dúvidas

### Atribuições do CAA EntrevistaAE2

#### EntrevistaAE2

---

### Referência 1

o centro de apoio à aprendizagem a::: pode ser o que cada escola quiser dentro ou fora do espírito da lei

### Referência 2

não tem a ver com o modelo, não tem a ver com o conceito

### Referência 3

quando me dizem que o centro de apoio à aprendizagem está em funcionamento, no meu modelo, no meu agrupamento eu digo não, não temos em funcionamento, não existe um centro de apoio à aprendizagem, o que existe são unidades

---

#### Referência 4

para mim e de acordo com o modelo, o modelo que eu acho que está subjacente ao Decreto-lei 54 ... um centro de apoio à aprendizagem tem que a::: incluir estruturas de apoio e que sirvam efetivamente para::: a aprendizagem de todos os alunos, numa perspetiva inclusiva, abrangendo o espectro de alunos de uma escola

#### Referência 5

o centro de apoio à aprendizagem tem que envolver todos os tipos de apoios em função de todos os alunos da escola  
... Portanto tem que abranger o espectro de alunos desde os mais graves aos sobredotados

#### Referência 6

tem que haver este leque de respostas e só assim é que é entendível, na minha perspetiva, um centro de apoio à aprendizagem, numa perspetiva inclusiva

#### Referência 7

Não estão a funcionar

#### Referência 8

não temos ainda implementado o centro de apoio à aprendizagem a::: de acordo com o modelo, que é suposto a::: em termos de uma escola inclusiva

#### Referência 9

aquilo é uma unidade mas nós chamamos-lhe centro de apoio à aprendizagem, portanto há aqui vários equívocos

#### Referência 10

mudou-se o nome, manteve-se o mesmo modelo organizativo, o mesmo tipo de funcionamento, a mesma estrutura mas temos agora um nome mais pomposo que é centro de apoio à aprendizagem

#### Referência 11

Se o centro de apoio à aprendizagem fosse implementado na perspetiva de::: como uma estrutura de vários serviços, de vários saberes, de vários a::: como é que eu te ei-de dizer::: para ajudarem à aprendizagem de todos os alunos

#### Referência 12

uma estrutura que teria que ter um coordenador

#### Referência 13

facilitava a comunicação entre as diversas, os diversos serviços, que estariam agregados ao centro de apoio à aprendizagem::: e a própria EMAEI ... Portanto de uma perspetiva de vários serviços, não é? Salas de apoio, a língua::: o português de língua não materna, a biblioteca, o desporto escolar, portanto eram era::: um conjunto de serviços ou de valências a::: disponíveis para a aprendizagem ...

#### Referência 14

E esta estrutura teria que ter um coordenador e esse coordenador poderia ser o facilitador a::: em termos da comunicação entre a EMAEI e a::: o centro de apoio à aprendizagem

#### Referência 15

o centro de apoio à aprendizagem de acordo com a lei cabe a sua implementação cabe à direção e não à EMAE

---

#### Referência 16

o modelo do centro de apoio à aprendizagem ainda não:: não:: foi encontrado nem foi implementado

#### Referência 17

As pessoas mudaram de nome mantendo, o mesmo tipo de organização, a mesma estrutura, o mesmo modelo de funcionamento mudaram apenas de nome, não é? E:: penso que não é isso que:: é entendível, na minha perspetiva, como um centro de apoio à aprendizagem

#### Unidades/CAA EntrevistaAE2

#### EntrevistaAE2

---

#### Referência 1

o que está a funcionar:: são as antigas unidades

#### Referência 2

não estão a funcionar centros de apoio à aprendizagem o que nós temos, o nós temos em funcionamento, e apenas, a:: são as unidades ... e chamar às unidades centros de apoio à aprendizagem, na minha perspetiva, não, não está correto porque não tem a ver com o modelo, não tem a ver com o conceito

#### Referência 3

As pessoas mudaram de nome mantendo, o mesmo tipo de organização, a mesma estrutura, o mesmo modelo de funcionamento mudaram apenas de nome

#### Referência 4

de facto são unidades não são centros de apoio à aprendizagem

#### Referência 5

dentro das situações graves e da deficiência não é? E as unidades são a resposta a esse tipo de alunos e são essenciais que existam e defendo que devem continuar a existir porque é:: para alguns alunos é:: o tipo de resposta necessário e que resolve:: as situações dos alunos e portanto devem continuar,

#### Referência 6

o que existe são unidades de ensino estruturado de apoio aos alunos com autismo a:: no âmbito do espectro do autismo e unidades de apoio a:: alunos, ditos, chamados de multideficientes ... são efetivamente isso que nós temos a funcionar

#### Referência 7

temos unidades temos lá alunos

#### Referência 8

aquilo é uma unidade mas nós chamamos-lhe centro de apoio à aprendizagem, portanto há aqui vários equívocos

#### Referência 9

mudou-se o nome, manteve-se o mesmo modelo organizativo, o mesmo tipo de funcionamento, a mesma estrutura mas temos agora um nome mais pomposo que é centro de apoio à aprendizagem

---

### Conversas informais EntrevistaAE4

#### EntrevistaAE4

---

##### Referência 1

sempre que é necessário colocar qualquer questão:::, esclarecer qualquer situação, ou qualquer outra coisa::: isso acontece principalmente em termos informais

##### Referência 2

fazem-no espontaneamente e naturalmente, sem que seja necessário recorrer a um momento formal

### Conversas informais EntrevistaAE3

#### EntrevistaAE3

---

##### Referência 1

com estes colegas acaba por normalmente todos os dias informalmente de haver essa comunicação

##### Referência 2

Isto acaba por ser aqui toda uma vertente muito informal

##### Referência 3

é quase um trabalho muito informal diariamente

### Reuniões EntrevistaAE1

#### EntrevistaAE1

---

##### Referência 1

é feita em reunião no conselho de turma com os professores da turma, portanto o próprio conselho de turma

##### Referência 2

o conselho de turma

##### Referência 3

nas reuniões

##### Referência 4

ainda ontem, como tivemos a reunião da EMAEI

##### Referência 5

são três horas de seguida ...

##### Referência 6

fazemos assim, todas as semanas, fazemos desta maneira

---

### Reuniões EntrevistaAE4

#### EntrevistaAE4

---

##### Referência 1

uma reunião todos os elementos

##### Referência 2

fazem reunião com os técnicos reúnem com os técnicos

##### Referência 3

depois dessa reunião feita

### Reuniões EntrevistaAE3

#### EntrevistaAE3

---

##### Referência 1

devemos ser muito claros nas reuniões

##### Referência 2

as reuniões

##### Referência 3

na reunião

##### Referência 4

o tempo da reunião

##### Referência 5

se tivéssemos mais tempo para, na própria reunião criamos ali a::: o trabalho também às vezes que tens que fazer em casa mas também tinhas que ter mais tempo

##### Referência 6

há as reuniões em que nas reuniões do departamento de educação especial

##### Referência 7

alávamos de::: fazer uma reunião no início do ano e outra reunião no::: final

##### Referência 8

reuniões de departamento

##### Referência 9

nas reuniões de departamento

##### Referência 10

não temos tempo para estar ali naquelas análises todas

### Reuniões EntrevistaAE3

Referência 11  
estão presentes nas nossas reuniões de departamento

Referência 12  
conselhos de turma

Referência 13  
vamos aos conselhos de turma todos

Referência 14  
nos conselhos de turma

Referência 15  
os casos são muitos e o tempo da EMAEI é pouco

Referência 16  
as reuniões com os pais

Referência 17  
a::: que fazíamos com os técnicos e com os pais

Referência 18  
para rentabilizar depois as tais reuniões

Referência 19  
uma reunião com a coordenadora do CAA

Referência 20  
tínhamos lá registadas já as reuniões

Referência 21  
vamos fazer estas reuniões

Referência 22  
já marquei reunião

### Reuniões EntrevistaAE2

#### EntrevistaAE2

---

Referência 1  
reúne com os professores

Referência 2  
reunimos com os professores com os pais

---

Referência 3

fazemos reuniões de análise de situação

Referência 4

na próxima reunião::: que temos agendada

Meios impressos EntrevistaAE1

---

EntrevistaAE1

Referência 1

Temos um documento próprio

Referência 2

é isso que vai anexado

Referência 3

quando eventualmente há necessidade da aplicação de outras medidas vão anexadas ao documento também para se ver o porquê

Referência 4

Ficha de Identificação da Necessidade de Medidas, pronto, foi essa a nossa terminologia. (risos)Vai anexado sempre ao FINE

Referência 5

depois aparece um FIN

Referência 6

essas próprias monitorizações vão anexadas ao pedido de::: um aluno que tem que ser ou reavaliado ou um aluno que é feito uma ficha de sinalização

Meios impressos EntrevistaAE4

---

EntrevistaAE4

Referência 1

através de::: documentos

Referência 2

elabora-se um documento

Referência 3

esse documento

Referência 4

esse documento

Referência 5

Esse documento

---

Referência 6

foi o documento

Referência 7

foi elaborado o documento

Referência 8

esse documento vai à EMAEI

Referência 9

desse mesmo documento

### Meios impressos EntrevistaAE3

EntrevistaAE3

---

Referência 1

colocarem por escrito

Referência 2

fica em ata

Referência 3

com os relatórios, com análise de atas

Referência 4

muita da informação que é recolhida em atas

Referência 5

dificuldades de colocar no papel que é, fazemos muito, mas agora como é medir tudo

Referência 6

os relatórios vão, vão à EMAEI

### Meios impressos EntrevistaAE2

EntrevistaAE2

---

Referência 1

elabora relatórios

Referência 2

elaboramos relatórios

Referência 3

não temos ainda documentos

---

Meios digitais EntrevistaAE3

EntrevistaAE3

---

Referência 1

elaborámos um regimento

Referência 2

fica registado nos relatórios

Referência 3

a EMAEI vai refletir outra vez sobre o regimento

Referência 4

no nosso regimento

Referência 5

transformamos em regimento que nos permite na própria EMAEI, definir mais os procedimentos

Referência 6

Com o regimento

Referência 7

analisarmos novamente o regimento

Referência 8

o regimento

Referência 9

já fazíamos inclusivamente os relatórios finais de período

Referência 10

o pedagógico analisa aqueles relatórios

Meios digitais EntrevistaAE2

EntrevistaAE2

---

Referência 1

não há ainda também um regimento

---

#### Fluxos descendentes EntrevistaAE4

##### EntrevistaAE4

---

###### Referência 1

depois dessa aprovação foi então:: passado a:: para os CAA no final de cada ano

###### Referência 2

depois é dado feedback na reunião de departamento da:: avaliação que foi feita desse mesmo documento e dessa avaliação

#### Fluxos descendentes EntrevistaAE3

##### EntrevistaAE3

---

###### Referência 1

vamos partir deste instrumento para chegar junto de todos os outros colegas

###### Referência 2

os casos que analisamos na EMAEI claro que depois é logo transmitida essa informação

###### Referência 3

a formalização que é enviada também pela coordenadora da EMAEI

###### Referência 4

faz falta é a:: o alargar mais realmente agora o chegar mais a:: aos outros colegas

###### Referência 5

as colegas da EMAEI têm uma preocupação logo em tentar envolver também sempre os colegas

###### Referência 6

vamos fazer estas reuniões convocando os coordenadores destes projetos todos

###### Referência 7

é sempre dado este feedback

#### Fluxos descendentes EntrevistaAE2

##### EntrevistaAE2

---

###### Referência 1

esse conceito é entendido pelos diferentes agentes de maneira diferente, inclusive as lideranças,

###### Referência 2

estruturas da escola e quando eu digo estruturas refiro-me às lideranças de topo e às lideranças intermédias

---

Referência 3

pelas diferentes estruturas das escolas pelas escolas pelas pessoas que estão nas escolas

Referência 4

em termos da direção ainda não houve a::: aquela assertividade

Referência 5

o agrupamento a direção do agrupamento terá que a::: encontrar a::: o modelo que a::: pretender implementar.

Referência 6

aguardar o que é que de facto a::: o agrupamento quer, a direção do agrupamento quer implementar relativamente ao centro de apoio à aprendizagem

Referência 7

depois teremos que envolver os docentes que trabalham no centro de apoio à aprendizagem

Fluxos ascendentes EntrevistaAE4

EntrevistaAE4

---

Referência 1

foi a educação especial, o coordenador da educação especial, que sentiu, com os elementos, sentiu que era necessário, ou que era útil que fosse feita, uma::: avaliação do, das atividades que eram desenvolvidas nos CAA:::

Referência 2

foi elaborado o documento que foi à aprovação da EMAEI e do conselho pedagógico

Referência 3

depois de ir à::: EMAEI a::: portanto vai, vai ao conselho pedagógico

Referência 4

esse documento vai à EMAEI, depois vai ao conselho pedagógico

Fluxos ascendentes EntrevistaAE3

EntrevistaAE3

---

Referência 1

é analisado na EMAEI e depois no pedagógico

Referência 2

são depois analisadas na EMAEI e depois no pedagógico

Referência 3

é sempre dado este feedback e::: no pedagógico também

---

Referência 4

surge uma dificuldade ou surge alguma coisa, os colegas contactam-me

Referência 5

também os outros das universais as colegas vão-nos chegando a informação

Referência 6

a colega da direção depois também leva a::: informação muita da informação que é recolhida em atas também dos conselhos de turma outro tipo de respostas e é ali centralizada

Referência 7

os casos mais complexos e que as colegas nos transmitem

Referência 8

uma reunião com a coordenadora do CAA e até aqui a colega que está na::: direção também para em primeira linha

... portanto, organizarmos, analisarmos novamente o regimento

Referência 9

vamos levar depois novamente à EMAEI

Fluxos ascendentes EntrevistaAE2

EntrevistaAE2

---

Referência 1

primeiro vamos discutir na EMAEI e depois vamos tentar apresentar à direção

Fluxos circulares EntrevistaAE1

EntrevistaAE1

---

Referência 1

professor de educação especial e o diretor de turma

Fluxos circulares EntrevistaAE4

EntrevistaAE4

---

Referência 1

as pessoas estão próximas, próximas, não é fisicamente, é::: em termos de relacionamento e em contacto

Referência 2

fazem-no espontaneamente e naturalmente, sem que seja necessário recorrer a um momento formal

---

## Fluxos circulares EntrevistaAE3

### EntrevistaAE3

---

#### Referência 1

outras situações a::: que se conseguem logo resolver vão-se resolvendo

#### Referência 2

com estes colegas acaba por normalmente todos os dias informalmente de haver essa comunicação e as questões que vão surgindo, vão sendo comunicadas a mim ou à colega do CAA

#### Referência 3

Isto acaba por ser aqui toda uma vertente muito informal

#### Referência 4

vamos tentando sempre resolver ... pronto ... isto é, é um processo aqui contínuo

#### Referência 5

depois há essa sensibilização que nós ... há muita abordagem também junto dos colegas de educação especial

#### Referência 6

nós vamos aos conselhos de turma todos, para nos conselhos de turma estarem sempre pronto despertos para ajudar os colegas para as várias situações

#### Referência 7

para se verem envolvidos para não considerarem a achar que isto é ainda um bocadinho tudo conosco e envolvê- los nas, nas informações transmitidas aos colegas

#### Referência 8

aquela situação que::: se conseguirmos resolver resolvemos

#### Referência 9

às vezes é que também temos que fazer um trabalho com os colegas que estão a vir ... que estão a começar de novo

#### Referência 10

tomada de decisão conjuntas

## Facilitadores da comunicação EntrevistaAE1

### EntrevistaAE1

---

#### Referência 1

acho que tem que haver, uma certa, tem que haver muita transparência e muita partilha das informações para se chegar a algum consenso das medidas que forem adotadas e daquilo que for, que seja para ser tratado,

---

Referência 2

a comunicação eu acho que é importante

Referência 3

É extremamente importante

Facilitadores da comunicação EntrevistaAE4

EntrevistaAE4

---

Referência 1

o que eu acho relevante na comunicação em primeiro lugar que seja uma comunicação efetiva

Referência 2

uma comunicação acessível, acessível do ponto de vista que a comunicação seja:: compreensível portanto quem recebe a comunicação saiba:: o que é que quer o comunicador, ou o emissor, no caso, quer dizer com aquilo que comunica, portanto não seja dúbio

Referência 3

que seja expressivo, seja explícito e:: saiba comunicar bem aquilo que quer dizer e que seja bem entendido o que ele quer dizer

Referência 4

a comunicação, seja bem entendida por todos, chegue ao, ao receptor da melhor forma possível

Referência 5

nós estamos sempre a aprender e estamos sempre a querer melhorar e é bom que melhoremos

Referência 6

há articulação entre todos os agentes educativos

Referência 7

há:: articulação

Referência 8

há articulação a:: vários níveis

Referência 9

a comunicação até funciona de certa forma:: bem, não quer dizer que seja excelente, mas penso que funciona bem

Referência 10

Há uma boa articulação quando se tem que fazer protocolos com entidades externas à escola

---

### Facilitadores da comunicação EntrevistaAE3

#### EntrevistaAE3

---

##### Referência 1

esta reflexão, a partilha de conhecimento e claro, depois tem que haver muito aqui o respeito pela opinião dos outros

##### Referência 2

devemos ser muito claros nas reuniões

##### Referência 3

e sintéticos para que as reuniões não se, não se, tornarem muito cansativas

##### Referência 4

tomada de decisão conjuntas

### Facilitadores da comunicação EntrevistaAE2

#### EntrevistaAE2

---

##### Referência 1

comunicação mais acessível, mais próxima, mais articulada

##### Referência 2

Um trabalho de equipa, um trabalho articulado

##### Referência 3

os aspetos que eu considero fundamentais para haver uma, uma::: comunicação inteligível e::: que todos se entendam efetivamente do que é que estamos a falar ... tem que haver tem a ver com a definição de conceitos

##### Referência 4

acho que o primeiro passo, nesta, nessa situação será na minha perspetiva que passar por a::: uma sensibilização uma informação e uma discussão refletida sobre os conceitos

##### Referência 5

comunicação que é preciso existir

##### Referência 6

E esta estrutura teria que ter um coordenador e esse coordenador poderia ser o facilitador a::: em termos da comunicação entre a EMAEI e a::: o centro de apoio à aprendizagem

---

### Reflexão conjunta EntrevistaAE1

#### EntrevistaAE1

---

##### Referência 1

é bom às vezes é estas partilhas de ideias:::

##### Referência 2

nós vamos pensando outras coisas que possam ser importantes fazer

##### Referência 3

às vezes a pessoa tem que perceber porquê

##### Referência 4

Tudo ali, porque ao menos ali, todos têm, todos ouvimos

### Reflexão conjunta EntrevistaAE4

#### EntrevistaAE4

---

##### Referência 1

foi a educação especial, o coordenador da educação especial, que sentiu, com os elementos, sentiu que era necessário, ou que era útil que fosse feita, uma::: avaliação

### Reflexão conjunta EntrevistaAE3

#### EntrevistaAE3

---

##### Referência 1

a importância de anteriormente enviarmos toda a::: documentação que é necessária para permitir a::: reflexão na reunião

##### Referência 2

valorizo muito a reflexão

##### Referência 3

esta reflexão, a partilha de conhecimento

##### Referência 4

temos refletido isso

##### Referência 5

chega à EMAEI aquelas situações que têm que ser mesmo depois analisadas

##### Referência 6

analisarmos na EMAEI

##### Referência 7

também vais analisando a::: todas estas situações

Reflexão conjunta EntrevistaAE3

Referência 8

a EMAEI vai refletir outra vez sobre o regimento

Referência 9

Para depois trabalharmos a::: no nosso regimento

Referência 10

vamos novamente refletir sobre isso

Referência 11

analisamos e fica em ata

Referência 12

estamos a refletir

Referência 13

os relatórios vão, vão à EMAEI a::: analisamos sobre eles também as dificuldades, as dificuldades que vão surgindo a::: as fragilidades

Referência 14

analisamos todas estas questões

Referência 15

acabam por ser sempre analisadas

Referência 16

aqueles casos que nos implicam uma reflexão mais elaborada

Referência 17

também há sempre aqui muito envolvimento dos técnicos os técnicos sempre que é necessário

Referência 18

vamos analisar outra vez na EMAEI

Referência 19

precisam aqui de ser refletido por todos e tomar decisões

Referência 20

tomada de decisão conjuntas

Referência 21

eu agora acho que faz sentido a::: isso tudo ser analisado na EMAEI e::: passar tudo pela EMAEI ... estar toda uma EMAEI envolvida

Referência 22

as reflexões que vão sendo feitas e os resultados obtidos o objetivo é melhorar cada vez mais

---

### Reflexão conjunta EntrevistaAE3

#### Referência 23

organizarmos, analisarmos novamente o regimento ... o que é que temos que melhorar

#### Referência 24

nós todos primeiro ainda temos que a::: aqui pensar, refletir

#### Referência 25

aqueles casos que merecem essa reflexão que serve aqui também para todos e para todos em conjunto pode ser ricapara todos

### Reflexão conjunta EntrevistaAE2

#### EntrevistaAE2

---

#### Referência 1

vamos muito discutir

#### Referência 2

discutida em termos da EMAEI

#### Referência 3

vamos discutir na EMAEI

### Atitude da pessoa que lidera a equipa EntrevistaAE1

#### EntrevistaAE1

---

#### Referência 1

uma pessoa está sempre aberta a outras ideias, a novas sugestões do que é que se possa fazer

#### Referência 2

às vezes também uma pessoa também não consegue pensar em tudo e:::

#### Referência 3

Cada um tem que fazer as coisas como se vai sentindo melhor

### Atitude da pessoa que lidera a equipa EntrevistaAE3

#### EntrevistaAE3

---

#### Referência 1

porque por trás de nós está sempre a a::: está uma pessoa, não é? Com uma forma de pensar e de estar na vida ... pronto e não é fácil, agora nós temos todos que tentar gerir isto da::: melhor maneira

---

#### Referência 2

a diferença entre ser uma pessoa da educação especial, não estou a dizer que é bom ou que é mau, depende é da maneira como tu encaras as coisas

#### Referência 3

é uma reflexão que eu faço

#### Referência 4

reflexões que eu tenho feito

### Atitude da pessoa que lidera a equipa EntrevistaAE2

---

#### EntrevistaAE2

#### Referência 1

Um facilitador na mudança de atitude, na forma de trabalhar, na articulação, no trabalho de equipa

#### Referência 2

facilitar a comunicação entre o centro de apoio à aprendizagem e a EMAEI

### Definição de conceitos EntrevistaAE3

---

#### EntrevistaAE3

#### Referência 1

o 54 e 55, logo para começar, implica aqui um conhecimento de um conjunto de conceitos que temos que estar todos aqui a falar a::: o que é que significa e a falar a mesma linguagem a::: e começa logo por aí

### Definição de conceitos EntrevistaAE2

---

#### EntrevistaAE2

#### Referência 1

existe efetivamente uma dificuldade grande em quando, quando nós falamos num centro de apoio à aprendizagem ...imagina ... não é um centro de apoio à aprendizagem, o entendimento de cada pessoa é completamente diferenciado

#### Referência 2

quando nós estamos a falar que pretendemos fazer isto e aquilo do centro de apoio à aprendizagem percebo ... percebo, que a maior parte d::: dos elementos do grupo ou dos grupos da escola não têm a::: mesma ideia ... do que é que se entende por um centro de apoio à aprendizagem e portanto eu acho que isto é logo a primeira das barreiras

#### Referência 3

não haver, ou não existir um conceito a::: do que se do que é suposto ser um centro de apoio à aprendizagem

---

#### Referência 4

esta tem a ver com a definição de conceitos

#### Referência 5

Porque quando nós vamos para tentar implementar um modelo, o próprio modelo o próprio conceito a::: esse conceito é entendido pelos diferentes agentes de maneira diferente, inclusive as lideranças,

#### Referência 6

tem a ver com o modelo ... tem ver com os conceitos

#### Referência 7

estes pressupostos, a::: de facto inviabilizam a::: uma comunicação mais acessível, mais próxima, mais articulada

#### Referência 8

implementação quer do modelo a::: quer na articulação e comunicação entre a EMAEI e o centro de apoio à aprendizagem

#### Referência 9

não tem a ver com o modelo, não tem a ver com o conceito

#### Referência 10

as pessoas não estão::: dentro dos mesmos modelos dos mesmos conceitos

### Enquadramento legal EntrevistaAE3

#### EntrevistaAE3

---

#### Referência 1

ainda levanta várias questões a própria definição do CAA e que::: o que é engloba no CAA, porque a legislação diz-te que é uma estrutura de apoio agregadora de recursos humanos e materiais, saberes e competências da escola e tu podes pensar que o::: CAA é toda a escola

#### Referência 2

tem que se ter cuidado para não andarmos aqui a misturar

#### Referência 3

como eles no início dizem que é uma estrutura da escola ... eu estou a tentar olhar para além de::: daqui das alíneas b), d) e e) a::: olhar para a escola num todo

#### Referência 4

o regimento, numa fase inicial, se calhar foi feito como toda a gente a::: alguém viu na net algum já feito, logo de início, tínhamos que avançar e tentámos adaptar à nossa realidade achámos que fazia sentido os tais recursos mas sentimos a dificuldade de o::: operacionalizar

#### Referência 5

há tantas coisas a tratar que não refletimos bem ... mas agora como é que vamos aqui a operacionalidade isto tudo?

---

#### Referência 6

nós precisamos de autonomia ... mas precisamos também aqui de algumas orientações para ajudar a encontrar-nos melhor

#### Enquadramento legal EntrevistaAE2

---

#### EntrevistaAE2

#### Referência 1

a outra barreira que eu te vou dizer tem a ver com o própria lei, o própria, o próprio enquadramento o Decreto-lei 54 na minha perspetiva::: não está claro relativamente ao centro de apoio à aprendizagem ... e não está claro no conceito e não está claro também na operacionalização ... portanto deixaram um bocadinho ao livre-arbítrio da das escolas

#### Referência 2

tem a ver com a própria lei que não foi, não é clarificadora não foram ... não está clara

#### Acumulação de cargos/funções EntrevistaAE4

---

#### EntrevistaAE4

#### Referência 1

o departamento::: ah desculpa, a EMAEI, é que isto às vezes sem querer baralhamos as coisas

#### Acumulação de cargos/funções EntrevistaAE3

---

#### EntrevistaAE3

#### Referência 1

ao ser coordenadora da educação especial ao ser a coordenadora do CAA, que também é a::: coordenadora da::: é o elemento da educação especial ... a::: há aqui situações que ... não é confundir, mas que se vão resolvendo logo

#### Referência 2

o facto de ser a coordenadora da educação especial a estar à frente deste processo do que quando está depois colegas de outras áreas, não estou a dizer que é melhor ou que é pior

#### Referência 3

enquanto EMAEI e::: isto às vezes é difícil de separar as coisas

#### Referência 4

estas situações eu sinto que se misturam

#### Referência 5

envolver também toda a EMAEI, não ficar tanto só ligada aqui a::: ao departamento da educação especial

#### Referência 6

tem que se ter cuidado para não andarmos aqui a misturar

---

## Implementação dos princípios da EI EntrevistaAE1

### EntrevistaAE1

---

#### Referência 1

o que nós temos ali e em primeiro lugar e a ter em conta é o aluno enquanto um todo o que é que ele necessita, que tipo de medidas ou::: aquilo que for, para que consiga ter sucesso na sua aprendizagem

#### Referência 2

temos sempre em conta a educação inclusiva

#### Referência 3

este decreto agora tem a ver só com as dificuldades não tem a ver com as problemáticas, como o outro que era muito baseado

#### Referência 4

veio aqui abranger uma faixa muito grande da, da, dos alunos que ficavam de fora nas outras medidas porque não havia uma problemática e portanto este agora veio permitir que todos possam ter dentro do seu percurso, desde que haja necessidade, possam ter algumas medidas

---

## Implementação dos princípios da EI EntrevistaAE4

### EntrevistaAE4

---

#### Referência 1

considero que isto é uma mais-valia para as práticas da inclusão

#### Referência 2

com esta avaliação pode ser alterado pode ser modificado e nesse sentido é uma mais-valia para uma melhor inclusão

#### Referência 3

acho de toda a conveniência e utilidade que::: esta monitorização se efetue a bem de todos, para que::: para uma melhoria do sistema e em prol da melhoria da::: das atividades e da aprendizagem dos nossos alunos

#### Referência 4

os alunos são o mais importante que nós temos e é para eles que nós trabalhamos

---

## Implementação dos princípios da EI EntrevistaAE3

### EntrevistaAE3

---

#### Referência 1

a parte do::: o 54 é para todos

#### Referência 2

o 54 é um todo é para todos os alunos

---

#### Referência 3

sinto que ainda estamos muito centrados às vezes, nos alunos que eram os antigos alunos do decreto-lei 3 ... Eu tenho tentando muito ir mais além, ir buscar os outros, mas é um caminho que está a ser percorrido

#### Referência 4

estamos sempre a falar de novos paradigmas, eu acho que o paradigma não seja assim tão novo há muitas coisas que vestiram-lhe uma roupa nova e::: fazem assim um grande floreado (risos) mas muitas coisas elas já eram feitasno terreno

#### Referência 5

havia todo um caminho que já era feito nas escolas, isto depois é operacionalizar

#### Referência 6

queremos cada vez mais que o 54 seja::: para todos e não seja realmente olhado para aquele grupo de alunos

#### Referência 7

olhar para a escola num todo

#### Referência 8

numa escola num todo

#### Referência 9

a EMAEI que está aqui para responder a uma escola num todo

#### Referência 10

a inclusão é um caminho e::: é difícil ... muitas vezes há barreiras que surgem porque temos pontos de vista::: muito diferentes e temos que ir com muita calma e às vezes não é fácil

### Implementação dos princípios da EI EntrevistaAE2

#### EntrevistaAE2

---

#### Referência 1

a::: não apropriação, ainda, a::: pelas estruturas da escola e quando eu digo estruturas refiro-me às lideranças de topo e às lideranças intermédias a::: da apropriação da filosofia do Decreto-lei 54, ou seja, de uma escola inclusiva

#### Referência 2

a::: continuidade ou a::: do, do Decreto-lei 3 ... pronto... E quando se fala em educação inclusiva a::: as pessoas referem-se essencialmente aos alunos com deficiência ou com necessidades específicas de aprendizagem as situações graves

#### Referência 3

falta de apropriação a::: da escola por uma filosofia de escola inclusiva

#### Referência 4

ainda não está impregnado efetivamente nas escolas

#### Referência 5

fala-se em educação inclusiva e remete-se para aquele grupo, para aquela população de alunos que é, que é no fundo a:: os alunos do Decreto-lei:: do três

#### Referência 6

um centro de apoio à aprendizagem tem que a:: incluir estruturas de apoio e que sirvam efetivamente para:: a aprendizagem de todos os alunos, numa perspetiva inclusiva, abrangendo o espectro de alunos de uma escola

#### Referência 7

tem que haver este leque de respostas e só assim é que é entendível, na minha perspetiva, um centro de apoio à aprendizagem, numa perspetiva inclusiva.

#### Referência 8

As escolas têm muitas prioridades e a prioridade assenta muito nos resulta::dos nas avaliações::es no currí::culo e não assenta muito numa perspetiva de escola inclusiva

#### Referência 9

quando se fala numa escola inclusiva fala-se numa população específica que é a população:: por tradição da deficiência e dos casos mais graves

#### Referência 10

As pessoas ainda não concebem a:: falar de uma escola inclusiva numa escola:: que tenha respostas para todos

#### Referência 11

isto implica uma grande mudança de paradigma

#### Referência 12

Implica:: um modo de trabalhar diferente

#### Referência 13

ajudarem à aprendizagem de todos os alunos:

#### Referência 14

Todos dizemos que a escola é inclusiva mas de facto a:: eu penso que ainda falta caminhar muito ... para que ela seja de facto inclusiva

### Monitorização das medidas educativas EntrevistaAE1

#### EntrevistaAE1

---

#### Referência 1

essas monitorizações quando existem vão sempre:: anexados à equipa

#### Referência 2

o próprio conselho de turma é que preenche essa monitorização, com as cruces,

#### Referência 3

cada aluno dos que estão nos CAA também têm esta monitorização

#### Referência 4

essa monitorização para nós é importante enquanto as necessidades das medidas a serem implementadas

#### Referência 5

todos aqueles que tenham mesmo as medidas universais, só ... a:: fazem essa monitorização

#### Referência 6

vai com essa monitorização feita

#### Referência 7

monitorizamos os alunos, é feita essa monitorização através do professor de educação especial e o diretor de turma e isso tudo, portanto essa questão fica feita

#### Referência 8

sendo os alunos que são monitorizados ... porque eu acho que acompanhando os alunos, monitorizando os alunos, acaba por se:: também de certa maneira ... acaba-se por se fazer um acompanhamento aos CAA

#### Referência 9

As monitorizações são feitas trimestralmente. Nos momentos de avaliação em todas as:: os períodos, no final de cada período são feitas as monitorizações

#### Referência 10

Temos um documento próprio, com os três períodos que é para se ter uma noção da:: do ano letivo,

#### Referência 11

fica um apanhado por cada período

### Monitorização das medidas educativas EntrevistaAE4

#### EntrevistaAE4

---

#### Referência 1

o acompanhamento da EMAEI em termos da avaliação da das medidas, como é que elas foram implementadas, como é que foram feitos os acompanhamentos dos alunos e de como é que decorreram as atividades

### Monitorização das medidas educativas EntrevistaAE3

#### EntrevistaAE3

---

#### Referência 1

no final dos períodos fazes um balanço e também com os técnicos fazes esse balanço que fica registado nos relatórios e que é analisado na EMAEI e depois no pedagógico

## Monitorização das medidas educativas EntrevistaAE2

### EntrevistaAE2

---

#### Referência 1

relativamente à avaliação da eficácia, é assim, o que a EMAEI faz relativamente aos alunos que se encontram no centro de apoio à aprendizagem

#### Referência 2

o que nós fazemos relativamente à:: ação da EMAEI relativamente a esses alunos o que eu te posso dizer é que a intervenção, a ação, a estratégia é praticamente a mesma relativamente a todos os outros alunos do agrupamento

## Propostas de ação para a monitorização da EMAEI ao CAA EntrevistaAE3

### EntrevistaAE3

---

#### Referência 1

vamos agora tentar implementar aquele instrumento de monitorização que vem no:: manual ... a:: sobre as fragilidades e as potencialidades para também termos aqui um levantamento ... a:: um registro escrito

#### Referência 2

partiamos ... também para este instrumento e depois se calhar a partir do levantamento feito a:: deste instrumento partir para as tais reuniões ... pronto é um caminho

## Propostas de ação para a monitorização da EMAEI ao CAA EntrevistaAE2

### EntrevistaAE2

---

#### Referência 1

tem que ser delineado um plano de ação, um plano de ação:: conjunto entre a EMAEI e os professores que trabalham na, no centro de apoio à aprendizagem, um plano de ação com a definição de objetivos a:: de objetivos de estratégias de intervenção:: e depois terá que ser com base nesses objetivos e nas estratégias de intervenção e no sucesso dos alunos que se terá que fazer a monitorização

#### Referência 2

uma estrutura que teria que ter um coordenador

#### Referência 3

E esta estrutura teria que ter um coordenador e esse coordenador poderia ser o facilitador a:: em termos da comunicação entre a EMAEI e a:: o centro de apoio à aprendizagem

#### Referência 4

era facilitador ter um coordenador, que fazia a ponte entre as diversas estruturas agregadoras do centro de apoio à aprendizagem e a própria EMAE