



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E
ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

COMO TORNAR A EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA? PERSPETIVAS
DE QUATRO DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE AS
SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Dissertação de Mestrado apresentada a provas públicas para a obtenção do grau de mestre em
Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, orientada pela
Professora Doutora Luzia Mara Lima-Rodrigues

Rosangela Aparecida da Silva, nº 22212304

2025

www.ulusofona.pt

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E
ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

COMO TORNAR A EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA?
PERSPETIVAS DE QUATRO DOCENTES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE AS SUAS
EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS
VERSÃO FINAL

Dissertação de Mestrado defendida em provas públicas para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 23/05/2025, perante o júri nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 321/2025, de 22 de maio, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Arguente: Professor Doutor Domingos Manuel Silva Rasteiro, Instituto Piaget (Externo)

Orientadora: Professora Doutora Luzia Mara Lima-Rodrigues

Rosangela Aparecida da Silva, nº 22212304

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido, o meu maior apoio. Meu melhor amigo, companheiro de todas as horas e o exemplo vivo de generosidade. A ti, que és o reflexo de tudo o que admiro e amo, agradeço por cada momento de incentivo e paciência. Este trabalho é, também, teu, pois sem ti nada disto seria possível.

AGRADECIMENTOS

À minha querida professora Doutora Luzia Lima-Rodrigues, pela dedicação, disponibilidade e envolvimento demonstrados ao longo dos últimos meses de orientação. O seu acompanhamento foi fundamental para a concretização deste trabalho, e estou profundamente grata não apenas pelo suporte acadêmico, mas também pelo apoio pessoal e emocional que sempre me proporcionou.

À Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, diretora do mestrado, o meu sincero agradecimento pela liderança, disponibilidade e contribuição para a criação de um ambiente acadêmico enriquecedor.

Ao corpo docente do mestrado, o meu reconhecimento pelo conhecimento partilhado ao longo desta caminhada.

Aos meus pais, Alcebíades e Zeloir, por todos os ensinamentos transmitidos, pelo amor incondicional e por motivarem diariamente a ser uma pessoa melhor.

À minha querida Mariana, cúmplice de tantas jornadas, que esteve sempre ao meu lado, oferecendo conforto e apoio incondicional desde o primeiro momento até à conclusão deste projeto.

Às minhas amigas, Susana, a grande “culpada” por eu ter embarcado neste mestrado, Patrícia, Lina e Marisa, pelo suporte constante, pela amizade sincera e pelas palavras encorajadoras que me acompanharam em cada etapa deste percurso.

Às minhas colegas de trabalho, que tornaram este caminho mais leve e enriquecedor, Margarida, por ser uma coordenadora exemplar, cuja dedicação me guia e inspira, Helena, pela atenção e pelas palavras certas nos momentos certos, D. Célia, que tantas vezes é o suporte essencial nos desafios do dia a dia, Alexandra, cuja breve convivência foi suficiente para mostrar que a diversidade não nos separa, mas sim nos fortalece. Desde o primeiro momento, senti-me acolhida por todas e valorizada por esta equipa, e acredito que esta valorização é a prova de que o nosso trabalho tem um impacto real e transformador no progresso dos nossos alunos.

Por fim, aos meus alunos, que me ensinam tanto quanto eu os ensino, e que todos os dias reforçam a certeza de que não poderia ter escolhido uma profissão mais gratificante.

RESUMO

A Educação Inclusiva em Portugal tem avançado significativamente, com destaque para o Decreto-Lei n.º 54/2018, relativo ao Regime Jurídico da Educação Inclusiva, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, que destina mais autonomia e flexibilidade curricular às escolas. Estes diplomas reforçam a inclusão e a equidade na educação, alinhando-se com importantes marcos teóricos internacionais. Este estudo procurou analisar a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 na perspetiva de quatro Docentes de Educação Especial. Por meio de entrevistas semiestruturadas em profundidade, os docentes relataram os seus cotidianos nas escolas, identificando barreiras e facilitadores ao processo de tornar a educação mais inclusiva. Segundo as suas perspetivas, o DL n.º 54/2018 veio permitir um suporte mais personalizado aos alunos com dificuldades; as formações em serviço têm capacitado sobretudo os Docentes de Educação Especial para lidar com a diversidade; assim como a colaboração interprofissional tem gerado respostas mais integradas e culturas escolares mais inclusivas. Contudo, afirmam que persistem desafios, como o desconhecimento da legislação, a resistência à mudança por alguns docentes, a articulação ineficaz entre atores educativos e a sobrecarga burocrática, limitando os efeitos positivos que a implementação desse regime jurídico poderia ter em todos os alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Decreto-Lei n.º 54/2018; Perspetiva dos Docentes; Educação Especial; Políticas Educativas

ABSTRACT

Inclusive Education in Portugal has made significant progress, particularly with the enactment of Decree-Law No. 54/2018, which establishes the Legal Framework for Inclusive Education, and Decree-Law No. 55/2018, which grants schools greater curricular autonomy and flexibility. These legal instruments reinforce inclusion and equity in education, aligning with major international theoretical frameworks. This study aimed to analyze the implementation of Decree-Law No. 54/2018 from the perspective of four Special Education Teachers. Through in-depth semi-structured interviews, the teachers described their daily practices in schools, identifying both barriers and facilitators in the process of making education more inclusive. According to their perspectives, Decree-Law No. 54/2018 has enabled more personalized support for students experiencing difficulties; in-service training has especially empowered Special Education Teachers to better address diversity; and interprofessional collaboration has resulted in more integrated responses and more inclusive school cultures. However, they report that challenges remain, such as a lack of awareness of the legislation, resistance to change by some teachers, ineffective coordination among educational stakeholders, and excessive bureaucratic demands, which limit the positive effects that the implementation of this legal framework could have for all pupils.

Keywords: Inclusive Education; Decree-Law No. 54/2018; Teachers' Perspectives; Special Education; Educational Policies

ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Abordagem Multinível
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CAA	Centro de Apoio a Aprendizagem
CAST	Centre for Applied Special Technology
CCPFC	Conselho Científico - Pedagógico da Formação Contínua
CESE	Curso de Estudos Superiores Especializados
CFAE	Centros de Formação das Associações de Escolas
CERCI	Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas
CRTIC	Centro de Recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação
DEE	Docente de Educação Especial
DER	Docente do Ensino Regular
CDE	Conselho de Docentes Especializados.
CRI	Centro de Recurso para a Inclusão
DAC	Domínios de Autonomia Curricular
DGAE	Direção-Geral da Administração Escolar
DGE	Direção Geral de Educação
DGS	Direção Geral da Saúde
DL	Decreto-Lei
DSEEAS	Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EE	Encarregado de Educação
EI	Educação Inclusiva
ESSE	Escola Superior de Educação
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
ETP	Agenda de Educação para Todos
FC	Formação Continuada
FNE	Federação Nacional de Educação
FENPROF	Federação Nacional dos Professores
IPI	Intervenção Precoce na Infância

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis
MSAI	Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
PA	Plano de Autonomia
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
RTI	Resposta à Intervenção
RTP	Relatório Técnico Pedagógico
SNIPi	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ABREVIATURAS E SIGLAS	VII
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I– Enquadramento Teórico	4
1.1. Inclusão, Qualidade, Equidade e Qualidade na Educação.....	4
1.2. Educação Inclusiva: Marcos Internacionais	8
1.2.1. Um panorama sobre a Educação Inclusiva.....	8
1.2.2. Da Declaração de Salamanca ao Relatório de Monitoramento Global 2020.....	10
1.2.3. Educação Inclusiva: Avanços e Desafios.....	12
1.3. A Educação Inclusiva no Enquadramento Jurídico Português	16
1.3.1. O Perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade.....	16
1.3.2. O Decreto-Lei n.º 55/2018.....	18
1.3.3. O Decreto-Lei n.º 54/2018.....	20
1.3.4. O Manual de Apoio à Prática.....	22
1.4. Resposta à Intervenção e Abordagem Multinível.....	28
1.5. Estudos sobre a Implementação do DL n.º 54/2018.....	31
Capítulo II- Metodologia	35
2.1. Questão de Partida	35
2.2. Objetivo Geral	36
2.3. Objetivos específicos.....	36
2.4. Participantes	39
2.5. Entrevista Semiestruturada	39
2.6. Guião da Entrevista	40
2.7. Tratamento de Dados.....	42

2.8. Transcrição das Entrevistas	42
2.9. Utilização da Normas APA 7º Edição	43
2.10. Uso de Inteligência Artificial	43
2.11. Ética e Deontologia	44
Capítulo III - Apresentação e Discussão dos Resultados	45
3. Análise e Discussão dos Resultados	45
3.1. Caracterização dos Participantes	45
3.2. Trajetória Profissional	46
3.2.2. Desenvolvimento Profissional ao Longo da Carreira.....	48
3.2.3. Motivações para ser DEE	50
3.3. Perspetivas sobre o Regime Jurídico da Educação Inclusiva.	55
3.3.1. Perspetivas sobre o Suporte Institucional	55
3.3.2. Perspetivas Sobre os Recursos Disponibilizados	59
3.4. Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.....	62
3.4.1. Identificação	62
3.4.2. Avaliação	63
3.4.3. Medidas Seletivas	64
3.4.4. Medidas Adicionais	69
3.4.5. Medidas Universais	73
3.4.6. Adaptações Curriculares Subjacentes às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	74
3.4.7. Participação da Família/Encarregados de Educação	77
3.5. Práticas Colaborativas	78
3.5.1. Colaboração Dentro e Fora da Sala de Aula.....	78
3.5.2. Efeitos da Colaboração	84
3.5.3. Resistentes à Colaboração	87

3.6. Barreiras e Facilitadores na Implementação do DL nº 54/2018.....	88
3.6.1. Barreiras	88
3.6.2. Facilitadores	91
3.6.3. Propostas para Superar os Desafios Colaborativos	93
Capítulo IV – Reflexões Finais	95
4.1. Conclusões.....	95
4.3. Limitações e Investigações Futuras	103
4.4. Reflexão Pessoal.....	104
Referências Bibliográficas.....	105
Referências Legislativas	110
APÊNDICES	111
Apêndice I- Guião de Pré-Teste das Entrevistas Aplicado a uma DEE	111
Apêndice II: Guião Final Para a Realização das Entrevistas.....	113
Apêndice III: Transcrição da Entrevista Realizada a E1	116
Apêndice IV: Transcrição da Entrevista Realizada a E2.....	146
Apêndice V: Transcrição da Entrevista Realizada a E3	167
Apêndice VI: Transcrição da Entrevista Realizada a E4.....	191
Apêndice VII: Análise de Conteúdo da Entrevista E1	221
Apêndice VIII- Análise de Conteúdo da Entrevista E2.....	247
Apêndice IX- Análise de Conteúdo da Entrevista E3	267
Apêndice X- Análise de Conteúdo da Entrevista E4.....	284

Índice de Quadros

Quadro 1 - Objetivos Específicos do Estudo, Categorias, Subcategorias Indicadores/Unidades de Registo	37
Quadro 2 - Blocos de Orientação para a Construção do Guião para as Entrevistas e Objetivos do Estudo	40
Quadro 3 - Caracterização das Participantes.....	43

INTRODUÇÃO

Antes de ser discutido o conceito de Educação Inclusiva (EI), torna-se importante abordar a Inclusão Social, entendida como um processo complexo que exige uma abordagem integrada e sistémica, com envolvimento de toda a sociedade, especialmente das comunidades locais. Requer múltiplos apoios e recursos que garantam a participação efetiva das pessoas em igualdade de direitos. Neste contexto, a inclusão assume um carácter dinâmico e coletivo, promovendo a inclusão das pessoas com condição de deficiência. Implica uma mobilização social ampla, favorecendo a inovação e a criação de respostas sustentáveis nas áreas da educação, emprego e acessibilidade, bem como a transformação das práticas sociais (Rasteiro, 2017).

Neste enquadramento mais amplo da inclusão social, a EI destaca-se como um dos seus principais alicerces, assumindo um papel determinante na construção de sociedades mais equitativas e democráticas. Mais do que garantir o acesso à escola, a inclusão exige que todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições individuais, tenham oportunidades reais de aprendizagem e participação significativa no ambiente escolar (Silva, 2019; UNESCO, 2015). No entanto, a concretização deste princípio implica desafios complexos, que vão desde a adaptação curricular até à formação docente e às mudanças estruturais nas instituições de ensino (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2024a; Rodrigues, 2019a).

A evolução histórica da inclusão educacional revela um percurso marcado por mudanças paradigmáticas. Inicialmente, predominavam modelos segregacionistas, nos quais os alunos com necessidades específicas eram educados em instituições separadas. Com o tempo, a integração escolar passou a ser incentivada, mas sem as adaptações necessárias para garantir o sucesso desses alunos. Apenas recentemente, o conceito de EI consolidou-se como um direito, preconizando que o sistema educativo deve adaptar-se às necessidades de todos os alunos, e não o contrário (Declaração de Salamanca, 1994; OCDE, 2014).

A Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) reforça a necessidade de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, que vá além do cumprimento de normas e diretrizes formais, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Neste sentido, a Abordagem Multinível (AM), proposta pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, apresenta-se como um modelo estruturado para garantir que os alunos recebam o suporte adequado ao longo da sua trajetória escolar (DGE, 2018).

Em Portugal, a EI tem sido uma prioridade refletida em políticas e normativos, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 54/2018 (DL n.º 54/2018) e no Decreto-Lei n.º 55/2018 DL n.º 55/2018), que estabelecem Medidas de Suporte à Aprendizagem e a Inclusão (MSAI) e a flexibilidade curricular. Além disso, documentos como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017) e o Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas e da mobilização de recursos para a inclusão. Apesar dos avanços legislativos e institucionais, a implementação efetiva da EI ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação contínua dos docentes, à adaptação curricular e à superação de barreiras atitudinais e estruturais nas escolas (UNESCO, 2019; 2020).

Diante deste panorama, a presente investigação parte de uma preocupação abrangente que perpassa todo o sistema educativo: como tornar a Educação mais Inclusiva?

Sem ter a pretensão de responder a esta pergunta, esta investigação limita-se a aprofundar a compreensão sobre a aplicação de políticas de EI em Portugal, recorrendo ao relato da experiência profissional de quatro Docentes de Educação Especial (DEE). Assim, procura responder à questão principal: Como está a decorrer a implementação e as mudanças introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, segundo a perspetiva dessas entrevistadas, particularmente em relação ao apoio prestado aos alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão?

Sendo assim, foi feita uma investigação qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas a profissionais com experiência consolidada na área e que fazem parte da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. O guião de entrevista foi validado através da realização de um pré-teste, assegurando a sua clareza e a sua adequação aos objetivos da investigação. As entrevistas foram transcritas integralmente e submetidas a uma análise de conteúdo, procurando garantir rigor metodológico e profundidade interpretativa na análise dos dados. Foi utilizada Inteligência Artificial (IA) para a correção da redação de algumas partes do texto e para o refinamento das categorias e subcategorias definidas a priori e a posteriori pela investigadora em conjunto com a orientadora.

A investigação apresenta e discute os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas. A análise encontra-se estruturada em categorias e subcategorias, algumas definidas a priori, outras que emergiram do conteúdo das narrativas das participantes. Inicialmente, procedeu-se à caracterização das entrevistadas, abordando os seus percursos profissionais e

personais, com especial destaque para a formação inicial e contínua, as motivações que as conduziram à área da educação especial e as experiências vivenciadas em contextos educativos distintos.

Segue-se a análise das perspetivas das DEE relativamente ao suporte institucional e à legislação vigente. Neste âmbito, são discutidos os seus pontos de vista sobre as transformações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, o apoio recebido por parte das estruturas escolares e os desafios identificados na operacionalização das MSAI.

A implementação concreta das medidas previstas no referido diploma é igualmente explorada, com particular atenção à aplicação das medidas universais, seletivas e adicionais. As participantes descrevem, com base em exemplos práticos, de que forma essas medidas são ajustadas às necessidades dos alunos. Destacam, ainda, as dificuldades encontradas na aplicação das medidas seletivas e adicionais, bem como a relevância da personalização das estratégias pedagógicas como fator determinante para a eficácia das intervenções.

É igualmente analisada a importância das práticas colaborativas, evidenciando-se o trabalho conjunto entre as DEE, os DER, as famílias, a comunidade e outros técnicos e profissionais. A coordenação interprofissional e intersectorial surge, assim, como um elemento-chave para o sucesso das dinâmicas inclusivas promovidas nas escolas. São identificadas as principais barreiras e facilitadores à implementação do DL n.º 54/2018, nomeadamente em relação às suas práticas profissionais. Entre os obstáculos apontados destacam-se a escassez de formação específica, a resistência de alguns docentes à mudança, e a necessidade de um maior envolvimento por parte das famílias e da comunidade educativa. Em contraste, surgem como fatores facilitadores a flexibilidade proporcionada pela legislação, que permite a sua adaptação aos diferentes contextos, e a colaboração entre os diversos agentes educativos.

Por fim é apresentada uma síntese das principais conclusões da investigação. As DEE entrevistadas reconhecem que o DL n.º 54/2018 constitui um avanço significativo na promoção de uma educação mais inclusiva em Portugal. Contudo, sublinham que a sua concretização no terreno ainda enfrenta desafios relevantes.

Capítulo I– Enquadramento Teórico

1.1. Inclusão, Qualidade, Equidade e Qualidade na Educação

De acordo com a literatura, existe uma distinção importante entre Inclusão e Educação Inclusiva. Silva (2019) refere que esses termos nem sempre são claramente definidos na literatura, o que pode gerar ambiguidades. A autora reconhece a existência de uma confusão conceitual comum, onde os dois são frequentemente tratados como se fossem equivalentes, apesar de representarem processos distintos.

Na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) a EI pretende que a educação garanta acesso, participação e aprendizagem de qualidade para todos os alunos, com especial atenção às pessoas em situações mais vulneráveis e marginalizadas. Seguindo a mesma linha de pensamento, Silva (2019) expressa uma visão sobre a Inclusão na educação, destacando a importância de uma escola com um ambiente propício para interações de aprendizagem significativas, enfatizando a cooperação e a prática da diferenciação inclusiva. A participação ativa de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, é um ponto crucial, e a escola assume a responsabilidade de adaptar-se para criar um ambiente inclusivo. Essa abordagem pretende uma verdadeira Inclusão, onde cada aluno é incentivado a contribuir plenamente para o processo educacional.

De acordo com Rodrigues (2003), a Inclusão representa uma relação de interação e presença recíproca entre a escola e a criança. É argumentado que a EI não se limita a documentos legais, nem é uma mera substituição para a integração, e sim, representa um novo modelo educacional baseado em valores como respeito, solidariedade e a procura pela excelência para todos os alunos. A visão de Inclusão transcende amplamente o conceito de Integração.

Neste seguimento, uma das prioridades da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2014) é que devem ser garantidas melhorias no que diz respeito à diversidade dos alunos através de técnicas que proporcionem a Inclusão em sala de aula, bem como a elaboração de diretrizes acerca da utilização de recursos que possam apoiar as escolas e comunidades, objetivando sempre a equidade e a inclusão.

Rodrigues (2019a) sustenta que a inclusão depende de um esforço conjunto de comunicação e cooperação no ambiente escolar. Este autor descreve a Inclusão como um acontecimento que não é isolado, limitado ou individualizado. Ou seja, não se deve limitar a reflexão sobre a Inclusão apenas à presença no espaço escolar de alunos com condição de

deficiência. Para o autor, a Inclusão é um valor intrínseco à escola, entrelaçado com valores como participação, direitos humanos, equidade e cidadania. O autor refere também refere que a Inclusão não pode ser vista de forma limitada, pois abrange toda a escola e a comunidade em que está inserida. A responsabilidade de promover e defender os valores da inclusão não tem de ser personalizada, mas sim partilhada por todos os membros da escola.

A EI requer, inevitavelmente, uma abordagem educacional inclusiva, onde a aprendizagem ocorre num ambiente caracterizado pela diversidade. Essa diversidade representa um desafio, que implica criatividade e profissionalismo, frequentemente exigindo alterações nas mentalidades, comportamentos, atitudes, políticas, culturas e metodologias educativas. Perante esse desafio, a exploração de novas práticas e a reflexão crítica podem auxiliar os docentes a tornarem as suas salas de aula mais inclusivas para todos os alunos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2021).

No que se refere à educação de qualidade, a Declaração de Incheon defende que a mesma seja garantida de forma a proporcionar uma aprendizagem eficaz, relevante e transformadora a todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias (UNESCO, 2015). Essa educação deve desenvolver plenamente o potencial de cada indivíduo, dotando-os de conhecimentos, competências e valores necessários para enfrentar os desafios da vida, participar de forma ativa na sociedade e promover o desenvolvimento sustentável. A Declaração de Incheon reconhece ainda a necessidade de utilizar tecnologias da informação e comunicação para superar barreiras à educação para todos, enfatizando a importância de infraestruturas e recursos educacionais acessíveis e adaptáveis (UNESCO, 2015).

Para garantir uma educação de qualidade que desenvolva plenamente o potencial dos indivíduos, é essencial promover tanto as competências cognitivas como as socio emocionais e técnicas, pois estas formam a base para uma aprendizagem eficaz e integrada, capaz de preparar os alunos para os desafios da vida (World, 2018).

As competências cognitivas, desenvolvidas desde o ensino fundamental, incluem capacidades como ler, contar e pensar criticamente, sendo as mesmas essenciais para o raciocínio e atenção, formando a base para a aprendizagem. As competências socio emocionais, por outro lado, são adquiridas nas interações sociais e envolvem comportamentos, atitudes e valores, como a consciência de si e as competências relacionais, aplicando-se a várias áreas da vida. As competências técnicas, de acordo com nível de desenvolvimento em que se encontra referem-se ao conhecimento especializado necessário para realizar tarefas específicas, como o uso de tecnologias. Estes três tipos de competências

reforçam-se mutuamente, sendo as cognitivas a base para o desenvolvimento das restantes (World, 2018).

A transição entre a compreensão teórica da inclusão e a aplicação prática de estratégias que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, é fundamental no contexto educacional contemporâneo (Gamm et al., 2012).

De acordo com Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024a) é importante criar oportunidades para que os professores desenvolvam competências que lhes permitam atuar em contextos escolares cada vez mais complexos, diversificados, partilhados e em constante transformação. Historicamente, as escolas foram estruturadas segundo uma lógica de homogeneidade nos currículos, nos espaços e no tempo, um paradigma que apenas começou a ser contestado na segunda metade do século XX. Foi então que surgiu a ideia de "integração" de pessoas com condição de deficiência nas escolas, partindo do pressuposto de que estas poderiam beneficiar de alguns apoios e adaptações para serem educadas juntamente com os seus pares sem condição de deficiência.

Contudo, de acordo com os autores, (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2024a) esta integração baseava-se na expectativa de que os alunos com condição de deficiência se adaptassem a uma estrutura escolar que, por sua vez, não estava disposta a alterar os seus princípios fundamentais de funcionamento e organização. Este modelo gerou reflexões importantes sobre os limites e as possibilidades das adaptações implementadas. Estas questões, aliadas à pressão crescente por parte de pessoas com condição de deficiência, das suas famílias e de movimentos da sociedade civil, exigiram que as escolas realizassem mudanças significativas para responder às necessidades específicas destes alunos. Este processo foi determinante para a transição de um modelo de escola integrativa, onde os alunos com deficiência tinham de se adaptar à escola, para o modelo de EI, que requer que a escola seja capaz de se ajustar às necessidades de cada um dos alunos.

Nos dias de hoje, a EI é entendida como um direito fundamental de todos os alunos e implica que todos os membros da comunidade educativa sejam acolhidos e respeitados na sua diversidade, independentemente da sua condição. Este conceito pressupõe, ainda, que todos se sintam valorizados, escutados, seguros, realizados, envolvidos, ativos, responsáveis e incluídos no ambiente escolar. Neste sentido, as escolas de ensino regular devem assegurar as condições necessárias para o desenvolvimento integral de todos os alunos, incluindo aqueles que, ao longo da vida, enfrentaram exclusão ou desigualdades educativas. Tal abrange alunos com condição de deficiência, sobredotação, diferentes identidades de género e orientações

sexuais, pertencentes a grupos étnicos minoritários, migrantes, indígenas, ou em situações de vulnerabilidade socioeconómica, bem como aqueles que vivem em áreas remotas, de diferentes idades, culturas ou com competências tecnológicas limitadas (Lima-Rodrigues, & Rodrigues, 2024a).

De acordo com Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024b) a inclusão é um processo contínuo e desafiante que vai muito além de assegurar que alunos com condição de deficiência tenham acesso às escolas e às salas de aula regulares. Este processo exige alterações profundas nos métodos de ensino, nas políticas de financiamento, nos recursos pedagógicos, nas infraestruturas escolares e, principalmente, na formação dos professores. Os docentes são peças fundamentais para que estas mudanças ocorram, o que torna indispensável a sua formação contínua, capacitando-os a compreender a diversidade e a criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo. Este compromisso vai além da preparação individual de cada membro da comunidade escolar, representando um esforço coletivo para a construção de uma escola ou de uma rede de ensino que abrace plenamente a Inclusão.

A EI, portanto, não se resume apenas a um direito, mas também é um pilar essencial para garantir a qualidade educativa. Ambientes educacionais inclusivos promovem a diversidade, abrindo caminho para novas abordagens no pensar, criar, aprender, ensinar e agir. Estes espaços ampliam perspetivas e contribuem de forma significativa para a edificação de uma sociedade mais equitativa e acolhedora (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2024b).

Em Portugal, a EI é reconhecida como um direito de todos os alunos terem acesso a uma formação adequada às suas capacidades, expectativas e necessidades, promovendo o sentido de pertença e a plena participação em condições de equidade. Para assegurar esses princípios, são implementadas MSAI, organizadas numa Abordagem Multinível (AM). Estas medidas dividem-se em universais, destinadas a todos os alunos; seletivas, dirigidas a alunos em situações de maior vulnerabilidade; e adicionais, que consistem em intervenções mais intensivas e adaptadas às necessidades específicas de cada aluno (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2024b).

Nas escolas a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), composta por DEE (Docentes de Educação Especial) e outros profissionais, desempenha um papel importante no processo educativo, de forma a facilitar, a participação, a aprendizagem e o bem-estar de todos os alunos. Para além disso, as escolas dispõem de um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que concentra recursos humanos e materiais para responder de forma eficaz às necessidades dos alunos. Quando necessário, podem ser mobilizados apoios

externos, como os disponibilizados pelos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), que intervêm diretamente nas escolas (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2024b).

De acordo com os autores Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024b), no que diz respeito a áreas específicas, como a Deficiência Visual, a Educação Bilíngue para alunos surdos e a Intervenção Precoce, existem escolas de referência que oferecem recursos especializados. Apesar de fornecerem suporte específico, estas escolas são concebidas como espaços inclusivos, onde alunos com e sem deficiência partilham currículos e recursos educativos.

A formação contínua dos docentes é indispensável para a concretização da EI. Os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE), sediados em escolas agrupadas, têm a responsabilidade de identificar as necessidades formativas e de organizar diversas modalidades de formação. A supervisão deste processo é assegurada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), sob a tutela do Ministério da Educação. As formações acreditadas por este órgão contribuem para a progressão na carreira docente (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2024b).

A EI tem sido uma prioridade nas ações formativas oferecidas pelos CFAE, que disponibilizam formações gratuitas nesta área, promovendo a capacitação dos professores para responderem de forma eficaz às necessidades de todos os alunos (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2024b).

1.2. Educação Inclusiva: Marcos Internacionais

1.2.1. Um Panorama Sobre a Educação Inclusiva

Historicamente, a EI evoluiu de práticas segregacionistas para um reconhecimento global da Inclusão como um direito humano essencial. Anteriormente, a educação para alunos com condição de deficiência ou dificuldade de aprendizagem era frequentemente realizada em instituições especializadas, separadas do sistema educacional regular (Clough & Corbett, 2000). Contudo, a partir da segunda metade do século XX, surgiu um movimento global em direção à integração, promovendo a inserção desses alunos em escolas regulares sem, no entanto, adaptar adequadamente o ambiente e os métodos de ensino às suas necessidades específicas. A viragem do século marcou uma transição para a Inclusão como um direito fundamental, refletindo uma mudança na perspetiva social sobre diversidade e direitos educacionais (Ainscow & Miles, 2008).

A EI é um dos pilares mais críticos para alcançar um desenvolvimento sustentável e equitativo nas sociedades modernas. Este conceito, que vai além da simples inclusão de alunos com necessidades específicas em ambientes educacionais convencionais, baseia-se na premissa de que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, ou outras, devem ter acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize as suas diferenças e potenciais (UNESCO, 2019). Ao longo das últimas décadas, diversos documentos internacionais foram elaborados como guias norteadores para promover e implementar a EI à escala global. Estes documentos são cruciais para entender as diretrizes, os compromissos e as ações recomendadas para que governos, instituições de ensino e sociedade civil trabalhem conjuntamente na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Entre os documentos mais significativos, foram selecionados para análise nesta investigação a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006), a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019) e o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 (UNESCO, 2020). Cada um desses documentos enfatiza a importância da inclusão educacional como meio para alcançar o respeito pela diversidade, a igualdade de oportunidades e o direito à educação para todos. Eles estabelecem um quadro de referência para políticas e práticas educacionais que visam eliminar barreiras e criar sistemas de ensino capazes de responder às diversas necessidades de todos os alunos. A análise desses documentos é essencial para qualquer discussão sobre como avançar em direção a uma EI efetiva, garantindo que todas as crianças, jovens ou adultos tenham uma EI, equitativa e de qualidade.

A Declaração de Salamanca (1994) refere sobre o Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, o qual estabelece fundamentos importantes para a EI, promovendo a ideia de que escolas inclusivas são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e construir sociedades inclusivas (UNESCO, 1994). Este documento enfatizou a importância de adaptar os sistemas educacionais para atender a todos os alunos, marcando um compromisso internacional significativo com a EI.

Neste seguimento, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) fortaleceu a EI como um direito humano, estipulando que pessoas com condição de deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional normativo. O Artigo

24.º desta Convenção sublinha a necessidade de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino, promovendo a aprendizagem ao longo da vida.

Adotada em 2015, a Declaração de Incheon e o Marco de Ação Educação 2030 (UNESCO, 2015) reafirmaram o compromisso global com a EI, definindo objetivos claros para assegurar EI e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, destacando a educação como um direito humano fundamental para o desenvolvimento sustentável e holístico.

O Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019) fornece orientações práticas para integrar a inclusão e a equidade nos sistemas educacionais, enfrentando os desafios persistentes para alcançar educação de qualidade para todos. Este guia é uma ferramenta vital para educadores, formuladores de políticas e outras partes interessadas na implementação de práticas educacionais inclusivas.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação: Todos, sem exceção (UNESCO, 2020) destaca os contínuos desafios para a inclusão na educação, evidenciando a necessidade de ação coletiva para superar as barreiras à EI e garantir que ninguém seja deixado para trás.

Esses documentos não apenas reconhecem o direito à EI, mas também desempenham um papel crucial na formação de políticas, práticas e atitudes em todo o mundo, fornecendo um quadro normativo e diretrizes práticas para alcançar sistemas educacionais que valorizem a diversidade e promovam a igualdade de oportunidades. Estes marcos serão apresentados mais detalhadamente a seguir.

1.2.2. Da Declaração de Salamanca ao Relatório de Monitoramento Global 2020

A comparação temática entre os documentos significativos na área da EI revela um espectro amplo de abordagens, políticas e recomendações e oferecem uma rica teia de estratégias destinadas a promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao explorar temas comuns como a inclusão de alunos que necessitam de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, políticas de financiamento para EI, formação de professores e o papel da comunidade e da sociedade, é possível discernir tanto os imensos progressos, quanto os ainda vários desafios persistentes (Nações Unidas, 2006; UNESCO, 1994; UNESCO, 2015; UNESCO, 2023; UNESCO, 2019).

No que se refere a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), esta estabeleceu o marco da EI, promovendo a ideia de que todos os alunos devem aprender juntos,

independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) enfatizou escolas inclusivas como ambientes ideais para a realização deste objetivo.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) reforçou a necessidade de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, garantindo que pessoas com condição de deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade em igualdade de condições com as demais.

No que diz respeito às Políticas de Financiamento para EI, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) apelou para um aumento significativo do investimento em educação, com ênfase na equidade e inclusão, assegurando que o financiamento seja direcionado para aqueles que mais precisam.

Já o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020) destacou a persistência de desigualdades no acesso e na qualidade da educação, apontando para a necessidade de redirecionar recursos de maneira mais efetiva para superar barreiras à inclusão e consequentemente à aprendizagem.

Em relação a formação de professores, o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019) enfatizou a importância de preparar todos os docentes com competências para promover a inclusão nas salas de aula, sugerindo que a formação docente deve abranger métodos de ensino adaptativos que atendam às necessidades de todos os alunos.

O papel da comunidade e da sociedade na EI foi discutido na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e no Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020). Ambos destacaram a importância da participação comunitária e do envolvimento dos pais/encarregados de educação na promoção da EI, sublinhando que a educação é uma responsabilidade coletiva que transcende as fronteiras da escola.

Também o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019) reforçou a necessidade de parcerias entre escolas, famílias e comunidades para criar ambientes de aprendizagem inclusivos, destacando a importância de estruturas de apoio que envolvam todas as partes interessadas relevantes.

Apesar dos progressos significativos realizados desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os desafios persistentes permanecem. A implementação de políticas de financiamento adequadas, a formação de docentes para lidar com as necessidades de uma sala de aula diversificada e o envolvimento efetivo da comunidade e da sociedade são áreas que

continuam a requerer muita atenção (UNESCO, 2019). O Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020), aponta para a necessidade urgente de abordar as disparidades exacerbadas pela pandemia COVID-19. Por sua vez, o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação, enfatiza a importância de sistemas educacionais resilientes e inclusivos onde “todo estudante é importante e tem igual importância” (UNESCO, 2019, p.13).

Destarte, através destas comparações, é evidente que, enquanto um consenso global sobre a importância da EI foi alcançado, a sua plena implementação e realização exige um compromisso contínuo com a reforma educacional, investimento em uma abordagem colaborativa que inclua todas as partes interessadas na comunidade educacional (UNESCO, 1994; UNESCO, 2019).

1.2.3. Educação Inclusiva: Avanços e Desafios

Ao examinar a implementação de políticas de EI contidas nos marcos aqui analisados, observa-se uma ampla gama de experiências internacionais. Estes refletem os esforços contínuos e os desafios encontrados na tradução de princípios globais em práticas locais concretas. Um exemplo prático dessa implementação é a transformação de escolas regulares em ambientes inclusivos que acolhem alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. No entanto, um desafio persistente é a alocação de recursos suficientes e a formação de docentes para responder às necessidades de todos os alunos (Rodrigues, 2012).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006), a Declaração de Incheon e o Marco de Ação Educação 2030 (UNESCO, 2015) reforçam a necessidade de sistemas educacionais inclusivos que garantam a participação plena de alunos com deficiência em igualdade de condições com os demais. De acordo com estes documentos, um exemplo de sucesso é a legislação de alguns países que exigem adaptações razoáveis nas escolas para acomodar alunos com deficiência, promovendo a sua inclusão, contudo, a falta de recursos financeiros e humanos especializados continua sendo um grande obstáculo.

A Declaração de Incheon comprometeu-se com uma EI e equitativa, definindo objetivos claros para o alcance do ODS 4 (UNESCO, 2015). Países que adotaram estratégias inclusivas baseadas neste marco demonstraram melhorias na acessibilidade das escolas e na diversificação dos métodos pedagógicos. Entretanto, a implementação abrangente desses

objetivos enfrenta desafios relacionados com a escassez de financiamento nos orçamentos de Estado e à necessidade de maior cooperação internacional (Abrantes, 2021).

O Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019) oferece orientações práticas para a inclusão e equidade na educação, abordando a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e atendam à diversidade dos alunos. Alguns países utilizaram este manual para desenvolver currículos adaptados e estratégias de ensino que respeitam a diversidade cultural e linguística. No entanto, a implementação efetiva requer um compromisso contínuo com a formação docente e a adaptação de infraestruturas (UNESCO, 2019).

O Relatório de Monitoramento Global da Educação destaca progressos e desafios na EI, enfatizando a importância de políticas baseadas em evidências para alcançar a educação para todos (UNESCO, 2020). Refere ainda que um dos principais desafios identificados é a necessidade de dados mais precisos e abrangentes para informar as políticas e práticas educacionais inclusivas.

No que diz respeito às barreiras, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) aborda diretamente os estigmas sociais e a discriminação. Reconhece a necessidade de combater estigmas e preconceitos como parte essencial para promover a inclusão. Destaca a importância de uma mudança na percepção social em relação aos alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, promovendo uma cultura de aceitação e valorização da diversidade dentro e fora do ambiente escolar. Este documento aponta para a necessidade de campanhas informativas e educacionais que combatam os estigmas e promovam a inclusão como um valor fundamental da educação (UNESCO, 1994).

Alguns anos mais tarde, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006), especialmente no Artigo 24.º, enfatiza a obrigação dos Estados em assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. A falta de recursos financeiros, de infraestruturas acessíveis e de materiais didáticos adaptados é identificada como uma barreira significativa. Esta Convenção apela para o investimento em recursos que suportem a EI, incluindo a formação de docentes, a adaptação de currículos e a provisão de produtos de apoio (Nações Unidas, 2006).

Analisando os documentos que foram referidos acima, percebe-se que no decorrer dos tempos, os estigmas sociais representam uma das principais barreiras à EI. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

(Nações Unidas, 2006) e a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) enfatizam a necessidade de combater estereótipos e preconceitos que marginalizam os alunos. Embora não se refiram a alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, estes documentos realçam a importância de promover uma cultura de aceitação e valorização da diversidade dentro da comunidade educacional e mais amplamente na sociedade.

Outra barreira identificada é a inadequação dos recursos. A necessidade de infraestruturas acessíveis, materiais didáticos adaptados e formação específica para os docentes são pontos-chave destacados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e reforçados pelo Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação. A falta de investimento em recursos adequados limita a capacidade das escolas de fornecer um ambiente de aprendizagem inclusivo, prejudicando todos os alunos (UNESCO, 1994; UNESCO, 2019).

No que se refere às necessidades de formação docente, tanto o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019), como o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020) sublinham a importância de equipar os docentes com as competências e conhecimentos necessários para responder às diversas necessidades de todos os alunos. A formação deve abranger métodos pedagógicos inclusivos, adaptação e flexibilidade curricular e estratégias de ensino diferenciadas.

Também é ressaltada a importância de aumentar os investimentos para assegurar recursos físicos, tecnológicos e humanos suficientes que apoiem a EI, uma prioridade sublinhada na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e no Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019). Os documentos enfatizam, ainda, o fortalecimento do desenvolvimento profissional contínuo, incentivando programas de formação de docentes que incluam módulos específicos sobre EI, como sugerido pelo Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019) e respaldado pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020).

A necessidade de políticas e legislação de apoio que reforcem a inclusão, assegurando que todas as escolas estejam devidamente equipadas para apoiar todos os alunos com eficácia, é recomendada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006).

Por último, destaca-se a promoção de colaboração e parcerias entre escolas, famílias e comunidades para criar uma rede de suporte inclusivo, conforme mencionado na Declaração

de Incheon (UNESCO, 2015) e o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019).

Neste contexto, é importante reconhecer que, ao abordar as barreiras e facilitadores à EI identificadas nas declarações e relatórios anteriores, a incorporação de tecnologias emergentes na educação surge como uma solução promissora.

Os documentos norteadores da EI revelam, também, algumas concordâncias e divergências, que demonstram o desenvolvimento progressivo da EI. Há uma concordância geral entre esses documentos sobre a importância fundamental da inclusão e equidade na educação, conforme evidenciado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006), pela Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), pelo Manual para garantir a Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019) e pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020). Todos os documentos ressaltam que a educação deve ser um direito universal, acessível a todos independentemente das diferenças individuais.

Este consenso estende-se ao reconhecimento da diversidade como um valor dentro do sistema educativo, promovendo uma aprendizagem enriquecedora para todos, uma visão compartilhada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020).

Além disso, a necessidade de adaptação e flexibilidade do sistema educacional para dar resposta às diversas necessidades dos alunos é enfatizada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006), Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e O Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019), destacando a importância de promover adaptações curriculares metodológicas e estruturais.

Em contrapartida, as divergências refletem a evolução do pensamento e das políticas ao longo do tempo. Inicialmente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) tinham um foco mais restrito na deficiência. Nos documentos subsequentes, como a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e o Relatório de Monitorização Global da Educação (UNESCO, 2020), é ampliada essa perspectiva para abarcar todas as formas de exclusão e marginalização de qualquer indivíduo, não apenas aquelas baseadas na deficiência.

A evolução do conceito de EI é marcada pela transição de uma abordagem centrada em alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à

inclusão, como delineado na Declaração de Salamanca (1994), para uma compreensão mais abrangente da inclusão, conforme argumentado no Relatório de Monitorização Global da Educação (UNESCO, 2020). Enquanto a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) estabelecem diretrizes e princípios gerais, o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019) e o Relatório de Monitorização Global da Educação (UNESCO, 2020), focam-se mais na implementação prática, oferecendo estratégias detalhadas para alcançar a inclusão e equidade.

A adaptação às mudanças globais, como a digitalização e a globalização, é particularmente enfatizada na Declaração de Incheon (UNESCO, 1994) e no Relatório de Monitorização Global da Educação (UNESCO, 2020), refletindo a necessidade de preparar os alunos para enfrentar desafios globais contemporâneos.

Este movimento da formulação de diretrizes para a implementação prática reconhece os desafios de transformar princípios inclusivos em realidades educacionais tangíveis para todos os alunos (UNESCO, 1994; Nações Unidas, 2006; UNESCO, 2015; UNESCO, 2019; UNESCO, 2020).

Através destes documentos, supramencionados, é óbvio que a EI é essencial para promover sociedades mais justas e equitativas. Ela exige, não apenas o compromisso de governos e instituições educacionais, mas também uma ação coletiva global que envolva todas as partes interessadas na educação. A implementação efetiva de políticas e práticas inclusivas é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam desenvolver seu potencial máximo e contribuir significativamente para as suas comunidades e para a sociedade em geral.

1.3. A Educação Inclusiva no Enquadramento Jurídico Português

1.3.1. O Perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade

De acordo com o Despacho n.º 6478/2017, o Perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade (PASEO) estabelece uma diversidade de competências para garantir uma preparação abrangente para a vida adulta. Em primeiro lugar, é essencial que demonstrem sólidos conhecimentos nas disciplinas fundamentais, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História e Geografia. A capacidade de aplicar esses conhecimentos de forma autónoma é crucial, promovendo a autonomia intelectual.

No âmbito das competências sociais, destaca-se a importância da comunicação eficaz, que não se restringe apenas à expressão oral, mas também à habilidade de comunicar de forma clara e persuasiva por escrito. A capacidade de trabalhar em grupo é uma outra competência valiosa, implicando a compreensão e respeito pela diversidade de opiniões e culturas, promovendo uma coexistência harmoniosa (Despacho n.º 6478/2017).

O desenvolvimento de competências emocionais é igualmente relevante. Os alunos devem ser capazes de gerir as suas emoções de forma saudável e construtiva, estabelecendo relações interpessoais positivas. A inteligência emocional contribui para a formação de indivíduos resilientes capazes de enfrentar desafios com maturidade (Despacho n.º 6478/2017).

O Despacho n.º 6478/2017 argumenta que no campo do pensamento crítico, é necessário cultivar a capacidade de analisar informações de forma rigorosa e formular perguntas fundamentadas. A resolução de problemas, tanto a nível individual como em colaboração, é uma competência que se espera que os alunos adquiram, preparando-os para os desafios complexos que a vida apresenta.

A competência tecnológica é um requisito básico na sociedade contemporânea. Os alunos devem estar familiarizados com o uso de tecnologias da informação e comunicação, sendo capazes de adaptar-se a avanços tecnológicos e aprender continuamente ao longo da vida (Despacho n.º 6478/2017).

No contexto da cidadania ativa, o Despacho n.º 6478/2017 refere sobre a importância de que os alunos compreendam os seus direitos e deveres como cidadãos. O envolvimento em atividades de voluntariado pode promover um sentido de responsabilidade social, contribuindo para a construção de comunidades mais coesas.

O autoconhecimento e a orientação vocacional são aspetos muitas vezes negligenciados. Os alunos devem refletir sobre os seus interesses, habilidades e valores, estabelecendo uma ligação entre o seu percurso académico e as suas aspirações futuras. Conhecer as opções de carreira disponíveis e ter um plano para o futuro académico e profissional são elementos-chave para o seu percurso pessoal e profissional (Despacho n.º 6478/2017).

Finalmente, o Despacho n.º 6478/2017 refere que a capacidade de adaptação à mudança é uma competência valiosa, porque a resiliência face a mudanças inesperadas e a disposição para se adaptar a novos contextos são características que promovem o crescimento pessoal e profissional, considerando a sua evolução holística. Este documento abrangente visa

não apenas o sucesso individual dos alunos, mas também a contribuição positiva para a sociedade e a construção de um futuro sustentável.

1.3.2. O Decreto-Lei n.º 55/2018

O DL n.º 55/2018, de 6 de julho, é um normativo fundamental na legislação relacionada à EI em Portugal, que estabelece o regime jurídico de autonomia e flexibilidade curricular na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos estabelecimentos de ensino públicos, privados e cooperativos. De acordo com este Decreto, algumas escolas têm conseguido superar o insucesso escolar ao adaptar as suas estratégias às necessidades dos alunos. O DL n.º 55/2018 centra-se na importância da autonomia e flexibilidade curricular, permitindo que as escolas tenham maior liberdade na gestão dos seus currículos. Esta autonomia possibilita a adaptação das matrizes curriculares às especificidades de cada contexto escolar, promovendo o trabalho interdisciplinar e o reforço das aprendizagens essenciais. Além disso, as escolas podem reorganizar o trabalho escolar, dinamizar projetos e ajustar as avaliações para melhor acompanhar o progresso dos alunos. No ensino secundário, é dada aos alunos a possibilidade de personalizar o seu percurso académico, trocando ou substituindo disciplinas, sempre respeitando os critérios científicos e pedagógicos do curso. A gestão flexível do currículo permite, assim, que as escolas moldem o ensino de acordo com as suas realidades e com as necessidades dos seus alunos.

O normativo estabelece o currículo para os ensinos básico e secundário, orientando sua conceção, implementação e avaliação, com o objetivo de garantir que os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam competências e atitudes alinhadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DL n.º. 55/2018, artigo 1.º). Sendo que estas medidas se estendem aos ensinos básico e secundário, incluindo escolas públicas e privadas, escolas profissionais, ensino à distância, e ensino individual e doméstico (DL n.º. 55/2018, artigo 2.º).

Os princípios orientadores para a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, nomeiam a promoção da qualidade do ensino, a autonomia curricular das escolas, a inclusão, o envolvimento de alunos e encarregados de educação, a valorização dos docentes, a articulação entre os ciclos de ensino, a valorização da identidade do ensino secundário, a mobilização dos agentes educativos para o sucesso dos alunos, a promoção da educação para a cidadania, a avaliação das aprendizagens e a importância da avaliação interna e externa. Também promovem a gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, através de projetos que integram

aprendizagens de diferentes disciplinas e a avaliação interna e externa de forma complementar (DL nº. 55/2018, artigo 4.º).

O currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Com vista a atingir aquela finalidade, à conceção do currículo subjazem vários fundamentos, como o acesso ao currículo por todos os alunos, a coerência e sequencialidade das aprendizagens, a possibilidade de reorientação do percurso escolar, entre outros (DL nº. 55/2018, artigo 2.º).

A flexibilidade na gestão integradora das atividades de aprendizagem pode ser alcançada por meio dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Os DAC possibilitam o trabalho interdisciplinar, combinando componentes do currículo de diferentes áreas disciplinares de um mesmo ano de escolaridade. A planificação e operacionalização do ensino e aprendizagem ocorrem colaborativamente e a equipa educativa decide as técnicas e os instrumentos de monitorização e a avaliação a aplicar, com o intuito de gerar dados e *feedback* sobre os desempenhos em cada disciplina. Permitem ainda o desenvolvimento das áreas de competências do Plano de Autonomia (PA), integrando saberes e adotando metodologias de aprendizagem ativa, que incentivam o envolvimento, a responsabilidade e a tomada de decisões por parte dos alunos, promovendo habilidades de pesquisa, relacionamento e análise, além de facilitar aprendizagens ativas e significativas (DL nº. 55/2018, artigo 3.º).

No âmbito da dimensão organizativa, (DL nº. 55/2018, artigo 11.º) a carga horária das componentes do currículo como é definida como "um valor de referência, a gerir por cada escola". Esta alteração legislativa preconiza que a escola tem mais flexibilidade percentual na gestão do currículo e na mancha horária por ano de escolaridade (DL nº. 55/2018, artigo 12.º), podendo ser aumentada para o desenvolvimento de planos de inovação curricular. Também permite a partilha de horário entre diferentes disciplinas, a alternância entre períodos de funcionamento disciplinar e multidisciplinar e a organização do funcionamento das disciplinas de forma trimestral, semestral ou outra (DL nº. 55/2018, artigo 19.º)

Ainda conforme o artigo 19.º (DL nº. 55/2018), as prioridades no planeamento curricular devem centrar-se nas áreas de competências do PA, valorizando as diversas áreas do conhecimento, o trabalho prático e experimental, o desenvolvimento de competências de pesquisa e reflexão, a integração de componentes curriculares regionais e locais, bem como experiências de comunicação multimodal e cidadania ativa. A gestão flexível do currículo

deve ser baseada em trabalho de projeto, tempos de trabalho interdisciplinar e projetos desenvolvidos na escola.

As dinâmicas pedagógicas, (DL n.º 55/2018, artigo 21.º) devem enfatizar o trabalho de articulação disciplinar, a atuação preventiva para evitar o insucesso escolar, a implementação de medidas multinível de suporte à aprendizagem e a produção de informações descritivas sobre os desempenhos dos alunos. As atividades de aprendizagem devem ocorrer em grupos de trabalho, promovendo a aquisição, desenvolvimento e consolidação de aprendizagens específicas, apoio ao estudo, pesquisa e trabalho autónomo, envolvendo os alunos no processo de autorregulação das aprendizagens. A avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação, fornecendo informações privilegiadas nos diversos domínios curriculares e envolvendo os alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, com a participação dos pais e encarregados de educação

1.3.3. O Decreto-Lei n.º 54/2018

O DL n.º 54/2018, em vigor desde o ano letivo de 2018-2019, tem como base a prioridade governativa da EI. Isso significa que procura criar um ambiente escolar onde todos os alunos, incluindo os alunos que beneficiam de MSAI, tenham igualdade de oportunidades para aprender, promover a aquisição e construção de competências, e de se tornar um cidadão ativo. A ideia é que a escola reconheça a diversidade dos alunos e adapte os seus métodos de ensino para que todos possam alcançar o seu potencial máximo e se integrem plenamente na sociedade (DL n.º 54/2018).

Este decreto aplica-se as instituições de ensino, incluindo agrupamentos de escolas, escolas não agrupadas, escolas profissionais e estabelecimentos de ensino do pré-escolar, básico e secundário das redes pública, privada, cooperativa e solidária (DL n.º 54/2018, artigo 1.º).

O Governo deseja dar mais autonomia às escolas, confiando nos profissionais de educação, em particular nos DEE, para identificar as barreiras à aprendizagem dos alunos e definir estratégias de adequação curricular. A adaptação curricular procura dar resposta às necessidades individuais de cada aluno, promovendo a equidade (DL n.º 54/2018, artigo 2.º).

Os fundamentos da EI, definidos no DL n.º 54/2018, englobam a capacidade universal de aprendizagem de todos os alunos, garantindo equidade no acesso a recursos para maximizar seu potencial. Prioriza-se a inclusão para uma participação efetiva, personalização conforme as necessidades e interesses dos alunos, bem como dispõe-se de flexibilidade para

adaptar currículos e ambientes. Além disso, enfatiza-se a autodeterminação do aluno, o engajamento familiar no processo educacional e a intervenção educativa, somente, quando essencial para o desenvolvimento integral do aluno (DL nº. 54/2018, artigo 3.º).

A Abordagem Multinível, como já referido, será melhor apresentada mais a frente nesta investigação, abrange as medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. As escolas têm liberdade para definir essas medidas de acordo com as suas necessidades e recursos disponíveis (DL nº. 54/2018, artigo 5.º). Essas medidas visam ajustar-se às necessidades de cada aluno, promovendo a equidade no acesso ao currículo ao longo e a qualquer momento de toda a escolaridade obrigatória (DL nº. 54/2018, artigo 6.º).

Os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão abrangem recursos humanos, organizacionais e comunitários (DL nº. 54/2018, artigo 11.º). O processo de identificação das necessidades de MSAI universais, seletivas ou adicionais envolve a elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) (DL nº 54/2018, artigo 21.º). Além disso, existem outros documentos cruciais como o Programa Educativo Individual (PEI) e o Plano Individual de Transição (PIT) (DL n.º 54/2018, artigos 24.º e 25.º).

Em relação às medidas universais (DL n.º 54/2018, artigo 8.º), estas são a base do sistema de suporte à aprendizagem e à inclusão, que podem ser mobilizadas a todos os alunos, de acordo com as suas necessidades específicas.

O seu principal objetivo é promover o desenvolvimento pessoal, interpessoal e social de todos os alunos, eliminando barreiras à aprendizagem e à participação. Isso significa que as escolas devem adotar práticas pedagógicas e estratégias que tornem o ambiente de ensino acessível e inclusivo para todos os alunos. Estas medidas podem incluir adaptações curriculares, uso de materiais didáticos acessíveis, estratégias de ensino diferenciadas e outras abordagens que beneficiem todos os alunos.

Quando as medidas universais não são suficientes para responder às necessidades de suporte à aprendizagem e a inclusão de um aluno, são mobilizadas as medidas seletivas (DL nº. 54/2018, artigo 9º). Estas são direcionadas sobretudo para alunos que apresentam dificuldades específicas que não foram resolvidas com medidas universais.

Para implementar as medidas seletivas, as escolas devem identificar as necessidades individuais de cada aluno e desenvolver estratégias de apoio específicas para abordar essas necessidades. Estas são flexíveis e podem variar de acordo com as necessidades de cada

aluno, podendo envolver intervenções mais intensivas e ou personalizadas (DL n.º 54/2018, artigo 9º).

Já as medidas adicionais (DL n.º 54/2018, artigo 10.º) são a resposta mais intensiva e abrangente às necessidades de suporte à aprendizagem e a inclusão dos alunos. Elas são mobilizadas quando as medidas seletivas não são suficientes para abordar as dificuldades do aluno. São voltadas para alunos que enfrentam desafios mais acentuados e persistentes no que diz respeito à comunicação, interação, cognição ou aprendizagem. Para implementar medidas adicionais, as escolas devem realizar uma avaliação aprofundada das necessidades do aluno e desenvolver planos de apoio altamente personalizados e intensivos. Podem envolver o acesso a recursos adicionais, apoio individualizado, intervenções especializadas e outras estratégias destinadas a garantir a inclusão e o progresso do aluno.

Nesse processo, a EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva desempenha um papel crucial, sensibilizando a comunidade educativa, propondo medidas de suporte, monitorizando a sua aplicação e aconselhando os docentes na intervenção de forma objetiva com sugestões concretas de abordagens e materiais e a forma de elaboração dos mesmos (DL n.º 54/2018, artigo 12.º).

Em resumo, o DL n.º 54/2018 promove a inclusão de alunos com MSAI e desafia as escolas a adotarem uma abordagem inclusiva, adaptando-se às necessidades individuais de cada aluno. Representou uma mudança significativa na forma como a educação é concebida em Portugal. Estas medidas permitem que as escolas deem resposta adequada e promotora das aprendizagens de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação. A escolha das medidas a serem aplicadas depende das necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

1.3.4. O Manual de Apoio à Prática

Após a análise dos princípios estabelecidos pelo DL n.º 54/2018, pelo DL n.º 55/2018 e pelo PASEO, (Despacho n.º 6478/2017), torna-se fundamental explorar o documento Manual de Apoio à Prática - Para uma Educação Inclusiva (DGE, 2018).

Elaborado pela Direção-Geral da Educação (DGE) e que contou com a colaboração de várias entidades, nomeadamente a Direção-Geral da Saúde (DGS), a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) e o Instituto Nacional para a Reabilitação (INR), este documento surge como um complemento indispensável, fornecendo orientações

detalhadas e ferramentas práticas para que os docentes possam implementar eficazmente as políticas preconizadas pela legislação nas escolas de forma a garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades específicas, possam participar plenamente do processo educativo (DGE, 2018).

De acordo com a DGE (2018) o documento começa por destacar a importância da inclusão na educação e estabelece ainda a necessidade de práticas educativas inclusivas e flexíveis, destacando o compromisso ético de educar todos os alunos com base nos princípios de igualdade e justiça social.

Também explora os princípios da EI, enfatizando a criação de um ambiente escolar que acolha a diversidade e promova a participação de todos. Destaca a necessidade de uma gestão curricular flexível e adaptável, essencial para responder às diversas necessidades educativas (DGE, 2018).

Ressalta a importância da participação dos pais e/ou encarregados de educação no processo educativo, onde destaca os direitos e deveres destes, incentivando sua colaboração nas decisões educacionais e na implementação de MSAI. Os pais e/ou encarregados de educação têm o direito de participar nas reuniões da EMAEI para a elaboração do PEI, do RTP e do PIT. Eles também têm o dever de cooperar com os docentes e disponibilizar informações relevantes (DGE, 2018).

O documento descreve o DUA e a AM como principais opções metodológicas. No que se refere à avaliação, esta deve ser adaptada para garantir a equidade. As avaliações formativas e sumativas são essenciais para monitorar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias de ensino. As adaptações no processo de avaliação incluem o uso de diferentes instrumentos e métodos para assegurar que todos os alunos possam demonstrar suas aprendizagens de maneira justa e significativa (DGE, 2018).

Um conjunto de recursos específicos destinados a apoiar a aprendizagem e a inclusão dos alunos, divididos em recursos humanos, organizacionais e comunitários também são apresentados. Estes recursos foram dinamizados de forma a responder de maneira eficaz às necessidades dos alunos ao longo do seu percurso escolar (DGE, 2018).

Conforme relata o documento da DGE (2018), as escolas devem mobilizar diferentes recursos (humanos, organizacionais e comunitários) para promover a inclusão e a equidade no percurso educativo de todos os alunos. É essencial reorganizar os recursos escolares, afastando-se de um modelo individualizado para criar sistemas de apoio que integrem todos os alunos e eliminem práticas segregadoras.

O CAA desempenha um papel central na inclusão, reunindo recursos e promovendo estratégias de acesso ao currículo, formação para a vida autônoma e participação social. Apoia também docentes, desenvolve metodologias interdisciplinares e cria recursos de aprendizagem (DGE, 2018).

As escolas de referência para alunos com deficiência visual oferecem educação especializada, com docentes e materiais específicos. Estas escolas expandem o currículo ao incluir áreas como braille, orientação e mobilidade, e atividades de vida diária, promovendo a autonomia e a inclusão (DGE, 2018).

De acordo com a DGE (2018), a Literacia Braille para os alunos cegos ou com pouca visão, deve ser iniciada desde a educação pré-escolar, com atividades lúdicas que incentivem a leitura e escrita em braille. As bibliotecas escolares devem disponibilizar obras adaptadas e incentivar hábitos de leitura. Produtos de apoio, como computadores com leitores de ecrã, linhas braille e software de ampliação, são essenciais para garantir o acesso ao currículo. A atribuição e financiamento desses produtos são feitos pelo Ministério da Educação, através da DGE e CRTIC, garantindo manuais e obras literárias adaptados em braille ou outros formatos acessíveis (DGE, 2018).

A expansão do currículo para alunos com deficiência visual inclui áreas específicas que têm como objetivo promover a autonomia e a participação ativa na escola e na comunidade. Estas áreas abrangem o treino de visão, a orientação e mobilidade, e as atividades de vida diária. O treino de visão visa potenciar o uso da visão para atividades do quotidiano, incluindo estratégias que aumentem a eficiência na leitura. A orientação e mobilidade ensina os alunos a construírem mapas cognitivos do espaço que os rodeia e a deslocarem-se de forma autónoma, utilizando técnicas específicas. Já as atividades de vida diária procuram capacitar os alunos para a realização de tarefas quotidianas, fomentando a sua independência e socialização (DGE, 2018).

O ensino destas competências é da responsabilidade de docentes especializados em EI na área da visão. As aprendizagens devem, sempre que possível, ocorrer nos ambientes naturais de vida do aluno, como a sala de aula e outros espaços escolares, preferencialmente em conjunto com os colegas. Quando a especificidade das competências o exige, as atividades podem ser realizadas individualmente com o DEE. Este docente desempenha ainda um papel essencial no apoio aos Docentes do Ensino Regular (DER), ajudando na definição de adaptações às estratégias, materiais e gestão da sala de aula. A colaboração entre DEE e docentes das diversas disciplinas é fundamental para garantir que as adaptações curriculares

necessárias, baseadas na avaliação funcional da visão, atendam às necessidades dos alunos (DGE, 2018).

A avaliação da visão funcional deve ser realizada nos ambientes naturais do aluno, focando-se nas suas rotinas diárias. A participação da família é essencial para garantir a autenticidade dos resultados, e as Equipas das Consultas de Baixa Visão podem ser um recurso valioso no apoio a este processo (DGE, 2018).

A DGE (2018) refere que as escolas de referência para a educação bilingue constituem um recurso fundamental para garantir a inclusão escolar e social de crianças e jovens surdos. Estas escolas implementam um modelo educativo que promove o crescimento linguístico e o acesso ao currículo nacional comum, respeitando as especificidades dos alunos surdos. Este modelo tem como pilares o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua (L1) e da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), assegurando condições de equidade no percurso escolar.

Essas escolas devem estruturar respostas educativas diferenciadas, adaptadas aos níveis de ensino e às características dos alunos, promovendo contextos bilingues que facilitam a interação e resgatam os alunos surdos de possíveis situações de isolamento. A existência de grupos de alunos surdos possibilita o desenvolvimento de uma comunidade linguística, essencial para a aprendizagem da LGP e para a afirmação da identidade linguística e cultural dos alunos (DGE, 2018).

De acordo com o documento da DGE (2018), desde o diagnóstico de surdez, a intervenção precoce é crucial para apoiar as famílias, esclarecendo-as sobre a importância da exposição à LGP e das interações comunicativas significativas. Este trabalho é desempenhado pelas equipas locais de intervenção precoce, que podem recorrer ao apoio de profissionais das escolas de referência.

A educação bilingue segue o currículo nacional e inclui a LGP e a Língua Portuguesa como disciplinas obrigatórias e autónomas, avaliadas e com consequências na progressão e certificação dos alunos. No Jardim de Infância, grupos de crianças surdas devem desenvolver a LGP como primeira língua, em espaços bilingues promovidos por adultos competentes, preferencialmente educadores ou professores surdos. A interação com crianças ouvintes ocorre em momentos específicos, planeados para enriquecer as experiências sociais e educativas (DGE, 2018).

Nos ensinos básico e secundário, os alunos com surdez podem integrar turmas exclusivamente com esta condição ou participar em turmas mistas, sendo lhes garantido o

apoio de intérpretes de LGP para assegurar a aquisição de aprendizagens. Além disso, a partir do 3.º ciclo, inicia-se o ensino de uma língua estrangeira escrita (L3), com carga horária ajustada às necessidades dos alunos (DGE, 2018).

Os professores de LGP são responsáveis por ensinar esta disciplina, elaborar materiais didáticos e promover a interação e divulgação da língua gestual. Os professores de língua portuguesa (L2) e de educação especial apoiam o desenvolvimento da leitura e escrita e adaptam os materiais de acordo com as necessidades dos alunos. O intérprete de LGP atua como mediador, traduzindo entre a LGP e a língua portuguesa oral, mas não exerce funções docentes (DGE, 2018).

A educação bilingue para surdos, com os recursos especializados e a criação de comunidades linguísticas, é essencial para o desenvolvimento global, a inclusão e o respeito pela identidade linguística dos alunos surdos, permitindo-lhes alcançar o mesmo nível educativo que os seus pares ouvintes (DGE, 2018).

No que cabe as escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância (IPI), estas desempenham um papel importante na identificação e apoio a crianças com necessidades de desenvolvimento, assim como no suporte às suas famílias. A IPI, sustentada por investigações nas neurociências, tem como objetivo prevenir ou minimizar problemas de desenvolvimento, destacando a importância de práticas de qualidade e de medidas políticas que assegurem a sua implementação (DGE, 2018).

O enquadramento legal é fornecido pelo DL n.º 281/2009, que criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Este sistema é sustentado pela colaboração dos Ministérios do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, da Saúde e da Educação, com o envolvimento direto das famílias e comunidades. O SNIPI organiza-se em dois níveis: um de coordenação e outro de intervenção, este último operacionalizado pelas Equipas Locais de Intervenção (ELI). Estas equipas multidisciplinares incluem profissionais de saúde, educação, serviço social, terapeutas e psicólogos, que atuam diretamente junto das crianças e suas famílias (DGE, 2018).

O público-alvo do SNIPI são crianças entre os 0 e os 6 anos com alterações nas funções ou estruturas corporais que limitem a sua participação em atividades típicas da idade ou que apresentem risco de atraso grave no desenvolvimento. Os seus objetivos incluem a proteção dos direitos das crianças, a promoção das suas capacidades, a identificação precoce de situações de risco e o apoio às famílias no acesso a recursos sociais, de saúde e de

educação. A comunidade também é envolvida através de mecanismos articulados de suporte social (DGE, 2018).

De acordo com a DGE (2018), as escolas de referência para a IPI têm a responsabilidade de articular o seu trabalho com as ELI, criando Planos Individuais de Intervenção Precoce (PIIP) adaptados às necessidades de cada criança, em colaboração com as famílias. Estes planos incluem a avaliação das crianças no seu contexto familiar e escolar e definem medidas a serem implementadas para prevenir ou reduzir atrasos no desenvolvimento.

Durante as transições escolares, como a entrada no pré-escolar ou no 1.º ciclo, as ELI asseguram a transferência de informações relevantes, garantindo que os dados partilhados com as EMAEI das novas instituições sejam acordados com as famílias. Quando necessário, medidas adicionais ou adaptações curriculares significativas são articuladas entre o PIIP e o Programa Educativo Individual (PEI), assegurando complementaridade (DGE, 2018).

A preparação antecipada e cuidadosa das transições é essencial para garantir o sucesso no desenvolvimento da criança e o bem-estar da família, consolidando as bases para uma inclusão escolar efetiva e o pleno desenvolvimento das capacidades infantis (DGE, 2018).

Acerca dos Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC), os autores referem que estes são serviços especializados que apoiam as escolas na promoção do sucesso de produtos educativos de alunos que refletem de apoio. Estas instituições realizam a prescrição, aconselhamento, seleção e adaptação dos produtos necessários, reforçando a inclusão escolar através de uma intervenção próxima e ajustada às necessidades dos alunos (DGE, 2018).

Os CRTIC trabalham em colaboração com as escolas para identificar e remover barreiras ao currículo, especificar os produtos de apoio mais adequados, formar alunos, profissionais e familiares, controlar a criação de materiais acessíveis e implementar equipamentos na escola. Também compartilhamos informações atualizadas e realizamos revisões periódicas das soluções (DGE, 2018).

A avaliação das necessidades de cada aluno é feita no contexto escolar e deve ser solicitada pela escola através de formulários específicos. Este processo envolve uma articulação com DEE, pais, técnicos e professores. Após a avaliação, é elaborado um relatório que orienta a prescrição dos produtos de apoio. Se necessário, a CRTIC apoia a aquisição de equipamentos, cuja verba deverá ser utilizada durante o ano civil em que for cedida. Caso

aplicável, o CRTIC pode sugerir financiamento por outras entidades, como a Ação Social Escolar, Saúde, Segurança Social e Organismos do Ministério da Educação (DGE, 2018).

O acompanhamento inclui sessões de formação para alunos, professores e famílias, bem como a adaptação de equipamentos e atividades após a aquisição dos produtos. Para alunos impossibilitados de frequentar a escola presencialmente devido a doença, o CRTIC auxilia na implementação de soluções de videoconferência (DGE, 2018).

No que se refere aos CRI, estes têm a função de promover a inclusão de crianças e jovens com necessidades adicionais, facilitando o acesso à educação, formação, trabalho, lazer e vida autónoma, em parceria com estruturas comunitárias. Atuam em colaboração com escolas, identificando medidas de suporte, apoiando a transição para a vida pós-escolar e oferecendo serviços especializados definidos no RTP ou PEI (DGE, 2018).

De acordo com os autores, em contexto escolar, os CRI visam melhorar a funcionalidade e participação dos alunos, eliminando barreiras à aprendizagem e alcançando os objetivos curriculares. Também apoiam o desenvolvimento de planos de transição para a vida autónoma, garantindo a integração social e educativa (DGE, 2018).

O documento disponibiliza uma série de anexos que funcionam como ferramentas práticas para a implementação de MSAI. Estes anexos incluem uma lista de referências e instrumentos práticos, como questionários de avaliação, formulários para a elaboração de documentos, exemplos de acomodações curriculares e estratégias de gestão da sala de aula, além de questionários e listas de verificação. Estes anexos servem de ferramentas para apoiar a prática inclusiva nas escolas e são úteis para a implementação prática das orientações apresentadas no manual, uma vez que foram projetados para facilitar a aplicação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, oferecendo ferramentas concretas para professores e outros profissionais da educação (DGE, 2018)

Por fim, o documento reforça a importância da colaboração entre todos os agentes educativos e a comunidade para promover uma EI. Encoraja a realizar uma abordagem flexível e adaptada às necessidades de cada aluno, garantindo que todos tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja um compromisso com uma EI que exige uma constante reflexão e adaptação das práticas educativas (DGE, 2018).

1.4. Resposta à Intervenção e Abordagem Multinível

Ao longo das últimas décadas, o debate sobre EI tem evoluído para além da simples integração de alunos com deficiência e/ou necessidades específicas, assumindo um

compromisso mais alargado com a equidade, a participação e o sucesso de todos os alunos. Neste contexto, emergem modelos organizacionais e pedagógicos que visam garantir respostas educativas ajustadas às características, ritmos e estilos de aprendizagem individuais. Entre esses modelos, destaca-se a Abordagem Multinível (AM), que é inspirada no modelo Resposta à Intervenção (*Response to Intervention* – RTI), amplamente estudado e implementado em diversos sistemas educativos (DGE, 2018; Jimerson, Burns, & VanDerHeyden, 2016).

A AM estrutura-se como uma estratégia preventiva, proactiva e responsiva às necessidades dos alunos. Este modelo organiza as respostas educativas em três níveis de complexidade crescente, garantindo que todos os alunos tenham acesso a apoios diferenciados e adequados às suas necessidades específicas. O primeiro nível corresponde às medidas universais, aplicadas à totalidade dos alunos, com base em práticas pedagógicas de qualidade e em procedimentos de monitorização e rastreio sistemáticos. O segundo nível inclui medidas seletivas, aplicadas a pequenos grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, sendo estas de curta duração e maior intensidade. Por sua vez, o terceiro nível é constituído por medidas adicionais, de carácter altamente individualizado, direccionadas a alunos com necessidades persistentes e complexas, envolvendo frequentemente avaliações especializadas e a intervenção de equipas multidisciplinares (DGE, 2018).

Este modelo é concebido para funcionar de forma integrada com outras abordagens, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), promovendo ambientes educativos acessíveis, eficazes e inclusivos. Os seus fundamentos assentam em quatro princípios estruturantes: uma visão integrada dos fenómenos educativos, uma atuação preventiva e proactiva, a qualidade das intervenções e a tomada de decisão sustentada em dados (DGE, 2018). Esta última, em particular, exige a mobilização de práticas de avaliação formativa, orientadas para recolher evidências contínuas do progresso dos alunos e ajustar, em função disso, as estratégias de ensino.

A estrutura conceptual da AM portuguesa revela notórias semelhanças com o modelo RTI. O RTI foi desenvolvido no âmbito da psicologia educacional norte-americana como resposta à necessidade de identificar precocemente dificuldades de aprendizagem e promover intervenções pedagógicas eficazes, minimizando a dependência de modelos classificatórios centrados na discrepância entre quociente de inteligência e rendimento escolar (Jimerson, et al, 2016). Tal como a AM, o RTI estrutura-se em três níveis de intervenção com intensidade progressiva, permitindo uma resposta flexível e adaptativa às necessidades de cada aluno.

No primeiro nível do RTI (nível universal), são aplicadas práticas pedagógicas baseadas em evidência a todos os alunos, acompanhadas de monitorização sistemática. Os alunos que, mediante os dados recolhidos, não demonstrem progresso satisfatório, são encaminhados para o segundo nível, onde recebem intervenções adicionais, em pequenos grupos, com foco nas dificuldades específicas. Persistindo as dificuldades, os alunos são apoiados no terceiro nível, que contempla intervenções intensivas, personalizadas e geralmente conduzidas por profissionais especializados. Importa referir que, mesmo neste nível mais intensivo, os alunos mantêm a sua participação nas atividades da turma, reforçando o princípio da inclusão (Jimerson et al., 2016).

Este modelo tem sido amplamente reconhecido pela sua eficácia enquanto estrutura que integra avaliação, intervenção e monitorização contínua. Ao proporcionar um ciclo dinâmico de ação pedagógica, o RTI permite não apenas identificar dificuldades precocemente, mas também ajustar de forma sistemática os apoios prestados, assegurando que estes respondem efetivamente às necessidades identificadas. Segundo Jimerson et al., (2016), a inclusão escolar exige mais do que boas intenções políticas ou normativas; exige a criação de estruturas pedagógicas e organizacionais concretas que materializem os princípios da equidade e da justiça educativa. Neste sentido, o RTI representa uma ferramenta concreta para operacionalizar a inclusão, funcionando como ponte entre os valores normativos e a prática quotidiana dos estabelecimentos de ensino.

A convergência entre os dois modelos, apesar de diferenças terminológicas e contextuais, é visível na estrutura organizacional, nos princípios orientadores e nos processos pedagógicos que sustentam a sua aplicação em Portugal. Ambos valorizam a atuação preventiva, a diferenciação pedagógica, a personalização da resposta educativa e a avaliação contínua como suporte à tomada de decisão. Em ambos os casos, a qualidade das medidas aplicadas depende diretamente da qualidade da instrução universal, da adequação das intervenções seletivas e da personalização das medidas adicionais (DGE, 2018; Jimerson et al., 2016).

A eficácia de qualquer dos modelos depende, contudo, de condições organizacionais e culturais específicas. A DGE (2018) destaca que a AM requer lideranças escolares comprometidas com a inclusão, equipas multidisciplinares com papéis definidos, programação de reuniões regulares para planeamento e avaliação, formação contínua e diversificada dos docentes, sistemas eficazes de monitorização e avaliação, bem como parcerias externas que complementem a ação educativa. A formação contínua é

particularmente relevante para assegurar que os docentes detêm os conhecimentos pedagógicos e científicos necessários à implementação de práticas baseadas em evidência, capazes de responder à complexidade das situações educativas.

Para além disso, tanto no RTI como na AM, o trabalho colaborativo entre os diferentes atores educativos – docentes, técnicos especializados, famílias, alunos e parceiros comunitários – é considerado essencial para garantir a coerência, a sustentabilidade e a eficácia das intervenções. A promoção de uma cultura escolar colaborativa, orientada para a aprendizagem e centrada no aluno, é vista como condição indispensável para a consolidação de práticas inclusivas significativas e duradouras (DGE, 2018; Jimerson et al., 2016).

Por conseguinte, a adoção de modelos como o RTI e a AM representa um avanço significativo no desenvolvimento de sistemas educativos mais justos, responsivos e equitativos. Ao oferecerem uma estrutura organizada, fundamentada em dados e baseada em princípios de intervenção precoce, diferenciação pedagógica e participação ativa de todos os alunos, estes modelos contribuem para a construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos, nos quais cada aluno é reconhecido na sua singularidade e apoiado no seu percurso de desenvolvimento adicionais.

1.5. Estudos sobre a Implementação do DL nº 54/2018

As conclusões de um estudo realizado por Alonso, Araújo e Delgado (2022), apontam para uma visão crítica por parte da maioria dos professores portugueses em relação à implementação do DL nº 54/2018, sugerindo que a perceção geral é negativa. A carga burocrática é destacada como excessiva, com implicações na eficácia, eficiência e efetividade pedagógica e administrativa. Contrariando o espírito da lei e o discurso oficial, os resultados indicam que a burocracia associada ao DL nº. 54/2018 parece servir principalmente os objetivos administrativos e de conformidade legal. A conclusão central é que, no contexto de excesso de burocracia, as questões relacionadas à participação dos alunos, das suas famílias e outros atores educativos na implementação da EI são comprometidas, sugerindo a necessidade de uma abordagem menos burocrática para favorecer efetivamente a participação, especialmente considerando o perfil dos alunos envolvidos.

Por outro lado, Rodrigues (2019b) afirma que uma das principais dificuldades a serem superadas está relacionada com as atitudes dos professores em relação a uma escola que não faz distinção entre os alunos considerados de EI, mas que coloca a responsabilidade pela educação de todos os alunos nas mãos de todos os professores. Não apenas os alunos da

educação especial, pois todos são alunos da turma, poderão ter tempos de dedicação exclusiva com um professor formado para apoiá-los de forma a conseguir ultrapassar as suas dificuldades e a desenvolver as competências que necessita para adquirir os conhecimentos do currículo ou outras competências igualmente essenciais para a vida e para o trabalho.

Na legislação, os DEE são caracterizados como profissionais especializados, precisamente para englobar todas estas características anteriormente mencionadas que vão desde a experiência, à especialização em questões motoras, cognitivas, surdez ou cegueira. Serão uma referência e um recuso permanente da escola para dificuldades temporárias ou permanentes dos alunos, atuando quer diretamente com os alunos, quer indiretamente com os docentes e os encarregados de educação. Como resultado, os DEE agora desempenham um papel mais autónomo, colaborando com outros envolvidos no processo educacional e prestando apoio direto aos alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, complementando o trabalho em sala de aula. Além disso, como parte integrante das EMAEI e dos Conselhos de Turma, os DEE desempenham um papel fundamental no processo de flexibilidade curricular (Rodrigues, 2019b).

Um ano após a implementação do DL n.º 54/2018, um levantamento conduzido pela Federação Nacional dos Professores (FENPROF, 2019) expôs desafios substanciais enfrentados pelos profissionais da educação. Uma parcela significativa dos inquiridos manifestou incerteza (83,91%) e a necessidade de mais apoio (61,39%) na aplicação do diploma, enquanto 30% indicaram que o DL não estava a ser implementado nas suas escolas (FENPROF, 2019).

Em outro estudo realizado pela Federação Nacional de Educação (FNE, 2019), é destacado a resistência à aplicação do diploma, com 65,05% dos docentes considerando-o excessivamente burocrático e gerador de desigualdades. Desafios como a falta de compreensão da abordagem multinível a ausência de um público-alvo específico e a não concessão de um período de transição adequado foram identificados como obstáculos. Entre as respostas obtidas neste estudo, 91,22% dos respondentes afirmaram que não houve tempo suficiente para a devida preparação para a aplicação do DL n.º 54/2018.

O DL n.º 54/2018 foi publicado em julho de 2018, uma altura em que o ano letivo seguinte já estava totalmente programado e as equipas de inspeção visitaram as escolas a partir de setembro penalizando-as nos seus relatórios por não estarem a aplicar a supra mencionada legislação, muitas vezes de uma forma excessivamente intolerante e sem considerar que na distribuição de créditos horários, o Ministério da Educação, através da

DGAE não contemplou um aumento da contratação de DEE necessários para implementar os normativos, nem a formação necessária foi feita atempadamente. Desta forma, a crítica à falta de recursos humanos necessários em 71,43% dos agrupamentos adiciona uma camada adicional de complexidade (FNE, 2019).

No âmbito das preocupações dos docentes e agrupamentos, a carga burocrática, a escassez de tempo e a falta de compreensão do diploma emergem como fatores críticos. A resistência à abordagem proposta, a perceção de desigualdades resultantes da aplicação do diploma e a falta de especificidade no público-alvo são apontados como pontos de tensão. Esses resultados apontam para a necessidade de uma abordagem mais clara, formação adicional e considerações práticas para facilitar a implementação bem-sucedida do DL n.º 54/2018 (FNE, 2019).

Outro estudo realizado, desta vez pela OCDE (2022), intitulado *A Revisão da Educação Inclusiva em Portugal* (tradução livre), apresenta uma análise independente e internacional sobre os principais desafios e progressos no domínio da diversidade, equidade e inclusão no sistema educativo português. O relatório examina as políticas educativas em vigor e propõe propostas para apoiar a melhoria contínua do sistema educativo, sendo igualmente relevantes para outros países interessados na abordagem portuguesa. Centrada em todos os ciclos da escolaridade obrigatória, a análise incide sobre quatro áreas fundamentais, governação e financiamento, capacitação dos profissionais, práticas escolares e monitorização e avaliação. Integrada no projeto *OECD Strength Through Diversity Project*, a revisão baseia-se em dados recolhidos durante o ano de 2021, incluindo reuniões com agentes educativos e visitas a escolas, e apoia-se sobretudo em estatísticas relativas ao ano letivo de 2019/2020.

De acordo com o relatório da OCDE (2022), Portugal tem vindo a construir uma estrutura normativa sólida em torno da EI, com destaque para a aprovação do DL n.º 54/2018, relativo à EI, e do DL n.º 55/2018, sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular. Estes diplomas, acompanhados de documentos orientadores, representam uma mudança de paradigma, assumindo que a inclusão é um processo contínuo de transformação do sistema educativo, com vista a uma melhor resposta às necessidades de todos os alunos. Embora o processo esteja em andamento, sua implementação foi afetada pela pandemia da COVID-19.

Nas últimas décadas, o sistema educativo português registou progressos muito relevantes. Desde a extensão da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, a quase totalidade das crianças e jovens em idade escolar está hoje integrada no sistema de ensino. Paralelamente, observaram-se melhorias significativas nos desempenhos dos alunos, sendo

Portugal um dos poucos países que registaram progressos contínuos nas áreas de leitura, matemática e ciências, de acordo com os resultados do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos. A taxa de abandono escolar precoce também diminuiu de forma acentuada, embora ainda se verifiquem assimetrias consideráveis entre regiões (OCDE, 2022).

Apesar destes avanços, subsistem desafios estruturais para a concretização plena de um sistema verdadeiramente inclusivo. Persistem desigualdades nos resultados de aprendizagem e nos níveis de bem-estar de alunos oriundos de contextos desfavorecidos, famílias com baixos rendimentos, comunidades imigrantes e ciganas. Essas desigualdades demonstraram a necessidade de aprofundar as políticas públicas de inclusão, proporcionando respostas mais adequadas às especificidades de cada contexto (OCDE, 2022).

A OCDE concorda com três áreas prioritárias para o reforço da inclusão no sistema educativo português, sendo transversal a todas elas a necessidade de consolidar os processos de monitorização e avaliação. A primeira área incide na governação e financiamento da inclusão, reconhecendo os avanços legislativos, mas apontando fragilidades na articulação entre níveis administrativos e na gestão eficiente dos recursos. A segunda prende-se com a capacitação dos profissionais, sobretudo no que toca à formação inicial e contínua dos professores, bem como à valorização de uma compreensão alargada da diversidade que vai além das necessidades educativas especiais. A terceira área foca-se na resposta ao nível das escolas, salientando a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, de melhor articulação local e de um uso mais estratégico dos recursos humanos e materiais. Estas recomendações têm como base as evidências recolhidas durante o processo de revisão e inspiram-se em boas práticas já existentes no país (OCDE, 2022).

Portugal apresenta atualmente condições desenvolvidas para aprofundar o seu compromisso com a inclusão, graças ao envolvimento político, ao envolvimento das escolas e ao enquadramento normativo desenvolvido. No entanto, é necessário continuar a investir na consolidação do sistema, através de uma abordagem coordenada, estratégica e assente em evidência, garantindo que todos os alunos, independentemente da sua origem ou condição, possam participar plenamente, aprender com sucesso e desenvolver o seu potencial (OCDE, 2022).

Ao analisar o DL n.º 54/2018, que regulamenta a EI em Portugal e os estudos acima descritos, torna-se claro que o papel dos professores está a passar por mudanças significativas, que necessitam de tempo de formação e de reflexão para que as mesmas se tornem visíveis nos resultados escolares e educativos dos alunos.

Capítulo II- Metodologia

2.1. Questão de Partida

O DL nº. 54/2018 introduziu mudanças significativas relativamente ao modo como se percebe e se atua profissionalmente face à inclusão nas escolas. Os docentes no geral e especificamente os de Educação Especial (DEE) viram-se confrontados com novas solicitações, nomeadamente no que diz respeito ao apoio prestado aos alunos que necessitam da sua intervenção.

Diante desse panorama, a motivação para esta investigação partiu da preocupação em compreender como tornar a Educação mais Inclusiva. Entretanto, como referido na introdução, esta pergunta que subjaz toda a investigação não será respondida, dado este ser apenas um trabalho em nível de mestrado. Delimitando o campo a investigar, chegou-se à seguinte pergunta de partida: Como está a decorrer a implementação e as mudanças introduzidas pelo Decreto-Lei nº 54/2018, segundo a perspetiva dessas entrevistadas, particularmente em relação ao apoio prestado aos alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão?

Como forma de tentar saber mais sobre esta questão, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, com o intuito de recolher dados narrativos, de forma a analisar as particularidades e experiências das DEE envolvidas. De acordo com a literatura, a pesquisa qualitativa é uma abordagem que procura compreender e explorar a complexidade de fenómenos sociais, culturais e humanos através da análise de dados como entrevistas, observações e materiais de arquivo (Bardin, 2018). Para Amado (2014) é de suma importância direcionar a atenção aos alicerces epistemológicos e ao arcabouço teórico da pesquisa qualitativa. Isso faz-se necessário para assegurar que a aplicação dos métodos qualitativos não seja superficial, mas sim promova uma postura reflexiva por parte dos futuros pesquisadores. Tal abordagem resulta não apenas numa mera reflexão, mas também numa sólida compreensão do porquê e do como todo o processo se desenrola.

2.2. Objetivo Geral

Conhecer a perspectiva dos Docentes de Educação Especial sobre a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018 no contexto da Educação Inclusiva.

2.3. Objetivos específicos

Compreender de que forma a trajetória pessoal e profissional, a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira influenciaram as motivações das DEE entrevistadas para exercer a educação especial;

Identificar os recursos disponibilizados às DEE para o desempenho da prática docente em contexto e para o seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira;

Conhecer a perspectiva das DEE entrevistadas acerca da implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão;

Identificar as práticas colaborativas entre as DEE e outros atores da comunidade escolar;

Identificar barreiras, facilitadores e propostas de ação, segundo a sua experiência profissional.

Tendo em consideração os objetivos específicos estabelecidos para a presente investigação, foram definidas previamente as categorias e subcategorias. A seguir, de acordo com os relatos das entrevistadas foram definidos os indicadores/unidades de registo.			
Objetivos Específicos	Categorias	Subcategorias	Indicadores/Unidades de Registo
Compreender de que forma a trajetória pessoal e profissional, a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo influenciaram as motivações as DEE entrevistadas para exercer a educação especial;	Trajetória Profissional	Formação Inicial	Licenciatura
		Desenvolvimento Profissional ao Longo da Carreira	Mestrado em Ensino
			Experiência Profissional.
			Formação Especializada, Pós-Graduada e Contínua
			Relevância Dessas Formações para a Prática Profissional Atual.
			Influência da Trajetória Profissional na Prática Pedagógica em Educação Inclusiva
		Motivações para ser Docente de Educação Especial	Motivações Pessoais
Identificar os recursos disponibilizados às DEE para o desempenho da prática docente em contexto e para o seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira;	Perspetiva dos DEE sobre o Suporte e a Legislação	Perspetiva Sobre o Regime Jurídico da Educação Inclusiva	Motivações Profissionais
			Mudanças no Sistema Educativo, Desde a Implementação do DL 54/2018.
			Mudanças na Profissão do Docente de Educação Especial
			Opiniões dos DEE Sobre o Suporte Recebido
Conhecer a perspetiva das DEE entrevistadas acerca da implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão;	Implementação das Medidas de Suporte a Aprendizagem e à Inclusão	Identificação Inicial	Visão Sobre a Formação Contínua e Específica dos Docentes
		Avaliação (<i>a Posteriori</i>)	Envolvimento de Diferentes Profissionais no Processo
		Medidas Seletivas	Envolvimento de Diferentes Profissionais no Processo
			Compreensão Sobre as Medidas Seletivas
			Implementação/ Personalização das Medidas Seletivas para Atender às Necessidades Individuais dos Alunos
		Medidas Adicionais	Eficácia das Medidas Seletivas
			Compreensão Sobre as Medidas Adicionais
			Implementação/ Personalização das Medidas Adicionais para Atender às Necessidades Individuais dos Alunos
			Eficácia das Medidas Adicionais
		Medidas Universais (<i>a Posteriori</i>)	Compreensão Sobre as Medidas Universais

		Adaptações Curriculares Adjacentes as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	Exemplos de Sucesso e Boas Práticas com as Adaptações Curriculares na Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
			Limitações nas Adaptações Curriculares na Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
		Participação da Família/Encarregado de Educação	Envolvimento da Família/Encarregado de Educação Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
Identificar as práticas colaborativas entre as DEE e outros atores da comunidade escolar;	Práticas Colaborativas	Intervenções Dentro e Fora da Sala de Aula	Entre os Docentes
			Entre os Docentes e os Técnicos
			Entre a Escola e a Comunidade
			Resultados Observados no Desempenho dos Alunos nas Intervenções Realizadas por Meio do CAA e na Sala de Aula.
		Efeitos da Colaboração	Resultados Observados no Desempenho dos Alunos nas Intervenções Realizadas por Meio do CAA e na Sala de Aula.
			Eficácia do Trabalho Colaborativo e Efeitos Diretos para os Alunos
Identificar barreiras, facilitadores e propostas de ação, segundo a sua experiência profissional.	Barreiras e Facilitadores	Resistentes a Colaboração	Resistência de Alguns Profissionais à Colaboração
		Barreiras	Barreiras Institucionais e Organizacionais
			Barreiras Atitudinais
			Facilitadores Institucionais e Organizacionais
			Facilitadores Atitudinais
		Propostas para Superar os Desafios Colaborativos (<i>a Posteriori</i>)	Propostas para Superar os Desafios Colaborativos

Quadro 1 - Objetivos Específicos do Estudo, Categorias, Subcategorias e Indicadores/Unidades de Registro

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos objetivos do estudo e dados das entrevistas.

2.4. Participantes

Nos estudos qualitativos, quase sempre se utilizam pequenas amostras não aleatórias, o que não significa este tipo de estudo se descuide com a qualidade das suas amostras, mas sim que aplica critérios diferentes para selecionar os participantes (Blanco & Castro, 2007). As autoras referem ainda, que estes tipos de estudos se focam em casos que apresentam interesse intrínseco para descobrir significados ou refletir realidades múltiplas, pelo que a generalização não é um objetivo da investigação e que os pesquisadores qualitativos geralmente evitam amostras probabilísticas, pois procuram bons informantes, ou seja, pessoas bem informadas, perspicazes e comunicativas.

Visto isto, para este estudo foram entrevistadas quatro DEE, com idades compreendidas entre os cinquenta e cinco e os sessenta e cinco anos, escolhidas por conveniência. Todas as entrevistadas têm experiência na área da EI, exercendo a docência em educação especial há mais de vinte anos, e também fazem parte da Pró-Inclusão: Associação nacional de DEE. As docentes são provenientes de diferentes localidades de Portugal, uma delas possui doutoramento e todas possuem mestrado em educação especial.

2.5. Entrevista Semiestruturada

Explorando a entrevista como técnica de recolha de dados na pesquisa qualitativa, especial atenção é dada a entrevista semiestruturada, que proporciona flexibilidade e profundidade na recolha de dados, destacando-se a sua capacidade de captar perceções detalhadas e enunciadas dos participantes (Almeida, Romanowski, Carmo, Buzzi & Vercellino, 2022; Coutinho, 2023).

Segundo Coutinho (2023), a entrevista consiste num processo de obtenção de informações a partir das respostas dos participantes a um conjunto de perguntas que podem ser abertas, fechadas ou combinar ambos os formatos.

Nas entrevistas semiestruturadas, as respostas baseiam-se num guião semiestruturado, permitindo ao entrevistador abordar as questões numa sequência que considere ajustada para a recolha dos dados pré-estabelecidos. O entrevistado tem liberdade para responder a cada pergunta, e as informações obtidas são registadas por meio de gravações de áudio, com posterior transcrição para análise (Amado, 2014; Coutinho, 2023).

Coutinho (2023) refere sobre relevância de gravar as entrevistas, facilitando assim a transcrição das mesmas, de forma que possa ser realizada a análise e interpretação através da técnica de análise de conteúdos. No âmbito desta investigação, foi este procedimento adotado.

2.6. Guião da Entrevista

O guião para a realização das entrevistas foi sujeito a um processo de validação para verificar a sua clareza e a sua adequação aos objetivos do estudo. Este processo incluiu a verificação da consistência entre as questões formuladas e os objetivos pretendidos, a correção na formulação das questões, a estrutura e a dimensão (Tuckman, 2012), bem como a avaliação da sua adequação aos respondentes. Este processo de validação passou pela realização de uma entrevista pré-teste com uma docente de educação especial que está a fazer um doutoramento nesta área.

Após a revisão tanto do guião da entrevista, quanto da transcrição da entrevista pré-teste, foi possível identificar pontos fortes do guião e áreas onde podem ser feitas adaptações para alinhar melhor o instrumento com os objetivos da pesquisa e com a experiência prática da entrevista teste.

A entrevista pré-teste mostrou que as perguntas abertas permitiram à entrevistada partilhar experiências ricas e detalhadas. No entanto, foi percebido que algumas perguntas podiam ser mais direcionadas para explorar aspetos específicos das MSAI.

O diálogo sobre barreiras e facilitadores foi particularmente informativo na entrevista pré-teste. Entretanto foi sentida a necessidade de expandir esta seção no guião, pedindo às entrevistadas que discutissem não apenas as barreiras, mas também as estratégias específicas utilizadas para as superar, além de identificar recursos que foram úteis.

Em relação à colaboração interprofissional, a entrevista pré-teste abordou a colaboração com outros profissionais, tema este que foi expandido incluindo perguntas mais detalhadas sobre como a mesma ocorre, os desafios enfrentados e como estes são geridos.

Acerca dos efeitos do DL nº. 54/2018, a entrevista pré-teste revelou algumas perspetivas sobre o assunto, mas focou-se mais nas experiências pessoais da entrevistada. Foi decidido incluir questões que motivem as entrevistadas a refletir sobre os efeitos observados do DL na inclusão escolar de forma mais ampla, tanto positivos, quanto negativos.

Estas adaptações têm como objetivo aprimorar o instrumento de recolha de dados – o guião da entrevista – de modo a capturar melhor a complexidade e a variedade das experiências dos participantes (Van Campenhoudt, Quivy e Marquet, 2019). A entrevista pré-

teste serve de fonte de informações valiosas que, se bem incorporadas, podem enriquecer significativamente os dados recolhidos nas entrevistas subsequentes (Van Campenhoudt, et al. 2019).

Após a conclusão deste processo e a introdução das alterações necessárias, chegou-se à versão final do guião, que foi aplicada as participantes deste estudo. As entrevistadas foram contactadas via email, com a marcação das datas e horários para a realização das entrevistas através de reuniões via Zoom, e com o recurso de Inteligência Artificial para a gravação de áudio e vídeo das mesmas. Segue, abaixo, os blocos e objetivos da entrevista. O guião da entrevista encontra-se no apêndice I.

Blocos	Objetivo do estudo
Bloco A Caracterização da Entrevistada e do Contexto Profissional	- Recolher dados que permitam caracterizar a entrevistada e o contexto profissional em que atua. - Recolher dados que permitam conhecer as motivações para ser DEE
Bloco B Perspetiva dos DEE Sobre o Suporte e a Legislação	- Entendimento sobre o Regime Jurídico da Educação Inclusiva: DL nº 54/2018. - Identificar o suporte institucional e formativo recebido pelas DEE entrevistadas para a implementação do DL nº 54/2018.
Bloco C Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	- Conhecer a perspetiva das DEE entrevistadas acerca da implementação das medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão.
Bloco D Práticas Colaborativas	- Identificar as práticas colaborativas do DEE entrevistadas com outros espectadores da comunidade escolar no contexto do DL nº 54/2018. - Conhecer as intervenções realizadas pelas DEE entrevistadas no CAA e na sala de aula, com foco no DL nº 54/2018; - Analisar os efeitos da aplicação do DL nº 54/2018 na inclusão e no progresso dos alunos, segundo o ponto de vista das entrevistadas do DEE.
Bloco E Barreiras e Facilitadores	- Identificar barreiras e facilitadores relatados pelas DEE entrevistadas na implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

Quadro 2 - Blocos de Orientação para a Construção do Guião para as Entrevistas
Fonte: Elaborada pela autora (2024), com base nos dados dos objetivos do estudo

2.7. Tratamento de Dados

Para o tratamento dos dados foi realizada a técnica da análise de conteúdo da transcrição das entrevistas semiestruturadas, pois esta é uma técnica de análise de dados utilizada na pesquisa qualitativa que envolve a identificação, categorização e interpretação de padrões temáticos e de significado em dados textuais (Bardin, 2018).

De acordo com Amado (2014), a análise de conteúdo é destacada como uma técnica crucial, permitindo não apenas a representação objetiva dos elementos das mensagens através de codificação e categorização, mas também avançando na captura do sentido pleno. Essa abordagem possibilita uma interpretação mais profunda, envolvendo inferências baseadas nos quadros teóricos do pesquisador, explorando as nuances menos evidentes presentes nos contextos ou condições de produção. Essa flexibilidade destaca a versatilidade e a riqueza da análise de conteúdo em explorar e compreender diferentes realidades e perspectivas. O autor afirma, ainda, que a análise de conteúdo abrange uma variedade de processos, incluindo a formulação de conceitos e a interpretação de resultados, assumindo um papel fundamental na pesquisa qualitativa.

2.8. Transcrição das Entrevistas

Conforme Stuckey (2014), a transcrição refere-se ao processo de conversão de palavras faladas, como as de uma entrevista gravada, em texto escrito. No entanto, este processo vai além do simples ato de ouvir e escrever, tendo definições mais abrangentes. Por exemplo, alguns autores argumentam que transformar a fala audível em palavras escritas envolve etapas de redução, interpretação e representação, de modo a tornar o texto escrito legível e significativo (Bailey, 2008). Desta forma, as transcrições não são registros neutros dos eventos, mas sim reflexos das interpretações dos investigadores sobre os dados (Bailey, 2008). Alguns autores como Bailey (2008) e Stuckey (2014) descrevem a transcrição como um processo teórico, seletivo, interpretativo e representacional. Ainda de acordo com os mesmos autores, o processo de transcrição de entrevistas está longe de ser uma tarefa objetiva, impessoal e mecanizada, pelo contrário, consiste em compreender o que e como, para assim poder alcançar os significados.

Além disso, é crucial reconhecer as implicações evidentes na investigação, pois a qualidade da análise dos dados está diretamente ligada à qualidade da transcrição (Azevedo et al., 2017).

De acordo com Oliver, Serovich e Mason, (2005) o modelo de transcrição não naturalista dá ênfase ao discurso verbal, focando-se na exclusão de elementos idiossincráticos, como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal. Este modelo resulta numa transcrição mais polida e seletiva. Tendo isso em consideração, optou-se pelo modelo não naturalista, para a realização das transcrições.

2.9. Utilização da Normas APA 7º Edição

No âmbito da elaboração desta investigação na área da educação, todas as etapas metodológicas foram conduzidas com base em princípios de rigor científico, clareza na definição dos procedimentos e coerência na aplicação dos instrumentos. Com o intuito de garantir a uniformidade na exposição do trabalho e de respeitar os critérios formais de escrita académica, toda a estrutura do texto foi organizada de acordo com as normas da *American Psychological Association* (APA, 7ª edição, 2020).

De forma a assegurar a transparência do processo investigativo e possibilitar a reprodutibilidade da investigação, os instrumentos de recolha de dados e outros documentos relevantes encontram-se organizados em apêndices no final deste trabalho. Estes incluem o guião de entrevista semiestruturada pré-teste, o guião final utilizado para a realização das entrevistas, as transcrições das entrevistas e as análises de conteúdos das mesmas. A apresentação destes apêndices visa complementar os procedimentos descritos neste capítulo, permitindo uma compreensão mais detalhada das opções metodológicas utilizadas (APA, 7ª edição, 2020).

2.10. Uso de Inteligência Artificial

Como ferramenta para a revisão e correção de partes do texto produzido no âmbito desta investigação, foi recorrido ao uso da aplicação *ChatGPT*, um modelo baseado em Inteligência Artificial desenvolvido pela *OpenAI* (OpenAI, 2024). Esta escolha justifica-se pelas vantagens associadas ao uso desta tecnologia, nomeadamente na identificação sistemática de aspetos linguísticos, estruturais e formais que podem comprometer a clareza, a coerência ou o rigor científico. A aplicação deste recurso permitiu uma maior precisão na apresentação do texto original de autoria da investigadora, ressaltando que as respostas obtidas por meio da IA foram sempre consideradas como sugestões e aferidas cuidadosamente pela investigadora.

A IA foi utilizada também para recolher sugestões sobre as categorias e subcategorias definidas *a priori* e *a posteriori* pela investigadora.

2.11. Ética e Deontologia

Para efeitos da realização desta investigação, foram seguidas todas as normas éticas e deontológicas da investigação científica. Foram enviadas cartas-convite via e-mail e a participação foi voluntária, livre e consentida, tendo as participantes conhecimento dos procedimentos éticos e deontológicos assumidos neste estudo.

Para manter o anonimato das participantes, cada entrevistada foi identificada com os códigos E1, E2, E3 e E4, os nomes e lugares mencionados pelas DEE entrevistadas foram ocultados. Outros dados que poderiam identificar as participantes foram alterados ou ocultados para garantir o anonimato das mesmas. Os dados recolhidos estão mantidos no computador pessoal da investigadora, protegidos com senha e serão apagados após a publicação da versão final da dissertação.

Capítulo III - Apresentação e Discussão dos Resultados

3. Análise e Discussão dos Resultados

3.1. Caracterização dos Participantes

Participantes	E1	E2	E3	E4
Idade	55	55	60	65
Área Inicial de Formação	Ensino do 1.º Ciclo	Português, Latim e Grego	Magistério Primário	Magistério Primário
Anos de Experiência em Educação Especial	20	21	18	38
Localização Atual	Norte de Portugal	Centro de Portugal	Alto Alentejo	Área Metropolitana de Lisboa
Formação Especializada	Mestrado em Formação de Professores Formações ligadas à Educação Inclusiva	Mestrado em Educação Especial e parte curricular de dois doutoramentos	Mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo-Motor	Especialização em Problemas Graves de Cognição e Mestrado em Educação Especial
Funções Recentes	Docência no ensino superior Coordenadora da EMAEI e Docente de Educação Especial	Departamento Técnico Científico da Associação XXXX de Dislexia e Docente de Educação Especial	Coordenadora da EMAEI e Docente de Educação Especial	Coordenadora da EMAEI e Docente de Educação Especial
Público-Alvo Atual	Alunos com alunos com medidas seletivas e adicionais dos 1.º, 2.º ciclos e secundário	Alunos com Sobredotação e Dislexia	Alunos com Dificuldades Cognitivas e Motoras	Alunos com Problemas Graves de Cognição
Contribuições Específicas	Desenvolvimento de Práticas Inclusivas no Ensino Superior	Participação em projetos Erasmus e Iniciativas Internacionais	Criação e Implementação de Programas de Intervenção Precoce	Contribuição para a Legislação de Educação Especial, como o DL n.º 3/2008 Contribuição para a elaboração do Manual de Apoio à Prática

Quadro 3 - Caracterização das Participantes.

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos dados das entrevistas

3.2. Trajetória Profissional

3.2.1. Formação Inicial

A entrevistada E1 tem cinquenta e cinco anos e começou a lecionar como docente do primeiro ciclo há trinta e cinco anos em diversas cidades, incluindo Lisboa, e atualmente, está no norte de Portugal. Há vinte anos que atua na educação especial, e nos últimos dez anos acompanhou exclusivamente crianças com PEA no primeiro ciclo, sendo que atualmente acompanha também alunos com outras problemáticas do segundo ciclo e secundário. No que diz respeito à sua formação contínua, para além de outras formações, fez um Mestrado, com Especialização na Formação de Professores. Desde então, tem contribuído ativamente no ensino superior, ministrando unidades curriculares, sempre focadas na inclusão, numa Escola Superior de Educação.

A entrevistada E2, de cinquenta e cinco anos, reside no centro de Portugal e tem trinta anos de experiência na área da educação. A sua trajetória começou com a licenciatura em Português, Latim e Grego, concluída há cerca de 31 anos. Foi professora de Português no ensino secundário durante 10 anos. Posteriormente, especializou-se em Educação Especial e completou um mestrado na mesma área, além de uma especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes. Foi convidada para integrar um centro de dislexia de uma instituição de ensino superior portuguesa. Atualmente, trabalha no Departamento Técnico-Científico de uma associação. Iniciou e concluiu a parte curricular de dois doutoramentos, ambos em Ciências da Educação, sendo que o primeiro focava-se na dislexia e o segundo na EI. Tem estado envolvida em projetos Erasmus e outras iniciativas relacionadas com EI, sobredotação e dislexia, e exerce a função de professora de Educação Especial há aproximadamente 21 anos.

A entrevistada E3, com sessenta anos, conta com trinta e cinco anos de experiência na docência em educação especial. A sua formação base é como professora de magistério primário. Trabalhou como professora do primeiro ciclo quase vinte anos. Em 2005, fez uma Pós-Graduação em Educação Especial no domínio Cognitivo-Motor. Inicialmente, foi convidada a trabalhar na educação especial sem especialização, experiência que lhe despertou o interesse pela área. Após a pós-graduação, continuou a trabalhar no primeiro ciclo por três anos, após os quais voltou à educação especial, onde tem atuado desde então, mantendo um papel ativo na implementação de programas de intervenção precoce e no desenvolvimento de políticas inclusivas.

Finalmente, a entrevistada E4, de sessenta e cinco anos, atua na região de Lisboa e tem quarenta anos de experiência na docência em educação especial. A sua trajetória começou numa Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI), onde trabalhou com crianças com diversas condições, Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Deficiência Intelectual e Desenvolvimento. Após dois anos, levou alguns alunos para uma escola de ensino regular, integrando-os num Núcleo de Apoio à Deficiência Mental. Participou num projeto de investigação sobre Currículos Funcionais no Instituto de Inovação Educacional, que se revelou uma das suas experiências mais gratificantes. Trabalhou na Direção-Geral de Ensino, onde contribuiu para a consolidação da legislação de educação especial e participou na preparação do DL n.º 3/2008. Desde 2006, voltou à docência, assumindo funções diversificadas, incluindo a coordenação da EMAEI, desde 2018. A sua formação de base é em educação, sendo professora do primeiro ciclo, complementada por uma especialização em Problemas Graves de Cognição e um mestrado em Educação Especial.

A caracterização das DEE entrevistadas, evidencia uma diversidade significativa nas trajetórias profissionais das entrevistadas, o que se reflete em suas diferentes abordagens e perspectivas relativamente à EI. Apesar das variações em termos de duração e do contexto de suas experiências, todas descobriram um forte compromisso com a promoção de práticas inclusivas e com a adaptação às exigências de um ensino que abrange todos os alunos.

Neste sentido, se a formação inicial estabelece as bases para o exercício da docência, ela, por si só, não é suficiente. Como referem Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), os professores não devem ser encarados apenas como funcionários integrados numa estrutura hierárquica, nem como técnicos que aplicam metodologias predefinidas para resolver problemas. A docência exige uma capacidade contínua de tomada de decisão e de adaptação do currículo às especificidades do contexto e dos alunos, o que implica uma formação que vá além dos conteúdos programáticos tradicionais.

Rodrigues (2017) reforça esta ideia ao salientar que preparar professores para a inclusão é um desafio complexo. Não basta abordar o tema ou exigir conteúdo sobre deficiência, diversidade ou necessidades específicas ao currículo da formação docente. Tal como a inclusão escolar não se concretiza apenas através da implementação de um projeto adicional às práticas existentes, a formação de professores para a inclusão não pode ser limitada a uma única disciplina, exigindo, antes, uma abordagem integrada e contínua.

3.2.2. Desenvolvimento Profissional ao Longo da Carreira

A formação contínua é relatada de forma distinta pelas DEE entrevistadas, e as suas narrativas refletem tanto elogios quanto críticas.

E1, por exemplo, expressou uma visão positiva ao descrever a sua experiência com as formações ligadas ao DL nº 54/2018, enfatizando que, “A formação contínua deve ser feita porque precisamos dela, porque nos faz sentido para melhorar o nosso desempenho.” Também referiu que, “O domínio do DL nº 54 veio efetivamente dessa formação.” E2 se especializou em áreas mais específicas ao referir que, “Participei em projetos Erasmus e envolvi-me em várias vertentes relacionadas com a EI no geral, ou com áreas específicas como sobredotação e dislexia.” Por sua vez, E3 referiu que, “A minha participação em cursos sobre o DUA foi fundamental para adaptar as minhas práticas inclusivas às necessidades específicas dos alunos.”, refere também que “As formações contínuas garantiram que eu estivesse atualizada e preparada para aplicar as novas diretrizes educativas.”

Ainda sobre a formação continua, E4 referiu, “Entretanto, depois de dez anos a trabalhar (como DEE) tirei a especialização que se chamava Curso de Estudos Superiores Especializados. Tirei um CESE em Problemas Graves de Cognição.” Referiu também que, “Devo dizer que a formação que fiz na Faculdade de XXXXX se revelou muito importante, sobretudo pelas questões teóricas que puderam ser consolidadas”

As narrativas dos docentes também demonstraram como as formações que realizaram influenciaram diretamente as suas práticas em sala de aula. E1 exemplificou esta aplicação prática ao mencionar que, “Fiz formação sobre a EMAEI (...) e depois repliquei a formação no centro de formação da XXXXX.”

E2, por sua vez, afirmou que “as formações moldaram as minhas abordagens em sala de aula.” Também refere que, “Também tive formação online com o CAST nos Estados Unidos sobre o DUA.” E3 também referiu que, “Tento beber um pouco de cada lado, e agora em relação à EI, tenho procurado muita informação acerca do DUA e do CAST.”

E4 valorizou a aplicação de currículos funcionais, afirmando que “A questão da aplicação dos currículos funcionais a alunos com deficiência intelectual, foi um marco muito importante porque deu para entender que há muitas coisas que estes alunos conseguem aprender. (...). Outro aspeto muito importante que se aprendeu com os currículos funcionais é não infantilizar os jovens, não os tratar como incapazes de fazer nada, nem os vestir como crianças.” E4 também referiu que, “Em relação à formação, eu devo dizer e digo isto a todos

com quem trabalho e com quem articulo nestas áreas que foi a melhor formação que eu podia ter tido e, portanto, faz toda a diferença a formação que eu tive em educação especial.”

Outro ponto em comum entre as DEE entrevistadas foi a crítica à formação contínua. E4 referiu que, “A formação contínua que recebi não foi muito proveitosa, exceto uma cujo nome do professor não me lembro agora. Essa formação específica trouxe uma mudança significativa.”

E3 destacou a falta de formação adequada, observando que a ausência de preparação prejudica a implementação eficaz do DL nº 54/2018, “A falta de clareza e de formação adequada tem comprometido os resultados.”

As diferentes perspetivas apresentadas pelas DEE entrevistadas sobre a formação contínua revelaram o quanto para elas, estas formações contribuíram para o seu desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira e a melhoria das práticas inclusivas. Apesar das abordagens diversas, há um consenso sobre o efeito positivo das formações que possuem aplicação prática direta e relevância para o contexto educativo. As narrativas destacaram como a formação em áreas específicas, como o DUA e os currículos funcionais, permitiu ajustar estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e personalizada.

Esta reflexão é assegurada por Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024a). Os autores referem que o aperfeiçoamento profissional dos docentes se revela ainda mais essencial à medida que os sistemas de ensino se tornam cada vez mais inclusivos, uma vez que contribui para ultrapassar os desafios persistentes de organizar as práticas pedagógicas de modo a abarcar todos os alunos.

Vale acrescentar ainda, que de acordo com Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024a), que a formação contínua é um elemento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua trajetória. Os autores consideram-na essencial para que possam desempenhar a sua função com competência crescente, ajustando-se às transformações constantes que marcam tanto as sociedades como os sistemas educativos.

No mesmo sentido, houve um consenso entre as DEE entrevistadas sobre a necessidade de investir em formação contínua para preparar os docentes para as exigências da EI. E1 realçou a importância de os docentes receberem formação específica, “Nós temos ainda muito trabalho a fazer para que todos os docentes estejam preparados para adaptar as suas aulas e avaliações. É necessário investir na formação contínua, especialmente em áreas

como a adaptação curricular e a gestão de turmas inclusivas.” Esta proposta foi apoiada por E3, “A formação contínua, quando bem conduzida e bem implementada, dá os seus frutos.”

Outro ponto de convergência entre as DEE entrevistadas foi a noção de que todos os docentes devem ser incluídos nos processos de formação, e não apenas os de educação especial. E2 referiu que, “Os professores estarem mais dentro da legislação, porque um ano ou outro são diretores de turma que acabam por ter de se familiarizar mais com esta linguagem da legislação, e também estarem mais envolvidos com alunos, que muitas vezes antes eram vistos como os alunos dos Professores de Educação Especial.” E4 defendeu que todos os docentes necessitam de formação para conseguirem envolver-se ativamente no processo inclusivo, “Estou a falar para todos, mas essa mudança acho que é possível.”.

De acordo com a perspetiva das DEE entrevistadas, pode-se dizer que a formação é vista como uma ferramenta para capacitar todos os docentes, garantindo que estejam aptos a adaptar o ensino às necessidades de todos os alunos. Segundo essas perspetivas, conforme já exposto anteriormente, Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024b) destacam que a formação contínua dos docentes é essencial para a concretização da EI, sendo organizada pelos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE), que têm a responsabilidade de identificar as necessidades formativas e promover diversas modalidades de formação, um processo supervisionado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), sob a tutela do Ministério da Educação, sendo como formações acreditadas fundamentais para a progressão na carreira docente, além disso, a EI tem sido uma prioridade nas ações formativas do CFAE, que disponibilizam formações gratuitas para capacitar os professores a responder eficazmente às necessidades de todos os alunos.

3.2.3. Motivações para ser DEE

Uma das principais convergências entre as DEE entrevistadas foi a forte influência das suas experiências pessoais nas motivações para ingressar nesta área. Todas as entrevistadas relataram momentos marcantes das suas vidas pessoais que as levaram a adotar a educação especial como a sua área de atuação profissional.

E1 foi profundamente impactada pela experiência do diagnóstico de dislexia do seu filho. Ela referiu, “Quando o meu filho estava no primeiro ciclo, e eu ainda não sabia que ele tinha dislexia, foi um inferno para mim e para ele.” Esta experiência levou-a a especializar-se em educação especial, “Foi isso que definitivamente me motivou. Muito bem, então vou fazer a especialização e vamos ver.”. Além disso, E1 mencionou um episódio negativo com o

sistema educativo que reforçou a sua determinação “Costumo brincar quando estou a dar formação, digo sempre, ‘Eu só vim para a educação especial porque fui muito maltratada pela educação especial.’”

No que se refere a E2, ela passou por uma tragédia pessoal ao perder um filho. Referiu que se sentiu transformada, “Esses três anos, com tudo aquilo que eu vivi, com tudo aquilo que eu vi viver, mudaram-me para sempre, claramente.” E2 também mencionou que vê a educação especial como a área mais desafiante e recompensadora, “Estar como professora de educação especial é possivelmente, dentro da área docente, aquilo que de mais desafiante eu poderia encontrar.”

E3, com a sua experiência pessoal de segregação por ser esquerdina, sentiu-se motivada pelas suas vivências de exclusão na infância. Ela referiu que, “Eu fui marcada pela diferença naquela altura, sendo considerada na fila dos burros.” E3 revelou que esta experiência negativa despertou nela uma empatia sobretudo pelos alunos que enfrentam desafios semelhantes, “Primeiro lugar, eles têm de ser felizes. Depois, a aprendizagem vem por acréscimo.”

Por fim, E4 encontrou a sua motivação ao perceber as limitações do ensino regular para apoiar adequadamente os alunos com maiores necessidades: “Disse para mim mesma que queria trabalhar num sítio onde pudesse dar mais atenção àqueles meninos que mais precisavam.” Essa experiência levou-a a transitar para a área da educação especial, onde passou a exercer funções numa CERCI. “Sobretudo esta possibilidade dada aos alunos de viverem em diferentes contextos, de aprender e estar o máximo possível integrados na comunidade, escola e família, sem estarem separados, é fundamental.”

As motivações pessoais das DEE entrevistadas refletiram experiências e valores diversos, impulsionando o desejo de garantir uma educação mais justa. A combinação de vivências individuais e a vontade de enfrentar novos desafios reforçaram o compromisso com a inclusão. O bem-estar emocional dos alunos surgiu como prioridade, valorizando-se uma abordagem centrada na integração comunitária e numa educação transdisciplinar que respeita o potencial de cada um. Todas as entrevistadas destacaram o objetivo de criar ambientes educativos inclusivos e acolhedores, centrados nas necessidades dos alunos e promotores do respeito.

Além disso, as DEE entrevistadas enfatizaram a importância da formação contínua como um caminho para aprimorar sua prática e responder à diversidade de forma eficaz. Relataram que o processo formativo transformou seus valores e atitudes, tanto pessoais

quanto profissionais, permitindo uma abordagem mais flexível e tolerante. Essa evolução foi vista como essencial para promover a inclusão e garantir que nenhum aluno fique para trás.

Esses relatos encontram confirmação em alguns estudos. Prata e Santos (2019) destacam o papel central dos DEE na promoção de mudanças de mentalidades e práticas escolares, fortalecendo valores como diversidade, igualdade de oportunidades e flexibilização curricular. Os autores reforçam que a capacitação, a experiência e a dedicação desses profissionais são fatores essenciais para o sucesso educativo, alinhando-se com as motivações e práticas descritas pelas entrevistadas.

Ferreira (2019) também corrobora essas ideias, descrevendo o perfil do docente de educação especial como exigente, mas urgente. Segundo o autor, esses profissionais devem reunir competências, valores e conhecimentos que transcendem o conteúdo funcional, adotando uma atitude reflexiva e comprometida com uma escola mais inclusiva, equitativa e visionária. Essa perspectiva ressoa com os relatos das DEE, que destacam a importância de colocar o aluno no centro do processo educativo e garantir aprendizagens significativas para todos.

Por fim, Ribeiro (2014) confirma a importância da formação contínua, destacando que o saber adquirido ao longo desse processo transforma não apenas as práticas pedagógicas, mas também os valores e atitudes dos formandos. Essa transformação permite uma abordagem mais flexível e tolerante, capaz de enquadrar a diferença e responder à diversidade, reforçando os relatos das entrevistadas sobre o efeito positivo da formação em sua prática profissional.

No que se refere às motivações profissionais das DEE entrevistadas, as mesmas descreveram as suas experiências e a forma como estas influenciaram a prática pedagógica na EI.

A perspectiva acerca do efeito da formação contínua nas práticas pedagógicas e na compreensão da EI foi comum a todas as DEE entrevistadas. E1 destacou uma formação sobre PEA, referindo que, “Foi super giro porque foram setenta e cinco horas de formação e fizemos imensos materiais.” De forma semelhante, E2 mencionou que, “E depois tive a sorte de ter tido excelentes orientadores nas andanças em que me meti depois da licenciatura. Há pessoas que, por admirar, moldaram aquilo que eu trazia de casa dos meus pais. No fundo, a minha filosofia tem sido a de saber que o professor faz a diferença.”

E3 mencionou sobre o efeito positivo de uma formação especializada em Dislexia, quando afirmou que, “Fiquei munida de muitas estratégias de intervenção e ferramentas (...) e

senti-me muito mais confiante na intervenção, avaliação e intervenção com alunos com Dislexia.”

Apesar das semelhanças, as motivações e perspectivas das DEE entrevistadas forma diferentes em certos aspetos. E1 e E2 apresentaram uma visão mais orientada para a influência teórica e académica. E1, por exemplo, destacou a influência de figuras académicas e formadores que moldaram a sua visão sobre a EI, quando referiu que, “Só conheci o Professor XXXX há muito pouco tempo, há quatro anos talvez, (...), mas ele sempre foi o meu mestre mesmo sem o conhecer. Os livros, os artigos dele, os vídeos, a forma suave e ligeira, mas com profundidade e frescura académica como ele aborda os assuntos, a forma como brinca com as situações, fazem dele efetivamente o meu mestre.” E2 referiu que “No que respeita à especialização ali uma formação já mais próxima de educação especial penso que se calhar aquilo que mais me influenciou foi aquilo que fiz ligado à educação especial.”

As motivações das DEE entrevistadas também revelaram diferentes perspectivas em relação ao seu desenvolvimento profissional. E3 sublinhou que a sua motivação por sentir a necessidade de aprender mais para ajudar os alunos com dificuldades, quando afirmou que “O facto de trabalhar com determinado tipo de aluno ou alunos (...), fez-me perceber que precisava de mais qualquer coisa para ajudá-los a melhorar.” Reforçou o seu interesse quando mencionou que, “Nunca vim para esta área para fugir de uma turma de vinte e tal alunos ou para ficar mais perto de casa (...) fui mais pelo facto de perceber que precisava de aprender mais para melhorar a minha prática.”

Por outro lado, E4 destacou a importância de criar um ambiente de aprendizagem funcional e inclusivo, “A funcionalidade permitiu perceber que há muitas coisas que podem aprender, mas que só não aprendem se não lhes forem ensinadas.” E4 conjuntamente valorizou a colaboração transdisciplinar “É um horizonte muito difícil de alcançar. Não estou a dizer que consigo, mas pelo menos é para lá que olho.”

Já E2 sublinhou sobre importância da investigação e da teoria quando referiu que “A investigação e a teoria que absorvi ao longo da minha carreira são a base da prática pedagógica que aplico diariamente na EI.” E2 também referiu que, “O professor faz a diferença”

As perspectivas apresentadas pelas DEE entrevistadas mostraram como as motivações profissionais e a formação contínua influenciaram diretamente a prática pedagógica na EI. A valorização de formações específicas, como as que abordam PEA ou Dislexia, evidenciaram a implicação do desenvolvimento de estratégias práticas de confiança e eficácia na abordagem

da EI. Além disso, a influência de orientadores e modelos profissionais reforçaram a importância de aprendizagens colaborativas no desenvolvimento das filosofias de ensino. A abordagem holística e transdisciplinar também surgiu como um valor central, refletindo o compromisso de trabalhar de forma integrada para promover uma inclusão significativa e abrangente, mesmo prevendo os desafios inerentes a este horizonte.

Esta reflexões estão relacionadas com as afirmações dos autores Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024a), quando referem que a transformação na forma de planejar, organizar, atuar e avaliar pode gerar mudanças significativas na sala de aula, na escola e nos sistemas de ensino, ampliando a sua repercussão para além do público inicialmente previsto. Os professores, enquanto agentes centrais desse processo, beneficiam de ações de FC que fortalecem a sua intencionalidade pedagógica e promovem o desenvolvimento profissional, assegurando a inclusão de todos os alunos. Além disso, o próprio projeto pedagógico deve funcionar como um impulsionador de necessidades formativas, incentivando uma abordagem colaborativa e interativa.

Ainda no que diz respeito às motivações tanto pessoais, como profissionais das DEE entrevistadas para seguirem o percurso na educação especial, torna-se relevante considerar a teoria da aprendizagem social proposta por Bandura (1969). Este autor destaca a importância da atenção enquanto elemento essencial para a aprendizagem social, referindo que, para aprenderem através da observação, os indivíduos precisam de direcionar a sua atenção para os aspetos mais relevantes do comportamento observado, realçando assim o papel determinante da atenção selecionada neste processo.

Em paralelo, Bandura (1969), salienta que a manutenção corresponde à capacidade que as pessoas têm de registar mentalmente o que observam. Deste modo, para que a aprendizagem social seja eficaz, é fundamental que as informações obtidas através da observação sejam devidamente armazenadas e preservadas na memória.

À posterior observação e retenção das informações, torna-se necessária a capacidade de os indivíduos reproduzirem eficazmente o comportamento ou competência observada, ou seja, aplicarem na prática o conhecimento adquirido através da observação (Bandura, 1969).

Por último, a motivação é referida como fator determinante no processo de aprendizagem social, pois as pessoas demonstram maior predisposição para aprender e reproduzir os comportamentos quando identificam benefícios ou recompensas associadas a essa aprendizagem (Bandura, 1969).

3.3. Perspetivas sobre o Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

3.3.1. Perspetivas sobre o Suporte Institucional

Tanto E1 como E2 encararam o DL nº 54/2018 como uma ferramenta flexível, que orienta as escolas sem ser excessivamente prescritiva, permitindo adaptações às realidades locais. E1 refere que o “Tenho alguma paixão por esta legislação (...) em Portugal entre 2016 e 2018 houve um conjunto de normativos que foram saindo, incluindo a questão das aprendizagens essenciais, o perfil dos alunos, o plano nacional de promoção do sucesso educativo. Todos esses normativos culminam em 2018 com quatro outros documentos. Esses documentos são os Decretos-Lei 54 e 55 de 6 de julho de 2018 e depois em agosto saíram duas portarias que são muito importantes para nós da educação especial relacionadas com a avaliação: a 223A e a 226A”. Da mesma forma, E2 sublinhou que “O DL 54 não é um documento prescritivo, é um documento orientador que cada escola no fundo pega e acaba por se servir dele dentro das diretrizes que existem.”

E3 considerou que, “O DL nº 54/2018 veio realmente abranger a todos em qualquer momento, e para aplicar em qualquer aluno em qualquer momento da sua vida.” Esta visão foi partilhada por E4, que sublinhou “Acho que a mudança mais significativa é que a inclusão deixou de ser questionável. Não há volta a dar.”

Ao analisar os relatos das DEE entrevistadas, pode-se dizer que a aplicação do DL nº 54/2018 foi reconhecido pelas DEE entrevistadas como um marco na promoção da EI, formalizando e ampliando práticas orientadas para a diversidade. A legislação foi vista como um documento orientador, flexível o suficiente para ser adaptado às diferentes realidades educacionais, permitindo respostas ajustadas às necessidades de cada um, além de fortalecer a abrangência da inclusão, abarcando todos os alunos em qualquer etapa da sua formação, o decreto consolidou a ideia de que a inclusão é um princípio inquestionável. Estas perspetivas refletem o papel do DL nº 54/2018 como um suporte estratégico para uma educação mais equitativa e adaptada à pluralidade dos contextos educativos.

O próprio DL nº 54/2018 reflete a prioridade na promoção da EI, como foi mencionado pelas DEE entrevistadas, quando este define três níveis de MSAI. As Medidas Universais (artigo 8.º) são aplicáveis a todos os alunos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas para eliminar barreiras à aprendizagem. Quando estas não são suficientes, aplicam-se as Medidas Seletivas (artigo 9.º), dirigidas a alunos com dificuldades específicas, envolvendo estratégias de apoio personalizadas. Para casos mais complexos, as Medidas

Adicionais (artigo 10.º) oferecem respostas intensivas e altamente personalizadas, destinadas a alunos com desafios persistentes em áreas como comunicação, interação ou aprendizagem.

Apesar dos pontos em comum, surgiram diferenças subtis nas abordagens e interpretações que as DEE entrevistadas fizeram acerca do DL nº 54/2018.

E1 adotou uma postura mais técnica e legislativa, “Falamos muitas vezes de novo paradigma, mas não é assim tão novo, o que é mais recente é uma imposição legal para que ele exista, porque na verdade a EI já vem de há muitos anos, não é só a partir de 2018.” Por outro lado, E2 deu maior destaque à flexibilidade do DL nº 54/2018, sublinhando que “Cada escola no fundo pega e acaba por se servir dele dentro das diretrizes que existem.” E2 também apontou como o DL nº 54/2018 contribui para a redução do estigma quando afirmou que, “A questão de estigma acaba por estar um pouquinho mais atenuada.”

De acordo com E 3, o DL nº 54/2018 foi interpretado como um mecanismo para ultrapassar barreiras pedagógicas quando afirmou que, “Não precisamos preocupar-nos se têm ou não têm algum relatório médico, mas sim focar-nos essencialmente no aluno.”

E4 realçou que a legislação exige uma cooperação mais estreita entre os profissionais para assegurar uma inclusão efetiva, “O papel do professor de educação especial tornou-se ainda mais colaborativo.”

As diferentes interpretações acerca do DL nº 54/2018 apresentadas pelas DEE entrevistadas refletiram a multiplicidade de perspetivas sobre a sua aplicação e consequências. Enquanto algumas entrevistadas enfatizaram o rigor técnico e a importância de acompanhar as atualizações legislativas, outras destacaram a flexibilidade do decreto e a sua capacidade de reduzir os estigmas associados à inclusão. A legislação também foi vista como uma ferramenta para barreiras pedagógicas, promovendo um foco centrado no aluno em detrimento de diagnósticos formais. Além disso, sublinharam a necessidade de uma cooperação mais estreita entre os profissionais, reforçando o papel colaborativo do DEE na implementação de práticas inclusivas.

Esta reflexão sobre os relatos das DEE entrevistadas vai de encontro com as afirmações de Rodrigues (2019b), quando refere que nos termos da legislação, o DEE é definido como um profissional especializado, abrangendo um conjunto diversificado de competências. Este profissional constitui uma referência e um recurso permanente na escola, prestando apoio tanto a dificuldades temporárias como permanentes dos alunos. O autor refere ainda que a intervenção do DEE pode ocorrer de forma direta, junto aos alunos, ou de forma indireta, através da colaboração com os DER e os EE. Assim, os DEE assumem um papel

mais autónomo, articulando-se com os diferentes intervenientes no processo educativo e assegurando apoio direto aos alunos que beneficiam de MSAI, complementando o trabalho realizado em sala de aula (Rodrigues, 2019b).

Um dos pontos em comum entre as DEE entrevistadas foi a perspetiva de que o DL nº 54/2018 aumentou a necessidade de adaptação e atualização contínua. E1 sublinhou que “O professor tem que perceber que o seu papel mudou”. E2 observou que, “Portanto, no DL 54, os professores estão mais dentro da legislação (...), também estarem mais envolvidos com alunos que muitas vezes antes eram vistos como os alunos dos professores de educação especial.”

Outro ponto de concordância entre as DEE entrevistadas foi o reforço da colaboração entre DEE e DER. E3 salientou que “O DL 54 trouxe um novo olhar sobre a necessidade de capacitar os docentes do regular para lidarem com a diversidade em sala de aula.”. E4 também destacou que “O DL nº 54/2018 trouxe uma mudança na forma como os DEE devem atuar, exigindo uma colaboração mais estreita com outros professores e uma adaptação constante às necessidades dos alunos,”

Sob outra perspetiva, E1 destacou que, “Por exemplo, esta ideia de que o DL nº 54/2018 é para a educação especial, infelizmente ainda é muito comum ouvirmos “Ah, isso é para a educação especial.” Não perceberam ainda que aquilo não tem nada de educação especial.”

E4 deu maior prioridade à inclusão direta dos alunos nas atividades regulares ao referir que “O foco agora é mais na inclusão dos alunos nas atividades regulares e menos em separá-los para sessões de apoio fora da sala de aula”.

Ainda sobre as mudanças significativas para a profissão de DEE, E1 referiu que, “Há dois aspetos dentro do DL nº 54 que ainda estão em níveis muito baixos, o processo colaborativo entre docentes, entre docentes e comunidade e o processo colaborativo no seu topo com todos os atores deste processo.”

E2 mencionou que, “A forma como nós, como eu e nosso agrupamento a implementamos, é trabalhando ou focando-nos nas áreas causais em défice, áreas essas que não são curriculares, a menos que estejamos a falar de alunos com medidas adicionais (...) Eu acho que nesse aspeto, sem dúvida, o DL nº 54 melhorou aqui esta situação significativamente.”

De acordo com o relato de E3, esta considerou que “Agora, mais do que nunca, precisamos de trabalhar em equipa, colaborando com os docentes do regular para garantir que as medidas do DL nº 54 sejam corretamente aplicadas.”

E4 referiu que, “Acho que a mudança mais significativa é que a inclusão deixou de ser questionável. Não há volta a dar. Acho que os professores já perceberam que não há volta a dar e é uma realidade. Todos os alunos têm que estar na escola, todos os alunos têm que aprender.”

Embora o DL nº 54/2018 tenha trazido avanços importantes no campo da EI, as DEE entrevistadas identificaram desafios quanto à sua implementação. Todas as DEE entrevistadas concordaram que um dos maiores desafios do DL nº 54/2018 é a falta de compreensão e formação adequada por parte de muitos profissionais. E1 expressou que, “Há muita gente que ainda não sabe nada sobre o 54, muitas pessoas não têm noção, não fazem ideia.” Além disso, E1 criticou a forma superficial como algumas medidas são abordadas, notando que “Não há a apreensão desses conhecimentos, as pessoas não sabem, falam o que têm decorado.” E3 reforçou esta perspetiva ao afirmar que, “o DL nº 54/2018 pode ser um ótimo decreto se for bem aplicado ou pode ser um desastre se não for entendido corretamente.” Por fim, E2 mencionou que, “Isso não é de agora, a partir do DL nº 54. Portanto, eu já trabalhei com o 319, trabalhei com o 3/2008, trabalhei com o 54, e a lógica é sempre a mesma, porque as diretrizes internacionais continuam a ser as mesmas. E não há nada na lei que vá contra isto.”

Outro ponto de convergência entre as DEE entrevistadas foi o receio de que a implementação do DL nº. 54/2018 resulte numa inclusão superficial. E1 referiu que, “Primeiro temos de incluir efetivamente. Incluir é estar, é participar, é ter condições para. Certo? Primeiro, e depois preocupamo-nos com a aprendizagem.” E4 partilhou desta preocupação quando mencionou, “Com esta legislação em particular, as problemáticas específicas dos alunos possam ser um pouco esquecidas e diluídas num todo.” E4 mencionou também que, “O trabalho de diferenciação, que é fundamental, às vezes não seja tão bem executado porque o foco pode estar em garantir que todos estão na sala de aula, mas não necessariamente a aprender de forma efetiva.”

De acordo com os relatos das DEE entrevistadas, ficou claro que, embora o DL nº 54/2018 represente um avanço na EI, as dificuldades na sua implementação são amplamente reconhecidas. A falta de compreensão por parte de muitos profissionais foi apontada como um dos principais obstáculos, levando a interpretações limitadas e, por vezes, à aplicação superficial das medidas.

Esta situação reflete uma das fragilidades da EI, que, como foi mencionada, está ligada a Rodrigues, (2025), quando o autor refere acerca dos verbos ser e estar. Esta dicotomia entre a presença física e a participação ativa reflete a dualidade entre o ser e o estar, conceitos fundamentais para compreender a verdadeira essência da inclusão. Avaliar a inclusão apenas pela perspectiva de como ela parece estar, resulta numa análise superficial, tal como focar apenas nos seus princípios, sem considerar os efeitos reais, pode gerar discursos vazios. Para que a Inclusão seja verdadeiramente efetiva, é necessário reduzir as distâncias entre o ser e o estar harmonizando-os de modo a garantir que a presença na sala de aula se traduza em participação ativa e aprendizagem significativa. Só assim se poderá construir uma escola e uma sociedade menos desiguais, mais humanas e, consequentemente, mais justas (Rodrigues, 2025).

3.3.2. Perspetivas Sobre os Recursos Disponibilizados

As DEE entrevistadas apresentaram vários pontos de vista sobre os recursos disponibilizados no contexto do DL nº 54/2018, quando destacaram tanto avanços como lacunas no apoio proporcionado pelas instituições.

Uma das principais convergências entre as DEE entrevistadas foi à falta de diretrizes claras e à ausência de formação contínua para os profissionais da educação. E1 sublinhou que, “Outro aspeto que para mim é muito importante é estar constantemente atenta àquilo que vai saindo. Nesse manual de procedimentos especifica qual é o papel da escola e de cada ator educativo no processo, coisa que o Ministério da Educação não fez.” Além disso, E1 destacou que tanto os docentes, quanto as lideranças escolares sofrem de uma literacia legislativa insuficiente, o que agrava as dificuldades de implementação, “O desconhecimento sobre a literacia legislativa é completamente. Dos docentes, sim. E das lideranças também.”

E3 reiterou esta perspetiva, “Deveria haver mais formação para que todos, desde as estruturas de topo até aos docentes, estivessem realmente preparados para aplicar o DL nº 54/2018 corretamente.”

Uma concordância clara entre as DEE entrevistadas foi o reconhecimento de que a oferta de formações bem estruturadas e práticas que podem ser eficazes. E1 valorizou a replicação de formações e o trabalho em equipa “Fiz aquela formação com a Direção-Geral da XXXX sobre o DL 54 para replicar, e tive a sorte de ter uma excelente equipa”. E2 apontou divergências entre práticas observadas e o DL nº, “Claro que às vezes há uma ou outra questão, mas isso é quando por exemplo sei lá quando vimos de uma formação e ouvimos

peessoas que no agrupamento implementam de uma determinada maneira e nós voltamos a ler o DL nº e não conseguimos ver isso ali”. E3 enfatizou a necessidade de esclarecimento da gestão para garantir a correta aplicação pelos docentes, “É muito importante que, partindo do órgão de gestão, este esteja realmente esclarecido e ciente para que depois a base, que são os docentes, possa aplicá-lo corretamente. Acho que, talvez aqui, a parte das estruturas de topo deveria ter realmente recebido formação.” Por fim, E4 reforçou a relevância de formações específicas, como as voltadas para currículos funcionais e populações com necessidades particulares “Essa formação em problemáticas específicas faz muito sentido, da mesma maneira que para mim fez a aprendizagem no âmbito dos currículos funcionais para uma população específica, que era a população com doença mental.”

Outro ponto de convergência entre as DEE entrevistadas foi a insuficiência do suporte institucional. E2 destacou que, “Nos anos anteriores, quando o número de alunos era muito elevado, o suporte não foi suficiente, o que impactou diretamente a eficácia das nossas intervenções.” E4 complementa esta visão ao afirmar que, “Infelizmente os projetos de investigação terminaram... havia muita fundamentação teórica, mas tinha que ser acompanhada.”

As divergências nos relatos das DEE entrevistadas surgiram quando partilharam as suas experiências com a aplicação do DL nº 54/2018 em diferentes contextos. E3 referiu que, “O suporte institucional é essencial para que os docentes se sintam capacitados para implementar as medidas, mas nem sempre esse suporte tem sido suficiente.” Por outro lado, E2 apresentou um exemplo positivo ao mencionar que, “A escola até recebeu um selo de reconhecimento pela sua implementação.”

Outra divergência entre as DEE entrevistadas surgiu em torno do papel da gestão escolar no sucesso da inclusão. E3 sublinhou que “É muito importante que, partindo do órgão de gestão, este esteja realmente esclarecido e ciente para que depois a base, que são os docentes, possa aplicá-lo corretamente. Acho que, talvez aqui, a parte das estruturas de topo deveria ter realmente recebido formação.” Para E4, referiu sobre a importância da inclusão já da norma escolar, “Acho que, neste momento, os professores já incorporaram, na generalidade, que têm que trabalhar com todos os alunos e que todos os alunos fazem parte da escola”.

Houve uma clara concordância entre as DEE entrevistadas sobre a falta de articulação e coordenação entre a educação especial e as equipas multidisciplinares. E1 destacou este ponto, afirmando que, “A articulação entre educação especial e EMAEI muitas vezes não

funciona como deveria, o que pode resultar em um suporte insuficiente.” E3 enfatizou especificamente a disparidade na aplicação do DL nº 54/2018, mencionando que, “Em alguns agrupamentos, a aplicação do DL nº 54/2018 tem sido exemplar, mas em outros, a falta de clareza e de formação adequada tem comprometido os resultados.”

Os relatos das DEE entrevistadas sobre o suporte institucional no âmbito do DL nº 54/2018 destacaram a falta de diretrizes claras e de formação contínua como um dos principais obstáculos, situação agravada pela insuficiente compreensão da legislação entre docentes e lideranças escolares. Esta realidade está em consonância com o que a UNESCO (2020) destaca, ao afirmar que as políticas públicas desempenham um papel crucial na construção de sistemas educativos verdadeiramente inclusivos. A UNESCO (2020) sublinha ainda que lacunas na formação dos profissionais podem comprometer seriamente as suas competências, limitando a capacidade de desenvolver o potencial de aprendizagem de todos os alunos.

Outro ponto abordado pelas DEE entrevistadas foi a má alocação de recursos, desviando os DEE das suas funções principais e comprometendo a qualidade da EI. No entanto, também referiram que melhorias pontuais, como a disponibilização de equipamentos especializados e a organização de formações estruturadas, demonstram efeitos positivos na EI. Estas iniciativas estão em linha com Ainscow (2020), que destaca a importância de investimentos estratégicos na aquisição de recursos e na formação contínua para promover um ensino mais inclusivo e eficaz.

A liderança escolar de acordo com os relatos das DEE entrevistadas também desempenha um papel central na EI quando referiram que se estas estiverem informadas sobre o DL nº 54/2018 e comprometidas com a EI conseguem criar condições mais favoráveis para a sua implementação. Ainscow (2020) reforça este pensamento ao afirmar que a liderança ativa é determinante para o sucesso das políticas inclusivas, desde a alocação adequada de recursos até ao apoio contínuo aos docentes.

Algumas das DEE entrevistadas referiram que apesar de avanços, a necessidade de diferenciar o ensino para garantir que nenhum aluno fique para trás continua a ser um desafio. Embora algumas escolas sejam reconhecidas pela boa implementação do DL nº 54/2018, a falta de suporte adequado impede a plena concretização das medidas inclusivas. Tal como Ainscow (2020) sugere, que uma gestão mais eficiente dos recursos é essencial para transformar melhorias pontuais na EI.

Assim, a combinação entre melhorias nos recursos e uma liderança comprometida surge como um caminho promissor para consolidar um sistema educativo verdadeiramente inclusivo. Como aponta Ainscow (2020), é na articulação entre políticas, práticas e pessoas que se alcançam os maiores avanços na EI.

3.4. Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

3.4.1. Identificação

As DEE entrevistadas destacaram a importância de estratégias estruturadas, colaborativas e baseadas em evidências para a avaliação das necessidades dos alunos no contexto do DL nº 54/2018. Uma convergência clara entre as DEE entrevistadas foi o reconhecimento da importância de um processo estruturado e colaborativo para a sinalização e análise das necessidades dos alunos. E1 mencionou que “Há uma primeira sinalização que pode partir do professor titular, mas é a EMAEI que faz a análise mais detalhada para identificar as necessidades dos alunos.” E4 complementou este ponto ao comentar que “A decisão sobre quais alunos necessitam de suporte adicional ou seletivo é sempre tomada em Conselho de Docentes Especializado, (...). As decisões são tomadas por uma equipa de seis elementos permanentes, e a identificação é feita com base em evidências analisadas em reuniões.” Outro ponto em comum entre as DEE entrevistadas foi o foco na utilização de evidências claras para garantir que as intervenções sejam bem fundamentadas. E1 referiu que, “Há uma primeira sinalização que pode partir do professor titular, mas é a EMAEI que faz a análise mais detalhada para identificar as necessidades dos alunos.”

Também surgiram divergências entre as DEE entrevistadas. E4 defendeu uma avaliação mais holística e abrangente, “As estratégias para avaliar as necessidades dos alunos incluem observações em sala de aula, análise de resultados de aprendizagem e relatórios de outros profissionais, como psicólogos e terapeutas. É importante ter uma visão holística do aluno antes de decidir quais medidas de suporte serão implementadas.”

As DEE entrevistadas reconheceram que a identificação das necessidades dos alunos deve ser realizada por equipas especializadas, como a EMAEI, e baseada em decisões partilhadas sustentadas por evidências concretas. Embora exista concordância nesse princípio, surgiram diferentes perspetivas quanto ao modo de avaliação: enquanto algumas diretoras priorizam uma análise mais técnica, a entrevistada E4 destacou a importância de uma

abordagem mais abrangente, que integre diversas fontes de informação para uma compreensão mais completa do aluno.

Nesse contexto, a DGE (2018) recomenda uma abordagem flexível e centrada nas necessidades individuais, promovendo a equidade no acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento, reforçando o compromisso com uma Educação Inclusiva que exige reflexão contínua e ajustes constantes nas práticas pedagógicas.

3.4.2. Avaliação

Os relatos das DEE entrevistadas sobre a avaliação inicial no contexto do DL nº 54/2018 revelaram a importância de estratégias estruturadas, colaborativas e fundamentadas em evidências. Destacaram ainda o papel central da EMAEI e a necessidade de decisões fundamentadas em análises apresentadas e observações contextualizadas. Esta perspectiva é fundamentada pelo Manual de Apoio à Prática, onde a DGE (2018) refere que a EI deve ser assegurada como um processo que responde às diversas necessidades de cada aluno e que para isso, é fundamental uma avaliação colaborativa, onde todos os envolvidos partilham conhecimentos e informações relevantes, contribuindo para uma tomada de decisões mais eficaz e a implementação de MSAI deve basear-se sempre em evidências concretas.

Um ponto em comum entre as DEE entrevistadas foi a importância de uma avaliação inicial rigorosa para fundamentar o plano de intervenção. E1 sublinhou que, “Um plano de intervenção constrói-se sobre um plano de avaliação, digamos assim. Avaliamos para perceber quais são as expectativas, quais são os gostos, quais são as capacidades, o que é que esta família efetivamente quer, e depois, em função disso, tentamos definir esse plano de intervenção.”

E3 reforçou esta importância, “Há sempre uma análise prévia detalhada, onde consideramos todas as opções antes de decidir pelas medidas adicionais.” Por sua vez, E2 destacou que, “Tivemos dinâmicas em alguns anos, com avaliações de pré-teste, implementação e pós-teste.” E4 complementou esta visão, sublinhando que “A eficácia dessa prática colaborativa é medida através de questionários que fazemos no final do ano aos intervenientes.”

Apesar de pequenas diferenças nos relatos sobre as práticas, como a preferência por avaliações elaboradas ou holísticas, houve consenso sobre a importância de processos colaborativos e inclusivos para uma avaliação inicial que sustente medidas de suporte prático.

Uma convergência clara entre as DEE entrevistadas foi o reconhecimento da importância de um processo estruturado e colaborativo para a sinalização e análise das

necessidades dos alunos. E1 mencionou que “Há uma primeira sinalização que pode partir do professor titular, mas é a equipa multidisciplinar que faz a análise mais detalhada para identificar as necessidades dos alunos.”

De forma semelhante, E3 destacou a importância de esgotar as medidas universais de apoio a aprendizagem e a inclusão, quando afirmou que, “Quando essas evidências são claras e realmente mostram que já esgotaram todas as medidas e estratégias, vamos ver o que é necessário fazer a mais.”

Estes relatos das DEE entrevistadas são confirmados pela DGE, (2018), quando refere que a inclusão exige uma intervenção precoce que promova a participação dos alunos na aprendizagem, na cultura escolar e na comunidade educativa. Para isso, é essencial uma avaliação colaborativa, onde todos os intervenientes partilhem saberes e informações relevantes para apoiar a tomada de decisões. Assim, as MSAI devem ser sempre fundamentadas em evidências.

3.4.3. Medidas Seletivas

As declarações das DEE entrevistadas sobre as medidas seletivas abordaram diferentes perspetivas sobre a sua aplicação, eficácia e desafios.

E1 destacou que, “Por exemplo, nas medidas seletivas, há sempre um processo de identificação das necessidades do aluno. Fazemos uma análise inicial, consideramos as expectativas do encarregado de educação e do próprio aluno, e daí partimos para a construção do plano de intervenção.” Além disso, E1 mencionou “Sabemos que temos dois tipos de medidas, não é? Temos medidas de gestão curricular e medidas de gestão pedagógica.” Contudo, sublinhou as limitações no papel do docente de educação especial, afirmando que, “Pouco mais do que isso, o docente de educação especial não pode fazer diretamente com os alunos com medidas seletivas.”

E2 complementou esta visão quando destacou, “No que respeita aos percursos curriculares diferenciados, eu nunca me movi na implementação desta medida, nem nunca ela foi inovadora no nosso agrupamento. As adaptações curriculares não significativas são implementadas pelo professor da disciplina, e também em apoios regulares.” Além disso, E2 aponta também que, “É uma medida que, aliás, as próprias FAQ (*Frequently Asked Questions*) no Manual de Apoio à Prática esclarecem nesse sentido, que é uma medida que, preferencialmente, deve-se traduzir na capacitação de professores e pais.”

E3 enfatizou a necessidade de monitorar a aplicação das medidas seletivas e de esgotar todas as estratégias antes de considerar outras opções, “Claro que os indícios vêm mesmo, o aluno já tem determinado número de anos de escolaridade e que se vai agravando o insucesso, estando eles com universais e seletivas, então vamos tentar perceber se aquelas seletivas se foram devidamente aplicadas, se foram esgotadas todas as estratégias e quando e continua-se a agravar o insucesso do aluno, então algo mais pode estar por trás. Muitas vezes temos também de ouvir a saúde para perceber o que é que também está aí. Alguns são encaminhados também para a saúde para se perceber se existe algum défice auditivo, se existe algum défice visual, depois há outro comprometimento qualquer que pode estar aqui também a influenciar e que tem que ser a parte médica a se manifestar nesta área.”

E4, por sua vez, apontou os desafios das medidas seletivas quando relata que, “As medidas seletivas são realmente difíceis devido às diferentes dificuldades dos alunos. A bitola é a mesma, são as aprendizagens essenciais e nada é retirado. Por isso, continue a achar que é mais fácil trabalhar com as medidas adicionais do que com as seletivas.” Além disso, destacou “Do ponto de vista do professor de educação especial, quando há apoio de educação especial, estes alunos podem receber esse apoio, mas nem sempre têm.”

Tendo em consideração os relatos das DEE entrevistadas, as medidas seletivas deliberadas no âmbito do DL nº 54/2018 foram relatadas como um recurso importante para atender às necessidades dos alunos sem comprometer os objetivos curriculares. Elas destacaram a importância de um processo colaborativo e estruturado de identificação de necessidades, envolvendo alunos e famílias, como base para um plano de intervenção eficaz.

Os relatos das DEE entrevistadas vão de encontro ao que está preconizado no artigo 9.º do DL nº 54/2018, onde refere que as medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão incluem percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, reforço das aprendizagens e apoio tutorial. A sua aplicação requer um trabalho colaborativo entre a EMAEI, os professores, os EE e, sempre que possível, o próprio aluno. Este esforço conjunto visa garantir que as medidas sejam adequadas às necessidades específicas do aluno.

No entanto, as DEE entrevistadas apontaram limitações, como a limitação do papel dos DEE, a dependência de adaptações curriculares feitas por outros professores, a necessidade de monitorização contínua das estratégias aplicadas, dificuldades de resposta à diversidade dos alunos e insuficiência de apoios. Apesar disso, as medidas seletivas foram

valorizadas pela sua contribuição para a inclusão, desde que sejam aplicadas de forma correta com estrutura e suporte adequados.

Esta reflexão sobre os relatos das DEE entrevistadas, vão de encontro com o que já foi referido no embasamento teórico desta dissertação, quando Rodrigues (2019b) destaca que as atitudes dos professores muitas vezes são um obstáculo à inclusão. Nesse sentido, a legislação define os DEE como profissionais especializados que oferecem suporte direto aos alunos e orientam professores e famílias. A EMAEI, os Conselhos de Turma e os DEE desempenham um papel essencial na implementação da flexibilidade curricular e na eficácia das MSAI (Rodrigues, 2019b).

Ao analisar os relatos das DEE entrevistadas, dentre os pontos em comum encontrados, surgiu na personalização das medidas seletivas para responder às necessidades e interesses individuais dos alunos. E1 destacou que, “As medidas seletivas são personalizadas para cada aluno, considerando as suas necessidades individuais e os seus interesses.” E1 também referiu, “Ao trabalhar com alunos com Autismo, adaptei as atividades para que eles pudessem participar de forma significativa, alinhando as tarefas aos seus hiper focos.”

E2 complementou esta visão ao explicar que, “Implementamos, sobretudo, esta medida, quando há necessidade de introdução de objetivos específicos que permitam atingir os objetivos globais, as aprendizagens essenciais, portanto, que é o que está dito na lei. Ou seja, trata-se de buscar o que está em défice para trás e que está a impedir aquisições futuras. Aliás, é uma excelente medida, difícil de execução.”

Por sua vez, E4 sublinhou que, “Nas seletivas, eles têm de seguir as mesmas aprendizagens essenciais, não pode ser nada retirado. Isso cria uma maior angústia quando eles não estão a conseguir acompanhar.” Por outro lado, E1 exemplificou uma personalização desta medida ao referir que, “Outro exemplo é o desenvolvimento de estratégias de ensino estruturado. Por exemplo, o aluno com Autismo que colocamos a liderar uma sessão sobre um tema de seu interesse, o que não só favorece a aprendizagem dele, mas também melhora a perceção dos colegas sobre suas capacidades.” E3 também defendeu a importância da personalização, “Outro exemplo é de um aluno surdo muito conflituoso que batia em todos. Sempre dizia aos colegas que a barreira da comunicação era o problema dele. A partir do momento em que os colegas começaram a aprender a língua gestual e a interagir com ele dessa forma os conflitos diminuíram drasticamente.”

Outro exemplo foi relatado por E2, “Considero que, em medidas em que já me movi, a junção das acomodações curriculares e da opção metodológica do DUA, o impacto

comportamental e das aprendizagens tem sido descrito pelos próprios alunos como muito positivo.” E4 reforçou esta visão, “O que faço com a professora é estar na sala de aula e tentar tornar a informação mais acessível, porque sei que o miúdo não consegue acompanhar.”

Embora todas as DEE entrevistadas concordaram com a personalização das medidas seletivas, surgiram algumas divergências na forma como abordam a autonomia dos alunos dentro destas medidas. E1 adotou uma abordagem mais adaptada de valorização do aluno, “E quando eram temas que estavam nos híper focos daquele aluno colocava esse aluno a ser ele quase a liderar a sessão.”

Por outro lado, E4 centrou-se na mediação e apoio contínuos, “A professora elabora fichas mais sistematizadas para ele.” No caso de E3, esta promoveu o uso de comunicação aumentativa, “Já demos alguns passos de sucesso nesse aspeto de ele escrever algumas coisinhas e manifestar algumas vontades escrevendo as palavras.”

Ainda no que se refere a adaptação das estratégias e dos materiais de acordo com o nível de desenvolvimento e os interesses dos alunos, E1 destacou que, “Na personalização das medidas, eu busco sempre adaptar o material e as estratégias ao nível de desenvolvimento e interesses do aluno, mesmo que ele esteja no nono ano com uma capacidade de leitura e escrita mais baixa.”

E3 reforçou essa ideia, exemplificando como personaliza as estratégias para alunos com dislexia, “Personalizámos isso neste aspeto. Estamos a trabalhar a comunicação aumentativa com símbolos, mas numa vertente que ele possa escrever aquilo que é, e já temos alguns passos de sucesso nesse aspeto de ele escrever algumas coisinhas e manifestar algumas vontades escrevendo as palavras.”

Outro ponto em comum entre as DEE entrevistadas foi o foco em preparar os alunos para uma aprendizagem mais autónoma ao longo do tempo. E2 destacou que “Um enfoque são estratégias que permitam que os alunos progressivamente consigam antecipar e reforçar as suas aprendizagens de forma mais autónoma.” E4 referiu “Agora, se eu estou a ouvir, posso mediar e tentar passar o que o professor está a dizer para o aluno, de modo que ele compreenda melhor. Esse é o meu trabalho.”

As DEE entrevistadas destacaram a personalização das medidas adicionais para alinhar estratégias pedagógicas aos interesses, níveis de desenvolvimento e características dos alunos, promovendo sua participação e eficácia. Além disso, sublinharam a importância de preparar os alunos para uma aprendizagem progressivamente mais autónoma, enquanto

estratégias de mediação e suporte contínuo são utilizadas para garantir o acompanhamento em sala de aula.

Estas reflexões alinham-se com o argumento de Rodrigues (2019b) de que a educação deve ser uma responsabilidade coletiva, sem distinção entre alunos de educação especial e os demais. Todos pertencem à turma, mas aqueles que desejam apoio adicional deverão ter acesso a momentos de acompanhamento especializado, garantindo o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem e para a vida.

No que se refere a eficácia das medidas seletivas no contexto do DL nº 54/2018, esta foi avaliada pelas DEE entrevistadas não apenas com base no progresso acadêmico dos alunos, mas também na sua inclusão social.

E1 destacou, “Para mim o importante ali era que os restantes colegas percebessem que aquele aluno, embora com Autismo, tem muitos saberes, sabe sobre muita coisa e é capaz de fazer coisas incríveis.” E3 reforçou esta ideia com um exemplo, “O principal era ele conseguir estar em sala de aula e fazer-se entender perante os outros e perante a professora da turma, e então, a partir daí, acho que foi um ganho enorme.”

Outro ponto em comum entre as DEE entrevistadas foi o reconhecimento de que a colaboração entre docentes e o suporte institucional são fatores importantes para o sucesso das medidas seletivas. E2 destacou “Obviamente que não tendo sido o meu papel em exclusivo, acredito que ele ter beneficiado na altura de três tempos semanais focados na fonologia e nome das letras, etc., método Distema preferencialmente, etc., tenha contribuído para esta questão.”

Perante outro ponto de vista, E4 salientou a dificuldade em manter os alunos no ritmo das aprendizagens essenciais, “Se o aluno não souber cálculo mental razoável, demora muito tempo a fazer qualquer coisa, mesmo com a máquina. Porque tem que ir à máquina. Portanto, é bom trabalhar isso. Se o aluno não escreve legível, é importante ter uma caligrafia legível para que ele próprio possa ler o que está a escrever. São objetivos simples colocados para reforçar a aprendizagem do aluno e para que ele possa continuar.”

Os exemplos relatados demonstraram como as medidas seletivas no âmbito do DL nº 54/2018 podem promover a integração dos alunos na turma, melhorar a autonomia e fortalecer competências. Além disso, estratégias como a introdução da língua gestual não só facilitaram a comunicação, mas também realizaram um ambiente mais inclusivo, destacando o efeito positivo dessas adaptações. Nesse sentido, a legislação define os DEE como profissionais especializados que oferecem suporte direto aos alunos e orientam professores e

famílias. Integrando a EMAEI, os Conselhos de Turma e o DEE desempenham um papel importante na implementação da flexibilidade curricular e na eficácia das MSAI (Rodrigues, 2019b).

No entanto, surgiram desafios, como a dificuldade em manter os alunos no ritmo das aprendizagens essenciais, evidenciando a necessidade de colaboração entre docentes e de suporte institucional para garantir o sucesso dessas medidas. Neste sentido podemos Rodrigues (2019b) onde o autor destaca que um dos maiores obstáculos à inclusão reside na Perspetiva dos professores sobre o seu papel numa escola verdadeiramente inclusiva. A educação deve ser uma responsabilidade partilhada, sem separar os alunos da educação especial dos restantes. Todos fazem parte da turma, podendo alguns necessitar de momentos de apoio especializado para superar dificuldades e desenvolver competências fundamentais para o desempenho

3.4.4. Medidas Adicionais

No que se refere as medidas adicionais no âmbito do DL nº 54/2018, todas as DEE entrevistadas concordaram com a influência destas medidas e na adaptação curricular para alunos com necessidades educativas mais significativas.

E1 sublinhou que, “Temos medidas de gestão curricular e medidas de gestão pedagógica. Quando falamos em medidas adicionais de gestão curricular, estamos a falar das adaptações curriculares significativas, são aprendizagens substitutivas.” E1 também comenta que, “Podemos estar a falar de um aluno que não tem qualquer défice cognitivo, mas tem uma característica da personalidade que implica que eu estruture a sua forma de estar na vida, na escola, em casa, etc.”

No que toca a E3, esta salientou, “Em outros casos, percebemos que os problemas são principalmente pedagógicos e não externos. Quando todas as medidas seletivas foram esgotadas e o insucesso persiste, percebemos que o aluno pode necessitar de medidas adicionais mais específicas para atender às suas necessidades.” E4, complementou esta visão, “As medidas adicionais permitem-nos trabalhar de forma mais direcionada nas aprendizagens substitutivas específicas que os alunos necessitam.”

Por sua vez, E2 referiu, “Cada aluno tem o seu programa, que, quando possível, parte das aprendizagens essenciais do ano em que se encontram, embora frequentemente tal não aconteça, dado que apenas usufruem desta medida no nosso agrupamento alunos com comprometimento cognitivo geral muito significativo.”

No ponto de vista das DEE entrevistadas, pode-se dizer que as medidas adicionais no âmbito do DL nº 54/2018 foram consideradas como uma ferramenta para apoiar os alunos com necessidades específicas mais significativas, permitindo adaptações curriculares específicas e aprendizagens substitutivas. As DEE entrevistadas destacaram que estas medidas são aplicadas quando as medidas universais e seletivas se revelaram insuficientes, torna-se necessário intervenções mais direcionadas e ajustadas às necessidades individuais dos alunos.

Este facto remete para o próprio DL nº 54/2018 (artigo 10.º), onde refere que as medidas adicionais são um suporte mais intensivo e abrangente, aplicadas quando as medidas seletivas se revelam insuficientes. Destinam-se a alunos com dificuldades persistentes na comunicação, interação, cognição ou aprendizagem. Para a sua implementação, é necessária uma avaliação detalhada das necessidades do aluno e a definição de um plano de apoio personalizado. Estas medidas podem incluir recursos adicionais, apoio individualizado e especialidades especializadas, assegurando a inclusão e o progresso educativo.

A análise dos relatos das DEE entrevistadas revelaram ainda uma diversidade de abordagens pedagógicas para a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas.

E1 apresentou um exemplo, “O Principezinho é trabalhado primeiro só com imagens. (...) Quando já conseguimos que eles têm um modelo da frase, damos-lhes a frase, por exemplo, 'O Principezinho vive no seu planeta'. “(...) Quantas palavras? Quais são as palavras mais pequenas? Quais são as mais difíceis?” Para além disso, E1 destaca a necessidade de personalizar as tarefas, permitindo que alguns alunos expressem os seus conhecimentos através de desenhos ou montagens em vez de textos escritos: “Em vez de um texto, ele pode fazer um, desenhos e uma montagem sobre a história, ou comunicar as ideias principais e um colega escrever”. Um outro exemplo foi destacado por E3 quando referiu, “Ele lê e escreve tudo que nós lhe mandamos escrever”.

De forma semelhante, E2 sublinhou, “Todos os alunos com medidas adicionais frequentam todas as disciplinas no nosso agrupamento, embora não todos os tempos de todas as disciplinas.” Por sua vez pela E4, que refere, “Trabalhamos com o vocabulário relacionado com a escola, a casa e a comunidade, como se fosse uma língua estrangeira”.

As DEE entrevistadas também abordaram a questão da gestão da inclusão na sala de aula. E1 expressou uma preocupação particular quando refere que, “Então, como faço se estou a falar para todos ao mesmo tempo? Vem a questão da adaptação dos materiais.” Em contrapartida, E2 defendeu que a inclusão não deve comprometer a integração dos alunos na sala do ensino regular, “O importante é que o aluno esteja sempre a desenvolver atividades

com ligação ao que está a acontecer na sala de aula, caso contrário, não estaríamos a falar de inclusão.” E4 também destacou o papel do DEE na mediação entre o professor do ensino regular, “Quando não há um professor de educação especial na sala de aula, é muito difícil para o professor regular administrar essa diversidade.”

No âmbito das limitações específicas, a E3 ofereceu exemplos concretos de estratégias “As várias estratégias de ensino que são mais facilitadoras para a inclusão daquele determinado aluno, focando, por exemplo, num aluno com multideficiência. Temos que conhecer a sua condição física, a sua capacidade de mobilidade, por exemplo, aquilo que ele é capaz de desenvolver, a comunicação e desenvolvimento da autonomia pessoal e a socialização. Vamos ver quais são as áreas mais deficitárias e que nós notamos que há potencial para os podermos desenvolver. (...)” Por outro lado, E4 relatou um caso de um aluno com limitações cognitivas acentuadas, “Em algumas disciplinas, o aluno consegue estar nas aulas sem mim, ouvindo e passando as informações de acordo com as suas possibilidades. Os professores têm uma boa relação com ele e ele memoriza bem o que ouve, mas não consegue ler nem escrever bem.”

Quanto ao uso de recursos e tecnologias, há diferenças as estratégias utilizadas pelas DEE entrevistadas. E1 mencionou que, “Vou muitas vezes à *Net* e retire materiais de lá” (E1). Já E4 referiu o uso de tecnologias mais avançadas, “Acompanhei um aluno do quarto ao nono ano (...). A paralisia cerebral não lhe permite falar, ele comunica apenas com o olhar, dizendo sim ou não com os olhos. Em contrapartida, ele tem uma incapacidade motora de 99%, quase 100%, mas uma capacidade cognitiva inacreditável. Este aluno tem uma maturidade bem superior aos miúdos da idade dele e uma capacidade cognitiva que lhe permite aprender tudo o que ouve e não esquecer. No entanto, não tem capacidade de comunicação escrita. Tentou usar um programa de computador, o *GRID 3* é, que lhe permitia formar palavras com os olhos, mas era tão cansativo e moroso que ele desistiu. A velocidade do pensamento dele é muito maior do que a do programa. (...) Ele deve começar o décimo ano agora.”

A eficácia das medidas adicionais foi destacada por todas as DEE entrevistadas, que apontaram o efeito positivo destas medidas no progresso académico, social e emocional dos alunos. Cada uma trouxe diferentes perspetivas e exemplos concretos relacionados com os resultados observados.

De acordo com E1, esta referiu, “A eficácia das medidas adicionais pode ser observada não apenas no progresso académico do aluno, mas também na forma como ele é integrado na turma, na aceitação por parte dos colegas e na sua capacidade de assumir papéis de liderança

em atividades que antes pareciam inalcançáveis.” E1 acrescenta ainda que, “Com medidas adicionais, aí sim, é outra coisa. Quando temos, sobretudo, as salas especializadas, chamamos salas especializadas àqueles espaços que antigamente chamavam unidades, é criado, por exemplo, eu gosto imenso dessa medida de desenvolvimento de estratégias de ensino estruturado, não só para os alunos com Autismo, hiperatividade, etc., mas porque ajuda os alunos. Hoje, cada vez mais, o déficit de atenção é enorme, e essas estratégias ajudam-nos a estruturar, a pensar e a seguir.”

E4 partilhou a mesma perspetiva, “Por exemplo, este aluno com limitações cognitivas acentuadas que mencionei, agora consegue tentar ler palavras simples, mesmo que ainda tenha dificuldade em ler a palavra “papel”. A escrita e a leitura são trabalhadas com ele de forma sistemática e adaptada às suas necessidades, o que tem mostrado resultados positivos.”

E2 por sua vez referiu, “Implementamos, sobretudo, esta medida, quando há necessidade de introdução de objetivos específicos que permitam atingir os objetivos globais, as aprendizagens essenciais, portanto, que é o que está dito na lei.” E2 também referiu sobre a avaliação das medidas adicionais quando refere que, “Aqui falando na eficácia agora comparativa fazendo uma avaliação comparativa e pensativa dados prévios com dados pós dos mesmos alunos e até com dados de referência também havia uma avaliação normativa porque havia dados que permitiam aferir sobre a eficácia desta intervenção.”

E3 acrescentou, “A utilização de símbolos e tecnologias assistidas permitiu-lhe expressar-se de forma mais clara, o que teve um impacto positivo na sua interação com os colegas e professores. Esta mudança foi essencial para a sua inclusão e progresso académico.”

Por fim, E4 referiu, “Trabalhamos com ele de forma contínua focando nas suas competências de leitura e escrita essenciais para a sua autonomia. Mesmo que ele não venha a compreender textos complexos, o objetivo é que consiga decifrar palavras e compreender o essencial para a vida diária, como apanhar um autocarro e ler o destino.”

As DEE entrevistadas valorizam as medidas adicionais pela sua personalização e adaptação às necessidades individuais dos alunos, facilitando o progresso académico, social e emocional. Estratégias como ensino estruturado, salas especializadas e tecnologias assistivas foram consideradas ferramentas eficazes no desenvolvimento de competências como leitura, escrita e comunicação. A avaliação contínua foi destacada como crucial para monitorizar e ajustar as intervenções. Além disso, as DEE enfatizaram o efeito prático destas medidas, que não só promovem o sucesso académico, mas também fortalecem a autonomia dos alunos para enfrentar desafios do quotidiano.

Estas reflexões alinham-se com a DGE (2018), no *Manual de Apoio à Prática - Para uma Educação Inclusiva* destaca a importância da inclusão na educação e define os objetivos centrais do DL n.º 54/2018, defendendo práticas educativas flexíveis e inclusivas, com base na igualdade e justiça social, enfatizando a criação de todos um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a participação de alunos, e sublinhando a necessidade de uma gestão curricular adaptável às diferentes necessidades dos alunos.

3.4.5. Medidas Universais

Mesmo não fazendo parte do guião utilizado para a realização das entrevistas, as DEE entrevistadas referiram sobre as medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, A análise das entrevistas revelou uma visão abrangente sobre a importância, os desafios e a eficácia das medidas universais.

Acerca das medidas universais E1 referiu que, “As medidas universais têm de esgotar tudo o que está na base. Depois sim passamos ao segundo patamar. É complicado quer dizer não é complicado para as pessoas é que é um bocadinho mais difícil.” E2 por sua vez referiu que a relevância das medidas universais ao mencionar que, “Na alínea E das medidas universais, o objetivo é que os alunos saibam os conteúdos curriculares.” Sugeriu ainda que “Na antecipação e reforço das aprendizagens, o objetivo é alterar as estratégias de estudo e de apreensão da mensagem lida.”

E4 observou que muitas das estratégias acerca das medidas universais “É uma medida que, ao fim ao cabo, os professores já fazem todos os dias, estão sempre a ajudar os alunos. Antecipar é uma questão, mas o reforço das aprendizagens é algo que é uma consciencialização de algo que até fazem quase intuitivamente. (...) Se um aluno tem dificuldades, o professor tenta reforçar as aprendizagens e antecipar às vezes é importante, é um trabalho que se faz em complementaridade.” E3 reforçou esta visão ao afirmar que “Há um mundo de coisas que podem ser feitas a nível das medidas universais e das adaptações no processo de avaliação que não implicam a utilização de outras medidas.” Referiu ainda que, “Tudo o que está nas medidas universais se for bem aplicado pode ser muito eficaz.”

Na mesma perspetiva, E3 destacou uma lacuna no conhecimento dos docentes sobre as medidas universais, ela relatou que, “No ano passado, elaborei um documento para distribuir na escola, praticamente uma Checklist de medidas universais e de adaptações ao processo de avaliação que se podiam pôr em prática, e realmente foi interessante ver a reação dos

professores. Muitos disseram, “Eu nem sabia que se podia fazer tudo isto dentro das universais. Eu pensava que isto já era para as seletivas.”

As medidas universais estabelecidas pelo DL nº 54/2018 foram reconhecidas pelas DEE entrevistadas como base para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e prevenir barreiras desde o início do processo educativo. Esta reflexão vai de acordo com o próprio DL nº 54/2018, artigo 8.º, onde determina que o docente titular é responsável por implementar estas medidas, o que inclui o uso de estratégias como a diferenciação pedagógica e adaptações curriculares. O mesmo artigo refere ainda que as medidas universais consistem em respostas que as escolas devem mobilizar para todos os alunos, com o objetivo de promover a participação ativa e a melhoria das aprendizagens.

Os pontos de vista das DEE entrevistadas alinham-se com as conclusões de Bonança et al, (2022), que reforçam a importância dos princípios da nova legislação, mas alertam para a subjetividade e a falta de clareza na sua redação, o que dificulta a sua operacionalização prática. A formação disponível para os professores tem-se mostrado insuficiente para fornecer diretrizes concretas, resultando em interpretações variadas e, por vezes, na ausência de consenso. No entanto, é possível concluir que o sucesso das medidas universais depende, em grande parte, da sensibilidade e da capacitação dos docentes para identificar precocemente sinais de alerta, bem como da aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas que respondam às necessidades específicas dos alunos que requerem maior apoio.

3.4.6. Adaptações Curriculares Subjacentes às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

No decorrer das entrevistas, várias adaptações curriculares que compõem as MSAI foram referidas pelas DEE, sem especificar sobre qual medida aquela adaptação de refere especificamente. Fez-se então necessário incluir uma subcategoria *a posteriori* que abarcasse este assunto.

Em relação a flexibilidade na aplicação do currículo, E4 discutiu a flexibilidade das medidas adicionais referindo que, “O aluno tem um PEI que lhe permite acompanhar os mesmos conteúdos, mas de uma maneira muito mais elementar.”

E2 também referiu sobre a inclusão dos alunos em todas as disciplinas, “As adaptações curriculares não significativas são implementadas pelo professor da disciplina e também em apoios regulares. Portanto como é que nós as entendemos no nosso agrupamento? Implementamos sobretudo esta medida quando há necessidade de introdução de objetivos

específicos que permitam atingir os objetivos globais as aprendizagens essenciais, portanto que é o que está dito na lei.”

E1 e E4 destacaram a importância das adaptações curriculares para permitir que os alunos participem de maneira significativa e relevante nas atividades escolares. E1 deu um exemplo, “Se para uns eu vou mandar construir um texto com no mínimo 25 linhas e regras específicas, para aquele aluno com adaptações curriculares significativas, a mesma obra lida ou discutida foi simplificada pelo docente. E, em vez de um texto, ele pode fazer um desenho, recortes e uma montagem sobre a história, ou comunicar as ideias principais e um colega escrever.” E4 ilustrou uma forma de adaptação curricular “Um exemplo de adaptação foi numa aula de história sobre o 25 de Abril. Foi-lhe pedido que imitasse um cartaz do XXXXX, e ele fez um excelente trabalho. Essa foi a sua avaliação relativamente ao conteúdo sobre o 25 de Abril.”

E2 e E3 também destacaram como as adaptações curriculares promovem a inclusão e a melhoria do ambiente escolar. E2 descreveu o uso de adaptações curriculares não significativas, “Por exemplo, um aluno com dislexia que pode ter adaptações curriculares não significativas em disciplinas que tenham pré-requisitos, sem os quais o aluno pode não avançar, não é? Estou a falar, por exemplo, de matemática, de línguas. Este aluno é acompanhado pelo professor de educação especial para trabalhar a consciência fonológica, memória de trabalho, a nomeação rápida, a fluência leitora, etc., no âmbito do apoio psicopedagógico (...). E3 destacou o efeito positivo das adaptações curriculares, “A partir do momento em que começámos a utilizar a comunicação aumentativa e explicámos aos colegas como é que aquilo funcionava, eles começaram a interagir muito melhor com o aluno e ele acalmou. Isso foi evidente.”

A análise das respostas das DEE entrevistadas revelaram semelhanças e diferenças nos relatos sobre as limitações na implementação das adaptações curriculares, segundo o DL nº 54/2018, destacando os desafios que podem comprometer a sua eficácia.

Um ponto em comum entre as respostas de E1 e E2 foi a crítica à perspetiva errada sobre a quem as adaptações curriculares significativas devem ser dirigidas. E1 afirmou que, “As adaptações curriculares significativas são vistas como aprendizagens substitutivas e, em muitos casos, há uma visão errônea de que apenas alunos com déficits cognitivos devem receber essas medidas.” Da mesma forma, E2 apontou que, “Há agrupamentos que consideram que as adaptações curriculares significativas podem ser só implementadas em algumas disciplinas.”

Outra semelhança surgiu nas observações de E1 e E2 sobre a forma como as DEE entrevistadas vêm as adaptações curriculares. E1 criticou a atitude de alguns professores, “Nas medidas adicionais, como adaptações curriculares significativas, acham que assim já não têm responsabilidade no assunto 'ele não aprende porque a culpa é dele.' Acho que há uma visão leviana das medidas adicionais, sobretudo das medidas de gestão curricular.” E2 partilhou este sentimento quando referiu, “No final das adaptações curriculares significativas, diz-se que deve ter como objetivo trabalhar a autonomia pessoal e social dos alunos.”

E4 apresentou outra perspetiva, “Às vezes os miúdos ficam esquecidos no âmbito da perspetiva inclusiva. A inclusão pode mascarar a forma como se está a intervir e os miúdos podem passar um pouco esquecidos.”

Tendo em consideração os relatos das DEE entrevistadas, pode-se dizer que as adaptações curriculares foram apresentadas como importantes para ajustar conteúdos e promover a inclusão significativa dos alunos, facilitando tanto o desenvolvimento académico como social. As docentes destacaram exemplos concretos, como trabalhos criativos e ferramentas de apoio, que mostram resultados positivos no progresso dos alunos.

Estes relatos vão de encontro ao que está preconizado no DL n.º 55/2018, onde destaca que a autonomia e a flexibilidade curricular, devem conceder às escolas maior liberdade na gestão dos currículos, e permite também ajustar as matrizes curriculares às necessidades de cada contexto, fomentar o trabalho interdisciplinar e estimular as aprendizagens essenciais, possibilitando também a reorganização do trabalho escolar, a dinamização de projetos e a adaptação das avaliações para um melhor acompanhamento (artigos 3º e 4.º)

No entanto, as DEE entrevistadas apontaram alguns desafios tais como, a perspetiva errada de que as MSAI se destinam apenas a alunos com défices cognitivos, a falta de clareza na aplicação destas medidas e a inconsistência entre escolas. Houve ainda críticas à postura de alguns professores, que delegam a responsabilidade da aprendizagem apenas ao aluno. Além disso, alertaram para os riscos de uma inclusão mal implementada, onde alguns alunos acabam esquecidos.

Estes desafios contradizem os princípios orientadores da EI estabelecidos no DL n.º 54/2018, que defendem que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprender e desenvolver-se, devendo ter acesso aos apoios necessários para concretizar o seu potencial. A inclusão deve garantir a participação plena e efetiva de todos nos mesmos contextos educativos, com um planeamento centrado no aluno, adaptado às suas necessidades, interesses e preferências, e uma gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares. Além

disso, deve respeitar a autonomia pessoal, valorizando a identidade cultural e linguística de cada um e promovendo a sua participação ativa na tomada de decisões (artigo 3.º).

Além disso, de acordo com FNE (2019), as dúvidas dos professores e educadores sobre as medidas previstas no diploma têm levado a interpretações variadas e a formas diferentes de implementação. Essa falta de uniformidade resulta em processos heterogêneos, comprometendo a aplicação do diploma e os princípios de equidade e inclusão nele estabelecidos.

3.4.7. Participação da Família/Encarregados de Educação

O envolvimento ativo da família na implementação das MSAI foi uma subcategoria que também emergiu das entrevistas e foi apontado como um fator importante para o sucesso das disciplinas. Além disso, sublinharam a importância de uma articulação clara entre profissionais, com papéis bem definidos, para garantir uma abordagem eficaz e adaptada às necessidades dos alunos. Este ponto de vista das DEE entrevistadas vai de encontro com a DGE (2018), onde destaca que os EE têm um papel importante na educação dos filhos, e a escola deve incentivá-los a participar, melhorando a comunicação e o envolvimento familiar. A DGE (2018) refere ainda que a cooperação entre escola e família é uma ferramenta valiosa para o sucesso dos alunos, exigindo um trabalho conjunto entre professores, EE e alunos para superar barreiras e fortalecer a inclusão.

E4, por exemplo, sublinhou o efeito positivo do envolvimento ativo da família quando mencionou, “Nós informamos sempre os encarregados de educação desde o início, quando há uma identificação de necessidades. A família é envolvida em todo o processo para garantir que estão cientes e participam ativamente na definição das medidas de apoio.” E3 valorizou a comunicação contínua com as famílias, sublinhando que, “A comunicação com as famílias é fundamental, especialmente quando se trata de implementar medidas adicionais.” E4 referiu ainda que, “A colaboração da família é uma coisa que de facto é importantíssima e que por múltiplas razões nem sempre existe.”

Em relação à participação da família/EE, E3 validou esta perspetiva ao afirmar que, “A família também é chamada a pronunciar-se sobre o funcionamento do seu filho no dia a dia em casa e em outros contextos como clubes desportivos. Queremos perceber como é o seu funcionamento em todos os contextos. Depois decidimos em concordância quais são as medidas a serem determinadas para o aluno.” E1 destacou que, para garantir que o plano de intervenção seja adaptado às necessidades do aluno e da família ao destacar que, “Depois, em

função das expectativas, dos gostos e das capacidades do aluno e da família, delineamos o plano de intervenção.” E2 reforçou a importância do envolvimento da família quando afirmou, “Fiz uma lista de tarefas diárias para os pais fazerem com o aluno em casa, e vamos dialogando sobre os progressos.”

3.5. Práticas Colaborativas

3.5.1. Colaboração Dentro e Fora da Sala de Aula

A colaboração entre as DEE entrevistadas destacaram-se como um instrumento importante na implementação das medidas de suporte à inclusão previstas pelo DL n.º 54/2018. As respostas das DEE entrevistadas evidenciaram tanto as boas práticas colaborativas quanto as variações nas formas como estas são concretizadas em diferentes contextos.

E1, por exemplo, ilustrou a importância da cedência de tempo e espaço entre os colegas, referindo que, “A diretora de turma do grupo que tenho no quinto ano é uma colega de música, e dispensou uma aula dela de cidadania para eu fazer este tipo de exercício com os alunos da turma toda.” E1 reforçou ainda que “A melhor prática é entrarmos na sala como professores normais (...) e trabalharmos o nosso foco que é aquele aluno, mas na verdade, estamos a trabalhar com todos.”

E2 também partilhou a visão de que a colaboração é uma chave para o sucesso inclusivo, “Criámos uma equipa de dinamização do DUA, em articulação com os professores de educação especial e em colaboração com os professores do ensino regular.” Para E2, essa colaboração estendeu-se ainda a programas inovadores, como a mentoria em cadeia, onde “professores orientam alunos sobredotados que, por sua vez, mentoram alunos mais novos”.

Da mesma forma, E3 valorizou a colaboração, “Na prática colaborativa, principalmente no primeiro ciclo, temos projetos desenvolvidos em conjunto, onde a colaboração é constante e os resultados são sempre positivos.”

E4, por sua vez, referiu, “Em termos da prática colaborativa, eu penso que é muito importante o trabalho das EMAEI (...). Tem sido um trabalho muito interessante (...) porque o nosso objetivo é sempre que as funções se complementem, nunca se sobreponham.”

De acordo com os relatos das DEE entrevistadas, pode-se a prática colaborativa na sala de aula é considerada um elemento positivo para a integração eficaz dos alunos, permitindo a criação de materiais pedagógicos ajustados às suas necessidades.

Esta reflexão acerca dos relatos das DEE entrevistadas, vai de encontro ao que está no DI nº54/2018, onde define que este novo regime deve promover uma visão holística da EI, envolvendo não apenas DEE e técnicos de apoio, mas toda a equipa escolar e a comunidade educativa. Neste sentido, o DEE tem a função de apoiar diretamente os alunos e colaborar com os outros professores na definição de estratégias pedagógicas diferenciadas, no reforço das aprendizagens e na identificação de métodos de motivação e expressão (art.º 11.º, ponto 4).

No que se refere a colaboração entre docentes, as DEE entrevistadas vão mais além ao relatarem que colaboração não só promove a inclusão do aluno, como envolve toda a turma, criando um ambiente de cooperação. E1 referiu, “O projeto que era do L., daquele aluno de altas capacidades, acabou por ser um projeto da turma... A professora tem um conjunto de coisas resolvidas porque, quando os outros alunos acabam o trabalho primeiro, vão ajudar o L. com o projeto.” E2 reforçou a importância do trabalho colaborativo, “Agora, obviamente que nós temos uma questão, é a mesma lógica de fazer uma mesa, a mesa tem de ser feita, podemos fazer a mesa, todos fazerem tudo, ou podemos fazer a mesa, eu faço uma perna, ele faz a outra perna, o outro faz o tampo, e é dentro dessa lógica que eu me situo.” E3 referiu que, “Desenvolvemos atividades em colaboração com terapeutas da fala e psicomotricistas dentro da sala de aula, o que enriqueceu a prática pedagógica e o envolvimento dos alunos.” Além disso, E3 salientou que “A eficácia e o impacto foram medidos através da observação do envolvimento e da felicidade dos alunos, da repetição das atividades devido ao seu sucesso, e da aplicação das estratégias pelos docentes da turma.” Por sua vez, E4 referiu que “Os alunos se sentiam promovidos e incluídos. (...) Faziam muito bem e aprendiam imensas coisas sem se sentirem diferentes. Sentiam-se parte integrante da comunidade educativa.”

Embora todas as DEE entrevistadas tenham partilhado a visão de que o trabalho colaborativo é importante, E1 destacou a importância de abrir as portas toda a comunidade educativa, “Nós temos é que deixar a porta aberta, e eles perceberem que ali também acontecem coisas bonitas... não podemos estar à espera de que eles venham, nós temos de ir.”

Os comentários das DEE entrevistadas sugerem que a colaboração regular entre docentes pode gerar uma resposta mais precisa e adaptada às necessidades de cada aluno, promovendo um acompanhamento mais eficaz, promovendo um sentimento de pertença e inclusão entre os alunos, ao mesmo tempo que valoriza o trabalho realizado e combate preconceitos, destacando a importância da visibilidade do esforço colaborativo e do combate aos estigmas no ambiente escolar.

Esta perspectiva alinha-se com a ideia de que uma cultura de colaboração docente, baseada na reflexão conjunta, no diálogo democrático e na partilha de experiências são fatores importantes para a melhoria das práticas educativas (Silva, 2019). O trabalho colaborativo entre docentes não só favorece o desenvolvimento profissional, tornando o ensino mais eficaz, como também impulsiona inovações na escola (Abelha e Machado, 2018).

Por fim, de acordo com Roldão e Almeida (2018), para que esta colaboração seja produtiva, é fundamental equilibrar momentos de trabalho em equipa com tempo individual de preparação e aprofundamento, garantindo um contributo mais estruturado e significativo para a inclusão e o sucesso dos alunos.

Em relação as práticas colaborativas entre docentes e técnicos para a implementação eficaz das medidas de suporte à inclusão, as DEE entrevistadas destacaram diferentes aspetos dessa colaboração, evidenciando tanto os seus benefícios como as estratégias utilizadas para garantir que o apoio aos alunos seja coordenado e integrado.

E1 sublinhou, “Um aspeto importante na colaboração entre os DEE e os técnicos é a articulação para garantir que as medidas de apoio sejam implementadas de forma integrada, evitando que o aluno fique dependente de muitos profissionais.” E2 complementou esta visão, “Há também como mencionei anteriormente, uma prática colaborativa dentro do projeto para alunos sobredotados. Temos criado diversas dinâmicas e uma delas foi uma prática de construção colaborativa de materiais e de dinamização de atividades em mentorias em cadeia.”

E3 partilhou uma visão semelhante, “A colaboração entre docentes e técnicos, como terapeutas e psicólogos, é essencial. Trabalhamos em conjunto para definir as melhores estratégias para apoiar os alunos.” E4 também salientou a relevância da colaboração, “Este trabalho de natureza transdisciplinar é, para mim, o mais importante. As ações de todos contribuem para o mesmo fim e não se sobrepõem, mas complementam-se.”

As DEE entrevistadas enfatizaram a importância de uma abordagem colaborativa e integrada, onde cada profissional, com o seu conhecimento especializado, contribui para um suporte completo ao aluno.

Tendo em conta os relatos das entrevistas do DEE, Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024a) referem que a aprendizagem é um processo construído coletivamente através, resultante das relações e interações entre todos os envolvidos na comunidade escolar, destacando a importância da colaboração, evidenciada nesta investigação de um diálogo constante e de uma ajuda mútua entre os membros da comunidade educativa, sendo a criação

de uma cultura de diálogo no ambiente escolar essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas, pois é essa colaboração que permite à escola responder de forma articulada e solidária aos desafios que podem surgir.

Esta colaboração deve ser orientada por contribuições complementares, onde os saberes, competências e experiências de diversas áreas são valorizados, não de forma substitutiva ou impositiva, mas como um meio de melhorar o trabalho docente e criar ambientes educativos verdadeiramente inclusivos (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2024a).

A colaboração entre docentes e famílias foi outro ponto identificado nas entrevistas com as DEE.

E1 destacou, “Ser docente de educação especial é muito sobre ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos, mas também entender que eles fazem parte de uma família.” Esta perspectiva é corroborada por E4, que sublinhou a “As famílias também têm sido um grande apoio. Muitas vezes, elas trazem informações valiosas sobre o que funciona melhor com os seus filhos em casa.”

E2 complementou esta visão, “Ainda no outro dia tive uma reunião com os pais e estive a mostrar o ponto em que ele se encontrava. (...) Fiz uma lista de tarefas diárias para os pais fazerem com o aluno em casa e vamos dialogando sobre os progressos.”

Da mesma forma, E3 reforçou a parceria com as famílias, destacando que, “Em casos específicos, como o de um aluno com dificuldades alimentares, a colaboração com a família foi essencial para o sucesso das intervenções realizadas tanto na escola quanto em casa.”

E4 salientou que, “Claro que aqui também se reforçou a importância da família nestes contextos. Quando a família não colabora desta maneira, o sucesso não é o mesmo.”

E1 partilhou um exemplo de uma aluna com um PIT, “A professora de educação especial e a diretora de turma conseguiram que a XXXX permitisse que a aluna ficasse no atelier, mesmo que fosse a meio tempo. A aluna passou a trabalhar lá a tempo inteiro, fazendo o primeiro fio do croché das obras da artista.” E1 também mencionou a importância das parcerias com o ensino superior, “O ensino superior tem que dar continuidade a isto. O ensino superior deixou de ser um auditório para 90 alunos onde o professor diz meia dúzia de coisas. Isso já não existe. Temos que pensar que hoje em dia o mais importante é efetivamente dar-lhes ferramentas para que aprendam ao longo da vida.”

E2 falou sobre um projeto colaborativo para alunos sobredotados, “Posso falar de um projeto que temos no nosso agrupamento há doze anos, um projeto para alunos com capacidades acima da média, muitos deles sobredotados que já inclusivamente teve

cruzamentos com Erasmus.” E3 também mencionou parcerias com a comunidade, “Candidatámo-nos ao projeto do XXXX e comprámos equipamento com o dinheiro que nos foi atribuído com o XXXXX e vencemos o concurso. Sempre que havia alguma verba disponível, comprávamos mais equipamentos.” E3 complementou, “Isto foi-se generalizando de tal forma que a Câmara Municipal, através do vereador, assistiu a algumas sessões e nos disse que não podíamos gastar dinheiro do nosso bolso. Sempre que precisássemos, devíamos pedir à Câmara. (...) O facto de isto ter sido reconhecido e a Câmara ter-nos oferecido uma sala totalmente equipada levou-nos a não querer parar. Estamos sempre a pensar em melhorar cada vez mais e criar novos projetos.”

E4 acrescentou que a colaboração com a comunidade educativa também pode ser desenvolvida através de projetos de investigação, “Tínhamos que perceber quando é que ele estava frágil, (...) não se podia mexer, não se mexia, sentia tudo, mas não conseguia expressar por ele próprio de imediato o que sentia. Isso era uma forma de ele não se sentir bem. (...) Portanto, as coisas correram bem porque houve este trabalho colaborativo. Acho que isso é fundamental. Como disse, práticas colaborativas específicas foram realmente importantes, especialmente na relação com a saúde. Os sistemas de saúde são essenciais quando se trata de miúdos muito frágeis. Não sabemos como lidar com eles sem essa colaboração, é muito difícil.”

Ao analisar os relatos das DEE entrevistadas, fica notória a perspetiva de que a colaboração entre a escola, a família e a comunidade demonstram como as parcerias externas podem proporcionar oportunidades transformadoras, enriquecendo a experiência educativa e promover o desenvolvimento académico e profissional contínuo dos alunos. Estas parcerias ampliam o apoio inclusivo, criando uma rede mais abrangente que ultrapassa o ambiente escolar, fortalecendo o sentido de pertença à comunidade educativa e fomentando um ambiente inclusivo e colaborativo.

Por outro lado, também surgiu a preocupação relacionada a falta de envolvimento familiar que pode comprometer a eficácia das medidas de apoio e inclusão.

Estes pontos de vista encontram respaldo no DL n.º 54/2018, que, no artigo 19.º, incentiva a articulação entre escolas, autarquias e outras entidades da comunidade para potenciar recursos e garantir respostas mais eficazes às necessidades dos alunos. Estas parcerias permitem desenvolver projetos educativos, apoiar a inclusão, fortalecer a capacitação dos profissionais e melhorar as condições de acessibilidade e integração dos alunos.

De acordo com o artigo 4.º do DL nº 54/2018, os encarregados de educação devem participar ativamente na educação e nas MSAI. Se esse envolvimento não ocorrer, a escola deve intervir para garantir as necessidades dos alunos.

Todas as DEE entrevistadas destacaram a necessidade de articulação entre o CAA e a sala de aula do ensino regular. E1 enfatizou, “Primeiro o CAA é tudo o que a escola oferece. Ou seja, a sala especializada é uma valência do CAA.” Também referiu, “Quando falei há pouco nesta planificação e neste trabalho à base da metodologia de projetos... Isso permite-me trabalhar na sala especializada e noutro tipo de valências do CAA.” Para completar referiu ainda, “Não pode ser um trabalho diferenciado do que se passa na sala de aula.”

De forma semelhante, E2 reforçou esta ideia, “No CAA com alunos mais velhos, eu intervenho ao nível das aprendizagens substitutivas (...)Partindo de conteúdos curriculares do ano em que os alunos se encontram, que são do nono ano.”

A colaboração entre técnicos especializados foi mencionada por E2 como algo importante, “No CAA há professores de educação especial e técnicos especializados, para além de assistentes operacionais que trabalham as aprendizagens substitutivas previstas na lei.”

E3 partilhou a mesma visão, “O planeamento das intervenções através do CAA é feito com base em reuniões colaborativas onde discutimos cada caso individualmente.”. E3 também sublinhou, “O trabalho com o CAA não se limita apenas às salas de apoio, mas inclui o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas para serem aplicadas diretamente na sala de aula.”

Embora o facto de todas as DEE entrevistadas concordem quanto à necessidade de articular o trabalho no CAA com a sala de aula do ensino regular, as suas abordagens foram diferentes em alguns aspetos. E1 enfatizou metodologia de projetos, “Isso permite-me trabalhar no centro... na sala especializada e noutro tipo de valências do CAA.” Em contraste, E4 colocou mais foco no desenvolvimento de competências essenciais, “Nos tempos em que eles não estão na sala de aula, trabalhamos em aprendizagens substitutivas específicas que eles necessitam ao nível da numeracia e da literacia.”

Outra diferença está no papel da mediação entre docente e aluno. E4 referiu “Quando um aluno precisa de determinado apoio, nós podemos estar lá com ele, sobretudo para fazer mediação entre o professor que está a dar a aula e a forma como o aluno está a receber.”

De acordo com os relatos das DEE entrevistadas, pode-se dizer que as intervenções realizadas no CAA desempenham um papel importante na promoção de uma EI, assegurando

que os alunos tenham acesso a um ensino adaptado, mas alinhado com o currículo escolar. Salientam também ainda sobre a importância de garantir a continuidade entre as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, utilizando metodologias específicas para promover a coesão e a inclusão dos alunos, e a progressão acadêmica de forma equivalente aos seus pares.

Estes relatos vão de encontro ao que está estabelecido no DL nº 54/2018, onde refere que o CAA é uma valência da escola que reúne para além de recursos materiais, também conta com recursos humanos com conhecimentos e competências para apoiar a inclusão e o progresso educativo dos alunos (DL nº 54/2018, nº 2 do artigo 13.º). Os seus objetivos principais incluem a integração dos alunos na turma e nas atividades escolares, a diversificação de estratégias de acesso ao currículo, o incentivo à formação e ao ensino superior, bem como a promoção da participação social e da autonomia.

3.5.2. Efeitos da Colaboração

Um ponto em comum no relato das entrevistadas foi que a colaboração entre diferentes profissionais é considerada essencial para garantir a inclusão eficaz dos alunos com necessidades especiais. E1 destacou a importância de uma colaboração contínua com os DER, ela referiu “Outro exemplo é o trabalho colaborativo que faço com os colegas de turma do aluno na sala regular, onde desenvolvemos atividades que permitam a integração de todos os alunos.”

E2 reforçou essa ideia ao sublinhar que a colaboração entre diferentes profissionais, “No CAA, as aprendizagens substitutivas nas quais eu intervenho, (...), nós temos um CAA com alunos mais novos e um CAA com alunos mais velhos. No CAA com alunos mais velhos eu intervenho ao nível das aprendizagens substitutivas relacionadas com a leitura e com a escrita. Indo ao encontro por exemplo eu parto de... aí sim eu parto de conteúdos curriculares do ano em que os alunos se encontram que são do nono ano e trabalho as aprendizagens substitutivas a partir daí.” Ela mencionou ainda que, “Lá está, a prática colaborativa de planificação e dinamização de aulas do DUA com professores de ensino regular. Sem dúvida esta. Esta questão partiu de um projeto no ano a seguir à saída do DL nº 54.”

E3 acrescentou que a colaboração deve envolver também técnicos especializados, “A colaboração com os técnicos do CAA é fundamental para o sucesso das nossas intervenções.” E3 referiu ainda que, “Muitas vezes trazemos esses profissionais para dentro da sala de aula para trabalharem diretamente com os alunos, em vez de retirarmos os alunos das suas rotinas.”

Por fim, E4 mencionou que o foco é o desenvolvimento de competências essenciais para a vida quotidiana, quando relata que, “Não é tanto os conteúdos disciplinares, porque isso eles aprendem nas disciplinas, mas é saber ler melhor, saber escrever melhor e tudo o que tem a ver com a vida diária deles, como a utilização de dinheiro. Tentamos que a vida deles possa ser mais autónoma fora da sala de aula, trabalhando outros conteúdos.”

Tendo em consideração os relatos das DEE entrevistadas, percebe-se que a colaboração entre docentes, técnicos especializados e outros profissionais é vista como um fator importante para o sucesso das intervenções realizadas no CAA e na sala de aula. As DEE entrevistadas sublinham a importância de uma abordagem integrada e colaborativa, que envolva todos os atores na EI, garantindo a adaptação das práticas e a personalização das estratégias pedagógicas.

Mais uma vez os relatos das DEE entrevistadas vão de encontro ao que está preconizado no DL n.º 54/2018, onde n.º 6 do artigo 13.º refere que entre os objetivos específicos do CAA estão, à procura de melhorar a participação dos alunos nas atividades letivas, apoiar os docentes na implementação de estratégias pedagógicas e na criação de materiais educativos, além de desenvolver abordagens interdisciplinares que favoreçam a aprendizagem, a autonomia e a adaptação ao ambiente escolar. Para os alunos que beneficiam de medidas adicionais, como adaptações curriculares significativas, o CAA assegura um acompanhamento complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula e outros contextos educativos, facilitando a inclusão (DL n.º 54/2018, n.º 5 do artigo 13.º).

Outra concordância entre as DEE referiu-se ao resultado positivo das intervenções que vão além do desempenho académico. E1 destacou, “Quando digo sucesso, não estou a falar apenas de desempenho académico, estou a falar também se eles já conseguem estar sentados, se já não é preciso forçar a ida para a sala de aula, se vão com mais agrado.” E2 partilhou, “Um exemplo, um aluno com Autismo que eu estou a acompanhar suporte três, no quinto ano com treze anos que veio para o nosso agrupamento no ano passado e que não identificava uma letra aliás nem tinha qualquer perfil de estar sentado sequer a uma mesa arrastava-se pelo chão enfim. Frequenta este ano todas as disciplinas um tempo letivo em todas as disciplinas não mais do que um tempo letivo tem cinco terapias no CAA, tem seis tempos letivos comigo e está em permanência com uma assistente operacional que o acompanha em todas as aulas ou em todas as atividades fora do CAA. (...). Portanto permito a melhoria de competências que venham a trazer frutos. Ele já identifica grande parte das letras neste momento. (...) No CAA

ele trabalha muitas outras vertentes com outros professores de educação especial e técnicos especializados como eu disse.”

E3 reforçou a importância de focar nas mudanças comportamentais, “Com a sala Snoezelen, conseguimos criar um ambiente calmo e controlado que ajudou muitos alunos a reduzirem comportamentos disruptivos e a melhorarem a concentração nas atividades de aprendizagem.”

E4 partilhou um exemplo de acompanhamento de longo prazo de um aluno, “Acompanhei este miúdo do quarto ao nono ano porque ninguém acreditava que ele, pela sua condição física, conseguisse ir para o segundo ciclo. Ele deve começar o décimo ano agora.”

Embora haja consenso em todas as DEE entrevistadas acerca de que o efeito das intervenções deve ser medido em termos de comportamentos e atitudes, as suas abordagens divergiram em alguns aspetos. E1 dá destaque ao uso de estratégias adaptadas, “Eu chamo de truque, 'É uma magia que vais fazer. Fazes assim porque assim não te vais perder, não vais perder o rumo.’” Por outro lado, E3 destacou os resultados físicos observados através das intervenções, “Um aluno com dificuldades motoras significativas passou a conseguir realizar transferências de forma independente.”

As intervenções relatadas pelas DEE entrevistadas em relação à articulação entre o CAA e a sala de aula demonstraram um efeito positivo no desenvolvimento de alunos com necessidades específicas, tanto a nível académico como comportamental. Ou seja, é importante uma abordagem holística na avaliação do desempenho dos alunos de forma a garantir que as intervenções estão a ter o efeito desejado, e que os aspetos comportamentais também sejam valorizados.

Esta reflexão remete outra vez ao exposto anteriormente sobre o DGE (2018), onde refere que o CAA, enquanto estrutura de apoio à inclusão, reforça este efeito positivo ao complementar o ensino em sala de aula e fortalece a articulação entre DER e DEE, focando-se no apoio aos docentes na planificação de estratégias inclusivas e no desenvolvimento de metodologias adaptadas às necessidades dos alunos, promovendo um ambiente educativo mais acessível, ganhando assim um papel essencial na construção de práticas inclusivas e educativas mais integradas e empenhadas no sucesso escolar de todos os alunos (DGE, 2018).

3.5.3. Resistentes à Colaboração

A análise das declarações das DEE entrevistadas identificou vários tipos de resistência à colaboração no contexto da EI.

Um ponto em comum entre as DEE entrevistadas foi o reconhecimento de que a resistência à colaboração foi apontada como um problema real no processo de inclusão. E1, mencionou que, “A maior resistência está nos DEE, que deviam ser os facilitadores, muitas vezes não são, são a maior barreira.” E1 complementou esta visão, “Uma das colegas, pegou nos documentos assim e atirou-mos... 'Eu recuso-me a fazer esta porcaria'.”

E2 observou que a resistência entre os profissionais pode estar relacionada às diferentes formas como cada indivíduo prefere trabalhar, “Depois, há pessoas que gostam mais de trabalhar sozinhas, e há pessoas que gostam de trabalhar mais com outras pessoas, e há pessoas que tiveram mais experiências (...) Efetivamente, a pessoa está num grupo de trabalho e as coisas não andam como nós gostaríamos, às vezes também não é muito agradável.”

E2 mencionou, “Eu própria diria que alguma resistência, às vezes na implementação do DUA.” Por outro lado, E3 referiu, “A resistência poderá haver em alguns casos. Temos uma classe docente muito envelhecida (...) Com problemas de saúde e que, por vezes, perante estes desafios desta diversidade, encontram dificuldades adicionais.”

Além disso, E4 referiu que a resistência muitas vezes surge através do descredito nas capacidades dos alunos, “Os resistentes são aqueles que têm perspetivas baixas. Achem que os miúdos nunca vão ser capazes de aprender nada.”

As afirmações das DEE entrevistadas sugerem que, Resistência de Alguns Profissionais à Colaboração no contexto do DL nº 54/2018. Entre os principais fatores relatados estão a dificuldade em adotar novas metodologias, o apego ao trabalho individual, a desvalorização das capacidades dos alunos e o envelhecimento da classe docente.

O estudo da FNE (2019) corrobora essa preocupação, com 75% dos docentes a relatar dificuldades na aplicação do DL nº 54/2018, evidenciando a urgência de um período de transição bem estruturado e de formação especializada para toda a comunidade escolar. Esta resistência de alguns docentes relatadas pelas DEE entrevistadas, agrava a implementação inconsistente do diploma, já evidenciada pela FNE (2019), que vimos anteriormente, onde aponta que 30% das escolas ainda não aplicam plenamente as medidas inclusivas, refletindo a falta de uma transição eficaz entre diplomas e resultando em desigualdades no apoio às crianças com necessidades educativas.

3.6. Barreiras e Facilitadores na Implementação do DL nº 54/2018

3.6.1. Barreiras

A implementação eficaz de políticas educacionais inclusivas enfrenta diversos desafios, especialmente no âmbito da educação especial.

De acordo com E1, “O maior obstáculo que sinto na implementação do DL nº 54/2018 é a resistência que vem da própria educação especial. Muitas vezes, falta articulação entre a educação especial e a EMAEI.” Além disso, E1 sublinhou que, “Falta profissionalismo, falta conhecimento, falta querer saber.” E4 partilhou esta visão, “As pessoas fazem muita confusão, leem, mas não compreendem.” Esta falta de compreensão compromete a implementação das medidas de inclusão.

Por sua vez, E2 mencionou, “A lei chega a ser contraditória, atenção, o DL nº 54/2018 e a Lei 116 no que respeita ao CAA são contraditórias.” E3 sublinhou que a falta de uniformidade na aplicação das medidas em diferentes contextos escolares “Outro problema é a falta de uniformidade na aplicação das medidas de suporte, o que leva a inconsistências nos resultados obtidos com os alunos.” Além disso, E3 mencionou que, “Há um foco excessivo na ideia de que o apoio direto do centro de educação especial é a única solução.”

Nas perspetivas das DEE entrevistadas sobre desafios específicos que por vezes surgem, E1 referiu que, “Fico sempre com muita pena que não saibamos quem são os alunos de altas capacidades. Não nos chega essa informação à educação especial.”

E4, por outro lado, referiu sobre a resistência dos alunos mais velhos à presença de DEE na sala de aula, “Sobretudo com os miúdos mais velhos, eles não gostam muito de ter lá um professor que dá visibilidade às dificuldades que têm.”

Outro ponto levantado por E4 foi a diversidade de alunos numa única turma, que exige uma adaptação constante por parte dos docentes e profissionais, “Numa turma há uma variedade tão grande que esse é o grande desafio com o DL nº 54/2018.” Em contrapartida, E3 referiu que para ela a diversidade cultural e linguística é vista como uma oportunidade benéfica, “Estamos a receber alunos de culturas diferentes e de línguas diferentes. Isto não tem sido um entrave, tem sido muito bem aceite por todos.”

E3 mencionou sobre a carência de recursos, “Temos uma carência enorme de materiais adequados para as atividades. Muitas vezes temos que improvisar com o que temos, e isso não é ideal.” Ela também referiu, “Não há técnicos suficientes para apoiar todas as crianças que necessitam.”

E4 reforçou esta preocupação quando mencionou, “Para que esse trabalho de colaboração (...) seja possível, é preciso encontrar tempos comuns para trabalhar e nós não temos esses tempos comuns”

Outro ponto em comum nos relatos das DEE entrevistadas foi sobre a sobrecarga burocrática. E3 comentou que, “A carga burocrática é imensa. Passamos mais tempo a preencher papéis do que a focar-nos no que realmente importa, que é o apoio às crianças.” Esta realidade foi corroborada por E4, “Passamos horas e horas em outros tipos de trabalhos que não são tão focados nas questões pedagógicas.”

Embora tenha existido algum consenso entre as DEE entrevistadas sobre os principais obstáculos, houve diferentes abordagens em relação à forma de gerir os recursos disponíveis. E1 referiu que “Ficamos condicionados pelos recursos disponíveis. Temos que fazer uma boa gestão dos recursos que temos, até para o bem dos miúdos.”

Por outro lado, E2 referiu sobre a dinâmica organizacional e no trabalho em equipa, “Desde que cada pessoa saiba qual é o seu papel no seu trabalho, claro que tem de haver momentos de reunião, mas o que é importante é não estarmos todos a fazer o mesmo.” A questão das infraestruturas escolares inadequadas foi levantada por E3, “As salas são muito pequenas e não estão preparadas para receber crianças com mobilidade reduzida.”

Apesar de algumas adversidades, as estratégias apontadas pelas DEE entrevistadas apontaram para a gestão eficiente dos recursos e o trabalho colaborativo, E2 reforçou esta visão ao observar que, “Há o explicador que é o professor de apoio regular, depois há outro explicador que é o professor de educação especial que anda a fazer tarefas que o professor do ensino regular lhe pede para fazer.” E3 partilhou uma visão semelhante, destacando que, “Muitos docentes ainda estão focados na ideia de que as medidas que se vão definir para um aluno devem estar centradas apenas no apoio direto do centro de educação especial.”

E4 por sua vez, mencionou que “Esta é a resistência que sinto, essa falta de foco nas questões pedagógicas.” E1 corroborou esta perspetiva, “(...) Porque, se deixarmos os colegas decidirem sozinhos, todos querem que o aluno fique com esse tipo de medidas, para saírem da sala: “Ai, leva, leva, não vale a pena estar aqui”. Pronto, e então evitamos isso.” No mesmo sentido, E4 mencionou sobre a arrogância de alguns docentes ao relatar que, “A arrogância é que estraga tudo, quando alguém acha que já sabe tudo.” E2 também referiu sobre a resistência à mudança pedagógica, “Não é fácil alterar a sala de aula, mas tem que se alterar, porque senão vamos cair na integração, termos alunos lá, mas não na inclusão.”

A resistência à mudança pedagógica, a falta de compromisso com a adaptação das práticas colaborativas e a desresponsabilização de alguns docentes mencionadas pelas DEE entrevistadas, revelaram-se também como desafios.

Os dados do relatório da FNE (2024) sustentam estas Perspetivas. A resistência à mudança e a falta de compreensão sobre as medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão, referidas pelas DEE entrevistadas, são confirmadas pelos dados da FNE (2024), que revelam uma polarização na aceitação do diploma, com 41,7% dos inquiridos a não concordar com a sua abrangência e 7,8% das escolas ainda a não o aplicar plenamente. A dificuldade em interpretar corretamente os conceitos do diploma também é visível, uma vez que, embora 40,4% dos inquiridos indiquem compreender o conceito de barreiras à aprendizagem, ainda subsistem dúvidas entre muitos profissionais, o que corrobora a Perspetiva das DEE entrevistadas sobre interpretações erradas e aplicação inconsistente das medidas de aprendizagem e a inclusão.

A falta de tempo para colaboração entre equipas, apontada pelas DEE entrevistadas como um entrave à implementação eficaz do diploma, é sustentada pelo relatório da FNE (2024), que indica que 71,7% dos inquiridos referem não ter horas destinadas ao trabalho colaborativo. Além disso, apenas 18,7% considera que as escolas promovem muito essa colaboração.

A diversidade dentro das turmas e a inadequação das infraestruturas escolares, mencionadas como desafios pelas DEE entrevistas, encontram justificação na Perspetiva dos inquiridos sobre a implicação do número de alunos por turma na aplicação do diploma, com 66% a afirmar que este fator condiciona muito a sua eficácia (FNE, 2024).

A sobrecarga burocrática, identificada pelas DEE entrevistadas que também é vista como uma barreira à implementação do diploma, é corroborada pelos dados da FNE (2024), onde 56,4% dos inquiridos afirmam que o diploma aumentou muito o trabalho burocrático, desviando o foco das práticas pedagógicas.

A escassez de recursos materiais e humanos, que obriga os docentes a improvisar soluções, é outro ponto em comum entre as respostas das DEE entrevistadas e os dados da FNE (2024). A falta de técnicos especializados e de materiais adequados é um problema recorrente, dificultando a implementação das medidas de suporte previstas no diploma e comprometendo a equidade no acesso às aprendizagens FNE (2024).

A Perspetiva errada do papel dos DEE, que por vezes são vistos apenas como “explicadores”, também encontra eco no relatório da FNE (2024), onde refere que, a ideia de

que o apoio deve estar centrado no trabalho direto com os alunos, em vez de numa abordagem colaborativa, demonstra a necessidade de sensibilizar a comunidade educativa para a importância da articulação entre os diferentes profissionais na promoção da inclusão.

3.6.2. Facilitadores

Todas as DEE entrevistadas concordaram que a gestão eficiente dos recursos materiais e humanos é importante para o sucesso das intervenções inclusivas.

Apesar do consenso sobre a importância da gestão eficiente dos recursos e das parcerias, houve algumas variações nas abordagens as DEE entrevistadas em relação ao modo como essas medidas são implementadas. E2, por exemplo, focou-se na necessidade de espaços mais flexíveis, “As salas tinham que deixar de ser tão fixas. Cada aluno deveria ter, numa lógica próxima da Escola da Ponte, (...) métodos de aprendizagem centrados no aluno.”

E4, por outro lado, referiu que, “O processo de implementação de um recurso ou apoio (...) depende de como estão bem definidas as funções do docente de educação especial no agrupamento.”

Outra divergência surgiu na abordagem de E3, quando referiu, “Os técnicos especializados que nos são colocados pela Câmara Municipal, como terapeutas da fala, psicomotricistas, terapeutas ocupacionais e psicólogos, também fazem a diferença quando colaboram dentro da sala de aula.”

E1 sublinhou esta importância, “É a questão das adaptações. Usar os mesmos temas que os outros, não fazer uma coisa diferente, certo? É pôr na mesa a mesma comida, mas ajustada a cada uma das pessoas.” E3 referiu sobre a importância da adaptação de recursos, “Tudo o que nós definimos, se for bem aplicado aos alunos em questão, desde o simples elencar de recursos, que não é assim tão simples. Um assistente operacional, por exemplo, muitas vezes faz toda a diferença”.

E2 também destacou a relevância de parcerias, “Em primeiro lugar, um parceiro que o financia e depois instituições que dinamizam atividades a custo zero ou muito próximo de custo zero no projeto.” E4 mencionou que, “O processo de implementação de um recurso ou apoio que considero facilitador chave também depende de como estão bem definidas as funções do docente de educação especial no agrupamento. Este processo de implementação precisa que estas funções estejam bem definidas no grupo de educação especial, que os professores as integrem e que isto seja divulgado e sempre acompanhado.”

Por fim, todas as DEE entrevistadas concordam que a colaboração entre os diversos profissionais e as famílias é importante para o sucesso da inclusão. E1 salientou que, "A flexibilidade cognitiva dos professores facilita. O que facilita é as pessoas saberem primeiro o que quer dizer cada uma das medidas."

E3 partilhou esta visão, ao referir que "Temos reuniões semanais onde discutimos estratégias e partilhamos experiências. Essa estrutura é essencial para garantir que todos estejam alinhados."

Outro fator destacado pelas DEE entrevistadas foi a colaboração das famílias no processo de inclusão. E4 referiu que, "As famílias também têm sido um grande apoio. Muitas vezes, elas trazem informações valiosas sobre o que funciona melhor com os seus filhos em casa."

E2 também defendeu que, além da colaboração, os docentes devem assumir um papel transformador, "A minha filosofia tem sido a de saber que o professor faz a diferença, não é? Portanto é isso que a investigação nos diz que o professor faz a diferença. E que qualquer coisa que eu faça menos do que o meu melhor vai impedir que os alunos que me foram confiados atinjam o seu máximo potencial. Sigo uma teoria de esforço que tento cumprir e que acabo por querer ver nos meus alunos." Além disso, E4 reforçou esta linha de pensamento ao relatar que, "Os professores de ensino regular, na sua maioria, estão muito disponíveis para colaborar e apoiar as intervenções que realizamos no CAA."

Ao analisar os relatos das DEE entrevistadas, pode-se dizer que a eficácia das medidas de inclusão do DL n.º 54/2018 depende tanto de recursos materiais quanto das atitudes dos envolvidos. As DEE entrevistadas destacam a importância da colaboração entre docentes, técnicos e famílias, bem como da adaptação das práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos. A articulação consistente entre profissionais e a contribuição das famílias, com seu conhecimento sobre os filhos, são essenciais para um ambiente inclusivo. O docente, figura central no processo, pode moldar a experiência educativa através de práticas colaborativas e abertura à mudança, fator crucial para o sucesso das medidas de suporte à inclusão.

Os relatos das DEE entrevistadas destacam que a eficácia das MSAI do DL n.º 54/2018 depende da colaboração entre docentes, técnicos e famílias, bem como da adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Esta perspetiva é corroborada pelos dados da FNE (2024), onde 40,6% dos inquiridos afirmam que as equipas educativas

trabalham colaborativamente no planejamento, monitorização e avaliação do ensino, e 34,1% indicam que os agrupamentos promovem a cooperação entre profissionais.

A valorização da diversidade e a adaptação pedagógica, também são reconhecidas no relatório da FNE (2024), com 91,8% dos inquiridos a concordar que a escola deve responder às diferenças para potenciar a aprendizagem de todos e 85,3% a afirmar que uma escola de qualidade é uma escola inclusiva. Além disso, 40,3% dos inquiridos consideram que as "acomodações curriculares" previstas no diploma contribuem para o sucesso educativo.

Embora a participação das famílias ainda seja limitada, com apenas 28,1% dos inquiridos a indicar um envolvimento ativo na elaboração e avaliação do PEI, há uma evolução positiva no reconhecimento da importância de práticas inclusivas. A aceitação das "acomodações curriculares" como facilitadoras do sucesso educativo, mencionada por 40,3% dos inquiridos, reforça a ideia de que a adaptação das metodologias e estratégias pedagógicas pode contribuir para uma inclusão mais eficaz.

3.6.3. Propostas para Superar os Desafios Colaborativos

As DEE entrevistadas sugeriram algumas propostas para superar os desafios colaborativos no contexto da inclusão educativa. E1 destacou, "Precisamos de uma abordagem colaborativa mais integrada." De forma semelhante, E3 sugeriu que, "Uma solução seria a criação de horários específicos para reuniões interprofissionais."

A clarificação dos papéis dos profissionais foi outro ponto de consenso. E2 enfatizou que, "Há uma gestão que tem de ser feita, e um tempo que os professores muitas vezes não têm para esta gestão." E4 complementou esta ideia ao sugerir que, "Refletir de forma continuada sobre o nosso papel e como devemos superar algumas dificuldades."

A necessidade de formação contínua foi outro ponto em comum entre as DEE entrevistadas. E3 sublinhou, "Precisamos de aceitar a todos e de aceitar que nós próprios também temos que mudar, porque não somos detentores da verdade.""

Apesar das convergências, apareceram também algumas divergências nas soluções propostas pelas DEE entrevistadas. E1 defendeu que, "Acho que uma das coisas essenciais seriam turmas mais pequenas. Temos turmas com vinte e cinco, vinte e sete alunos, turmas com dez alunos com medidas, em vinte. E uma outra coisa que não falamos muito, mas que me parece profunda. Há dois aspetos dentro do DL nº 54 que ainda estão em níveis muito baixos, o processo colaborativo entre os docentes, entre os docentes e a comunidade, e o processo colaborativo no seu topo com todos os atores deste processo." Esta solução difere

das propostas de E3, onde referiu que, “Temos que estar sempre preparados com um plano A, B ou C e não termos medo de mudar, de nos adaptarmos. A adaptação é muito importante.”

De acordo com o exposto acima, pode-se dizer que as soluções propostas pelas DEE entrevistadas para superar os desafios colaborativos no âmbito do DL nº 54/2018 referem que alguns fatores como, esclarecer papéis, investir em formação contínua e criar momentos específicos para partilhas interprofissionais, podem fortalecer a colaboração entre os profissionais. Além disso, destacam-se propostas como, melhorar os canais de comunicação, mudar as Perspetivas sobre inclusão e, em alguns casos, reduzir o tamanho das turmas. Apesar das diferentes abordagens, todas as sugestões das DEE entrevistadas visam promover uma colaboração mais eficaz e uma implementação mais consistente das relações-públicas.

Estas propostas alinham-se com a perspetiva de Ainscow (2021), que defende que a inclusão deve centrar-se na remoção de barreiras contextuais que limitam a participação e o progresso dos alunos, promovendo um ensino mais eficaz para todos.

Estas recomendações também são consistentes com a perspetiva da OCDE (2022), onde refere que Portugal dispõe, atualmente, de bases consolidadas para reforçar o seu compromisso com a EI, beneficiando do compromisso político, do contributo ativo das escolas e de um quadro legislativo já previsto. Contudo, são obrigações fundamentais com o investimento na consolidação deste percurso, adotando uma abordagem estratégica, articulada e sustentada em evidência, de modo a garantir que todos os alunos, independentemente da sua origem ou da sua situação pessoal, possam participar de forma plena na vida escolar, alcançar o sucesso educativo e realizar o seu potencial.

Em termos semelhantes, Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024b), reforçam que a inclusão exige mudanças estruturais nos métodos de ensino, na formação dos docentes e na organização das escolas, sendo a formação contínua dos professores um elemento essencial para transformar práticas pedagógicas e políticas educacionais, permitindo que os docentes compreendam a diversidade e criem um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo, assim, a inclusão não se baseia apenas em iniciativas individuais, mas exige um compromisso coletivo e estratégias bem definidas que impulsionem mudanças efetivas no sistema educativo.

Capítulo IV – Reflexões Finais

4.1. Conclusões

A análise do percurso das docentes entrevistadas revelou a riqueza e a diversidade das suas experiências, bem como o empenho profundo na construção de práticas educativas inclusivas. As suas trajetórias mostraram que a formação inicial, embora fundamental, não garante, por si só, a preparação adequada para responder às exigências da EI. O desenvolvimento profissional contínuo, aliado ao envolvimento prático e reflexivo, surgiu como elemento determinante na consolidação de competências para uma docência verdadeiramente inclusiva. Todas as entrevistadas demonstraram ter investido significativamente na sua formação ao longo da carreira, o que se reflete na sua atuação qualificada e no compromisso com a inclusão.

As narrativas das docentes entrevistadas evidenciaram que a formação contínua desempenha um papel central no desenvolvimento profissional ao longo da carreira e na consolidação de práticas inclusivas. Apesar de experiências distintas, há um reconhecimento comum da importância de formações com aplicação prática e alinhadas com os desafios da EI. A formação em áreas como o DUA, os currículos funcionais ou a legislação educativa é valorizada por possibilitar a adaptação do ensino às necessidades dos alunos. No entanto, surgiram também críticas à qualidade e pertinência de algumas ações formativas, e à falta de formação específica, sobretudo no que toca à implementação do DL nº 54/2018.

Além disso, destacou-se a convicção de que a formação para a inclusão deve abranger todos os docentes, e não apenas os da educação especial, promovendo uma cultura de corresponsabilidade. A formação contínua é, assim, vista como uma ferramenta essencial para enfrentar as transformações educativas e sociais, e garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade.

As motivações das docentes de educação especial entrevistadas revelaram a forte ligação entre as suas experiências pessoais e a escolha por uma carreira dedicada à EI. As vivências marcantes, como o contacto direto com a deficiência, a exclusão ou a perda, despertaram nelas um profundo sentido de empatia e compromisso com uma escola mais justa, centrada nas necessidades de todos os alunos. Essas motivações pessoais foram acompanhadas por um percurso de formação contínua e desenvolvimento profissional que, em muitos casos, transformou a visão pedagógica, ampliando a capacidade de resposta à diversidade.

As DEE destacaram ainda a influência positiva de formações específicas e de modelos inspiradores no seu percurso, reconhecendo que o crescimento profissional depende da articulação entre a teoria, a prática e a colaboração. As diferentes perspetivas demonstram que, apesar das rotas individuais distintas, existe uma base comum: o desejo de promover uma educação inclusiva, funcional e centrada na valorização de cada aluno.

As perspetivas das DEE entrevistadas sobre o DL n.º 54/2018 demonstram uma aceitação geral do seu valor enquanto instrumento orientador da EI em Portugal. A legislação é reconhecida como um marco por formalizar práticas centradas no aluno e por consolidar a inclusão como um princípio inquestionável. A sua flexibilidade, bem como a abrangência dos níveis de MSAI, são vistas como pontos positivos que permitem uma aplicação ajustada às realidades escolares.

No entanto, as entrevistadas também alertaram para desafios significativos, sobretudo ligados à formação insuficiente e à compreensão limitada por parte de muitos profissionais. As dificuldades na interpretação e aplicação do DL 54/2018, comprometem a sua eficácia e geram riscos de uma inclusão apenas formal, onde a presença dos alunos na sala de aula não garante, necessariamente, uma participação ativa e aprendizagens significativas. A preocupação com a superficialidade da inclusão surge como um alerta partilhado, revelando a necessidade de uma mudança não apenas normativa, mas também cultural e pedagógica.

Sobre o ponto de vista das DEE entrevistadas acerca dos recursos disponibilizados no âmbito do DL n.º 54/2018 revelaram um cenário marcado por avanços pontuais, mas também por limitações significativas. A falta de diretrizes claras, a escassez de formação contínua e a insuficiente literacia legislativa entre docentes e lideranças escolares foram apontadas como obstáculos à implementação efetiva da EI. Embora reconheçam algumas melhorias, como a realização de formações específicas e a aquisição de equipamentos, as docentes destacam que essas iniciativas ainda são insuficientes e desiguais entre contextos escolares.

A atuação das lideranças escolares surgiu como um fator determinante: quando informadas e comprometidas com a EI, conseguem criar condições mais favoráveis; quando ausentes ou mal preparadas, tornam-se um entrave. A articulação entre os diferentes agentes educativos, nomeadamente entre educação especial e as equipas multidisciplinares, foi também identificada como uma fragilidade recorrente. Assim, a concretização dos princípios da EI depende não apenas da existência de recursos, mas da sua gestão eficaz e da formação contínua dos profissionais envolvidos.

As DEE entrevistadas evidenciaram que a implementação das MSAI, no contexto do DL n.º 54/2018, depende fortemente de processos de identificação e avaliação bem estruturados, colaborativos e baseados em evidências. Todas concordam quanto à centralidade da EMAEI e ao valor da análise partilhada, que consideram não apenas dados escolares, mas também contributos de diferentes profissionais e da família.

Apesar de uma base comum, surgiram nuances nas abordagens: enquanto algumas DEE adotam um modelo mais técnico e linear, outras valorizam uma perspetiva mais holística, integrando dimensões emocionais, sociais e contextuais do aluno. A avaliação inicial foi consensualmente vista como o alicerce para qualquer intervenção eficaz, devendo ser rigorosa, contínua e centrada nas necessidades reais do aluno. Esta prática foi reconhecida como essencial para garantir que as decisões tomadas sejam pertinentes, ajustadas e promovam verdadeiramente a inclusão.

As perspetivas das DEE entrevistadas sobre as medidas seletivas previstas no DL n.º 54/2018 demonstraram um equilíbrio entre reconhecimento do seu potencial inclusivo e a consciência dos desafios associados à sua aplicação. As medidas seletivas foram descritas como instrumentos importantes para apoiar os alunos que, apesar de não requererem medidas adicionais, enfrentam dificuldades específicas no percurso escolar. A sua eficácia, segundo as entrevistadas, depende de uma identificação rigorosa das necessidades, de uma personalização pedagógica ajustada aos interesses e ao nível de desenvolvimento dos alunos, e de um acompanhamento contínuo que promova a autonomia.

Apesar de valorizarem estas medidas, as docentes apontaram limitações claras, como a dificuldade em manter os alunos ao ritmo das aprendizagens essenciais, a falta de apoio especializado e a necessidade de articulação eficaz entre os vários intervenientes. Além disso, destacaram a importância da colaboração entre os DER e os DEE, bem como o papel ativo das famílias e da EMAEI para garantir intervenções bem fundamentadas.

As medidas seletivas foram reconhecidas como eficazes quando aplicadas com critério, sensibilidade e apoio adequado. Para além dos resultados académicos, as entrevistadas sublinharam os ganhos em termos de inclusão social, participação na turma e valorização das competências dos alunos, o que reforça o seu valor no quadro da EI.

As DEE entrevistadas reconheceram unanimemente as medidas adicionais previstas no DL n.º 54/2018 como fundamentais para a inclusão efetiva de alunos com necessidades educativas mais significativas. Estas medidas, aplicadas quando as universais e seletivas se

mostraram insuficientes, permitem a personalização do currículo através de aprendizagens substitutivas e estratégias diferenciadas, ajustadas ao perfil e potencial de cada aluno.

As entrevistadas destacaram a importância de um trabalho colaborativo, de avaliações detalhadas e da adaptação curricular contínua como pilares para a eficácia das medidas adicionais. A utilização de metodologias como o ensino estruturado, o recurso a tecnologias assistivas e a criação de contextos de aprendizagem realistas e funcionais foram apontados como práticas que não só promovem o desenvolvimento acadêmico, mas também a autonomia, a comunicação e a integração social dos alunos.

Apesar das exigências envolvidas, como a necessidade de mediação constante, gestão diferenciada da sala de aula e recursos adequados, os exemplos relatados demonstraram que as medidas adicionais têm impacto direto e positivo na vida dos alunos. A inclusão é entendida, não apenas como presença física na escola, mas como participação ativa, com condições reais de aprendizagem e progresso pessoal e social.

As medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, embora não tenham sido diretamente abordadas no guião das entrevistas, emergiram de forma espontânea e significativa nos relatos das DEE entrevistadas. Estas medidas foram reconhecidas como fundamentais para a criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos, atuando de forma preventiva na eliminação de barreiras e respondendo às necessidades de todos os alunos desde o início do processo educativo.

As docentes destacaram que muitas das estratégias associadas às medidas universais já fazem parte da prática pedagógica quotidiana, mesmo que, por vezes, os professores não as identifiquem formalmente como tal. Foi também salientada a falta de conhecimento específico por parte de muitos docentes sobre o alcance destas medidas, o que pode levar à sua subutilização ou à confusão com medidas seletivas. Ainda assim, as entrevistadas reforçaram o seu potencial quando aplicadas com intencionalidade, sensibilidade e conhecimento técnico.

As medidas universais são, assim, percebidas como a base do modelo de resposta à diversidade proposto pelo DL n.º 54/2018, exigindo um envolvimento ativo de todos os docentes e uma abordagem pedagógica diferenciada, centrada na antecipação e reforço das aprendizagens.

As adaptações curriculares surgiram, nas entrevistas realizadas com as DEE, como elementos centrais na concretização das MSAI no âmbito do DL n.º 54/2018. As entrevistadas destacaram a importância destas adaptações como resposta à diversidade de perfis dos alunos,

promovendo a sua participação ativa, o desenvolvimento acadêmico e social, e a construção de percursos educativos mais ajustados às suas capacidades e interesses.

As docentes referiram exemplos práticos e estratégias diferenciadas, como simplificação de conteúdos, trabalhos criativos, uso de ferramentas alternativas de avaliação, apoio psicopedagógico e metodologias personalizadas. Este conjunto de práticas evidencia uma abordagem flexível ao currículo, alinhada com os princípios do DL n.º 55/2018, que valoriza a reorganização pedagógica centrada nas aprendizagens essenciais e nas necessidades reais dos alunos.

Contudo, os relatos também evidenciaram limitações e equívocos na aplicação destas adaptações. As docentes criticaram a ideia, ainda presente em algumas escolas, de que as adaptações curriculares significativas se destinam exclusivamente a alunos com défices cognitivos. Apontaram ainda para a falta de clareza e uniformidade entre escolas na aplicação das medidas, bem como para a tendência de alguns professores transferirem a responsabilidade da aprendizagem apenas para o aluno. Além disso, alertaram para o risco de uma inclusão superficial, que, sob a aparência de integração, deixa alguns alunos esquecidos no processo.

As perspetivas das DEE entrevistadas demonstraram um forte consenso quanto à importância da participação ativa da família na implementação das MSAI, previstas no DL n.º 54/2018. As docentes valorizam o envolvimento dos encarregados de educação desde as fases iniciais do processo de identificação das necessidades até à definição e acompanhamento das medidas, sublinhando que essa cooperação contribui para uma resposta mais ajustada e eficaz às realidades dos alunos.

A comunicação regular e a partilha de responsabilidades com as famílias foram vistas como estratégias fundamentais para promover a continuidade do trabalho educativo em diferentes contextos. As entrevistadas destacaram ainda que o envolvimento familiar favorece a construção de planos de intervenção mais alinhados com os interesses, capacidades e rotinas dos alunos, reforçando a coerência entre escola, casa e comunidade.

No entanto, também reconheceram que essa colaboração nem sempre é fácil de concretizar, seja por fatores socioeconómicos, limitações de tempo ou falta de conhecimento por parte das famílias sobre o seu papel no processo educativo.

A colaboração emergiu, nas entrevistas realizadas com as DEE, como um eixo central da implementação das MSAI, tal como definido no DL n.º 54/2018. As DEE destacaram que a colaboração entre profissionais dentro e fora da sala de aula, incluindo DER, técnicos

especializados, terapeutas, famílias, estruturas como a EMAEI e o CAA, é decisiva para assegurar uma resposta educativa coordenada, eficaz e verdadeiramente inclusiva.

Foram apontadas práticas colaborativas exemplares, como a construção conjunta de materiais, o planeamento articulado de estratégias pedagógicas, a presença de técnicos na sala de aula e a dinamização de projetos interdisciplinares. As docentes sublinharam que essa colaboração não só beneficia os alunos com necessidades específicas, como contribui para o envolvimento de toda a turma, criando ambientes de aprendizagem mais equitativos, empáticos e participativos.

Foi igualmente reconhecida a importância de parcerias com as famílias e com a comunidade. Estas relações alargam a rede de apoio aos alunos e fortalecem o sentimento de pertença, promovendo o sucesso escolar e pessoal. O trabalho desenvolvido no CAA foi valorizado por todas as entrevistadas, sendo visto como um espaço complementar à sala de aula, desde que articulado com o currículo e centrado na continuidade das aprendizagens.

Contudo, surgiram também preocupações quanto à ausência de envolvimento familiar em alguns casos e à necessidade de garantir que a colaboração não seja ocasional, mas uma prática consolidada e estruturada no quotidiano escolar.

As entrevistas com as DEE evidenciaram de forma clara e consistente que a colaboração entre diferentes profissionais é essencial para a concretização de práticas inclusivas eficazes, especialmente no âmbito das intervenções promovidas pelo CAA no contexto do DL n.º 54/2018. As docentes reconheceram que a articulação entre DER, DEE, técnicos especializados e assistentes operacionais permite uma resposta mais integrada e personalizada às necessidades dos alunos com medidas de suporte.

A colaboração relatada vai além da mera partilha de tarefas, traduz-se num planeamento conjunto, na compilação de estratégias em sala de aula e na criação de ambientes que favorecem o desenvolvimento não apenas académico, mas também comportamental, emocional e funcional dos alunos. As docentes partilharam exemplos concretos de como essa articulação promove ganhos significativos em autonomia, autorregulação, comunicação e participação.

Outro ponto de convergência foi a valorização dos efeitos das intervenções colaborativas que se refletem não apenas no progresso escolar tradicional, mas também em indicadores comportamentais e sociais, como a permanência em sala de aula, o envolvimento nas atividades, a melhoria na postura face à aprendizagem e o aumento da autoestima dos alunos.

A análise das entrevistas com as DEE revelara que a resistência à colaboração, por parte de alguns profissionais, constitui um obstáculo significativo à implementação eficaz da EI, tal como prevista no DL n.º 54/2018. Esta resistência foi relatada de diferentes formas: desde atitudes de desvalorização das capacidades dos alunos, até à rejeição ativa de práticas colaborativas e à dificuldade em adotar metodologias como o DUA.

As entrevistadas destacaram que, por vezes, essa resistência parte de DER, mas também, surpreendentemente, de colegas da educação especial, que deveriam assumir um papel facilitador. Foram ainda identificados fatores estruturais, como o envelhecimento da classe docente, experiências profissionais anteriores negativas e preferências por formas de trabalho mais individualizadas, que contribuem para a dificuldade em aderir a práticas colaborativas.

Este cenário confirma as fragilidades apontadas por estudos como o da FNE (2024), que identificam lacunas na aplicação do DL n.º 54/2018 e uma percentagem significativa de escolas onde as medidas inclusivas ainda não foram plenamente implementadas.

As entrevistas com as DEE revelaram um conjunto abrangente de barreiras que dificultam a implementação efetiva do DL n.º 54/2018, destacando entraves organizacionais, culturais, pedagógicos e estruturais. Entre os obstáculos mais recorrentes foram destacados: a resistência de alguns profissionais, incluindo, paradoxalmente, elementos da própria educação especial, a sobrecarga burocrática, a escassez de recursos humanos e materiais, a falta de tempo para trabalho colaborativo e a dificuldade em interpretar e aplicar corretamente os conceitos e medidas do diploma.

As DEE relataram também o impacto negativo de práticas pedagógicas desatualizadas, da desresponsabilização de alguns colegas face à inclusão e do desconhecimento ou preconceito em relação às capacidades dos alunos. Estes fatores contribuem para uma aplicação desigual das MSAI nas escolas, perpetuando lógicas de integração em detrimento da inclusão plena e efetiva.

Tais desafios são amplamente sustentados pelos dados da FNE (2024), que evidenciam a existência de uma fraca adesão ao diploma em muitas escolas, um défice de formação, horários incompatíveis com a colaboração, excesso de burocracia e perceções erradas sobre o papel do DEE. Estes dados demonstram que as dificuldades enfrentadas não são apenas pontuais, mas refletem limitações estruturais e culturais ainda por superar.

As entrevistas com as DEE evidenciaram que os principais facilitadores para a implementação eficaz das MSAI passam por uma articulação consistente entre recursos,

práticas colaborativas e atitudes favoráveis à mudança. As DEE destacaram que a gestão eficiente dos recursos humanos e materiais, a clareza nas funções atribuídas aos profissionais e o envolvimento de parceiros externos e das famílias são elementos decisivos para o sucesso das intervenções inclusivas.

Embora reconheçam a importância da colaboração como um fator unificador, as abordagens divergem em relação às metodologias e estruturas mais eficazes, variando entre a necessidade de flexibilização dos espaços escolares, a integração direta de técnicos especializados nas salas de aula e a valorização da comunicação constante entre os diferentes atores educativos. A flexibilidade pedagógica e a adaptação curricular são vistas como estratégias centrais para garantir o progresso acadêmico e pessoal dos alunos.

Paralelamente, todas as DEE entrevistadas enfatizaram o papel transformador do professor. A sua disponibilidade, formação e compromisso são tidos como determinantes no processo de inclusão. A sensibilidade para reconhecer as necessidades dos alunos e a capacidade para mobilizar os recursos disponíveis surgem como competências-chave para uma prática pedagógica inclusiva e eficaz.

As propostas apresentadas pelas DEE entrevistadas para superar os desafios colaborativos no contexto da EI evidenciaram um entendimento claro de que a eficácia do DL nº 54/2018 depende da criação de condições organizacionais que promovam a colaboração real entre os diversos agentes educativos. Entre os principais pontos consensuais, destacam-se a necessidade de clarificação dos papéis de cada profissional, a importância de formação contínua, e a criação de espaços e tempos específicos para reuniões e articulação interprofissional.

As entrevistadas também sublinharam a importância de mudar atitudes e mentalidades, com foco na adaptação e abertura à mudança, aceitando que a inclusão exige uma aprendizagem contínua dos próprios docentes. A redução do número de alunos por turma e o reforço dos canais de comunicação entre os atores educativos foram apontados como formas de tornar o trabalho colaborativo mais eficiente e sustentável.

Apesar das diferenças de ênfase nas propostas, todas refletiram o reconhecimento de que a colaboração só será eficaz se sustentada por estruturas claras, investimento institucional e uma cultura escolar que valorize o trabalho em equipa.

4.3. Limitações e Investigações Futuras

Embora cumpra os objetivos traçados, esta investigação é limitada às perspetivas de quatro DEE, não correspondendo à perspetiva da maioria dos DEE de Portugal. Seria importante realizar estudos de maior abrangência para compreender como as práticas educativas caminha na direção ou na contramão da inclusão. A apresentação dos resultados poderia ter, por exemplo, quadros-síntese que facilitassem a compreensão dos mesmos. Todavia, o cumprimento dos prazos impostos para a conclusão deste mestrado e a falta de financiamento para a realização da investigação, exigiram a conciliação entre trabalho e investigação.

A partir das reflexões sobre os relatos das DEE entrevistadas, identificaram-se áreas que poderão ser exploradas em investigações futuras.

Um dos aspetos a aprofundar é a análise das razões que levam os profissionais a escolher a educação especial, bem como a forma como essas motivações influenciam a sua prática pedagógica e evoluem ao longo da carreira. Estudar esta relação poderá fornecer insights sobre a satisfação profissional e a resiliência dos docentes no exercício das suas funções.

Outra vertente relevante consiste na exploração de modelos de trabalho colaborativo entre DEE, DER, famílias e outros profissionais, com o objetivo de identificar boas práticas e estratégias para superar desafios como a falta de tempo para a coordenação das equipas e a resistência à adoção de novas abordagens pedagógicas.

A avaliação dos efeitos práticos das medidas universais, seletivas e adicionais no percurso escolar dos alunos, particularmente em contextos socioeconómicos desfavorecidos, ou em diferentes regiões do país e contextos educativos, nomeadamente entre escolas urbanas e rurais, bem como entre instituições do ensino público e privado, constituem igualmente investigações que são necessárias e pertinentes. Compreender de que forma estas medidas podem ser ajustadas para responder a diferentes perfis de alunos poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas mais eficazes.

Outro aspeto a considerar é a experiência dos alunos e das suas famílias no contexto da EI. Compreender as perspetivas das famílias sobre as medidas de suporte e o seu grau de envolvimento no processo educativo poderá contribuir para o fortalecimento da relação entre escola, família e comunidade.

Por fim, estas investigações poderão aprofundar o conhecimento sobre a EI em Portugal, fornecendo subsídios para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a

consolidação de um sistema educativo mais equitativo e comprometido com o bem-comum e a justiça social.

4.4. Reflexão Pessoal

A realização desta investigação foi um processo desafiante, marcado por momentos de intensa dedicação e por dificuldades que exigiram resiliência e adaptação. A desconformidade temporal entre a recolha de dados e a conclusão do trabalho deveu-se a fatores pessoais e profissionais, mas procurou não comprometer a qualidade da investigação. Desde o início, houve a preocupação em garantir o rigor científico, evitando qualquer influência subjetiva na análise e interpretação dos dados.

Conciliar as exigências profissionais com o desenvolvimento desta investigação foi, por vezes, exigente, tornando a gestão do tempo e do equilíbrio emocional aspetos fundamentais ao longo do percurso. Os desafios ultrapassaram a dimensão académica, exigindo organização e disciplina para garantir a progressão do trabalho de forma a tentar sempre não comprometer a sua qualidade.

Mais do que um exercício académico, esta dissertação representou um processo de crescimento pessoal e profissional. A sua conclusão simboliza não apenas a superação de desafios tanto pessoais, quanto profissionais, mas também a concretização de um estudo que, espera-se, possa contribuir para a reflexão e o aperfeiçoamento das práticas de EI em Portugal.

Referências Bibliográficas

- Abelha, M., & Machado, E. A. (2018). Supervisão, colaboração e formação: Relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP. In E. A. Machado & J. C. Sousa (Eds.), *Formação Contínua de Professores em Portugal - de ontem para amanhã* (pp.119–135). De Facto Editores.
- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(2), 25–41. <https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2021). *Princípios-Chave – Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a Educação Inclusiva*. (V. J. Donnelly & A. Watkins, ed.). ISBN: 978-87-7110-960-3
- Ainscow, M., Miles, S. Making (2008). Education for All inclusive: where next? *Prospects*. 38, 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Educational Policy Studies*, 6, 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2021). Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge. Em M. Ainscow (Ed.), *International Handbook of Inclusive Education* (pp. 75–86). Barbara Budrich.
- Almeida, F. J.; Romanowski, J. P.; Carmo, S.; Buzzi R. & Vercellino, S. (2022). Perspetivas da metodologia qualitativa em pesquisas na área de educação. *REVISTA INTERSABERES*, 17(40), 2–9. Retirado de <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2359>
- Alonso, R., Araújo, P., & Delgado, P. (2022). Desafios para a participação e a inclusão numa escola burocratizada. *Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles*, 15, 103-115. ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (2ª ed). Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-26-0655-2
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
<https://doi.org/10.12707/RIV17018>

- Bailey, J. (2008). First steps in qualitative data analysis: Transcribing. *Family Practice*, 25(2), 127–131. doi:10.1093/fampra/cmn003
- Bandura, A. (1969). Aprendizagem social de julgamentos morais. *Revista de Personalidade e Psicologia Social*, 11 (3), 275–279. <https://doi.org/10.1037/h0026998>
- Bardin, L. (2018) *Análise de conteúdo*. Edições 70. ISBN: 9789724415062
- Blanco, M.C. & Castro, A.B. (2007). O monumento na investigação qualitativa. *Nure Investigación*, v: 27
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Bonança, R. M., Castanho, M. G., & Morgado, E. M. (2022). O Decreto-Lei N.º 54/2018: Um Desafio para a Inclusão. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 15(1), 135–143. <https://doi.org/10.14571/brajets.v15.nse1.135-143>
- Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: A Students' Guide*. Paul Chapman Publishing Ltd. doi.org/10.4135/9781446220436
- Coutinho, C. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina. ISBN: 9789724051376
- DGE. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. *Ministério da Educação/Direção Geral da Educação*. ISBN 978-972-742-418-4
- FNE. (2019). Consulta Nacional Educação Inclusiva. https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1575631457_1855.pdf
- FNE. (2024). Relatório Consulta Nacional – Educação Inclusiva 2024 - Docentes e Direções das escolas. https://fne.pt/uploads/documentos//documento_1729161040_1932.pdf
- FENPROF. (2019). *Como avaliam e o que dizem os docentes e as direções das escolas e agrupamentos - Resultados do inquérito promovido pela FENPROF*. <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=12341>
- FENPROF. (2024). *Levantamento sobre Educação Inclusiva, em 2023/2024, nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas*. f-015-resultados-inquerito-especial-15-02-24.pdf
- Ferreira, A. M. L. (2019). Ser Docente de Educação Especial: refletindo o nosso percurso na procura de uma Educação cada vez mais inclusiva! *Revista Educação Inclusiva*, 10 (1), 19–21.
- Gamm, S., Elliott, J., Wright, J., Ricki, H., Price-Baugh, R., Hall, R., Walston, D., Uro, G., & Casserly, M. (2012). *Common Core State Standards and Diverse Urban Students: Using Multi-Tiered Systems of Support*. Council of the Great City Schools.

- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (Eds.). (2016). *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3>
- Lima-Rodrigues, L., & Rodrigues, D. (Eds.). (2024a). Políticas públicas e formação continuada de professores para a Educação Inclusiva: Relatório da investigação. Instituto Alana. <https://alana.org.br/pesquisa-internacional-educacao-inclusiva.pdf>
- Lima-Rodrigues, L., & Rodrigues, D. A. (Eds.). (2024b). Educação Inclusiva e a formação continuada de professores: Aprendizados nacionais e internacionais. Instituto Alana. https://alana.org.br/wpcontent/uploads/2024/09/Formacao_Ed_Inclusiva_RelatorioAcessivel.pdf
- Nações Unidas, (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. United Nations.
- OCDE. (2014), Education at a Glance 2014: OCDE Indicators, *OCDE Publishing*.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OCDE. (2020). *The impact of COVID-19 on education - Insights from Education at a Glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- OECD (2022), *Review of Inclusive Education in Portugal*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.
- Oliver, D. G., Serovich, J. M., & Mason, T. L. (2005). Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. *Social Forces*, 84(2), 1273–1289. doi:10.1353/ sof.2006.0023
- OpenAI. (2025). *ChatGPT* (GPT-4) [Large language model]. <https://chat.openai.com>
- Prata, M., & Santos, J. (2019). Propostas de reflexão a partir dos olhares e perspetivas dos Diretores, Coordenadores das EMAEI e dos DEE. *Revista Educação Inclusiva*, 10 (1), 34–39.
- Quivy, R. & Campenheoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Rasteiro, D. M. da S. (2017). *Percursos para a inclusão social em Portugal – Dois estudos de caso centrados nas políticas locais para as pessoas com necessidades especiais* (Tese de doutoramento). Departamento de Ciências da Educação, Universidad de Extremadura.

- Ribeiro, S. (2014). *Perfil Profissional do Docente de Educação Especial*. Escola Superior de Educação João de DEUS.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto Editora. ISBN 9789720345141
- Rodrigues, D. (2012). *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (2ª ed.). Instituto Piaget. ISBN: 9789896591038.
- Rodrigues, D. (2017) Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In Ivone Oliveira, David Rodrigues e Denise de Jesus (Orgs). *Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar*. EDUFES.
- Rodrigues, D. (2019a). Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca. *Revista da Pró Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 10(2), 10-12. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigodavid_jletras_mai2019.pdf?c=mkt_w_chnl:aff_geo:all_prtnr:sas_subprtnr:742098_camp:brand_adtype:txtlnk_ag;weebly_lptype:hp_var:358504&sscid=71k6_equq1
- Rodrigues, D. (2019b). Cimentar o Compromisso com a Educação Inclusiva. In M. Miguéns (Coord.), *Estado da Educação 2018* (pp. 290-295). CNE – *Concelho Nacional de Educação*. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf
- Rodrigues, D. (2025). Educação Inclusiva: Entre o ser e Estar. *Jornal de Letras*. 05 de fevereiro
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores. In *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de Formação* (pp. 89–108). Instituto Piaget.
- Roldão, MC, & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. O. E. (2019). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva* (2ª ed.). Edições Universitárias Lusófonas. ISBN 978-989-757-100-8.
- Stuckey, H. L. (2014). The first step in data analysis: Transcribing and managing qualitative research data. *Journal of Social Health and Diabetes*, 2(1), 6–6. doi:10.4103/2321-0656.120254
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação- Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. 2ªedição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 9789723114348.

- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. [Conferências]. *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*, Salamanca.
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon - Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*.
- UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por
- UNESCO. (2019) *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <http://www.unesco>.
- UNESCO (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por
- Van Campenhoudt, L., Quivy, R., & Marquet, J. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (Col. Trajectos). ISBN:978-989-616-929-9
- World, B. (2018). World Development Report 2018: *Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC. DOI: 10.1596/978-1-4648-1096-1

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 54/18 da Assembleia da República (2018). Diário da República, I Série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/18 da Assembleia da República (2018). Diário da República, I Série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 6478. (2019) Diário da República, Série II, 143, 15484-15484. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

APÊNDICES

Apêndice I- Guião de Pré-Teste das Entrevistas Aplicado a uma DEE

Blocos	Objetivos Específicos	Para um formulário de questões
Bloco A Legitimação e motivação	- Legitimar a entrevista - Motivar a entrevistada -Garantir a confidencialidade	Motivo e objetivos da entrevista Confidencialidade e anonimato Permissão para a gravação da entrevista
Bloco B Caracterização da entrevistada e do contexto profissional	Recolher dados que permitam caracterizar a entrevistada e o contexto em que funciona	Solicitar aa entrevistada que refira: -Formação inicial -Experiência profissional como docente e docente de EE -Nível de ensino em que exerce atualmente as suas funções como docente de EE
Bloco C Medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão	Saber como se processa a intervenção da entrevistada relativamente às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	Pedir ao entrevistado que refira: a) No contexto do CAA, qual é a sua intervenção ao nível das medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão: - Seletivas - Adicionais c) exemplos do modo como intervém na concretização de cada uma
Bloco D Colaboração com outros intervenientes	Indagar como se processa a articulação com outros intervenientes	Pedir à entrevistada que se situe face: a) à articulação com outros intervenientes: - Alunos da turma - Professores do ensino regular - órgãos de gestão - Psicólogos - Assistentes operacionais - Pais - Comunidade b) às estratégias ou práticas que são frequentemente utilizadas na colaboração entre esses profissionais para atender às necessidades dos alunos c) à entreaajuda de colegas ou outros profissionais sempre que lhe surgem dificuldades
Bloco E Dificuldades sentidas	Identificar dificuldades e facilitadores da entrevistada relativamente à implementação e operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão	Solicitar à entrevistada que mencione dificuldades e facilitadores: a) na implementação e operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão: - Seletivas - Adicionais b) na articulação com outros intervenientes:

		DER, órgãos de gestão, pais, outros intervenientes
Bloco F Dimensões da intervenção	Recolher dados sobre a intervenção com o aluno na turma e no Centro de apoio à aprendizagem e à inclusão	Solicitar à entrevistada que mencione: a) Das medidas de que temos vindo a falar (seletivas e adicionais), qual aquela em que despende mais tempo? E aquela em que despende menos tempo? b) Das medidas de que temos vindo a falar (seletivas e adicionais), qual aquela em que sente maior dificuldade em intervir? E aquela em que sente menos dificuldades? c) Em que Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (seletivas e adicionais) é efetuada, de forma mais sistemática, a sua intervenção em contexto de sala de aula? c) Como descreveria a sua experiência a nível da intervenção no contexto da sala de aula? Muitas vezes, poucas vezes, dificuldades, barreiras... Outras questões/opiniões que a entrevistada queira acrescentar

Apêndice II: Guião Final Para a Realização das Entrevistas

Caro(a) participante,

Antes de darmos início, permita-me agradecer-lhe sinceramente por disponibilizar o seu tempo para contribuir para esta investigação. O propósito desta entrevista é entender de forma aprofundada as Perspetivas e experiências dos Docentes de Educação Especial relativamente às medidas de suporte à aprendizagem preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Este marco legislativo representa um avanço significativo em direção a uma educação mais inclusiva em Portugal, procurando assegurar que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem ajustadas às suas necessidades.

A sua participação é fundamental, pois as suas experiências únicas e as suas respostas fornecerão uma perspetiva valiosa sobre a implementação prática das medidas de suporte à aprendizagem, os desafios quotidianos e os êxitos alcançados até ao momento. Ao partilhar as suas Perspetivas, estará a contribuir diretamente para uma melhor compreensão dos efeitos do Decreto-Lei n.º 54/2018 na prática educativa e na inclusão de alunos com MSAI.

As informações recolhidas durante esta entrevista serão utilizadas para informar e enriquecer o debate académico sobre a EI, com o objetivo final de sugerir possíveis melhorias e estratégias para apoiar tanto os educadores quanto os alunos em contextos educacionais inclusivos. Garantimos que todas as suas respostas serão tratadas com a máxima confidencialidade e o anonimato será preservado em qualquer divulgação dos resultados desta pesquisa.

Por favor, sinta-se à vontade para expressar as suas ideias, preocupações e experiências de forma livre. Estou aqui para ouvir e aprender consigo. Se tiver alguma dúvida antes de começarmos, não hesite em colocá-la.

Mais uma vez, muito obrigado pela sua disponibilidade para participar. A sua contribuição é extremamente valiosa para nós e para o avanço da EI em Portugal.

Blocos	Objetivos Específicos	Para um formulário de questões
	Recolher dados que permitam caracterizar a entrevistada e o contexto profissional em que atua.	Solicitar à entrevistada que refira: - Sobre a sua trajetória profissional, desde o início até ao presente. - Se há algum marco ou evento na sua carreira que se destaque como um ponto de viragem ou aprendizagem importante - Como a sua formação em Educação Especial e experiência anterior influenciam sua prática atual

Bloco A Caracterização da entrevistada e do contexto profissional		-Sobre experiências pessoais ou profissionais que motivaram a escolher a docência em EE -Um exemplo específico que tenha sido particularmente significativo para a tomada de decisão. - Em termos de desenvolvimento profissional contínuo, poderia identificar alguma formação que tenha feito e que tenha contribuído significativamente para a sua prática atual em EE - Se há alguma pessoa, teoria educacional ou filosofia de ensino que tenha moldado de forma particular a forma como aborda a EE -Em qual nível de ensino exerce atualmente as suas funções como docente de EE -Em termos de formação profissional, como se sente preparado(a) para implementar as diretrizes do Decreto-Lei nº54/2018 - De acordo com Decreto-Lei nº54/2018, acredita que existam áreas na educação que necessitam de mais apoio ou formação
Bloco B Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de acordo com o DL nº 54/2018	Compreender como a entrevistada aborda e personaliza as medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão.	Pedir à entrevistada que refira: -Como as medidas adicionais de suporte a aprendizagem e a inclusão são aplicadas na sua prática -Um exemplo específico de como estas medidas foram personalizadas para atender às necessidades individuais dos alunos - Como determina quais alunos necessitam de suportes adicionais ou seletivos à aprendizagem e à inclusão -Como as medidas seletivas de suporte a aprendizagem e a inclusão são aplicadas na sua prática -Um exemplo específico de como estas medidas foram personalizadas para atender às necessidades individuais dos alunos - Dentro das medidas que já implementou, poderia escolher uma que considera ter tido o maior efeito na inclusão e aprendizagem efetiva de um aluno e explicar porquê - O processo de implementação de um recurso ou apoio que considera um facilitador chave - Como foi integrado na prática educativa e que efeitos teve no progresso dos alunos - O que acha que contribui para a facilidade de implementação dessas medidas
Bloco C Colaboração com outros intervenientes	Explorar a natureza e a eficácia da colaboração interprofissional na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo.	Pedir à entrevistada que descreva: - Um projeto ou iniciativa em que a colaboração interprofissional foi fundamental para criar um ambiente inclusivo, como foi organizada essa colaboração e quais foram os resultados - Uma prática colaborativa que tenha sido particularmente bem-sucedida - Como mediu essa eficácia e quais foram os efeitos diretos para os alunos - Um processo de desenvolvimento e implementação de uma prática colaborativa específica, incluindo os desafios encontrados e as soluções adotadas

		- Como essa experiência de colaboração alterou ou reforçou a sua abordagem na Educação Inclusiva para projetos futuros - Na sua visão, qual aspeto do processo de inclusão e aprendizagem é mais passível de mudança e qual apresenta maior resistência, pode dar um exemplo específico para ilustrar essa perspetiva - Característicos pessoais que tenha notado entre os colegas que estão mais abertos à colaboração e aqueles que são mais resistentes - Como isso afeta a inclusão e o apoio à aprendizagem
Bloco D Dimensões da intervenção	Recolher dados sobre a intervenção com o aluno na sala de aula e no Centro de Apoio à Aprendizagem	Solicitar à entrevistada que mencione: - Sobre uma intervenção específica que realizou no âmbito do CAA e como esta intervenção foi planeada e avaliada quanto à sua eficácia - Como se caracteriza a sua intervenção diária na sala de aula com alunos que necessitam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão - Sobre uma situação que ilustre a sua abordagem - Sobre uma mudança significativa que observou na prática inclusiva desde a implementação do Decreto-Lei nº54/2018 - Como acha que as práticas inclusivas poderiam evoluir para melhor atender às necessidades de todos os alunos
Bloco E Barreiras e facilitadores	Identificar barreiras e facilitadores relatados pelos DEE entrevistados na implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.	Solicitar à entrevistada que mencione: - Quais são os desafios mais comuns que encontra no contexto da sala de aula, e como os supera - Sobre um exemplo concreto de um desafio e a estratégia utilizada para o abordar - Os obstáculos mais significativos que tem enfrentado na implementação do Decreto-Lei nº54/2018 - Um exemplo de um obstáculo significativo enfrentado na implementação do Decreto-Lei nº54/2018 e como este afetou a sua prática pedagógica diária - Se tem mais alguma questão, perspetiva ou algo que queira acrescentar e que ache relevante

Apêndice III: Transcrição da Entrevista Realizada a E1

RO: Obrigada por conceder esta entrevista. Primeiro, gostaria que falasse da sua trajetória profissional desde o início até ao presente, se possível.

E1: São muitos anos.

RO: Não parece assim tantos anos.

E1: Eu comecei há trinta e cinco anos, já vai fazer trinta e seis em setembro. Comecei como docente do primeiro ciclo. Entretanto, fiz um percurso, estive onze anos a trabalhar em XXXX, depois vim para XXXX, depois de XXXX e agora estou em XXXX. Mas sempre fui uma pessoa a quem alguns assuntos da escola chamaram sempre muita atenção. E então quando fui mãe, já muito mais tarde, com o meu filho com treze anos, percebi que ele tinha Dislexia.

RO: Hum-hum

E1: Mas tinha um QI acima da média, o que para a escola era um obstáculo, não é? Então, foi uma luta muito grande com a escola. Eu costumo brincar e dizer que vim para a educação especial, sou docente de educação especial há vinte anos, por um motivo especial: o meu filho. Fui bastante maltratada pela educação especial. Portanto, quando falo, falo numa perspetiva de docente e ao mesmo tempo de mãe, porque penso que ser professor de educação especial exige uma envolvimento particular. Temos que nos dedicar de tal forma que é quase como se estivéssemos a tratar dos nossos próprios filhos, são casos tão especiais.

Por exemplo, venho agora de uma reunião com uma encarregada de educação. Esta mãe não sabe como fazer, como gerir, não sabe como dar a medicação, como dosear a alimentação, que tipo de alimentos deve dar. Então, ser docente de educação especial é muito sobre ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos, mas também entender que eles não existem sozinhos, que fazem parte de uma família, e essa estrutura familiar deseja o melhor para aquela criança ou jovem, não é? Nós integramo-nos nessa equipa, não são eles que se integram na nossa, somos nós que nos integramos na equipa deles. Portanto, isso é muito importante. Entretanto, tenho uma grande paixão pela formação. Fiz o Mestrado em 2004, em que a especialidade era formação de professores. A partir dessa altura, fiz algumas incursões no ensino superior, lecionei uma unidade curricular na Escola Superior de Educação de XXXX em 2004. Quando terminei o Mestrado, em 2005, trabalhei também aqui numa unidade curricular, digo aqui porque estou em XXXX, na Escola Superior de Educação. E agora já estou há três anos ligada à Escola Superior de Educação de XXXX, com algumas

unidades curriculares do Mestrado, na formação inicial, numa especialização... sempre ligadas a esta questão da inclusão.

RO: Sim... sim.

E1: E porquê o 54? Tenho alguma paixão por esta legislação, porque penso que a Rosângela sabe que em Portugal, entre 2016 e 2018, houve um conjunto de normativos que foram saindo, incluindo a questão das aprendizagens essenciais, o perfil dos alunos, o plano nacional de promoção do sucesso educativo. Todos esses normativos culminam em 2018 com quatro outros documentos. Esses documentos são os Decretos-Lei 54 e 55, de 6 de julho de 2018, e depois, em agosto, saíram duas portarias que são muito importantes para nós da educação especial, relacionadas com a avaliação: a 223A e a 226A.

RO: Hum-hum.

E1: O que faz o Ministério? O Ministério opta por fazer formação de formadores para, de alguma forma, divulgar e dar a conhecer esses normativos. Falamos muitas vezes de um novo paradigma, mas não é assim tão novo. O que é mais recente é uma imposição legal para que ele exista, porque, na verdade, a EI já vem de há muitos anos, não é só a partir de 2018. Portanto, cada centro de formação envia alguém para fazer formação e depois replicar essas formações. Eu tive a felicidade, sim, tive a sorte de ter uma equipa de formadores fantástica que me fez compreender a legislação e vivê-la por dentro, digamos assim. Desde então, tenho dado várias formações ligadas à questão da EI do Decreto-Lei 54. Há três anos, em 2021, fizeram uma segunda formação, sempre pela Direção-Geral de Educação, para formadores sobre a EMAEI, que também fiz para replicar. Dessa vez, não repliquei nos centros de formação, mas sim no centro de formação da XXXXXX.

RO: Hum-hum.

E1: Talvez umas quinze turmas sobre EMAEI. Tenho tido algumas colaborações também com a Direção Regional da XXXX. E pronto, acho que era isso.

RO: Sempre na EI e, mas a formação de base, é?

E1: Foi no primeiro ciclo, primeiro ciclo.

RO: Primeiro ciclo, ok. Por exemplo, já falou mais ou menos alguma coisa, mas há um marco, um evento relevante na carreira que se destaque como o ponto de viragem ou um aprendizado importante?

E1: A descoberta de que o meu filho tinha dislexia veio culminar com o meu último ano no ensino regular, em que eu tinha um aluno com deficiência cognitiva bastante acentuada, vindo de Espanha, e um sobredotado na mesma sala, uma turma mista de segundo e terceiro ano de

escolaridade. E a universidade proporcionou-me um saber mais, mais do que aquilo que eu sabia, porque a minha formação não me tinha preparado efetivamente para isso. A formação contínua, se calhar vou ser um bocadinho crítica, mas efetivamente penso que a formação contínua deve ser feita porque precisamos dela, porque nos faz sentido para melhorar o nosso desempenho. E quando falo em melhorar o nosso desempenho, não é só na visão dos alunos, é também a nível pessoal. Ou seja, quando as coisas correm bem, os nossos alunos ficam bem, mas nós ficamos ainda melhor do que eles. Nesse sentido, enquanto formadora, noto que muitas pessoas fazem formação por necessidade de horas de formação, por uma questão de progressão na carreira e não

por uma necessidade real. Por exemplo, esta ideia de que o Decreto-Lei 54 é para a educação especial, infelizmente ainda é muito comum ouvirmos “Ah, isso é para a educação especial.” Não perceberam, ainda não perceberam que aquilo não tem nada de educação especial.

RO: Não és a primeira pessoa que me diz isso.

E1: Não perceberam. Não, é mesmo difícil. Isto não é para a educação especial. Ora reparem, onde está o conceito de abordagem multinível? Está no 55, e não no 54, não é? Isto é para todos nós, é para a escola toda. Aliás, nem deveríamos falar de EI, deveríamos falar apenas de educação, porque se a educação não for inclusiva, deixa de ser uma boa educação, ou uma educação com qualidade. E isso é o mais importante. Depois, há algumas situações muito difíceis no dia a dia, no trabalho diário, porque as pessoas não entendem que todos têm direito, e que não é só "estar". É algo muito especial. Na sexta-feira passada, participei numa pequena ação de formação para todos os docentes que quiseram estar presentes do Instituto Politécnico de XXXX e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade XXXX, sobre Avaliação adaptada no ensino superior. Foi espetacular. Porquê? Porque estes alunos estão efetivamente a chegar ao ensino superior, porque ao longo do percurso, permitiram que eles fizessem o caminho. Não os podemos simplesmente deixar de apoiar de repente. É evidente que também não é para ficarem a vida toda, mas é importante dar-lhes as ferramentas para que depois consigam fazer o percurso sozinhos.

RO: E isso tem uma ponte. Uma ponte que o leva até lá.

E1: Exatamente. Portanto, tem sido um prazer enorme trabalhar na formação inicial porque eles absorvem tudo, são jovens, especialmente os do mestrado que já estão numa fase mais madura. Eles querem saber de tudo: “Então e como é que se faz quando temos um hiperativo?”, “E o que é que se faz quando temos uma dislexia?”, “Como é que se faz?”. É uma sede de saber que é muito bom, muito bom, muito bom.

RO: Ainda bem. Eu ia perguntar sobre a influência, mas acho que já estamos a repetir a questão. Diga-me, como é que a sua formação em educação especial e a experiência anterior influenciam a sua prática atual?

E1: Muito. O facto de ser... como sabe, nós na educação especial podemos ter qualquer grupo disciplinar, ok? Trabalhamos com crianças desde os três até aos dezasseis anos, até ao décimo segundo ano. O facto de eu ter sido professora do primeiro ciclo... gosto de dizer professora primária, e até brinco, primária de primeira, uma primária primeira.

RO: Lá no Brasil, nós dizemos professora primária.

E1: Eu gosto muito, gosto, gosto, até porque eu sou aluna do magistério primário, que era assim que se chamavam as escolas antes, não é, magistério primário.

RO: Exato, nós tínhamos isso no Brasil também, magistério que permitia dar aulas no primário.

E1: Sim. Estive no Brasil de 3 a 8 de abril, em Belo Horizonte, num congresso. Foi fantástico, muito, muito bom.

RO: Minas Gerais.

E1: Sim, foi. Então, o facto de ser professora do primeiro ciclo, professora primária, não interessa, e aquele trabalho, de monodocência em que trabalhamos ciências, matemática, geografia, história, português, e trabalhamos com as pessoas, essa formação generalista permite-me agora, enquanto docente de educação especial nos outros níveis de ensino, compreender, por exemplo, que a matemática é uma linguagem que, se calhar, temos de desconstruir e começar quase como se estivéssemos a ensinar o aluno a falar uma nova gramática, a gramática matemática, digamos assim, os termos que usamos, a correspondência dos termos à linguagem. Estou a dar este exemplo porque parece-me ser o mais evidente. Deixe-me colocar as coisas de outra maneira, se eu fosse professora de filosofia, como uma colega do meu agrupamento, seria muito mais complicado para ela ser docente de educação especial do que para mim. A minha formação inicial, embora sem a especificidade necessária na altura, dá-me uma flexibilidade e capacidade de compreender, ligar e articular os saberes, ajudando os alunos a fazerem a interligação entre as várias disciplinas. Se acabarmos com a ideia de saberes compartimentados, eles conseguem entender melhor e mais facilmente. Penso que a minha formação inicial foi muito rica nesse sentido. Quando fiz a licenciatura, fiz em português e francês e hoje sinto que, por exemplo, essa parte da linguística e da gramática permitiu-me um trabalho diferenciado na questão da dislexia. Deu-me uma base sólida,

especialmente nas unidades curriculares ligadas à linguística, que incluiu fonética, fonologia, etc., que os cursos de formação inicial ainda não oferecem.

RO: Pois. Sobre experiências profissionais ou pessoais que a motivaram, já falou, foi seguir a educação especial por causa do seu filho. Pode citar um exemplo específico que tenha sido particularmente significativo na tomada de decisão?

E1: Posso. Quando o meu filho estava no primeiro ciclo, e eu ainda não sabia que ele tinha dislexia, foi um inferno para mim e para ele. Inscrevi-o numa escola da nossa área de residência, que era considerada uma escola de elite. Tudo bem, ele tinha boas notas, fazia o acompanhamento, a português tinha sempre 3, mas pronto. Entretanto, chamaram-me à escola porque perceberam que ele tinha dislexia. Havia um relatório que indicava a dislexia no processo e disseram-me que aquela escola não podia ter aquele aluno. Fiquei tola mesmo. A colega da educação especial que estava presente virou-se para mim, conhecia-me e disse-me: “Sabe, os alunos com dificuldades não chegam cá, isto não é escola para eles.” Respondi: “Ah não? Interessante, mas ele está cá, tem direito de cá estar e eu garanto-lhe que vai cá ficar.” Rosângela, foram dois anos de inferno, de luta, de humilhação, e eu disse: “Chega.” Por isso, costumo brincar quando estou a dar formação, digo sempre: “Eu só vim para a educação especial porque fui muito maltratada pela educação especial.” Mas este episódio, guardo-o e lembro-me dele quase todos os dias como aquilo que eu nunca quero ser. Foi isso que definitivamente me motivou, “Muito bem, então vou fazer a especialização e vamos ver.” Tive a sorte de ter uma formação de cinco estrelas. Fiz a minha pós-graduação, a especialização, no Instituto Politécnico do XXXXX, na Escola Superior de Educação. Foi uma formação muito rica, muito rica. Durou dois anos e meio, porque tínhamos uma parte curricular e depois o segundo ano para seminários. Foi muito bom efetivamente. Este episódio foi o que marcou definitivamente.

RO: Em termos de desenvolvimento profissional contínuo, poderia identificar alguma formação que tenha feito e que tenha sido significativa na sua prática?

E1: Sobre a intervenção multidisciplinar no Autismo.

RO: Hum-hum.

E1: Sobre intervenção multidisciplinar no Autismo. Por dois motivos, primeiro, porque me fez apaixonar pelo mundo do Autismo. Na altura em que fiz a especialização, não tinha nenhum aluno com Autismo, com perturbação do espectro. Esta foi uma formação com uma formadora espetacular que trabalhava muito a adaptação dos materiais. Ela dizia, “Se aqueles alunos têm aquelas características, eu não vou dar a uma criança de dez anos que não tem

ainda linguagem verbal, ou que não tenha intencionalidade de apontar quando falamos de comunicação aumentativa e alternativa, jogos ou desenhos do pré-escolar. Ele tem dez anos, então preciso ajustar o material àquela idade, aos seus gostos e preferências. Se eu souber quais são os seus hiper focos, é mais fácil conseguir levá-lo, porque o veículo para conseguirmos trabalhar o que queremos trabalhar, o tipo de competências que queremos desenvolver, quando sabemos os hiper focos deles, é mais fácil efetivamente. Foi super giro porque foram setenta e cinco horas de formação e fizemos imensos materiais. Isto já foi há mais de vinte anos e, neste momento, continuo a fazer exatamente como aprendi naquela formação. Foi definitivamente marcante. A formadora chamava-se, chama-se espero eu, XXXX, mas foi muito bom, muito bom.

Sabe, acho que o nosso percurso profissional é enriquecido quando encontramos pessoas especiais como referências. A professora XXXXX é uma pessoa especial.

RO: Muito.

E1: Marca-nos para a vida, mas marca-nos no sentido de nos criar vontade de fazer, de ser, de avançar, e penso que isso é o mais importante na formação. A formação que fiz com essa Senhora foi efetivamente muito boa. Ainda hoje, tenho montes de materiais, compro daquelas caixas de cartão na loja dos chineses e utilizo a metodologia de projeto. Isso permite-me não só intervir com o aluno A, B, C ou D, mas também fazer uma intervenção na turma, o que acaba por ser muito bom.

RO: Ainda bem. Há alguma pessoa, teoria educacional ou filosofia de ensino que tenha moldado de forma particular a forma como aborda a educação especial?

E1: Vai rir-se de mim, mas é verdade. Só conheci o Professor XXXXX há muito pouco tempo, há quatro anos, talvez três atrás, mas ele sempre foi o meu mestre, mesmo sem o conhecer. Os livros, os artigos dele, os vídeos, a forma suave e ligeira, mas com profundidade e frescura académica, como ele aborda os assuntos, a forma como brinca com as situações, fazem dele efetivamente, o meu mestre.

RO: Que bom. Atualmente, qual é o nível de ensino em que exerce a sua função como docente de educação especial?

E1: Pré-escolar e primeiro ciclo.

RO: Em termos de formação profissional, como se sente preparada para implementar as diretrizes do Decreto-Lei 54?

E1: Como lhe disse há pouco, fiz aquela formação com a Direção-Geral da Educação sobre o Decreto-Lei 54 para replicar, e tive a sorte de ter uma excelente equipa. Isso permitiu-me estar

muito por dentro da legislação, porque as pessoas que deram a formação eram efetivamente, inclusive, as autoras do manual de apoio à prática. Com certeza já o terá visto, certo?

RO: Sim.

E1: Permitiu-me ver a legislação com o pensamento do legislador, digamos assim. E como faço muita formação na área, acho que consigo, pelo menos é o que as pessoas dizem de mim. A coordenadora da educação especial do meu agrupamento diz que sou obcecada pela legislação. Não é isso, é uma questão de entendermos o que lá está escrito.

RO: Claro.

E1: E sobretudo, Rosangela, uma coisa que nós na educação especial no dia a dia, não temos essa preocupação, os diferentes colegas que nós temos, as tomadas de decisão que passam por uma EMAEI em que os pais também fazem parte, etc. Mas muitas vezes, deixa-se a grande responsabilidade, vou chamar assim entre aspas, “para o centro de educação especial”. Então, qualquer opção que tomemos tem sempre que ser bem fundamentada, sempre, e para fundamentarmos as nossas opções, as nossas tomadas de decisão, temos que conhecer a legislação. E não é o Decreto-Lei A, B, C ou D, é aquele conjunto de normativas que articulados fazem sentido, porque nenhum faz sentido sozinho. Portanto, acho que o domínio do Decreto-Lei 54 veio efetivamente dessa formação. Outro aspeto que para mim é muito importante é estar constantemente atenta àquilo que vai saindo. Por exemplo, uma legislação que saiu recentemente, na sexta-feira passada, sobre as assistentes pessoais nas escolas para alunos com limitações severas a partir dos quatorze anos.

RO: Hummm.

E1: E não é do Ministério da Educação, é do Ministério da Segurança Social. Portanto, implica que um docente de educação especial, para estar efetivamente preparado para trabalhar com estes aspetos mais legais, esteja constantemente atento ao que vai saindo, de forma a complementar aquilo que já temos. É como se fosse uma autoconstrução constante que nos obriga a estar muito atentos ao que vai surgindo. Por exemplo, a legislação ligada ao Ministério da Educação não nos dá orientações sobre os planos de saúde. Foi o Ministério da Saúde que, por exemplo, em 2021, talvez em janeiro, quando saiu o modelo de plano de saúde para as alergias alimentares, publicou também o manual de procedimentos. Nesse manual de procedimentos, especifica qual é o papel da escola e de cada ator educativo no processo, coisa que o Ministério da Educação não fez.

Isso obriga-nos, Rosangela, enquanto docentes de educação especial, a estarmos sempre muito por dentro dessas questões, até para ajudarmos no gabinete de psicologia na orientação

dos nossos alunos. Temos, se calhar, uma consciência muitas vezes maior do que a própria família das capacidades dos alunos, do que é possível efetivamente alcançar, ou do que é mais difícil conseguir. Às vezes, precisamos fazer este trabalho com as famílias, para que percebam que nem sempre as expectativas estão corretas e que, se calhar, por outro caminho, também se pode atingir o sucesso. Não temos todos que ser doutores para termos sucesso. Ok?

RO: Sim. Eu costumo dizer que o importante é chegar lá.

E1: Correto.

RO: Chegar lá, seja pela esquerda, seja pela direita.

E1: Não importa.

RO: Se tem de voltar, não interessa, o importante é chegar lá.

E1: O XXXX diz que relativamente a um aluno com Autismo... isto foi uma situação que ele conta muitas vezes. Ele disse a uma mãe de um jovem com Autismo: “Olhe, é assim, o seu filho é um Ferrari. O problema é que as estradas para ele não são autoestradas, são nacionais. Todos chegam lá. Só que uns vão pela autoestrada, outros vão pela nacional. Uns chegam mais depressa, outros mais devagar.”

RO: O importante é chegar.

E1: Exatamente.

RO: Mas é uma boa comparação. Ainda falando sobre o Decreto-Lei 54. Acredita que existem áreas na educação que necessitam de mais apoio ou formação?

E1: Sobre o 54?

RO: Sim.

E1: Muito. Passaram 6 anos, certo? Há seis anos saiu o Decreto-Lei 54. Há muita gente que ainda não sabe nada sobre o 54, e quando digo muita gente, estou a falar do ambiente escolar. O 54 não é só para a escola, mas estou a colocar-me no contexto escolar. Muitas pessoas não têm noção, não fazem ideia. E se me perguntassem, o 55 é a mesma coisa?

RO: É igual.

E1: Acho que a maioria dos docentes não se envolve. Este ano, como sou coordenadora da EMAEI e tenho muito trabalho, nós temos trezentos e seis alunos com medidas, num universo de dois mil e quinhentos mais ou menos, e desloco-me a várias escolas. Como sou professora e coordenadora da equipa, estava a ouvir uma conversa entre duas colegas na sala dos professores sobre formação. Uma disse: “Ah, não, eu quando escolho formação, escolho aquelas em que o formador costuma dar pouco trabalho.” Quer dizer, não importa o tema, não

importa a necessidade, não importa. Importa o formador que dá melhor nota, com menos trabalho.

RO: É mesmo... como é que eu ia dizer...

E1: Muito triste.

RO: Como diriam no Brasil, é bater o cartão e esperar a hora da saída.

E1: É bater no ceguinho.

RO: Sim.

E1: É partir pedra, porque é preciso muita, muita coisa ainda. Mas pronto, acho que as escolas, todas elas, precisam efetivamente de muita formação neste âmbito, porque depois o 54 é muito abrangente. É preciso saber sobre avaliação, sobre práticas inclusivas, sobre tecnologias, porque efetivamente não conseguimos fazer tudo, mas as tecnologias são um excelente auxiliar, talvez até mais do que às vezes aquele colega dentro da sala de aula. É preciso promover o trabalho colaborativo, porque se não, nada disto funciona. Há uma série de aspetos. Portanto, formação sobre estes aspetos era fundamental. Como adaptar uma ficha informativa, como adaptar um instrumento de avaliação, como perceber sinais de alerta dos nossos alunos sobre esta ou aquela problemática, e as pessoas deveriam convencer-se que, neste momento, o que menos importa na sala de aula é o conhecimento teórico, porque isso eles podem buscar a qualquer lado.

RO: Pois.

E1: E hoje, com a inteligência artificial, ainda mais rapidamente.

RO: Com certeza.

E1: Não é? Então, o professor tem que perceber que o seu papel mudou. E que, contudo, o que... não podemos ignorar a evolução social, ou ficamos para trás. O telemóvel é uma realidade, não vale a pena fingir que não existe, ou simplesmente dizer "Não usa telemóvel". Na formação inicial, no início confesso, estava um pouco relutante, todos os professores a aula toda com o telemóvel. Já desisti de tentar que não usassem o telemóvel, então agora, quando preciso de realçar algum conceito, peço: "Importa-se de ver se... tem net, não tem? Então importa-se de ver este conceito assim? Pode ler em voz alta?". Porque não vale a pena dizer que não, Rosangela, não vale a pena.

RO: Sim senhora, olha, é uma boa estratégia.

E1: E esta questão da inclusão... na sexta-feira, senti que foi muito bom mesmo aquele evento. As pessoas, mesmo num curso superior, não têm uma visão clara disto, mas já perceberam que estes alunos que foram avançando com medidas e que costumam chegar ao

ensino superior. O ensino superior tem que dar continuidade a isto. O ensino superior deixou de ser um auditório para noventa alunos onde o professor diz meia dúzia de coisas. Isso já não existe. Temos que pensar que hoje em dia o mais importante é efetivamente dar-lhes ferramentas para que aprendam ao longo da vida, até porque o próprio conceito de trabalhador mudou. Hoje já não dizemos trabalhador, dizemos colaborador, e se pensarmos no significado de trabalhador e colaborador, são diferentes. São distintos.

RO: Hum-hum.

E1: E estamos aqui. Esse modelo antigo acabou ou, pelo menos em grande parte, está a acabar. Aqueles que chegam ao ensino superior têm que ter desenvolvido habilidades cognitivas de nível superior, têm que ter capacidade de reflexão, de crítica, de argumentação, mas os conteúdos, o conhecimento técnico-científico, eles adquirem em qualquer lado. Rosângela, eu uso a inteligência artificial.

RO: Sim, eu também uso.

E1: Eu vou querer que os meus alunos não usem a inteligência artificial? No outro dia, numa conversa na EMAEI, estava lá o colega de informática, que tínhamos pedido para ajudar, e estava um colega de físico-química, que é elemento permanente da equipa. Ele estava zangado e dizia: “Eles sabem que têm medidas, então não querem fazer nada, porque não fazem.” E o colega de informática respondeu: “Olha, tens duas opções: ou comesas a aceitar que eles não vão usar livros nem papel, ou não vais mais dar aulas. Mas se teimares, é assim, tu ensinas físico-química e eu ensino a utilizar a inteligência artificial.” Porque, efetivamente, não é o estar tudo feito, porque isso é um mau uso das tecnologias, certo?

RO: Sim... sim.

E1: É ajudar os alunos a perceberem que tipo de ajuda podem buscar ali, para a construção do seu conhecimento. E é isso que eu ensino no ensino superior também, e nos ensinos básico e secundário as coisas têm que funcionar assim, têm que os preparar. Vamos ter crianças a fazer provas de aferição agora, inclusive as crianças com necessidades, a fazer as provas de aferição informatizadas, e nunca usaram o computador. Em casa, estão habituados ao telemóvel e ao tablet, o que os pais lhes dão, não é o mesmo que estar a teclar, não é bom.

RO: Eu, na minha opinião, acho errado essa decisão do Ministério da Educação de informatizar as provas, independentemente...

E1: Eles deram computadores... errado. Deram computadores para os miúdos levarem para casa, ok? Os computadores são usados para tudo, menos para o que deveriam. Mas, quem pode manda, não é? O que podemos nós fazer sobre isso?

RO: Obedecer.

E1: Exatamente.

RO: Vamos falar agora sobre as medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão. Como considera que estas medidas são aplicadas na sua prática?

E1: O que eu sinto é que a aplicação das medidas continua, numa grande percentagem, a ficar no papel.

RO: Hum-hum.

E1: Por exemplo, medidas adicionais. Sabemos que temos dois tipos de medidas, não é? Temos medidas de gestão curricular e medidas de gestão pedagógica. Quando falamos em medidas adicionais de gestão curricular, estamos a falar das adaptações curriculares significativas, que são aprendizagens substitutivas. Quando falamos de desenvolvimento de estratégias de ensino estruturado, podemos estar a falar de um aluno que não tem qualquer défice cognitivo, mas tem uma característica da personalidade que implica que eu estruture a sua forma de estar na vida, na escola, em casa, etc. E isso é algo que as pessoas têm muita dificuldade em entender, que um aluno pode ter uma medida adicional sem ter défices cognitivos. Ou seja, conforme o perfil do aluno, uma das coisas que na minha escola é difícil as pessoas perceberem, é que muitos alunos têm dificuldades porque não leem ou não compreendem. Nas medidas adicionais, com adaptações curriculares significativas, acham que assim já não têm responsabilidade no assunto: "Ele não aprende porque a culpa é dele." Acho que há uma visão leviana das medidas adicionais, sobretudo das medidas de gestão curricular.

Depois, um outro aspeto que me preocupa bastante é o PIT, que também é uma medida adicional. Porquê? Porque ele não é pensado para uma transição saudável. O que é uma transição saudável? É uma transição que tem essencialmente a ver com a construção de alguma autonomia e autodeterminação daquele jovem para que quando sair da escola, precise o menos possível de alguém para as suas necessidades básicas. Essas necessidades podem passar por uma empresa protegida, por uma empresa a meio tempo, por algum tipo de atividade profissional, não apenas a ideia de sair daqui e ir para uma instituição ou para casa, porque muitos não têm outra solução. O que acontece na minha escola e em muitas outras, é que depois de terem adaptações curriculares significativas deixa de haver preocupação em ensinar. Ou seja, se têm adaptações curriculares significativas, vamos substituir aquelas aprendizagens, mas muitas vezes estão no mesmo contexto da aula. Certo? Então, como faço se estou a falar para todos ao mesmo tempo? Vem a questão da adaptação dos materiais. Se

para uns eu vou mandar construir um texto com no mínimo vinte e cinco linhas e regras específicas, para aquele aluno com adaptações curriculares significativas, a mesma obra lida ou discutida foi simplificada pelo professor. E, em vez de um texto, ele pode fazer um desenho, recortes e uma montagem sobre a história, ou comunicar as ideias principais e um colega escrever. Depois, ele defende essas ideias verbalmente: "Então disseste que aquela bola era azul? Porquê?" Estamos a desenvolver outras questões, não é propriamente a estrutura de um texto narrativo ou informativo.

Acho que ainda não se faz uma boa apropriação das medidas no que elas efetivamente significam, sobretudo as adicionais. Os PITs são feitos porque têm que cumprir a lei, mas na minha escola, uma das coisas que me irrita profundamente e que não aconteceria se eu fosse coordenadora da educação especial, é colocar os miúdos dentro da própria escola a fazer o pino, ou seja, vão para o bar, apanhar folhas das árvores, varrer... Eu acho isso degradante para qualquer ser humano.

RO: Sim, eu percebo.

E1: Estar com os colegas no mesmo patamar, independentemente das características de cada um. Porque é que eles andam a varrer folhas? Entende o que quero dizer?

RO: Sim, sim.

E1: Eu gosto de passar despercebida e ouvir os comentários. Eles já são suficientemente estigmatizados, já estão muito marcados. E poderiam estar a fazer isso noutra sítio. Porque não num horto, se gostam disso, ou na Câmara Municipal, sei lá.

RO: Hum-hum.

E1: Em fábricas que têm jardins para tratar, pequenas coisas para fazer, onde a dignidade daqueles jovens não está posta em causa, porque ali está. E os outros, muitas vezes, são cruéis. Não é?

RO: Hum-hum. Pode dar um exemplo específico de como aplicou as medidas adicionais, e como elas foram personalizadas para atender às necessidades individuais do aluno?

E1: Como é que eu faço? Enquanto docente de educação especial, tento trabalhar em articulação com os docentes. Por exemplo, uma das coisas que faço é, imagina uma história. Eu tento arranjar a história. Espera aí que eu vou dar um exemplo, só um bocadinho. Eu tenho dois livros, certo?

RO: Sim, certo.

E1: Ok, agora vamos abrir este. É um livro com texto, deixa-me mostrar uma página. Imagina assim. Certo?

RO: Sim, é um livro do Príncipezinho.

E1: Exato, com anotações do XXXXXX, um mais filosófico, digamos assim.

RO: Sim.

E1: Agora repare, o que é que eu tenho aqui?

RO: O Príncipezinho...

E1: Cinco frases, cada frase tem uma imagem. Como é que eu adapto então? Neste caso, fiz cópias das imagens e das frases. As imagens são cinco, e o aluno que tem adaptações curriculares significativas vai ordenar as imagens, tentar escrever uma frase sobre cada uma das imagens, identificar a palavra que destaca no Príncipezinho. Mesmo sendo uma palavra comprida, para eles funciona como uma mancha gráfica. O que é que eu faço? Enquanto docente de educação especial, estou sempre atenta e em articulação e comunicação com quem está a trabalhar com esse aluno, seja no primeiro, segundo ou terceiro ciclo, não importa a disciplina. Há pouco, quando dizia que a minha formação inicial como professora do primeiro ciclo me ajudou imenso, é porque efetivamente vamos buscar ali um conjunto de saberes mais generalistas que nos permite adaptar. Então, o Príncipezinho é trabalhado primeiro só com imagens.

RO: Hum-hum.

E1: Às vezes, podem escolher duas ou três imagens, e nós depois organizamos com eles. E isto tem cinco frases, são cinco imagens e cinco frases. Depois, quando já conseguimos que eles têm um modelo da frase, damos-lhes a frase, por exemplo, “O Príncipezinho vive no seu planeta”. Eu dou-lhes a frase, eles recordam a frase “O Príncipezinho vive no seu planeta”. Quantas palavras? Quais são as palavras mais pequenas? Quais são as mais difíceis? Dizemos de uma vez só. Portanto, o tema é o Príncipezinho, pode ser no nono ano, estamos a falar do nono ano. O aluno está no nono ano, tem quatorze anos, mas está a nível de leitura e de escrita como se fosse entrada na escola.

RO: Sim, sim.

E1: Não há linguagem infantilizada. E tento fazer isso o máximo possível. Vou muitas vezes à *Net* e retiro materiais de lá, mesmo ciências didáticas, e às vezes passo para os meus e para os outros. Gosto muito da questão do roteiro de aprendizagem em português. Eles vão utilizando, preenchendo páginas, pintando, colocando as palavras-chave quando já sabem e depois é um bocado tentarmos levar connosco o titular da disciplina. Eu digo “Não te preocupes, eu faço, eu faço.” E eles respondem “Então, se tu fazes, está bem.” E é um bocado por aí.

RO: E como determina, ou se determina, quais alunos necessitam de suportes adicionais ou seletivos para a aprendizagem e a inclusão?

E1: Nós seguimos obrigatoriamente o processo estipulado na lei. Há um processo de identificação de necessidades. Há uma primeira análise pela EMAEI, em que são chamados normalmente o diretor de turma e o encarregado de educação. Depois, fazemos todo o processo de identificação das necessidades, desde perceber as expectativas dos encarregados de educação e do próprio aluno, quando ele é capaz. Um

plano de intervenção constrói-se sobre um plano de avaliação, digamos assim. Avaliamos para perceber quais são as expectativas, quais são os gostos, quais são as capacidades, o que é que esta família efetivamente quer, e depois, em função disso, tentamos definir esse plano de intervenção.

RO: Mas a primeira sinalização de que a criança precisa de apoio, de suporte adicional ou seletivo é tomada pela professora titular?

E1: Não, é pela equipa.

RO: Pela EMAEI.

E1: Sim, sempre pela equipa. Porque eu sou coordenadora da EMAEI. Sabe qual é o papel da EMAEI do Decreto-Lei 54?

RO: Sim.

E1: Pronto. E é aqui que o coordenador da EMAEI define os elementos variáveis depois de ter um conhecimento suficiente do caso. Vamos imaginar que o encarregado de educação está sempre presente, o aluno nem sempre é capaz de participar. O diretor de turma, o titular de turma ou o titular de grupo, conforme a situação, devem estar sempre presentes. Um elemento da equipa permanente também deve estar. Nós temos tarefas divididas. Eu, por exemplo, enquanto coordenadora, só entro nos processos de identificação em que o objetivo é que o aluno tenha adaptações curriculares significativas. Porquê? Porque, se deixarmos os colegas decidirem sozinhos, todos querem que o aluno fique com esse tipo de medidas, para saírem da sala: “Aí, leva, leva, não vale a pena estar aqui”. Pronto, e então evitamos isso.

O que se calhar, quer saber é a questão de, então, “Mas só tem medidas seletivas quando esgotadas as anteriores?” Essa parte tem a ver com as evidências que são apresentadas. Quando não são apresentadas antes de se iniciar o processo, são solicitadas por quem faz a identificação.

RO: Hum-hum.

E1: Como sabe, a identificação pode ser feita até pelo próprio encarregado de educação. E depois dessas evidências, é que nós efetivamente vamos apontar qual é o plano de intervenção e ver que tipo de recursos temos, porque muitas vezes também ficamos condicionados pelos recursos disponíveis.

RO: Já ouvi dizer que os recursos são...

E1: Sim, são uma barreira. Mas Rosangela, temos que ter em atenção uma coisa, nem sempre muitos recursos são sinónimo de qualidade. E nisso, eu concordo com o Ministério, temos que fazer uma boa gestão dos recursos que temos, até para o bem dos miúdos. Não me interessa nada um aluno com Autismo ter quinze professores, não faz sentido. E as pessoas acham que qualidade é quantidade. Não, qualidade é o necessário bem gerido.

RO: Certo. E como as medidas seletivas de suporte à aprendizagem e inclusão são aplicadas na prática? Isso já falou mais ou menos com o exemplo do Principezinho.

E1: O reflexo maior, Rosangela, e acho que não disse isto, é na avaliação. Porque os alunos que têm adaptações curriculares significativas têm os testes ajustados àquilo que está planeado, enquanto adaptações curriculares não significativas não têm. Mas, na verdade, na sala não há aquela preocupação, por exemplo, de lhes dar o *feedback* da avaliação, de lhes dar uma ficha de síntese para eles conseguirem. Tipo um mapa conceptual no início de cada unidade temática, para que consigam fazer a ligação dos conteúdos que vão aprendendo. Faz-se um teste mais fácil como dizem, que não é mais fácil nada, porque é com aquilo que foi definido que o aluno teria de saber.

RO: Hum-hum.

E1: Embora o Relatório Técnico Pedagógico peça que se coloquem lá os objetivos, as metas e os indicadores das medidas para depois fazermos a monitorização.

RO: Tem algo mais a acrescentar sobre um exemplo específico de como essas medidas foram personalizadas para atender às necessidades individuais do aluno? E dentro das medidas que já implementou, tanto adicionais como significativas, há alguma que considere ter tido um maior efeito na inclusão e aprendizagem efetiva de um aluno? E porquê?

E1: Ora bem, quando o aluno tem medidas, sobretudo as seletivas, vou dar um exemplo. Trabalhei numa escola durante dez anos, e só este ano é que não estou a trabalhar apenas com crianças com Autismo.

RO: Hum-hum.

E1: Estes últimos dez anos foram só com crianças com Autismo no primeiro ciclo. E como é que consegui, em algumas situações, um maior sucesso? Propondo aos colegas ser eu a

dinamizar uma sessão sobre um tema qualquer. E quando eram temas que estavam nos hiper focos daquele aluno, colocava esse aluno a ser ele quase a liderar a sessão. Isto dá algum trabalho, porque nos obriga ao trabalho de colaboração com o colega, e ao mesmo tempo, para mim, o importante ali era que os restantes colegas percebessem que aquele aluno, embora com Autismo, tem muitos saberes, sabe sobre muita coisa e é capaz de fazer coisas incríveis. Acho que muito mais do que aquele nosso trabalho de apoio direto a nível da aprendizagem, este trabalho com a turma, com um colega titular, é a forma mais fácil de chegarmos lá.

Essa é uma componente. Outra componente é o docente de educação especial fazer o seu trabalho com o aluno, no fundo, dar-lhe ferramentas para que ele próprio tenha autoavaliação de como estão as coisas a correr, ter a noção, dar-lhe algumas ferramentas para que ele possa fazer isto: “Percebe isto? Não percebe. Vai ter um teste aqui. Então, como vou gerir o meu tempo?” Porque, pouco mais do que isso, o docente de educação especial não pode fazer diretamente com os alunos com medidas seletivas.

Com medidas adicionais, aí sim, é outra coisa. Quando temos, sobretudo, as salas especializadas, chamamos salas especializadas àqueles espaços que antigamente chamavam unidades. É criado, por exemplo, eu gosto imenso dessa medida de desenvolvimento de estratégias de ensino estruturado, não só para os alunos com Autismo, hiperatividade, etc., mas porque ajuda os alunos. Hoje, cada vez mais, o défice de atenção é enorme, e essas estratégias ajudam-nos a estruturar, a pensar e a seguir. Portanto, a minha preocupação com esses alunos é muito, faço educação para a dislexia, é muito mais dizer “Tens que ter cuidado aqui. Olha, isto é um truque.” Eu chamo de truque, “É uma magia que vais fazer. Fazes assim porque assim não te vais perder, não vais perder o rumo.” É mais neste sentido de dar ferramentas, do que de ensinar conteúdos ou estar ali a dar explicações.

RO: Gostei do termo magia.

E1: Sim, é porque eles gostam, até os mais velhos. É engraçado porque tenho uma miúda com quatorze anos com dislexia que estou a ajudar. E no outro dia, disse-lhe: “XXXX, já pensaste nisto? É a tua magia, vais retirar disto o que há de melhor em tantas coisas boas. Pensa assim.” E de vez em quando ela já usa o termo magia. Portanto, as palavras também têm sentido.

RO: Muito bom. Vamos mudar agora um bocadinho de tema. Vamos falar sobre a eficácia da colaboração interprofissional na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo. Pode falar sobre um projeto ou iniciativa em que a colaboração interprofissional foi fundamental na

criação de um ambiente inclusivo, como foi organizada essa colaboração e quais foram os seus resultados?

E1: Acho que já respondi mais ou menos a isso antes, com a questão dos 10 anos numa escola de primeiro ciclo onde trabalhávamos por projetos. Por exemplo, com estes livros do Príncipezinho.

RO: Hum-hum.

E1: Tenho vários materiais. Como trabalhava na sala especializada para alunos com perturbação do espectro do Autismo, quando introduzíamos um projeto que contava uma história, este trabalho era feito nas salas regulares dos alunos que estavam na sala especializada. E porquê? Porque os outros alunos também sentiam que era uma mais-valia, porque podiam ouvir histórias que a professora do regular não contava, trabalhar com materiais diferentes, mexer em coisas diferentes. Criava-se assim uma estratégia para criar laços entre os colegas dos alunos com medidas e a própria sala de apoio que eles frequentavam. Depois, já eram os outros alunos que pediam: “Posso fazer um puzzle com o XXXX?”, “Posso fazer... não sei o quê com o XXXX?” Percebes? Portanto, a melhor prática é entrarmos na sala como professores normais, sem ser "professores dos especiais", como às vezes nos tratam, e trabalharmos o nosso foco que é aquele aluno, mas na verdade, estamos a trabalhar com todos. Vou fazer isso numa turma de sétimo ano, com exercícios de um programa de flexibilidade cognitiva, para os alunos do segundo, sétimo e quinto, na próxima semana, para que os outros colegas vejam o que é que eles fazem quando estão no apoio, e perceberem que aquilo que fazem no apoio é algo que também pode ser bom para eles.

RO: Hum-hum.

E1: E então, combinamos esta articulação. Por exemplo, a diretora de turma do grupo que tenho no quinto ano é uma colega de música, e dispensou uma aula dela de cidadania para eu fazer este tipo de exercício com os alunos da turma toda. Eu disse: “Olha, então vamos combinar o seguinte, damos nós as duas a aula, não só eu, damos as duas, porque esta é uma forma também de os miúdos perceberem que estamos em articulação, que somos ambas professoras, que estamos aqui para eles. Ambas.” Ou seja, o importante é nós, enquanto docentes de educação especial, não separarmos as quintinhas.

RO: É não distinguir, tu és isto, eu sou aquilo.

E1: Isso. Nós somos docentes daquela escola, uns na educação especial, outros de educação musical, outros de educação física, outros de educação visual, não interessa, somos docentes de todos e para todos. E é isso que, na minha prática, tem resultado melhor.

RO: A propósito disso, também já me respondeu sobre uma prática colaborativa implementada que tenha sido particularmente bem-sucedida.

E1: Eu fiz o trabalho de casa. (mostra o guião da entrevista impresso e com anotações).

RO: Que bom, obrigada. Como mediu essa eficácia e quais os efeitos diretos para os alunos?

E1: Eu falei há bocadinho que depois eram eles que iam procurar a sala. Porquê? Porque eu levava uma história, mas eles sabiam que havia mais livros sobre aquela história, então, eram eles que iam procurar a sala, a minha sala, a sala especializada. E por que isso era fundamental? Porque alguns, no início, tinham medo de entrar na sala dos "deficientes".

RO: Hum.

E1: Está a perceber? Nós temos é que deixar a porta aberta, e eles perceberem que ali também acontecem coisas bonitas. Para mim, uma das coisas que mais prazer me deu foi este trabalho da metodologia do projeto, que passava para fora da minha sala. Ou seja, não fazia sentido estar só ali dentro, fechado. Nós, da educação especial, e um dia que a Rosângela esteja a trabalhar, não podemos estar à espera de que eles venham, nós temos de ir.

RO: Hum-hum.

E1: Depois eles vêm connosco, e os colegas... eu costumo dizer que os compro quando lhes digo: "Não te preocupes que eu faço os materiais." Eles não querem é o trabalho de construção. Eu também entendo, mas essencialmente esta parceria tem que existir, e depois não tratarmos só dos nossos, mas pensarmos: "Ok, vai ser bom para este, mas vai ser bom para os outros também."

RO: É aquela história, o 54 é para todos, não é só para alguns. Pode, por favor, identificar um processo de desenvolvimento e implementação de uma prática colaborativa específica, incluindo os desafios encontrados e as soluções adotadas?

E1: Ora bem, o 54 contempla também os alunos com altas capacidades, certo? Então vou contar um episódio. Numa das escolas em que estou, há um menino de oito anos com altas capacidades, e a colega pediu-me se eu poderia estar algumas vezes com ele. Não diretamente, pois não se aceita que seja meu aluno, mas se eu não me importava. "Claro que não". Então, o que é que nós fizemos? Estivemos os dois a conversar: "O que é que tu gostas? O que é que tu não gostas?" Eu tinha que olhar para esta situação. E nessa conversa, eu tinha que arranjar uma forma de ele estar ocupado com algo que lhe interessava, sem incomodar os outros, porque os outros iam a um ritmo mais calmo, mais tranquilo, certo?

RO: Normal, vamos dizer. Ele é que era mais acelerado.

E1: Ok. Então, o que é que nós combinamos, e o que é que ele decidiu fazer? "Eu quero fazer um livro, um manual de química para crianças." Eu disse, "Ok, então vamos lá. Vamos começar pelos sites, pelos livros. O que é que tu podes consultar?" E falei do *ChatGPT*. "Não, professora, esse não. O melhor é mesmo o *Bing*. Sabe porquê? Porque a informação que vem no Bing tem toda a bibliografia e no *ChatGPT* não tem." Está a ver eu enfiar a carapuça, não é? "Anda, E1, aprende." E então, neste momento, naquela turma, ele tem lá uma mesinha ao fundo da sala. Ele não está ao fundo da sala, mas tem uma mesinha para o projeto dele, onde os colegas lhe trazem livros, lhe trazem jogos com experiências de química para que ele possa colocar no seu manual. Ou seja, o projeto que era do XXXXX, daquele aluno de altas capacidades, acabou por ser um projeto da turma. A professora tem um conjunto de coisas resolvidas porque, quando os outros alunos acabam o trabalho primeiro, vão ajudar o XXXXXX com o projeto. Eles falam com a turma toda: "Queres ajuda XXXXX? Posso ir ajudar-te? Queres que eu faça alguma pesquisa? O que é que tu precisas?" E vamos fazendo isso. A ilustração está a ser feita por um dos colegas da turma. Estamos a falar do terceiro ano de escolaridade. Temos que ser criativos na forma como contornamos os contextos e as situações.

RO: E como essa experiência de colaboração alterou ou reforçou a sua abordagem na EI para projetos futuros?

E1: Fico sempre com muita pena que não saibamos quem são os alunos de altas capacidades. Não nos chega essa informação à educação especial ou às equipas, porque efetivamente eles estão lá, existem, e nós temos os abandonado. Olhamos muito mais rapidamente para um aluno com dificuldades, porque isso evidencia as dificuldades, do que para o outro que não está nada interessado naquilo, até se porta mal, porque aquilo não lhe diz absolutamente nada, não é? Eu até costumo brincar e dizer: "O que é que vocês acham de estarem cem minutos numa aula de mandarim?" Não percebem nada daquilo. Para uns é como se eu estivesse a ensinar a cozer uma batata, mas, na verdade, aquele já sabe cozer batatas recheadas. Tem interesse? Às vezes uso assim uns exemplos meio parvos, mas é para ver se as pessoas refletem um bocadinho sobre o que fazem.

Esta situação preocupa-me bastante porque temos miúdos altamente capazes que estamos a castrar, porque não os deixamos desenvolver. E o que o Decreto-Lei 54 diz é que cada um tem que competências, aquelas características, se são válidas, se são assertivas. Se ele é um bom pintor, porque não deixar que ele experimente?

RO: Eu diria até que é um desperdício de recursos.

E1: Completamente, completamente. Porque há coisas que sabemos que são qualidade de vida. Temos alunos a quem temos de proporcionar qualidade, alunos que são não verbais, que são alimentados por uma sonda, temos um desses. E então, os outros, e a questão de ser para todos, é ótimo, é para ninguém se sentir a mais.

RO: Na sua visão, qual aspeto do processo de aprendizagem e a inclusão é mais passível de mudança, e qual apresenta maior resistência? Pode dar um exemplo?

E1: Olhe, eu nem sequer concordo muito com o nome “Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão”. Deveriam ser primeiro “medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem”. O que é que quero dizer com isto? Primeiro temos que incluir efetivamente. Incluir é estar, é participar, é ter condições para. Certo? Primeiro, e depois preocupamo-nos com a aprendizagem. O que é que acontece na realidade? A inclusão não é uma preocupação, é a aprendizagem. Mas sem a inclusão, não há aprendizagem, portanto, o sistema falha. Falha porque só se preocupa com a aprendizagem, e uma aprendizagem no conceito restrito, que é a aprendizagem de conteúdos, conceitos, saberes de vários campos da ciência. Não com aquilo que é essencial para o indivíduo A, B, C ou D.

Portanto, dizer qual deles é mais fácil mudar... acho que teríamos que inverter as coisas e começar quase da estaca zero. Primeiro vamos incluir, e como diz o XXXXX num documento que tenho dele: “O primeiro mês de escola nunca deveria ser de aulas. Porquê? Era para dar tempo para que nos conhecêssemos, para que cada um soubesse qual é o seu lugar, o seu espaço, as suas capacidades, o seu potencial, as suas dificuldades, as suas barreiras. Depois disto estar muito bem feito, de todos nos conhecermos muito bem, então sim, vamos aprender.” Enquanto andarmos com o processo ao contrário, não vale a pena.

RO: Tem notado características entre os colegas que estão mais abertos à colaboração e aqueles que são mais resistentes? Se há alguma característica?

E1: Muitas vezes tem a ver com o perfil de cada pessoa, não do profissional, da pessoa, ser ou não mais aberto a colaborar. Depois os mais resistentes são sempre professores de matemática, das ciências, não é? São sempre os mais resistentes. Tentar explicar a um colega que, se está a dar uma aula de geografia ou sobre biologia no secundário, sobre a célula, que se calhar o aluno com adaptações curriculares significativas pode, pelo menos, ficar a saber o que é uma célula, que é aquela coisinha pequenina, que tem um núcleo, tem uma mitocôndria, e pronto, chega. Os outros têm que saber muitas mais coisas. Mas eles também vão saber alguma coisa disso, e quando alguém falar em célula, eles vão ter essa imagem, certo? Não, os professores acham que eles não são capazes. “O que estão ali a fazer... Olha, mas eu estou a

assinar presenças, não faz sentido". Será que não? Será que não podemos, naquele momento, fazer com que aquele aluno aprenda alguma coisa? Não é estar presente, isso é fácil, mas aprender alguma coisa. Acho que as resistências maiores são desses colegas, alguns por causa da idade, mas não quer dizer que os mais jovens sejam sempre os mais abertos e flexíveis.

As percepções que ainda há sobre a EI, o que é a educação especial, o que é a avaliação, são aspectos que ainda têm muito caminho a percorrer para que as pessoas entendam efetivamente.

RO: E quais considera serem os obstáculos mais significativos que tem enfrentado na implementação do Decreto-Lei 54?

E1: O desconhecimento sobre a literacia legislativa, completamente.

RO: Por parte dos professores?

E1: Dos docentes, sim. E das lideranças também.

RO: E um exemplo de um obstáculo significativo enfrentado na implementação do Decreto-Lei 54, e como isso afetou a sua prática pedagógica?

E1: Pelo momento daquilo da escola do meu filho foi, mas não teve a ver até com este período aqui. Pode repetir? Eu agora de repente não...

RO: Um exemplo de um obstáculo que considera que foi significativo na sua prática no Decreto-Lei 54, e como isso afetou a sua prática pedagógica?

E1: Vai-se rir. O grupo da educação especial. Deixe-me só dizer uma coisa, eu sou coordenadora da EMAEI porque tinha a formação sobre o Decreto-Lei 54. Certo? Mas não sou coordenadora da educação especial.

RO: Certo.

E1: Então, no ano letivo 2018/2019, era preciso alterar os documentos.

RO: Sim, sim.

E1: Pedi colaboração à EMAEI e à equipa multidisciplinar do departamento de educação especial, e fizemos grupos de trabalho para elaborarmos os novos documentos à luz daquilo que vinha na lei, no manual, etc. A legislação saiu, e eu fui nomeada coordenadora no final de setembro do ano letivo 2018/2019, e no final de novembro, numa reunião de novembro, dia vinte de novembro, nunca mais me vou esquecer deste dia. Eu levei para apresentar um PowerPoint e tinha mandado já os documentos todos para os colegas verem, para anotarem alterações que propusessem, para discutirmos um na reunião. E então, uma das colegas, nós somos sempre entre vinte e vinte e três, pegou nos documentos assim, e atirou-mos, literalmente atirou-mos. Eu levantei-me, os documentos bateram-me na barriga porque não davam mesmo na cara. E a colega disse o seguinte: "Eu recuso-me a fazer esta porcaria", tal e

qual que estou a dizer. Mais tarde, vim a saber, evidentemente que eu saí dali, e hoje já não sairia, mas naquela altura saí lavada em lágrimas, não é? E pedi a demissão no dia vinte e três do cargo de coordenadora da EMAEI e fazia anos a vinte e oito. Então, no dia dos meus anos, a minha diretora esteve quase duas horas comigo ao telefone para me convencer a ficar. Mas acabei por saber que aquele núcleo duro da educação especial tinha reunido e pedido o aval da direção porque não queriam que o decreto fosse implementado naquele ano letivo. Não somos nós que decidimos isso. Só prova a falta de formação e informação que as pessoas têm na escola. Portanto, no meu dia a dia, o maior obstáculo, aquilo que eu sinto que é a maior resistência, vem da educação especial. Aliás, eu gasto dois ou três dias de faltas por ano para não ir às reuniões de educação especial, porque este momento foi definitivamente marcante. Esta articulação entre educação especial e EMAEI não funcionou porque as pessoas, como não sabem, deixam-se levar por aquilo que lhes parece. A EMAEI não esvaziou as competências do Departamento de Educação Especial.

Temos é que trabalhar em articulação. E eu não sou a única nesta situação, há muitos casos que conheço. Para mim foi grave, muito grave o que aconteceu. Isto leva-me ainda a querer ser melhor, para lhes mostrar que não é como pensam, que é de outra maneira e que tenho suporte para isso. Por isso, a coordenadora diz que sou obcecada pela legislação e que tenho sempre uma resposta pronta na língua.

Agora, já lá vão seis anos, e confesso, Rosângela, que já dei muito para aquele peditório, portanto, já nem me aborreço muito. Mas fiz o grau de especialista e utilizei uns questionários que passaram por todos os agrupamentos. Foi através do Centro de Investigação da XXXXX, sobre as Perspetivas do coordenador da EMAEI de cada agrupamento. E efetivamente, a maioria são coordenadores e são docentes de educação especial e assumem os dois papéis. O que se nota? Nota-se que todos eles, e estou a falar de cerca de noventa por cento dos colegas respondentes, foram cinquenta e oito questionários respondidos, empoderam as dificuldades, as barreiras. Quase ninguém vê no Decreto-Lei 54 um potencial, uma mais-valia: "Não, está tudo mal, está tudo errado". Continua-se a querer relatórios clínicos para os alunos usufruírem de medidas. É muito complicado. Agora, o que eu sinto efetivamente é que a maior resistência está nos docentes de educação especial. Claro que também temos os outros, como falava há pouco. São os de matemática, os de...

RO: Das ciências.

E1: Sim. Mas, os da educação especial, que deviam ser os facilitadores, muitas vezes não são, são a maior barreira, e com pouco conhecimento. Por exemplo, já me aconteceu chegar

documentos em que a assinatura dizia "Docente de Educação Inclusiva", quando queriam dizer "Docente de Educação Especial". Não é anedota, Rosângela, é sério. "Os Alunos da Educação Inclusiva". Na semana passada, convidei uma colega que está a trabalhar com alunos com Autismo a ir fazer uma pequena aula aberta aos meus alunos da formação inicial da Escola Superior de Educação. E houve lá umas coisas que me custaram tanto, como dizer "os alunos do CAA". "A sério, alunos do CAA? O CAA lá tem alunos?" O CAA são recursos que a escola tem para todos os alunos da escola. É muito complicado, acaba por ser muito complicado. Os próprios colegas. E essa colega de quem estou a falar tem doutoramento na área da educação especial, está bem? É mesmo a literacia legislativa que está em falta na educação especial.

RO: E sobre um processo de implementação de um recurso ou apoio que considera um facilitador-chave.

E1: É a questão das adaptações. Usar os mesmos temas que os outros, não fazer uma coisa diferente, certo? É pôr na mesa a mesma comida, mas ajustada a cada uma das pessoas.

RO: Sim. Existe alguma medida de suporte à aprendizagem e inclusão que considere particularmente desafiante de implementar?

E1: O PIT. O Plano Individual de Transição é um verdadeiro desafio para a escola e para os técnicos. Esse é efetivamente o mais difícil, e tem que ser repensado. As escolas têm que repensar a forma como o implementam. Porque eu já encontrei o tal documento que falava há pouco, e se a Rosângela quiser dar uma vista de olhos, é o Despacho número 4157.

RO: Vou pegar aqui um lápis para apontar. Despacho?

E1: 4157, de 2024. De 16 de fevereiro de 2024. Define as atividades de apoio à educação formal, no âmbito da assistência pessoal, que tem a ver com estes PITs, ok?

RO: Certo.

E1: Portanto, é uma das lacunas e um dos maiores desafios, até porque depois os pais acham que os meninos, que os jovens, não são capazes. Há resistência muitas vezes em conseguirmos, ou dificuldade em conseguirmos um lugar que se ajuste a eles. Para mim, esta é a medida mais desafiante no estudo.

RO: E como tenta ultrapassar esses desafios?

E1: Tentando convencer as pessoas de que todos nós somos capazes de aprender alguma coisa. No outro dia falava sobre isto numa formação, dei um exemplo que uma colega da ESE de XXXXX, a XXXXXX, me deu. Conhece aquela artista plástica portuguesa?

RO: Sim, sim.

E1: Que faz aquelas coisas em croché?

RO: Ah, hum.

E1: Ela tem umas esculturas feitas em croché. Portanto, é muito conhecida e até tem aquele candeeiro gigante feito com XXXXX, que se chama "XXXXX".

RO: Sei.

E1: Ela tem um atelier no XXXX, havia lá uma miúda com PIT, um grupo deles que foram visitar o atelier no âmbito da educação especial, e a miúda adorou o atelier, ficou maravilhada com aquilo. O que a professora de educação especial e a diretora de turma conseguiram foi que a artista, deixasse a miúda ficar lá, nem que fosse a meio tempo. O que é que ela faz? Ela só faz aquele primeiro fio do croché.

RO: Hum-hum.

E1: Ela tem uma agulha mais ou menos adaptada, para ela nunca se enganar e para ficar tudo certinho. Agora, há umas em plástico que se compram em lojas, tipo lojas chinesas, mas com outro nome. Não sei como se chama, abriu agora uma aqui em XXXX. É tipo chinês, mas tem várias coisas. Pronto. E então, a miúda está a trabalhar a tempo inteiro e só faz os fios do croché.

RO: Olha, fico muito feliz.

E1: E isso ainda é tão difícil assim, será? Não, porque a própria XXXXX diz que ela é extremamente produtiva. Ela não para, só faz aquilo porque não consegue fazer outro tipo de coisas, não é? Mas se vir na *net* os trabalhos dela, vai perceber o que eu estou a dizer, é XXXXX.

RO: Sim, sim.

E1: Agora imagina um atelier desse nome internacional que aceita, mas se calhar, eu acredito que a XXXXX, com o tempo, até pode contratar outro tipo de pessoas. Aliás, ela tem um projeto que também pode pesquisar se quiser, que se chama XXXXXX. E, portanto, é chegarmos, mostrarmos às pessoas, mostrarmos à sociedade que estes indivíduos, que estes jovens, são capazes, que podem ter o seu espaço, que podem ter a sua casa, com um assistente pessoal, se calhar, às vezes com algum trabalho.

RO: Sente que há alguma medida que encontra menos dificuldades para pôr em prática?

E1: Sim. A frequência de ano por disciplina, que acho ridícula. Nos casos de problemas de saúde, aceito, mas tem que ser uma medida muito bem pensada, não na forma como está a ser implementada, onde os alunos fazem quatro ou cinco disciplinas num ano, mais quatro ou cinco no outro ano, porque depois cria-se uma injustiça muito grande e uma confusão enorme.

Os miúdos acabam por estar dois ou três anos no mesmo ano, mudam de turma, é uma confusão.

RO: E o que acha que contribui para a facilidade de implementação das medidas?

E1: A flexibilidade cognitiva dos professores, estou a brincar e a falar a sério. O que facilita é as pessoas saberem primeiro o que quer fazer com cada uma das medidas. Apoio psicopedagógico, “O que é isso? Aí é que Psico.” Não, pode ser a psicóloga, pode ser o docente titular, pode ser o de educação especial, e cada um intervém. Se for a preparação de um plano de intervenção multidisciplinar, todos trabalhamos, mas uma semana é um técnico, outra semana é outro técnico. “Porquê não? O que são as medidas? O que são adaptações curriculares não significativas? Quando é que elas acabam e passam a ser significativas?” Não há, Rosangela, não há. Não há a apreensão desses conhecimentos, as pessoas não sabem, falam o que tem decorado. Dizem medidas adicionais quando querem dizer adaptações curriculares significativas, dizem medidas seletivas quando querem dizer adaptações curriculares não significativas. Não entendem que há outras medidas, que o apoio tutorial está ali, que as medidas universais também têm que esgotar tudo o que está na base. Depois sim, passamos ao segundo patamar. É complicado, quero dizer, não é complicado, para as outras pessoas é que é um bocadinho mais difícil.

RO: Isso já disse também, sobre as características pessoais dos colaboradores para engajar em práticas inclusivas. Já falou que são das ciências.

E1: Das ciências exatas, digamos assim.

RO: Sim, das ciências exatas. Vamos então passar para o CAA, talvez me dê nas orelhas por causa disso. Sobre uma intervenção específica no âmbito do CAA, e como é que essa intervenção foi planeada e avaliada quanto à sua eficácia?

E1: Não, não está bem. Primeiro, o CAA é tudo o que a escola oferece. Ou seja, a sala especializada é uma valência do CAA.

RO: Certo.

E1: Então, o que faço na sala especializada é, no fundo, uma componente do Centro de Apoio à Aprendizagem. É uma das peças, não é? E então aqui, quando falei há pouco nesta planificação e neste trabalho à base da metodologia de projetos, que gosto muito, isso permite-me trabalhar no centro, na sala especializada e noutra tipo de valências do Centro de Apoio à Aprendizagem. Por exemplo, num clube, num atelier, o que seja, mas sempre com a finalidade de que isso seja subsidiário da atividade da sala de aula, do que se passa em sala de aula, certo?

RO: Certo.

E1: Não pode ser um trabalho diferenciado do que se passa na sala de aula. Como é que nós o vemos? O trabalho tem que ser monitorizado, tudo na escola tem que ser monitorizado. Então, como é que nós medimos? Conseguimos perceber pelo próprio sucesso que os alunos conseguem depois, em contexto de sala de aula. Quando digo sucesso, não estou a falar apenas de desempenho académico, estou a falar também se eles já conseguem estar sentados, se já não é preciso forçar a ida para a sala de aula, se vão com mais agrado. Há um conjunto de situações. Se é um aluno que tem problemas de comportamento e costuma ter dois ou três, ou quatro episódios por semana, que vai reduzindo. Agora, precisamos desta monitorização sistemática, que nos permita também avaliarmos o que estamos a fazer.

RO: Certo. E como caracteriza a sua intervenção diária na sala de aula com alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem?

E1: Neste momento, a grande parte da minha atividade é, vou, círculo pela sala, ajudo um, ajudo outro. O meu foco é aquele aluno, certo? Mas, vou circulando para eles não sentirem que estou ali apenas para um aluno específico, especialmente no primeiro ciclo, ok?

RO: Hum-hum.

E1: Porque a partir do segundo ciclo, eles não gostam dessa presença constante, temos mesmo que circular. O nosso papel acaba por ser mais coadjuvante, e repare, coadjuvante no que muitas escolas pensam ser a observância ao aluno, não é o aluno, é a turma. Claro que o nosso foco é aquele aluno específico, mas é mais no sentido de ajudarmos o colega que tem vários níveis, vários grupos de desempenho a trabalhar. Para mim, é a forma como mais trabalho neste momento, já que saí dessa sala, e porque o apoio especializado também é uma valência do CAA, é muito útil.

Quando estava na sala especializada, era muito o trabalho de ir à sala contar a história, desenvolver uma atividade em que os colegas da turma daquele menino vinham à sala especializada, ou tínhamos um hall grande ali que chamávamos de "Floresta Encantada", onde se sentavam e trabalhávamos ali, até nas expressões, no chão. No fundo, era para que os outros percebessem que o colega que está na sala especializada e os professores que estão na sala especializada são professores da escola, não são só professores específicos para aqueles “bonecos”.

RO: Sim, sim.

E1: É a forma de chegarmos lá.

RO: E sobre uma situação que ilustre quais os desafios mais comuns que encontra no contexto da sala de aula, e como faz para os superar?

E1: Quando somos aceites, não há problemas. Quando a própria professora oferece alguma resistência, os miúdos olham para nós como se não fôssemos professores. Eu há bocadinho disse, nós somos professores da escola, e faço questão que eles percebam isso. Porquê? Porque são capazes, eu digo “Vá lá, sente-se aqui, se faz favor”, na cantina, ele responde “Tu não és, minha professora”. Se eu for à sala de aula e houver um comportamento que não estou a gostar, e se for um bocadinho mais assertiva, posso ter uma resposta destas. Porquê? Porque eles são “finos” e sabem muito bem que a professora que lá está, e este tipo de situação não lhe agrada, a nossa postura corporal diz muito mais do que aquilo que dizemos, certo?

RO: Certo.

E1: Então, os miúdos são extremamente...

RO: Perspicazes.

E1: Eu ia usar essa palavra, perspicazes. Eles sabem perfeitamente. É muito conquistar, e depois é seduzi-los, comprá-los com coisas que sabemos que eles até gostam, sendo que nosso objetivo é termos aquela intencionalidade com aquela tarefa, mas sabemos que eles vão gostar disto. Certo? Então, é do género, quando vemos que algo não está muito bem “Olha, passa na minha sala logo. Vamos fazer uma coisa gira para tu veres. Eu quero te mostrar”, e ele até vai, e até senta, e nós até sentamos com ele. Não é dos que costumam lá estar, entende o que quero dizer, Rosangela? Mas é isso, é aí que conseguimos dar uns aos outros, e esta postura de flexibilidade exige muito de nós, às vezes engolimos em seco, certo?

RO: Pois. E alguns sapos.

E1: “Isso não é nada. Não aconteceu nada”. Pronto, fazer de conta. Mas acima de tudo, o sucesso da nossa ação como docentes de educação especial. Eu lembro-me que, noutras situações destas, eu costumava brincar com isso, e digo que um bom docente de educação especial tem que ter um excelente jogo de cintura, porque temos que nos movimentar conforme as coisas vão andando.

RO: Dançar conforme a música.

E1: Exatamente.

RO: Há alguma mudança significativa que observou na prática da EI desde a implementação do Decreto-Lei 54?

E1: Acho que sim. Acho que há um bocadinho menos a ideia de que os alunos são “os teus alunos”, “os alunos da educação especial”. Já se começa a notar. E outra coisa é as pessoas

perceberem que o impacto destas medidas, ou de algumas destas medidas, vai ou não condicionar o percurso do aluno. O que é que quero dizer com isto? Que os alunos que têm medidas, por exemplo, adaptações curriculares significativas, efetivamente, vai ter impacto no futuro deles, mas tem que se ajustar ao perfil daquele aluno, não são todos iguais. A menos que, “Olha, tens um PEI daquele aluno com défice cognitivo? Tens um PEI daquele aluno com dislexia?” Já se começa a perceber que a cada um, há um ajuste. E outra questão que acho que o Decreto-Lei 54 trouxe, e que também já vai passando, é a responsabilidade de todos. Ou seja, a responsabilidade não é apenas do docente de educação especial, é do docente de educação especial, do encarregado de educação, do funcionário, de toda a gente. Penso que esta ideia está muito mais generalizada. Não está ainda no ponto, mas estamos a andar.

RO: Hum-hum. Passaram só seis anos.

E1: É isso.

RO: E como acha que as práticas inclusivas poderiam evoluir para melhor atender as necessidades de todos os alunos?

E1: Acho que uma das coisas essenciais seriam turmas mais pequenas. Temos turmas com vinte e cinco, vinte e sete alunos, turmas com dez alunos com medidas, em vinte. E uma outra coisa que não falamos muito, mas que me parece profunda. Há dois aspetos dentro do Decreto-Lei 54 que ainda estão em níveis muito baixos, o processo colaborativo entre os docentes, entre os docentes e a comunidade, e o processo colaborativo no seu topo com todos os atores deste processo. Por exemplo, costumo brincar com os colegas dizendo: “Então, mas o aluno sabe o que é que tu queres que ele saiba? Sim, porque se me disseses corre, eu não sei quantas voltas é que tu queres que eu dê ao campo, mas se me disseses que tenho que dar três voltas ao campo, vou gerir a minha energia, fazer uma respiração mais tranquila, tentar chegar ao fim das três voltas. Não desato a correr na primeira volta, fico exausta e já não dou a segunda, ou então corro, corro, corro e não sei quando parar porque não me disseste.” O que quero dizer com isto é que a questão da avaliação ainda é uma das maiores barreiras à implementação, sobretudo por causa daquilo que já falámos lá atrás, das questões de determinadas disciplinas, especialmente no terceiro ciclo e secundário. É muito complicado, continua-se a achar que o conhecimento teórico e científico é sinónimo de sucesso.

Portanto, a ideia de *feedback* aos alunos é muito importante. A ideia de que o CAA não é “aquela” sala, não “são aqueles” professores, é de todos e tudo aquilo que a escola consegue oferecer aos alunos. E aquilo que a escola oferece tem que ir de encontro às necessidades dos alunos. Se eu souber jogar muito bem xadrez, muito bem, mas se os alunos da escola não

querem jogar xadrez, o que é que eu hei de fazer num clube de xadrez? Entende o que quero dizer? Por muito que eu ache que o xadrez é fundamental para o raciocínio, para a estratégia, não interessa se os alunos não querem. Então, aquele chavão de dar voz aos alunos tem que estar presente e vai correr melhor quando nós compreendermos que tem que estar presente.

"Vou trabalhar sobre vulcões, o que é que queres aprender sobre vulcões?", ou então de outra maneira, "O que é que achas que consegues aprender e que já sabes sobre vulcões?", "Então, o que é que gostavas de saber mais?" Não é tempo perdido, como as pessoas dizem, é tempo muito bem gasto, mesmo que a aula seja reduzida a meia hora. Qual é o problema? Se for meia hora efetiva, é ótimo.

RO: Sim, sim, percebo lindamente.

E1: Há muito trabalho para fazer, Rosangela. Às vezes, sinto-me como um Dom Quixote a lutar contra moinhos de vento, porque falamos, falamos. Aqui há tempos, já foi no ano letivo passado, entrei na sala dos professores da escola sede, com uns cinquenta professores ou mais, estava bastante cheia. E eu tenho ouvido de "tísica", e alguém do grupinho disse: "Lá vem ela evangelizar."

RO: Ummm?

E1: Agora já me rio. Entro e digo: "Não venho evangelizar". Mas é complicado, eu acredito mesmo, Rosangela, acredito mesmo que a legislação que temos é fabulosa, fantástica. Falta profissionalismo, falta conhecimento, falta querer saber. O conhecimento está disponível por aí, é preciso querer aprender.

Sabe, no primeiro semestre, tive uma unidade curricular com um mestrado aqui na Escola Superior de Educação, e um dia discutimos um assunto qualquer na aula, e uma das minhas alunas disse-me: "Professora, só muda quem quer mudar. Só muda quem tem necessidade de mudar". E a miúda tem razão. No fundo, todos sabemos isso, e as pessoas não querem mudar, Rosangela. Acham que, ao se oporem a este tipo de paradigma, que não tem como se opor porque é um paradigma social, a inclusão no seu todo. Não tem como, é o que eu dizia há pouco, não vale a pena negarmos a existência do telemóvel, ele existe, ponto. Temos que viver com isso. Enquanto as pessoas não se convencerem de que têm que acompanhar a evolução, aceitar as coisas assim, vai ser muito difícil.

E depois há aquelas pessoas que começam a ficar cansadas, como é o meu caso. Este ano, para mim, chega, encerrou a loja. Não nisto de andar aqui a lutar por estas coisas, foram 6 anos. É muito complicado, e depois há pessoas que não entendem que, por exemplo, eu acho que aí já é má formação e pouco profissionalismo mesmo, quando dizemos: "Olha, não pode

ser assim, tem que ser assim porque olha isto e isto", explicamos, e ficam zangadas. "Desculpa, tu tens horas, é preciso dar apoio àquele menino", e ficam chateadas e deixam de nos falar.

Acho que as escolas estão a precisar de outro tipo de..., quando digo escolas, refiro-me aos professores, assistentes operacionais, assistentes técnicos, alunos, encarregados de educação. Temos que trabalhar o bem-estar, a tal inclusão, saber quem somos, qual é o nosso lugar ali naquela organização, onde é que eu estou, qual é o meu papel aqui, o que é que eu tenho que fazer, o que é que eu posso pedir, e o que é que eu tenho que dar. Não é isto? Este conhecimento de nós próprios, da organização onde estamos, é fundamental, e são precisas medidas nesse âmbito, é preciso mesmo.

Por exemplo, em relação ao perfil do docente de educação especial, continuamos a recorrer à legislação da década de 90. Há necessidade, e eu penso que a XXXXX até vai fazer isso agora, de aferir-nos face a estas mudanças. "Qual é o papel?" "Qual é o nosso papel?" O que está no 54 é muito pouco. Mas pronto, acho que as coisas vão indo, não é?

RO: Hum-hum. Mais alguma coisa que acha que tem de...

E1: Já foi dito muita coisa. Acho que já quase duas horas.

RO: Então, mas adorei a nossa conversa, adorei.

E1: Obrigada... obrigada.

RO: Foi muito esclarecedora, e eu sou psicóloga, e vou-me metendo agora nessa aventura.

E1: Bom, é muito bom. É muito bom.

RO: Eu aprendo com vocês. Aquilo que eu vou ouvindo, para mim, tem sido uma aprendizagem muito grande. Obrigada. Obrigada por essa oportunidade de aprender consigo.

E1: Olhe, tem o meu contacto, se precisar de alguma coisa, disponha sempre.

RO: Agradeço imenso e também tem o meu contacto, se eu puder ajudar em alguma coisa, por favor esteja à vontade.

E1: Bom. Seja muito feliz, muito sucesso para si.

RO: Para si também. Beijinhos e tudo a correr bem. Obrigada.

Apêndice IV: Transcrição da Entrevista Realizada a E2

RO: E agora começamos. Já entendeu em relação à confidencialidade dos dados, não vão aparecer nomes nem nada que possa identificá-la, está bem?

E2: Sim, ok.

RO: E as informações recolhidas durante esta entrevista serão utilizadas apenas para informar e enriquecer o debate académico sobre EI. É o único intuito que temos em relação a isso.

E2: Certo.

RO: Eu vou pedir que comece a falar sobre a sua trajetória profissional, desde o início até ao presente.

E2: Portanto, a minha trajetória, eu licenciiei-me em Português, Latim e Grego há trinta e um anos, mais ou menos. Depois, fui professora de Português durante dez anos, no ensino secundário. Entretanto, tirei especialização em Educação Especial, tirei um mestrado em Educação Especial, e também uma especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes. Fui convidada para ficar no Centro de Dislexia da Universidade XXXXX e também como Vice-Presidente, onde estive durante alguns anos. Agora estou no Departamento Técnico Científico da Associação XXXXX de Dislexia. Depois, comecei um doutoramento, acabei a parte curricular desse doutoramento. Acabei a parte curricular desse doutoramento, portanto, tenho um curso de doutoramento. Depois fiz outro curso de doutoramento e estou agora a concluir a tese de doutoramento.

RO: Peço desculpa, esse doutoramento é ligado à Educação Especial?

E2: É sim, é em Ciências da Educação. Como disse, no primeiro doutoramento, embora tenha defendido o projeto de tese, fiz só a parte curricular e não continuei. Era sobre Dislexia. Este agora é sobre EI no geral, mas o doutoramento é em Ciências da Educação. Estou como professora de Educação Especial há vinte e um anos, mais ou menos. Tenho estado em projetos Erasmus, e tenho estado envolvida em várias vertentes que têm todas a ver com a EI no geral ou com alguma área mais específica, como sobredotação e Dislexia.

RO: Certo. Existe algum marco ou evento durante o percurso da sua carreira que se destaca como um ponto de viragem ou aprendizagem importante?

E2: Talvez o início da minha carreira de docente. Portanto, a primeira escola depois do estágio em que eu estive foi numa zona da área metropolitana de XXXXX, que foi a primeira escola como "escola segura" em Portugal. Ou seja, a escola com polícia à porta, digamos. As outras escolas a nível nacional, na altura, não tinham portão fechado, e aquela escola tinha portão fechado. Aliás, quando já falei sobre isso, ainda há pouco tempo, perguntaram-me se

teve alguma influência na minha mudança para a educação especial essa questão, e é possível que tenha sido um dos fatores. Tem a ver com o desafio, sempre gostei do desafio de dar aulas para alunos que, quando chegavam a casa, tinham realidades que eu não conseguia imaginar. Tem pontos em comum com a área que alguns anos mais tarde eu iria abraçar, não é? Portanto, a questão do desafio.

RO: E como a sua formação em educação especial e experiência anterior influenciam a sua prática atual?

E2: Portanto, a minha licenciatura de base é em Português, Latim e Grego, que tinha muita linguística, muita fonologia. Aliás, ainda há pouco tempo, por causa de questões de métodos para aprendizagem de leitura, etc., cheguei à conclusão de que, de facto, essa base da minha licenciatura tem sido muito importante, nomeadamente para trabalhar as questões relacionadas com processos base de aquisição de leitura e escrita. Portanto, acredito que sim. No que respeita à especialização, ali uma formação já mais próxima de educação especial, penso que, se calhar, aquilo que mais me influenciou foi aquilo que fiz ligado à educação especial. No início, a especialização e o mestrado, sendo que o mestrado também era em Ciências da Educação, mas tinha a vertente de Educação Especial. E tanto a especialização quanto o mestrado tiveram um componente muito forte de investigação, que é uma área que eu gosto muito. Costumo dizer que sou muito mais teórica do que prática, embora a prática seja uma consequência disso. Portanto, acho que essa vertente de investigação que tanto a especialização, quanto o mestrado tiveram influência naquilo que sou, aquilo que acho que sempre fui como professora de educação especial, e aquilo que continuo a ser. Gosto de perceber o que se passa e não andar à procura de materiais feitos, mas procurar formas de eu própria construir materiais. É um pouquinho por aí.

RO: E sobre experiências pessoais ou profissionais que a motivaram a escolher a docência de educação especial. Pode falar sobre isso?

E2: E assim, lá está. Eu acho que tem a ver com a tal questão de eu gostar de desafios, de eu gostar de fazer coisas diferentes. Estar como professora de educação especial é possivelmente, dentro da área docente, aquilo que de mais desafiante eu poderia encontrar, muito possivelmente.

RO: E poderia dar um exemplo específico daquilo que tenha sido particularmente significativo para esta tomada de decisão?

E2: Lá está, é engraçado porque, pronto, isto aqui também é anónimo, e também já me custa menos falar do que antes, mas eu acho que para além daquilo que eu já referi do desafio

daquela escola, que era muito diferente do tipo de escolas que eu tinha frequentado, não é? Portanto, esse choque térmico foi de facto um fator, mas eu acredito que o facto de eu ter estado três anos num hospital pediátrico com o filho que eu tive, e que morreu, portanto, ele teria agora vinte e oito anos. Ele morreu com três anos. Portanto, esses três anos, com tudo aquilo que eu vivi, com tudo aquilo que eu vi viver, mudaram-me para sempre, claramente. E quando saí do hospital, eu não consegui voltar ao sítio de onde tinha saído. Aliás, eu na altura acho que a opção era ficar em casa, mudar de profissão ou mudar de área. Eu acho que também teve a ver com isso e se calhar é o primeiro fator, muito sinceramente.

RO: Deve ter sido complicado gerir a situação. Em termos de desenvolvimento profissional contínuo, já falou que já fez imensas formações, poderia identificar alguma delas, alguma que tenha feito e que tenha contribuído significativamente para a prática atual na educação especial?

E2: É assim, evidente que eu poderia falar nas especializações, no mestrado, e em outras questões. Eventualmente não indo por aí, porque isso claramente influenciou tudo aquilo que eu sou, não é? Pronto, mas pensando, por exemplo, em formações de mais curta duração, eu se calhar aquilo que me lembraria mais, eventualmente tirando, como digo, aquelas especializações, foi uma formação que eu fiz em 2021, dinamizada pela *International Dyslexia Association*. A Dislexia é uma área que me diz muito, não é? A *International Dyslexia Association*, foi uma formação que eu fiz online. Lá está, as maravilhas destas comunicações à distância, com a *International Dyslexia Association*, em que eles nos puseram, a formação teve perto de 3 horas, e nesse tempo eles nos puseram a experienciar o que é que um disléxico sente em várias situações. E essa formação marcou-me a tal ponto que eu pedi uma replicação para aqui em Portugal, para eles fazerem essa formação, que aconteceu no ano a seguir, mais ou menos. Portanto, eu gosto sempre, por norma, das formações que faço, e faço todos os anos muita formação. Mas se calhar, assim de repente, aquela, achei que foi de facto muito eficaz naquilo que se propunha fazer.

RO: Existe alguma pessoa, teoria educacional ou filosofia de ensino que tenha moldado de forma particular a forma como aborda a educação especial?

E2: É assim, eu penso que o profissionalismo que vi sempre nos meus pais me influenciou muito, sinceramente. E depois tive a sorte de ter tido excelentes orientadores nas andanças em que me meti depois da licenciatura. Há pessoas que por admirar, moldaram aquilo que eu trazia de casa dos meus pais. No fundo, a minha filosofia tem sido a de saber que o professor faz a diferença, não é? Portanto, é isso que a investigação nos diz, que o professor faz a

diferença. E que qualquer coisa que eu faça menos do que o meu melhor vai impedir que os alunos que me foram confiados atinjam o seu máximo potencial. Sigo uma teoria de esforço, que tento cumprir e que acabo por querer ver nos meus alunos. Costumo dizer que qualquer coisa que o aluno faz facilmente, ou tem o propósito de o motivar, e isso não pode ser o dia a dia de algumas aulas, ou está desadequado. Creio que os meus alunos percebem isso. Tenho alunos que não conseguem verbalizar, alunos com muitas dificuldades. E, portanto, aquilo que eu tenho seguido é que as mudanças que eu quero operar a nível cerebral só se conseguem fazendo aquilo que os alunos nunca fizeram antes. E isso é aquilo que eu leio na tal investigação que eu gosto de fazer. Então, aquelas fichas que os alunos fazem muito facilmente e ficam todos contentes, o meu propósito é dizer-lhes “Ok, desta vez... pronto, percebeste que tal”, mas não é esse o caminho que eu quero seguir, nem pouco mais ou menos, porque senão é como eu costumo lhes dizer, é como ir para um ginásio e pôr uma garrafa de água vazia nas mãos e esperar que ganhe músculos, isso não vai acontecer. E pronto, portanto, é por aí.

RO: E qual nível de ensino exerce atualmente?

E2: Eu tenho pela primeira vez na minha vida uma aluna no pré-escolar e depois tenho alunos até ao decimo segundo ano. Portanto, maioritariamente ao longo do meu percurso como professora de educação especial, estive com alunos do terceiro ciclo e ensino secundário. Mas desde que, há já uns anos, fiquei como delegada de grupo de educação especial, achei que devia ir também a outros níveis de ensino. Então, portanto, tenho esta abrangência de alunos.

RO: Abrange quase todas as turmas.

E2: Sim.

RO: Em termos de formação profissional, como se sente preparada para implementar as diretrizes do Decreto-Lei 54?

E2: Eu sinto-me preparada. E, portanto, é assim, não sei se pretende que eu desenvolva aqui alguma coisa, mas é evidente que há escolas que implementam o 54 de forma diferente, e é um facto. Aliás, já foi dito várias vezes que o Decreto-Lei 54 não é um documento prescritivo, é um documento orientador, que cada escola, no fundo, pega e acaba por se servir dele dentro das diretrizes que existem. Mas é assim, eu sinto-me preparada para implementar. Se há pessoas noutros agrupamentos que acham que a tomada de decisão que nós estamos a ter, por exemplo, no nosso agrupamento, não concordam com ela, obviamente que é muito possível que aconteça e certamente acontecerá, como o contrário, como há muitas coisas que eu vejo

noutros agrupamentos com os quais também não concordo. Mas, portanto, não tenho qualquer dúvida em relação ao meu entendimento do Decreto-Lei 54.

RO: Certo. Agora vamos falar sobre as medidas seletivas e adicionais. Como as medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão são aplicadas na sua prática?

E2: Há, portanto. Todos os alunos com medidas adicionais frequentam todas as disciplinas no nosso agrupamento, embora não todos os tempos de todas as disciplinas. No CAA há professores de educação especial e técnicos especializados, para além de assistentes operacionais que trabalham as tais aprendizagens substitutivas previstas na lei, não é? Cada aluno tem o seu programa, que, quando possível, parte das aprendizagens essenciais do ano em que se encontram, embora frequentemente tal não aconteça, dado que apenas usufruem desta medida, no nosso agrupamento, alunos com comprometimento cognitivo geral muito significativo. Por isso, implementamos a medida em todas as disciplinas e não apenas em algumas disciplinas, como acontece em alguns agrupamentos.

RO: Sim.

E2: O importante é que o aluno esteja sempre a desenvolver atividades com ligação ao que está a acontecer na sala de aula, caso contrário, não estaríamos a falar de inclusão. Portanto, a Diferenciação Pedagógica e o DUA, cruzados com as acomodações curriculares, dizem-nos que os alunos não têm de estar todos a fazer o mesmo. Não é? Nem será isso que mais define a escola distanciada do currículo pronto a vestir, mas certamente ainda vai haver um denominador comum que permita perceber que se está na mesma aula com a mesma turma.

RO: E um exemplo específico de como essas medidas foram personalizadas para atender às necessidades individuais de um aluno. Pode dar um exemplo?

E2: Por exemplo, com um aluno com Autismo que eu estou a acompanhar, suporte três, grau de suporte três, no quinto ano, com treze anos, que veio para o nosso agrupamento no ano passado e que não identificava uma letra, aliás, nem tinha qualquer perfil de estar sentado sequer a uma mesa, arrastava-se pelo chão, enfim. Frequenta este ano todas as disciplinas, um tempo letivo em todas as disciplinas, não mais do que um tempo letivo, tem cinco terapias no CAA, tem seis tempos letivos comigo, e está em permanência com uma assistente operacional que o acompanha em todas as aulas, ou em todas as atividades fora do CAA. Eu estou pontualmente em sala de aula, agora vou quando sou chamada por questões comportamentais, o que acontece muito frequentemente. Aliás, os meus furos todos no horário são como um queijo suíço, e eu estou na sala de aula, sempre com o meu telemóvel ao lado para o caso de me chamarem, porque na aula está a rastejar, ou não quer trabalhar, ou qualquer coisa, e lá

vou eu, fora do meu tempo letivo. Eu gosto de dizer isto, portanto, fora do meu tempo letivo. A minha intervenção centra-se fora da sala de aula, nos tais seis tempos que tenho fora da sala de aula, em que estou a implementar o método, Sistema da Paula Teles e também Montessori, não só para questões do ensino das letras, como também nas questões da matemática. Portanto, permito a melhoria de competências que venham a trazer frutos. Ele já identifica grande parte das letras neste momento. Ainda no outro dia tive uma reunião com os pais, e estive a mostrar o ponto em que ele se encontrava. Uma vez por semana temos atividades na nossa sala de Snoezelen. Fiz uma lista de tarefas diárias para os pais fazerem com o aluno em casa, e vamos dialogando sobre os progressos. No CAA, ele trabalha muitas outras vertentes com outros professores de educação especial e técnicos especializados, como eu disse.

RO: Em relação às seletivas, pode dizer como as aplica?

E2: É assim, em relação às seletivas. Portanto, as medidas seletivas, estamos a falar de cinco medidas seletivas. No que respeita aos percursos curriculares diferenciados, eu nunca me movi na implementação desta medida, nem nunca ela foi implementada no nosso agrupamento. As adaptações curriculares não significativas são implementadas pelo professor da disciplina, e também em apoios regulares. Portanto, como é que nós as entendemos no nosso agrupamento? Implementamos, sobretudo, esta medida, quando há necessidade de introdução de objetivos específicos que permitam atingir os objetivos globais, as aprendizagens essenciais, portanto, que é o que está dito na lei. Ou seja, trata-se de buscar o que está em défice para trás e que está a impedir aquisições futuras. Aliás, é uma excelente medida, difícil de execução, não é? Mas eu, como professora de educação especial, não me movo nessa parte, a menos que estivéssemos a falar de alunos do primeiro ciclo, em que as tais aprendizagens para trás fossem questões, sei lá, que aparecem, por exemplo, nas aprendizagens essenciais do primeiro ano, muito ligadas ainda à fonologia etc. Isso poderia fazer parte do meu trabalho, e aí está, de facto poderia intervir, mas isso é em algumas situações. Na maior parte das situações em que esta medida existe, ela não é dinamizada, não é implementada pelo professor de educação especial. O apoio psicopedagógico, sim, efetivamente, é aqui que maioritariamente me movo e os professores de educação especial, colaborando na capacitação de pais e professores. Ou seja, é uma medida que, aliás, as próprias FAC e o próprio Manual de Apoio à Prática esclarecem nesse sentido, que é uma medida que, preferencialmente, deve traduzir-se na capacitação de professores e pais. Agora, por exemplo, da forma como nós organizamos e realizamos isto várias vezes todos os anos, esta capacitação acontece em três tempos semanais que nós temos. Portanto, o nosso horário é

de vinte e duas horas letivas, temos três tempos, três TEs, Tempos de Estabelecimento, que servem para tudo, não é? Servem para a tal capacitação, servem para diálogo com pais, servem para, enfim. Portanto, os vinte e dois tempos são de tempos letivos efetivos com alunos, e é maioritariamente no âmbito desta medida, como eu estava a dizer. A forma como nós, como eu e nosso agrupamento a implementamos, é trabalhando ou focando-nos nas áreas causais em défice, áreas essas que não são curriculares, a menos que estejamos a falar de alunos com medidas adicionais. Portanto, nós estivemos a falar de facto, de alunos com medidas seletivas, e os alunos com medidas adicionais também têm medidas seletivas, mas estou a dizer que se não se tratar de alunos com medidas adicionais, a implementação deste apoio psicopedagógico é focada nas áreas causais em défice. A antecipação e reforço das aprendizagens, esta medida nós analisámos imenso quando saiu o Decreto-Lei 54. E então, a que conclusão chegámos e de que forma é que nós implementamos? Portanto, um enfoque são estratégias que permitam que os alunos progressivamente consigam antecipar e reforçar as suas aprendizagens de forma mais autónoma. A diferença entre esta medida e o previsto na alínea E das medidas universais, que foi uma análise muito grande que nós fizemos, prende-se com o objetivo. Na alínea E das medidas universais, o objetivo é que os alunos saibam os conteúdos curriculares. Competência do professor de ensino regular, não é? Na antecipação e reforço das aprendizagens, o objetivo é alterar as estratégias de estudo e de apreensão da mensagem lida. Posso fazer este treino com conteúdos curriculares, mas o objetivo não é que os alunos saibam o conteúdo, que é neste contexto um meio para atingir um fim. O apoio tutorial, para além do apoio tutorial específico, que também cabe nesta medida, como já foi explicado até em factos, nos RTPs de alunos e fica previsto este apoio que pode ser dinamizado efetivamente pelo professor de educação especial, ou pelo diretor de turma, ou por um professor, até por um técnico especializado, quando se trata de alunos do ensino secundário sem medidas adicionais, sendo que o mesmo pode já não ser semanal e é uma antecâmara para que no ano seguinte o aluno deixe de ter este apoio.

RO: Eu ia pedir um exemplo de como aplica.

E2: É assim. Um exemplo que eu posso dar é de um aluno que tenha algumas destas medidas, não é? Por exemplo, um aluno com Dislexia que pode ter adaptações curriculares não significativas em disciplinas que tenham pré-requisitos, sem os quais o aluno pode não avançar, não é? Estou a falar, por exemplo, de matemática, de línguas. Este aluno é acompanhado pelo professor de educação especial para trabalhar a consciência fonológica, memória de trabalho, a nomeação rápida, a fluência leitora, etc., no âmbito do apoio

psicopedagógico. Pode também ter, com o professor de educação especial ou com o diretor de turma, treino de estratégias de estudo ao abrigo da medida, antecipação e reforço das aprendizagens. Quando passar para o décimo ano, este aluno pode passar a ter apoio tutorial quinzenalmente, podendo ficar sem este apoio a partir do decimo primeiro. É claro que cada caso é um caso, mas seria esta a junção, por exemplo, num caso de um aluno com Dislexia.

RO: E dentro das medidas que já implementou, poderia escolher uma que considera ter tido maior efeito na inclusão e aprendizagem efetiva de um aluno? E porquê?

E2: Em primeiro lugar, o apoio psicopedagógico, que é a medida em que eu mais me movo. Por exemplo, já com o Decreto-Lei 54 de 2018, tive um aluno que agora está no sexto ano. Quando comecei a acompanhá-lo, no segundo ano, ele não lia, e no final do ano, já lia. Obviamente foi um processo longo, mas não foi com o meu trabalho em exclusividade. Passei as férias com ele, por exemplo, em dois anos seguidos. Obviamente que não tendo sido o meu papel em exclusivo, acredito que ele ter beneficiado na altura de três tempos semanais focados na fonologia e nome das letras, etc., método Distema preferencialmente, etc., tenha contribuído para esta questão. Também considero que, em medidas em que já me movi, a junção das acomodações curriculares e da opção metodológica do DUA, dinamizei conjuntamente com professores da disciplina dezenas de aulas, largas dezenas claramente, e o impacto comportamental e das aprendizagens tem sido descrito pelos próprios alunos como muito positivo.

RO: Vamos agora falar da colaboração interprofissional, certo? Pode referir um projeto ou iniciativa em que a colaboração interprofissional foi fundamental para criar um ambiente inclusivo, como foi organizada essa colaboração e quais os resultados obtidos?

E2: Posso falar de um projeto que temos no nosso agrupamento há doze anos. Portanto, eu propus esse projeto há doze anos, um projeto para alunos com capacidades acima da média, muitos deles sobredotados, que já inclusivamente teve cruzamentos com alguns Erasmus, mas que se tem desenvolvido na base sem Erasmus, tendo a colaboração de parceiros. Em primeiro lugar, um parceiro que o financia e depois instituições que dinamizam atividades a custo zero ou muito próximo de custo zero no projeto. A questão do interprofissional está relacionada com o facto de, em primeiro lugar, haver parcerias externas a esse projeto, e internamente porque o projeto tem três áreas: ciências, comunicação e criatividade, e cada uma das áreas tem professores de várias disciplinas. Em termos de resultados, a avaliação da perceção acontece todos os anos, os alunos avaliam relativamente às questões que lhes são colocadas, e são avaliações da perceção, os próprios pais avaliam, os

professores avaliam. Já tivemos dinâmicas em alguns anos, com avaliações de pré-teste, implementação e pós-teste, quando implica a intervenção de determinado tipo de atividades, por exemplo, no caso do desenvolvimento da leitura, e então queríamos ver de facto os ganhos obtidos. Obviamente que depois todos nós colaboramos com os professores, mas este é um projeto, pelo menos na minha experiência e prática, em que mais este conceito de colaboração se coloca.

RO: E uma prática colaborativa que tenha sido particularmente bem-sucedida?

E2: Lá está, a prática colaborativa de planificação e dinamização de aulas do DUA com professores de ensino regular. Sem dúvida esta questão partiu de um projeto no ano a seguir à saída do Decreto-Lei 54. Eu própria tive formação nos Estados Unidos, online, infelizmente não foi presencialmente, com o CAST. E depois propus formação na minha escola. Criámos uma equipa de dinamização do DUA, em articulação com os professores de educação especial e em colaboração com os professores do ensino regular, que eram depois convidados a apresentar em momentos mensais. Considero que esta prática foi de facto muito bem-sucedida. A escola ganhou um selo de escola saudável, e um dos projetos desse selo foi exatamente este projeto do DUA.

Há também, como mencionei anteriormente, uma prática colaborativa dentro do projeto para alunos sobredotados. Temos criado diversas dinâmicas, e uma delas foi uma prática de construção colaborativa de materiais e de dinamização de atividades em mentorias em cadeia. O que é que são estas mentorias em cadeia? Professores orientavam alunos sobredotados do ensino secundário, que por sua vez, mentoravam alunos mais novos com altas capacidades, criando materiais sob orientação e depois dinamizando, durante meio ano clubes de leitura. Chegou a haver sete clubes de leitura dinamizados com alunos com dificuldades de leitura e escrita.

RO: Os mais velhos ajudando os mais novos.

E2: Sim, sim, sim, sim.

RO: E como mediu a eficácia e os efeitos diretos para os alunos?

E2: Portanto, lá está, no caso das aulas DUA, o impacto foi medido pela perceção que os próprios alunos tiveram da aula. E foi medido também de que forma? No final de cada aula DUA, há sempre um momento de avaliação dos próprios conteúdos e do objetivo que ela tinha. Portanto, a avaliação está em sintonia direta com esses objetivos, conseguimos perceber esses ganhos eventualmente. No que respeita àquela atividade que foi referida na tal mentoria em cadeia, houve um pré-teste, uma intervenção e um pós-teste. É claro que não houve um

grupo de controlo, mas aquilo que costumo dizer, e aliás, já ouvi isso por pessoas muito mais entendidas do que eu, é que estamos a falar de uma escola. Se houvesse mais alunos com dificuldades de leitura que quisessem participar nos projetos, nesses clubes, nós não iríamos dizer: “Olha, não, tu vais para o grupo de controlo, sossegadinho”, para depois, no final, eu ter um termo de comparação para ver se aquilo que estou a fazer é eficaz ou não. Estas questões são importantes, portanto nem nos ocorreu ter um grupo de controlo. Aqui falando na eficácia, agora comparativa, fazendo uma avaliação comparativa e pensativa, dados prévios com dados pós dos mesmos alunos, e até com dados de referência, também havia uma avaliação normativa, porque havia dados que permitiam aferir sobre a eficácia desta intervenção.

RO: Certo. Pode descrever um processo de desenvolvimento e produção de uma prática colaborativa em que encontrou desafios, e como os conseguiu superar?

E2: É assim, lá está a questão dos desafios na escola, aquilo que eu disse há bocadinho, as práticas em que eu tenho me movido mais bem-sucedidas, digamos, dentro desta lógica de colaboração, são estas, particularmente estas duas que eu referi. Porque depois é assim, eu posso dizer que faço parte de um grupo que é o Grupo de Educação Especial, mas isso, os professores nas escolas estão todos em grupos, não é? Portanto, estou a falar aqui de dinâmicas que vão para além do facto de ser esperado que uma pessoa trabalhe em equipas na escola, porque ninguém está sozinho, não é? Portanto, estou a falar do para além daquilo que é essas dinâmicas e nos desafios. Os desafios até podia falar de projetos internacionais, em que as pessoas às vezes têm andamentos ali um bocadinho diferentes e tal. Os desafios, internamente, eu não posso chamar de desafios, muito sinceramente. Internamente, é claro que há momentos em que é muito complicado porque temos biliões de coisas a gerir, mas isso faz parte. Eu não poderia chamar aqui, dentro desse conceito de desafio, eventualmente.

RO: E como a experiência de colaboração alterou, ou reforçou a sua abordagem na EI para projetos futuros?

E2: É assim, não falando propriamente na linha direta da questão dos desafios, falando nessas experiências, e já tive outra. Por exemplo, um projeto para desenvolvimento da Memória de Trabalho há uns anos, ainda estava na escola secundária sozinha, mas, mas lá está, mas sempre dentro desta lógica de trabalhar com pessoas e com quem estava em sintonia também em termos de trabalho. E, portanto, alterou, alterar no sentido de quando uma pessoa termina em cada ano o projeto, tem noção primeiro, da trabalhadeira que deu, obviamente, mas depois também da coisa que se foi construída e que acaba por nos orgulhar a todos também. Mas não sei se é muito por aquilo que eu poderia falar, no que respeita a questões de colaboração,

seriam mais por aqui, como digo, tudo o resto é aquela colaboração normal, mas é pelo menos o que eu sinto, nada assim a referir.

RO: Na sua visão, qual aspeto no processo de inclusão e aprendizagem é mais passível de mudança? Mais fácil de mudar, e qual apresenta maior resistência? Tem algum exemplo para ilustrar essa perspetiva?

E2: Mais passível de mudança, é compreender-se que a escola e a sala de aula são de todos. Há muitos agrupamentos que ainda têm alunos que não frequentam todas as disciplinas, e há muitos agrupamentos que têm alunos que não frequentam grande parte das disciplinas ainda, mas eu penso que isso é o mais fácil de mudar, assim que haja uma política interna que o determine. Portanto, obviamente que isso está a acontecer porque há uma direção que permite, porque há um meio que permite. Portanto, aí eu penso que é mais fácil de mudar.

Maior resistência é conseguirmos ter salas de aula em que todos estejam ao seu ritmo, única forma de não estigmatizar aqueles que se desviam de uma média que não existe. Não é porque não se tenha percebido o conceito de aluno no centro da aprendizagem, ou de salas de aula distanciadas de um currículo pronto a vestir, ou distanciadas de uma aula tipo *Dixer Dixit*, é porque o tempo que existe em sala de aula é de facto pouco. Mas também não pode ser mais, porque o tempo de vida, para além da escola, dos alunos é nenhum, e não pode passar a ser menos do que nenhum.

RO: Percebeu algumas características pessoais que tenha notado entre os colegas que estão mais abertos à colaboração e os mais resistentes? Se há um perfil, ou alguma característica que identifica?

E2: É assim, eu tenho alguma dificuldade, devo dizer, em responder a isto. Tenho alguma dificuldade, porque eu não posso dizer que sejam pessoas mais ou menos empenhadas. Porque eu conheço pessoas que obviamente, eu não estou na sala de aula dessas pessoas, mas que eu considero que são profissionais que se empenham, etc. Depois percebo, penso eu, que há ainda um trabalho a fazer no que respeita a que todos os alunos estejam ali a atingir o seu máximo potencial. Portanto, eu não consigo dizer que tem a ver com ser mais ou menos profissional. Eu não consigo dizer. Poderia eventualmente, mas não sei se estou sequer a ver bem a coisa, poderia eventualmente ser alguém mais ou menos engajado com o conceito de inclusão, com a filosofia de inclusão. Mas mesmo assim, por exemplo, eu posso dizer isso porque está escrito. Há um livro, não vou dizer nomes, mas há um livro de um médico muito conhecido, que a propósito do Autismo diz assim do género, agora não estou com o livro, mas diz qualquer coisa do género: “A maior parte dos alunos, das crianças com Autismo, têm lugar

numa escola regular?”. Esta afirmação, por exemplo, o que é que ela implicitamente refere? Ou o que é que ela implicitamente quer referir? Que pode haver alunos com Autismo que não tenham lugar na escola regular. Por exemplo, eu não vou através desta afirmação, inferir que a pessoa que disse isso não está engajada com a filosofia de inclusão. É assim, agora lá está, a filosofia de inclusão, neste momento, era *Omni Zoom*, tudo é mesmo tudo, todos em salas de aula, tudo e tal. As pessoas que não concordam em absoluto com esta filosofia, estão desengajadas do conceito de inclusão? Não consigo afirmar isto assim, não consigo ser assim tão fundamentalista. Eu costumo, por princípio, dizer: “Ok, se é isto, siga. Se é *Omni Zoom*, é mesmo isto, então nós temos é de arranjar formas para que os alunos estejam na sala de aula a atingir o seu máximo potencial”. Mas há pessoas que não partilham desta posição e que acham que uma inclusão total também pode excluir. E quem sou eu para discordar desta posição, quando eu já ouvi pessoas que respeito muitíssimo afirmarem isso. Isto para lhe dizer que eu não consigo, lá está, e de facto deu-me tempo e tudo, não sei se tivesse olhado com mais atenção, se eu conseguiria chegar a uma resposta, mas eu tenho algumas dúvidas de que consiga chegar a uma resposta sobre qual é o perfil mais aberto à colaboração. Qual é o perfil do professor mais aberto à colaboração? Olhe, por exemplo, até lhe posso dizer isto, por exemplo, quando falam do professor de educação especial, tem que colaborar com o professor do ensino regular, e há momentos em que já tive muitas intervenções em que eu não vejo qual é a relevância da minha colaboração com o professor do ensino regular, e eu vou lhe dizer porquê. Vamos imaginar, um aluno com PHDA, eu sei que há também as visões que acham que falarmos do diagnóstico é irrelevante. Podemos até dizer um aluno com défice nas funções executivas, se não lhe quisermos chamar um aluno com PHDA, eu sei o que é que eu tenho que trabalhar a este nível. Eu pontualmente, claro que posso ir à sala de aula para ver se aquilo que nós estamos a trabalhar consegue ter aqui algum ganho em sala de aula, posso ir à sala de aula fazer o papel de amigo crítico e tentar perceber como é que a sala de aula pode ser mais inclusiva. Mas eu tenho o meu plano de intervenção, eu sei como é que vou trabalhar a flexibilidade cognitiva, eu sei como é que vou trabalhar o controlo inibitório, e a investigação diz-me que é trabalhando com testes, com atividades tipo *Go/No-Go*, por exemplo. Eu sei como é que a investigação diz que é para trabalhar a memória de trabalho, que eu sei que é a capacidade para reter e manipular uma informação num curto período de tempo. Eu não preciso de estar a dialogar com o professor de ensino regular para saber como é que vou trabalhar isso. E não preciso porquê? Porque eu não vou trabalhar conteúdos curriculares. Eu preciso pontualmente perceber o que é que está a acontecer na sala de aula

para ver se, de facto, há aqui mais algum tipo de reforço, e eu sei muito bem aquilo que tenho de trabalhar, e aquilo que eu tenho que trabalhar não cruza diariamente com o professor de ensino regular. Portanto, quando às vezes se diz que um professor de educação especial precisa colaborar diariamente com o professor de ensino regular, isso diz alguma coisa sobre a minha capacidade de colaborar, ou a capacidade de um professor de ensino regular colaborar na minha intervenção. Na minha perspetiva, diz que eu tenho uma visão muito clara, eventualmente discutível, mas é uma visão que eu não inventei, é uma visão fundamentada na investigação científica sobre qual é o meu papel de educação especial na escola, e que esse papel não passa por trabalhar conteúdos curriculares, passa por trabalhar áreas específicas, eu tenho é de saber como é que vou trabalhar essas áreas específicas. Portanto, estas questões são muito complexas, e uma resposta rápida não sei se é possível. Depois, há pessoas que gostam mais de trabalhar sozinhas, e há pessoas que gostam de trabalhar mais com outras pessoas, e há pessoas que tiveram más experiências. Perguntou sobre a questão das experiências. Efetivamente, a pessoa está num grupo de trabalho e as coisas não andam como nós gostaríamos, às vezes também não é muito agradável. Mas eu não sei se é muito por aí. Na minha ótica, dizer assim: “Porque é que todos os dias não dialogas com professores de ensino regular?” Eu até vou dizer assim: “Olha, na escola onde estou, que é a escola onde o meu aluno com Autismo está, eu estou lá maioritariamente por causa desse aluno. Eu estou na sala de professores, eu trabalho na sala de professores, podia ir para um gabinete, mas estou na sala de professores, que é para estar disponível para quem quiser contactar comigo e para quem eu quiser contactar, mas eu sei muito bem qual é o meu papel ali.” Que também é de articulação, claro que sim, mas eu tenho uma visão, para mim clara, pode não ser clara para outras pessoas, sobre qual é o meu papel enquanto professora de educação especial.

RO: E isso que acabou de dizer, acha que afeta a inclusão e o apoio à aprendizagem?

E2: É assim, o que é que eu acho em relação a isto? Eu acho que cada elemento de uma equipa, aliás, eu sou fã do conceito de aprendizagem cooperativa, mais do que colaborativa. Na cooperativa, cada um tem o seu papel. A aprendizagem pode ser só colaborativa, ou colaborativa e cooperativa; na cooperativa, cada um tem o seu papel, e eu sou fã desse tipo de lógica. Portanto, eu acho que desde que cada pessoa saiba qual é o seu papel no seu trabalho, claro que tem de haver momentos de reunião, claro que tem de haver momentos de articulação, mais formais, menos formais, mas o que é importante é não estarmos todos a fazer o mesmo. Que é o que muitas vezes acontece é que há o explicador que é o professor de apoio regular, depois há outro explicador que é o professor de educação especial que anda a

fazer tarefas que o professor do ensino regular lhe pede para fazer, e aí sim, é preciso articulação. Porque é “Olha, faz uma atividade que ele não acabou na aula”, como eu não trabalho dessa forma, essa articulação permanente eu não preciso de ter, naturalmente. Portanto, isso, na minha perspectiva, na linha daquilo que eu estava a dizer, só afeta a inclusão se as pessoas não souberem o seu papel, se não planificarem, por exemplo. Eu acho que é fundamental uma planificação, e faço uma planificação anual para cada aluno, que pode ser reformulada, e faço relatórios trimestrais a dizer o que é que eu fiz para a consecução dos objetivos e reavalio os alunos no final, e faço a comparação do ponto de partida com o ponto de chegada. Portanto, eu tenho isso muito claro também, e os pais também, porque eles têm as planificações. Portanto, não estar em contato permanente com as pessoas, não afeta aquilo que eu considero ser o meu papel ali, e os professores de educação especial na escola que estão nesta sintonia. Agora, obviamente que nós temos uma questão, é a mesma lógica de fazer uma mesa, a mesa tem de ser feita, podemos fazer a mesa, todos fazerem tudo, ou podemos fazer a mesa, eu faço uma perna, ele faz a outra perna, o outro faz o tampo, e é dentro dessa lógica que eu me situo.

RO: Encontrou obstáculos significativos na implementação do Decreto-Lei 54?

E2: Eu na implementação, ou aquilo que eu vejo?

RO: Aquilo que vê, e obstáculos significativos que têm enfrentado, que acontecem consigo na implementação do Decreto-Lei 54.

E2: É assim, que eu tenho enfrentado, não necessariamente. É a tal questão de perceber que nem todos os alunos, mas isto não é só no meu agrupamento, é geral, que nem todos os alunos estão sempre absolutamente a ser incluídos, a fazer atividades. A diferenciação pedagógica, a acomodação curricular, de facto, há medidas que nem sempre conseguem estar a serem devidamente implementadas, mas eu acho que há aqui um caminho que tem de ser feito, uma gestão que tem de ser feita, e um tempo que os professores de facto, eu também já tive em sala de aula como professora de Português, muitas vezes não têm esta gestão de se ir ao encontro dos alunos, mas é mais por aí. Eu própria, portanto, isso daquilo que eu vejo, e também diria que alguma resistência, às vezes na implementação do DUA, apesar de todo o esforço que também já tem sido feito, enfim, e aí eu penso que é uma pena, então, se formos para os agrupamentos que nem sequer sabem que o DUA existe. Mas, eu própria na implementação, este ano não posso dizer isso, porque até tivemos um reforço de três professores de educação especial, mas já houve anos em que tinha muitos alunos para

acompanhar, e de facto, aí o trabalho que pode ser feito não acontece tão bem, portanto, e acaba por ser com menos eficácia claramente.

RO: Agora vou perguntar se pode dar um exemplo significativo enfrentado na implementação do Decreto-Lei 54, e como isso afetou sua prática pedagógica diária?

E2: Eu não estou a ver, muito sinceramente. Porque é assim, obviamente, todos temos alunos com muitas dificuldades, mas isso eu não considero um obstáculo de todo. Portanto, se as coisas não correm bem, eu pergunto-me o que é que eu não estou a fazer bem para que melhore. Portanto, aí não é um obstáculo, claramente a diversidade nunca pode ser um obstáculo. E, portanto, na implementação do DUA, não tenho tido, eu pessoalmente, questões. Claro que às vezes há uma ou outra questão, mas isso é quando, por exemplo, sei lá, quando vimos de uma formação e ouvimos pessoas que no agrupamento implementam de uma determinada maneira, e nós voltamos a ler o Decreto-Lei, e não conseguimos ver isso ali. Isto acaba por ser do género, “Então, mas eles estão a fundamentar-se a fazer isto onde?” E a lei chega a ser contraditória, atenção, o Decreto-Lei 54 e a lei 116, no que respeita ao CAA, são contraditórias, e eu não consigo chegar a nenhuma conclusão em relação a isso. Se é um obstáculo? É um obstáculo. Sobretudo, é um obstáculo se nos questionarem sobre isso, e se não entenderem que a lei efetivamente é contraditória, aí vai ser complicado, não sei. Pronto, logo se vê. Agora, pegar na lei, e partir dela para dar as minhas aulas, explicar o que é que são as medidas, dentro da leitura que fiz, dentro da leitura que fizemos, e ajudada por outras leituras. Mas, não, não estou a ver assim um exemplo.

RO: Pode referir sobre um processo de implementação de um recurso ou apoio que considera um facilitador chave? Falou do DUA.

E2: Falei do DUA. Efetivamente, em sala de aula o DUA, claramente em sala de aula o DUA. Fora da sala de aula, é assim, eu tenho criado muitos materiais, inclusivamente criei um a convite da XXXX Editora, que tenho utilizado muitíssimo. Portanto, que está nos manuais, acho que tem a duração de dois anos, está no manual há para aí quatro anos do segundo ano, e que muito frequentemente ainda utilizo, por exemplo. Já criei outros materiais que também depois integrei em sites, etc., e que têm sido muito úteis também, e depois toneladas de coisas, compro, passo a vida a comprar materiais, nem peço à escola, passo a vida a comprar mesmo materiais. Esses materiais, quer aqueles que eu faço, quer aqueles que eu compro, são fundamentais para aquilo que vou fazendo, claramente, e na sala de aula, é o DUA, é a única coisa que eu tenho feito em sala de aula, ou quando sou chamada por causa da tal questão comportamental daquele aluno que já referi.

RO: Sim. E esses materiais que citou, como foram integrados na sua prática educativa e que efeitos tiveram no progresso dos alunos? Pode falar dos alunos, ou de um aluno em específico?

E2: De repente, até posso falar de um, de há uns anos. Portanto, há uns anos, no âmbito do meu mestrado, criei material, criei várias coisas, e uma delas foi um material para trabalhar a Memória de Trabalho. Depois pedi a um técnico de informática para converter aquilo numa espécie de jogo, não é bem jogo, mas numa espécie de jogo. E numa vez num Conselho de Turma, eu tinha falado sobre esse programa, já há uns anos valentes, mas eu continuo a utilizá-lo, e uma professora disse-me: “E2, fala-me lá desse programa porque os professores sentiram diferença nos alunos”. Foi muito curioso a partir da altura em que eu comecei a falar sobre isso. É assim, os alunos levavam para casa esse programa, era um programa que tinha atividades semanais e atividades diárias, com cálculos mentais por dia, com cálculos mentais por dia. Aquilo tinha uma regra, tinha uma lógica, e depois, a forma como eu construí o programa no jogo, permitia trabalhar a Memória de Trabalho, trabalhava o córtex pré-frontal, mas de uma forma diferente. É curioso porque depois cheguei a uma conclusão antes disso, que foi, da forma como XXXX tinha proposto a atividade, ela melhorava sobretudo um grupo de alunos, que eram os alunos sem comprometimento cognitivo, agora já não tenho bem certeza. E depois da forma como eu converti o programa, os ganhos já foram mais generalizados. Por acaso foi muito giro isso. E depois até mais tarde propus, já fora do meu mestrado, não teve nada a ver com meu mestrado, propus na minha escola para todos os alunos que quisessem participar, e teve o grupo de controlo, e teve grupo mesmo de investigação, e houve ganhos estatisticamente significativos na Memória de Trabalho. Foi muito interessante, muito interessante.

RO: Bom, parabéns!

E2: Obrigada. Foi uma equipa em que também estive o psicólogo da escola, e houve professores que administravam semanalmente, aliás, era uma professora, éramos três, acho eu, nessa equipa. Isto tem a ver com a forma como eu sempre vi, porque isso está escrito, mas sempre ali o que deve ser o papel do professor de educação especial, que é um papel absolutamente abrangente, não apenas com aquele aluno, mas para a escola. Isso não é de agora, a partir do Decreto-Lei 54. Portanto, eu já trabalhei com o 319, trabalhei com o 3/2008, trabalhei com o 54, e a lógica é sempre a mesma, porque as diretrizes internacionais continuam a ser as mesmas. E não há nada na lei que vá contra isto.

Depois, isto também cria muitas vantagens, nós fazemos isso para já, porque de facto somos um recurso, uma mais-valia, não trabalhando com conteúdos curriculares. Obviamente temos que ser especialistas de quê? Não é de conteúdos, porque são os professores de Português, etc. Especialistas de metodologias, especialistas destas vertentes. Por um lado, isso, o tal aproveitamento do professor de educação especial na escola, por outro lado, diminui o estigma relativamente aos alunos com quem depois nós intervimos diretamente. Porquê? Porque eu tanto trabalho com alunos sobredotados, como trabalho com bons alunos que não são sobredotados, como trabalho com os alunos não sei quê, e depois também tenho outros alunos. Eles, quando me veem com um aluno que fisicamente, portanto, que toda a gente sabe que tem problemas significativos, na escola, ninguém depois tem qualquer problema em estar comigo também, porque eu também tenho projetos com alunos sobredotados. Portanto, eu acho que se o professor de educação especial assumir este papel mais abrangente, por um lado, é isso que eu acho que deve fazer, não é só que eu acho, está escrito, é um papel absolutamente abrangente. Por outro lado, eu acho que para os alunos depois, com quem o professor de educação especial trabalha diretamente, é muito bom. Tem aqui este efeito secundário muito bom que é: “Eu até estou com esta professora, com quem todos os outros vêm até esta com bons alunos, com sobredotados, com alunos que andam em Erasmus, com alunos não sei quê”. E, portanto, acaba este estigma que há muitos professores que dizem que os alunos não querem ser vistos com eles, e eu acho que isso acabaria rapidamente se este papel fosse mais holístico e não tão focado só em alunos X ou Y.

RO: Concordo plenamente. Olha, disse uma coisa muito bonita, gostei de ouvir.

E2: Obrigada.

RO: De nada. Entre as MSAI, existe alguma que considera particularmente desafiante de implementar?

E2: Olha, vou-lhe dizer duas medidas. As adaptações curriculares não significativas e as adaptações curriculares significativas. E porquê? Por causa dos diferentes entendimentos que a sua implementação tem em diferentes agrupamentos. Há agrupamentos que no que respeita às adaptações curriculares não significativas, consideram que são a simplificação de conteúdos, quase uma espécie de antecâmara das adaptações curriculares significativas. Eu não consigo ler isso em lei nenhuma. Há agrupamentos que consideram que as adaptações curriculares significativas podem ser só implementadas em algumas disciplinas. Eu, quando leio a definição de adaptações curriculares significativas, não consigo ver isso, até porque no final das adaptações curriculares significativas, diz-se que deve ter como objetivo trabalhar a

autonomia pessoal e social dos alunos. Então, quer dizer, “É porque eu não tenho jeito para matemática, vou ter adaptações curriculares significativas, e depois levo um pito em cima e levo com um trabalho ao nível da autonomia, quando eu não tenho qualquer problema de autonomia, não tenho é jeito para matemática”, vamos imaginar. Mas há muitos agrupamentos que a vêem dessa forma. Portanto, eu acho que escolheria estas duas apenas por isso, na minha cabeça está muito claro. Enfim, eu não vou dizer que as outras pessoas tenham dificuldades de compreensão da leitura, não posso dizer isso, naturalmente, e até conheço pessoas que admiro muito, que têm entendimentos dentro desta linha que eu estou a dizer. E eu é que não consigo ver esse entendimento, e acho que esta diferenciação de formas de entender é muito complexa, até porque os professores circulam em escolas diferentes, até porque os alunos também podem circular em escolas diferentes, e numa podem ter um entendimento de uma forma, e noutra podem ter entendimento de outra forma, e acho que isso torna muito confuso. Sobretudo, lá está, para quem anda a circular, e nós temos tido isso quando temos professores que vêm de outras escolas que a nossa: “Há, vocês fazem assim?” E nós ficamos, “Mas onde é que tu vês na lei que pode ser de outra maneira?” E depois até já ouvi um colega que disse, “Eh pá, mas a lei aqui deve-se ter enganado de certeza, por exemplo, na questão do CAA, não é?” E eu digo, “Sim, mas o que vale é a lei que veio depois, que supostamente compôs a anterior”. Quando a lei do CAA, então a lei 116, diz que, no artigo 27º, se não me engano, e número 4, se não me engano também, mas isso é uma questão de se confirmar, que diz que os alunos que frequentam o CAA têm prioridade de matrícula, e no número anterior, diz que os alunos com prioridade de matrícula têm PEI. O que é que nós deduzimos daqui? Que o CAA é para todos os alunos? É isso que nós podemos deduzir? Então todos os alunos têm PEI, ou todos os alunos têm prioridade de matrícula? Por exemplo.

RO: Pois.

E2: Está a ver? Portanto, há aqui questões que, de facto, acho que confundem. Então, no que respeita às MSAI, eu escolheria essas duas, exatamente pela divergência de definição e da forma de implementar que encontramos nos agrupamentos. Aliás, divergência que no fundo se resume a estas duas questões, adaptações curriculares não significativas, ou se entende que é, este tal, eu vou às aprendizagens essenciais e tiro, sei lá, vamos dizer desta forma parva de dizer as coisas, mas “Percebe muito de não sei quê”, “Eu tiro muito”. Pronto, não é adaptação curricular não significativa, eu não consigo perceber isto dessa forma, porque lá diz que nós não podemos pôr em causa as aprendizagens significativas. Se eu tiro muito, se calhar estou a

ir é à aprendizagem essencial do ano anterior, que era mais ou menos isso. Por exemplo, eu não consigo ver isso dessa forma.

Adaptações curriculares significativas, lá está aquilo que eu disse, os dois entendimentos são, quem entende como podendo ser apenas algumas disciplinas, e quem entende que tem de ser a todas, porque só é aplicável a alunos com potencial cognitivo muito comprometido, em geral, muito comprometido. E eu penso que, de facto, aqui deveria haver um esclarecimento, ou para um lado ou para outro. Tudo bem, nós seguíamos, porque se há coisas que não têm implicações, a autonomia também há de servir para alguma coisa, mas aqui eu acho que pode ter implicações, esta diferença de entendimento.

RO: Sim, sim, tem todo o sentido. E o que acha que contribui para a facilidade de implementação dessas medidas?

E2: É assim, dentro da linha daquilo que eu estou a dizer, contribui nos fundamentarmos muito na lei, que é a tal questão. Vamos imaginar uma inspeção que venha, obviamente que pode ter um entendimento diferente daquilo que nós temos, mas se nós conseguirmos, se nós acharmos que podemos não ter razão, mas se acharmos que estamos a ler e se nos munirmos da lei, eu acho que ninguém pode criticar uma ação, se essa ação estiver a ser suportada por uma leitura, que à falta de leitura melhor, é uma leitura válida como qualquer outra da lei. Seria por aqui, não sei, portanto, dentro da linha daquilo que eu estava a dizer.

RO: Sim, certo. Agora vamos ver em relação ao trabalho com o aluno na sala de aula e no CAA. Pode falar sobre uma intervenção específica que realizou no âmbito do CAA, e como esta intervenção foi planeada e avaliada?

E2: Portanto, no CAA as aprendizagens substitutivas nas quais eu intervenho, e por acaso no CAA com alunos mais velhos, nós temos um CAA com alunos mais novos e um CAA com alunos mais velhos. No CAA com alunos mais velhos, eu intervenho ao nível das aprendizagens substitutivas relacionadas com a leitura e com a escrita. Indo ao encontro, por exemplo, eu parto de conteúdos curriculares do ano em que os alunos se encontram, que são do nono ano, e trabalho as aprendizagens substitutivas a partir daí. Como é que eu avalio? É assim, eu avalio pelo trabalho dos alunos, pelo empenho. Eu sei que há escolas que têm projetos no CAA, etc., nós não estamos ainda nessa fase de ter esse tipo de projetos no CAA. Portanto, cada professor de educação especial desenvolve o trabalho e as aprendizagens substitutivas relacionadas com temas diversos, e a avaliação é uma avaliação da perceção do desempenho dos alunos e de atitudes, por aí.

RO: Certo. E como caracteriza a sua intervenção diária na sala de aula com alunos que necessitam de MSAI?

E2: Eu não vou à sala de aula.

RO: Pois.

E2: Não vou à sala de aula, exatamente. Eu vou pontualmente quando sou chamada, lá está, ou no papel de amiga crítica, ou para controlar alguma situação comportamental, nomeadamente de alunos com essas características, e estou a falar até particularmente de um. Vou à sala de aula, ainda hoje estive numa sala de aula a dinamizar uma aula no pré-escolar, num grupo do pré-escolar que adorei, foi uma experiência giríssima. Agora, essas sessões, por acaso, neste caso não foi absolutamente fora do meu horário, porque ocupei um tempo que tinha com uma das alunas dessa turma, mas até foi quase dois tempos, portanto foi quase o dobro. Mas grande parte das outras aulas em que tenho estado, grande parte não, mas muitíssimas delas, eu não tenho horas no horário para isso.

RO: Sim

E2: Não, não vou diariamente à sala de aula.

RO: Então vamos passar a próxima questão. Uma mudança significativa que observou na prática inclusiva desde a implementação do Decreto-Lei 54?

E2: Os alunos com adaptações curriculares significativas estarem em sala de aula em todas as disciplinas. Porque foi, e é, uma das mudanças que preconiza. Já falei que não é isso que se percebe do que está a acontecer, mas isso é o que se preconiza. Defenda-se ou não, não é essa a questão, a questão é que é isso que se preconiza, então é isso que nós fazemos no agrupamento. A outra mudança que considero é não haver legislação específica para alguns alunos, portanto, esta questão de estigma acaba por estar um pouquinho mais atenuada também por aí. Os professores estarem mais dentro da legislação, porque um ano ou outro são diretores de turma que acabam por ter de se familiarizar mais com esta linguagem da legislação, e também estarem mais envolvidos com alunos, que muitas vezes antes eram vistos como os alunos dos professores de educação especial. Embora isso já com o Decreto-Lei 54, já com o Decreto-Lei 3/2008 e com o Decreto-Lei 319, agora tinha que estar a lembrar, mas já com o Decreto-Lei 3/2008, o diretor de turma era o coordenador do processo, mas de facto, acabava por estar ali muito a questão do professor de educação especial era muito presente. Não quer dizer que não continue presente e nós obviamente que estamos presentes, mas ficou aqui entendido, até porque há muitos alunos que não são acompanhados por nós, que também têm medidas, inclusivamente medidas universais, e fica aqui muito mais

entendido que, de facto, os alunos são de todos, etc. Portanto, eu acho que nesse aspeto sem dúvida o Decreto-Lei 54 melhorou aqui esta situação significativamente.

RO: E acha que essas práticas inclusivas poderiam evoluir de alguma forma para melhor atender a necessidade de todos?

E2: É, portanto, é assim, para haver esta evolução, as salas tinham que deixar de ser tão fixas, sem dúvida nenhuma. Cada aluno deveria ter, numa lógica próxima da Escola da Ponte, com as críticas que também já têm recebido, mas de alguma forma, esta aprendizagem centrada no aluno, eu penso que é o caminho. Só pode ir por aí, para chegarmos a todos os alunos não é possível ser de outra forma, e a criação de equipas heterogéneas, de grupos eficazes. Os métodos de aprendizagem centrada no aluno permitem métodos muitíssimo interessantes para alunos mais velhos. O *GIPSO 2*, eu sou absolutamente fã para alunos mais velhos, há coisas muitíssimo interessantes, mas havia de se redefinir completamente.

Quer dizer, nós não podemos, e quando eu digo isto não é uma crítica, de todo, porque efetivamente, é tudo menos fácil, mas é aquilo que o Decreto-Lei 54 nos está a pedir agora, de ter uma escola absolutamente diversa como nunca aconteceu, porque muitos alunos a certa altura iam para a APPACDM, estavam lá maioritariamente, os estágios ocupavam ali também uma percentagem muito elevada, etc. Não é isto que agora é preconizado. Os alunos estão todos até aos dezoito anos, e maioritariamente, não só na escola, como na sala. Então, é impossível nós termos um professor na sala de aula a falar como se tivesse um aluno à frente. Portanto, agora é assim. Eu tenho a certeza que mesmo os professores que também ainda não conseguiram descolar-se disso sabem que não é esse o caminho. A questão é que as teorias, eu penso que os professores as sabem de facto e as práticas do ponto de vista teórico, também as sabem, o problema é o tempo útil que se tem em contexto de sala de aula efetivamente, o tempo é muito pouco. Eu trabalho cinquenta minutos com um aluno e rapidamente é “Olá” e rapidamente “Tchau”. Então vamos imaginar uma turma, uma turma que temos, não sei quantos alunos ali diferentes e o professor, portanto, é tudo menos fácil agora. De facto, tem que se alterar a sala de aula, claramente que tem de alterar, porque senão, lá está, vamos cair na integração, termos alunos lá, não na inclusão.

RO: Certo. E aí, mais alguma questão, perspetiva, algo que queira acrescentar que ache relevante?

E2: Não, não creio.

RO: É isso. Vou desligar o gravador.

Apêndice V: Transcrição da Entrevista Realizada a E3

RO: Posso pedir que fale sobre a sua trajetória profissional desde o início até ao presente?

E3: Sim. A minha formação base é de professora de magistério primário. Concluí o curso de magistério primário em 1987. Já lá vão uns aninhos. Fui professora do primeiro ciclo durante vários anos, na altura uns vinte anos, e depois, em 2005, resolvi tirar a Pós-Graduação na Universidade XXXX em Educação Especial no domínio Cognitivo-Motor. Já tinha sido convidada para trabalhar na educação especial sem especialização, trabalhei dois anos nessa área e gostei porque a minha preocupação foi sempre como poder ajudar determinados alunos que nos apareciam. Eu não compreendia aquela problemática, porque os alunos não conseguiam aprender, porque é que eles tinham determinados comportamentos e determinadas atitudes. Quando estive esses dois anos, lembro-me perfeitamente de quando fui convidada eu disse, “Mas será que eu vou ser capaz de trabalhar com crianças com deficiência?”, “Vais, vais porque tu vais ver que tens perfil para tal”. E realmente foi um desafio. Gostei. Depois, voltei para o regular. Só tive esses dois anos. Depois, por motivos de concursos e tal, voltei novamente, até que fui desafiada por umas colegas que iriam fazer a pós-graduação, se eu não queria fazer parte do grupo, porque teríamos de nos deslocar para o XXX, para a XXX aos fins de semana, para ir tirar. E assim, olha realmente acho que foi uma boa aposta, porque eu gostei daqueles dois anos, daquela experiência. Agora com alguma base será muito melhor para compreender estes alunos e foi o que fiz. Fizemos a pós-graduação, entretanto concorri, mas só pus aqui as escolas aqui mesmo de perto da cidade e não fiquei colocada no 910 nessa altura. E estive três anos, ainda após ter tirado a Pós-Graduação no primeiro ciclo, mas por curiosidade na escola onde eu fui colocada, no agrupamento que era o Agrupamento de Escolas de XXXXX, o diretor ao saber que eu tinha a formação especializada atribuiu-me aquela escola para onde eu fui, dizendo mesmo “Olha aquela escola tem vários casos de alunos com necessidades educativas especiais”, que se chamava na altura ainda foi decreto-lei 3 na altura, ou melhor calhou no ano em que eu fui colocada, foi o ano da transição do 309 para o decreto-lei 3.

RO: Hum-hum. Sim, sim.

E3: O diretor veio-me explicar, “Olha, enquanto deixamos os colegas escolherem as escolas para onde querem ir, eu sei que a colega tem especialização e aquela escola tem ali uma série de alunos e que não temos resposta para lhes dar. Então será um dois em um, a colega é professora titular, mas tendo especialização vai ser mais fácil haver só um apoio de retaguarda da parte dos colegas de educação especial, mas a colega vai ter que ter atenção à

especificidade que tem lá”. E realmente foi. Senti que a especialização me tinha dado algumas ferramentas que foram necessárias para estar mais sensibilizada e para perceber melhor as características daqueles alunos que, no global, o próprio contexto da localidade já tinha havido ali um estudo sociológico porque havia ali muitos casamentos entre famílias e realmente notava-se que havia uma série de alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. Claro que depois o tal trabalho que foi feito com a equipa da educação especial do agrupamento, tornou-se facilitador o facto de já ter a especialização e foi aquela transição da documentação toda do passado 309 para o Decreto-Lei 3, de acordo com a CIF. Eu, claro, nessa fase, a anterior não dominava os conteúdos assim, e foi uma ajuda o trabalho que houve ali de colaboração com a equipa de educação especial do agrupamento para eu perceber como é que se fazia a avaliação do perfil de funcionalidade dos alunos à luz da CIF. Após esses três anos, concorri então para o 910, vim para a cidade, para um agrupamento da cidade e aqui permaneci sempre. Entretanto, em 2012, resolvi fazer o Mestrado na ESE de XXX, o Mestrado em Educação Especial. Já estando no terreno, a prática toda que já tinha adquirido dos anos de primeiro ciclo, juntamente com estes anos que já estava no 910 foi realmente uma mais-valia para depois no desenvolvimento de toda a aprendizagem. Foi sempre uma aprendizagem dentro do mestrado e foi um desafio muito agradável e bem enriquecedor, pois a minha tese de mestrado foi sobre a multideficiência. Foi uma investigação-ação, também muito enriquecedora, porque depois houve aqui um trabalho de investigação-ação, juntamente com os professores do regular dentro do agrupamento sobre como é que eles encaravam a inclusão dos alunos com multideficiência nas suas salas e até hoje esta base de ensino também serviu para fazer um trabalho de articulação com os colegas e tem sido esse o caminho que temos feito e sempre trabalhando muito com alunos na área da multideficiência e alunos com Autismo dentro de outras problemáticas, mas foi este o percurso e sinto-me bastante realizada, quer no 110, quer no 910, mas principalmente no 910.

RO: Que bom, bom. Há algum marco ou evento na sua carreira que destaque como ponto de viragem ou aprendizagem importante?

E3: Houve sempre aqui marcos. Talvez o ponto de esse convite que me foi feito ainda para antiga CAI, porque nessa altura eram feitos convites para as pessoas poderem candidatar-se àqueles destacamentos. E o facto de eu ter dito “Será que eu sou capaz de trabalhar com crianças com deficiência?” e ele disse “Sim, porque a gente te conhece, vais ser capaz”. Acho que isso foi um facto encorajador. E acho que também sempre fiz uma retrospectiva do que fui enquanto aluna, enquanto criança, para transpor para o meu papel atual. Talvez a nível da

primária, naquela altura, era assim que se chamava, eu era esquerdina e acho que isso também foi algo que me marcou. Havia aquele mito que dizia que quando chegasses à escola, a professora ia te fazer sangrar por usares a mão esquerda, e realmente foi verdade. Mal entrei na escola, lembro-me disto, uma criança com sete anos a entrar na escola e a pegar no lápis com a mão esquerda. Ela só me disse assim “Não é essa a mão” e eu mudei para a outra. Pronto, era o que na altura acontecia.

RO: Por isso, hoje escreve com a mão direita.

E3: Acho que isso é a única coisa que eu faço, é escrever com a mão direita. O resto é tudo com a mão esquerda, mas escrevo com a mão direita. Só que o que aconteceu foi que não era o meu lado dominante, logicamente eu tinha uma letra péssima, era muito lenta a fazer as coisas. E eu logo não me apercebi porque somos pequeninos, não nos apercebemos disso, mas eu estava na fila dos burros. Eu estava junto das crianças que não aprendiam.

RO: Pela troca de lado.

E3: Eu era rotulada por ser lenta e ter a letra muito feia. Depois lembro-me, claro, que isto passou-me e realmente as minhas companheiras de carteira eram aquelas crianças mais desfavorecidas, que não seguiam as aprendizagens e eu não me apercebia disso como criança. Mas, depois, cheguei à terceira classe e estive em risco de reprovar por causa da letra, então tinha horas extras a escrever palavras para melhorar a letra, se não podia reprovar. Acho que depois eu fui sempre refletindo sobre o que tinha acontecido como aluna para não fazer igual como professora. Eu fui marcada pela diferença naquela altura, sendo considerada na fila dos burros, que era o nome que davam, e realmente depois passei a ser uma aluna de excelência quando saí da primária e entrei no segundo, terceiro ciclo e por aí fora, fui sempre considerada aluna de excelência. Mas poderia ter ficado aquele marco por má compreensão, porque era o que se fazia na época. Não se percebia que uma coisa tão simples como compreender que a lateralidade da criança é inata e não deve ser contrariada. Não existia essa preparação, estávamos a anos-luz disso. Então, o cuidado que tenho é sempre perceber, olhar para a criança, perceber qual é a sua característica, qual é a sua dificuldade e, em primeiro lugar, o meu lema é sempre este, primeiro lugar eles têm de ser felizes. Depois a aprendizagem vem por acréscimo e acho que isto foi talvez, a sensibilidade de nunca esquecer aquilo que fui.

RO: Gostei de ouvir, obrigada. Como a sua formação em educação especial e a experiência anterior influenciam a sua prática atual?

E3: Este também é um outro fator que eu acho que é muito importante. A prática que nós já trazemos, os anos de experiência que trazemos antes de nós fazermos uma especialização, acho que é muito importante, porque se não tivermos, seja em que grupo de docência for já consolidado uma determinada prática docente, quando vamos fazer uma especialização é uma mais-valia, um patamar que fica mais elevado em relação a quem não tem prática docente e vai fazer uma especialização. Então, quando já temos a base da pedagogia e o conhecimento dos alunos, é muito importante para depois facilitar todo este processo de trabalhar de uma forma mais especializada dentro do que nos é exigido, dentro do nosso grupo de especialização, seja 910, 920, seja 930. Acho que a base é muito importante. Ter uma formação de base com experiência é essencial e eu realmente tive mais de vinte anos antes de mudar, e sinto que isso é importante. Não considero que é preciso tanto tempo. Mas acho que uma formação inicial seguida de uma especialização, fica com um défice que é necessário colmatar, primeiro com anos de experiência no ensino e depois, sim, fazer uma especialização. Trabalhar no terreno com turmas regulares, conhecer a dinâmica das turmas especificamente e depois, sim, enveredar por aqui.

RO: E sobre experiências pessoais ou profissionais que a motivaram a escolher a docência?

E3: Acho que desde pequenina...

RO: Educação especial, peço desculpa, a docência da educação especial.

E3: Foi sempre o facto de refletir quando as coisas corriam menos bem ou enquanto docente do regular, "Onde é que eu falhei? Porque é que eu falhei?". Sempre me questionei sobre isso. "E o que é que eu preciso para melhorar?". Talvez seja esse o motivo que também me fez escolher a educação especial. Nunca vim para esta área apenas para fugir de uma turma de vinte e tal alunos, ou para ficar mais perto de casa, como sei que infelizmente existe esta noção. Nunca fui por aí, fui mais pelo facto de perceber que precisava de aprender mais para melhorar a minha prática. "O que é que eu preciso?", "O que é que eu tenho de aprender ainda para melhorar a minha prática?" e "Como é que vou compreender melhor estes alunos para chegar a eles mais facilmente?" Isso levou-me a estudar, aprender e pesquisar sobre as várias problemáticas que me apareciam. E ainda hoje nunca sabemos tudo, há tantas problemáticas que ainda não me passaram pelas mãos. Se me aparece alguma síndrome ou alguma situação mais específica, tenho que ir pesquisar, investigar e tentar perceber as estratégias de intervenção mais adequadas. Sempre tive o lema de refletir sobre "Aquilo que me correu menos bem, porquê?", "O que é que posso fazer para melhorar?". Sempre me questionei

“Porquê que não consigo fazer com que este aluno aprenda?”, “Porquê que não consigo fazer com que este aluno melhore o seu comportamento, melhore as suas atitudes?”, “O que é que está a faltar?”

RO: Pode dar um exemplo específico que tenha sido particularmente significativo na sua tomada de decisão?

E3: Mas na decisão de quê, de ter enveredado por aqui?

RO: Sim, enveredado na educação especial.

E3: Como já referi, o facto de trabalhar com determinado tipo de aluno ou alunos e sentir-me impotente muitas vezes, sem compreender o que realmente era necessário, fez-me perceber que precisava de mais qualquer coisa para ajudá-los a melhorar. Lembro-me de ter trabalhado com um aluno cuja problemática eu não compreendia, nem sabia que nome lhe dar. Hoje sei que ele tinha traços de Autismo, mas na altura não estava diagnosticado e ninguém mencionou nada. Eu via que a interação social dele era deficitária, ele comunicava pouco e as aprendizagens passavam-lhe ao lado. Fazer mais do mesmo não resultava, e eu pensava “Isto não está a resultar, há aqui mais qualquer coisa”. Fiquei a refletir que o que eu precisava era de compreender primeiro as problemáticas e características que os alunos podem apresentar. Ao olharmos para os comportamentos e dificuldades deles, podemos pensar, “Talvez seja isto, talvez seja aquilo, vamos experimentar esta estratégia ou aquela”, mesmo sem uma nomenclatura ou diagnóstico. Foram vários os casos ao longo dos anos em que me questionei “O que é que aquela criança tem? Porque é que aquela criança não aprende?”. Por exemplo, alunos com dislexia, “Porque é que aquele aluno oralmente participa tão bem, dá conta de tudo, mas depois aprender a ler e a escrever não consegue? Mas porquê?”. Eu questionava-me “O que é que está aqui? O que é que eu preciso fazer?”, mas de facto eu não sabia qual era a característica ou o problema específico.

RO: Falou anteriormente que já fez formações, fez a pós-graduação, fez um mestrado. Houve alguma formação que tenha feito a diferença? Um contributo significativo na sua prática atual em educação especial?

E3: Sim, além da pós-graduação e do mestrado, houve também outra formação, uma oficina de formação que fiz na área da Dislexia, que foi muito importante. Na área da Dislexia, o facto de não trabalharmos sempre mais do mesmo, a repetir, repetir, repetir exercícios sem conta e o aluno continuar a não aprender a ler e a escrever, fez-me questionar o que estava ali em falta. Realmente, essa oficina de formação sobre dislexia com a doutora XXXXX foi muito impactante. Fiquei munida de muitas estratégias de intervenções e ferramentas,

construímos instrumentos de avaliação compreensiva nas várias áreas e senti-me muito mais confiante na intervenção, avaliação e intervenção com alunos com Dislexia. Essa formação, juntamente com a pós-graduação e o mestrado, teve um impacto significativo na minha prática.

RO: Há alguma pessoa, teoria educacional ou filosofia de ensino que tenha moldado de forma particular a forma como aborda a educação especial?

E3: Tento beber um pouco de cada lado e, agora, em relação à EI, tenho procurado muita informação acerca do DUA e do CAST. Tento adaptar ao máximo as práticas à realidade de cada turma e de cada ano. Por trabalhar há muito tempo na linha do DUA, acho que tem sido o meu foco principal ultimamente. Sei que ainda sei muito pouco e que preciso melhorar muito nessa área.

RO: Em qual nível de ensino exerce atualmente as funções como docente de educação especial?

E3: Essencialmente, tenho trabalhado ao nível do primeiro ciclo e também ao nível do segundo ciclo. No ano passado, ainda dei um pequeno apoio a um aluno com Autismo que estava a fazer a transição para entrar no primeiro ciclo, mas essencialmente tem sido sempre ao nível do primeiro ciclo.

RO: E em termos de formação profissional, como se sente preparada para implementar as diretrizes do Decreto 54?

E3: Olha, aqui também tive sorte, porque a formação contínua, quando bem conduzida e bem implementada, dá os seus frutos. Realmente, fiz formação antes do Decreto-Lei 54 sair, ainda quando estava em fase de projeto. Quando foi da implementação, em 2017, com a equipa ligada à Direção-Geral da Educação, isso deu-me mais confiança. Deveria ser sempre assim, haver formação prévia antes da implementação da legislação. E aí senti mais confiança na transição do Decreto-Lei 3 para o Decreto-Lei 54, graças a essa formação que fiz. Claro que ainda hoje há muitas dúvidas, sempre existem, porque há sempre algum detalhe que fica, e às vezes de agrupamento para agrupamento há diferenças.

RO: Divergências, vamos dizer assim.

E3: Exatamente, há divergências. Por vezes, tentamos ao máximo aferi-las e há sempre questões a melhorar, mas tentamos sempre chegar a um consenso.

RO: Estamos a falar do Decreto 54. Acredita que existam áreas na educação especial que necessitam de mais apoio ou formação?

E3: Claro que é essencial a formação na educação inclusiva, porque se estivesse devidamente implementada, já não estaríamos a falar dela. E realmente o Decreto-Lei 54 pode ser um ótimo decreto, se for bem aplicado, ou pode ser um desastre, se não for entendido corretamente. E, claro, dentro de um agrupamento, dentro de uma escola, é necessário que estejamos todos virados para o mesmo lado. É muito importante que, partindo do órgão de gestão, este esteja realmente esclarecido e ciente para que depois a base, que são os docentes, possa aplicá-lo corretamente. Acho que, talvez aqui, a parte das estruturas de topo deveria ter realmente recebido formação. Houve alguma, mas deveriam ter participado mais nessas formações para que realmente percebessem devidamente o que está em causa no Decreto-Lei, para depois ser devidamente implementado e termos uma escola verdadeiramente inclusiva. As estruturas de topo têm que ser um motor de envolvimento de toda a classe docente. Tem que partir de cima, e vemos que realmente temos agrupamentos a nível nacional que são exemplo disso. Porquê? Porque se os diretores e todo o órgão de gestão estivessem embutidos neste espírito e conseguissem motivar, incentivar e ser o motor de arranque para que realmente se fizessem mudanças e fizessem a diferença dentro do seu agrupamento, acho que é muito importante. Todas as áreas necessitam disso, mas quando olhamos para a EI, temos que olhar para a diversidade que temos em sala de aula, a diversidade que existe dentro de um agrupamento e o que é necessário fazer para chegar a todos. E para isso tem que partir pela motivação dos professores para chegarem a todos, porque realmente o maior desafio é esse, ter professores motivados para também fazerem essa mudança e essa diferença.

RO: Bom, falou então que essa motivação poderia vir das chefias e dos órgãos de gestão e liderança?

E3: Sim, eles têm que realmente dar o exemplo. Um bom líder é aquele que dá o exemplo para que se consiga mexer com todos, mesmo com os *velhos do Restelo*, aqueles que não acreditam na mudança. Quando se vê fazer, a pessoa vai por arrasto. Não é mandar fazer, é mostrar como se faz.

RO: OK, vamos agora então passar para as medidas seletivas e adicionais, certo?

RO: Como considera que as medidas adicionais de suporte a aprendizagem e a inclusão são aplicadas na sua prática?

E3: Esse é o fim de linha mesmo. As medidas adicionais só são implementadas quando as outras não dão resultado em casos específicos. No meu agrupamento, onde temos as antigas unidades de apoio à deficiência, temos vários alunos com estas características. Estes alunos começam logo cedo a beneficiar dessas MSAI mais restritas. No caso dos restantes alunos, só

depois de devidamente aferido que as medidas universais e as seletivas não surtiram efeito é que passamos para as medidas adicionais mais restritivas. Quando os docentes comprovam, pela prática, que as estratégias utilizadas não surtiram o devido efeito, elencamos de acordo com as características do aluno quais são as medidas que serão mais eficazes para que ele possa realmente desenvolver as suas capacidades. Aí sim, entram as medidas adicionais.

RO: E pode dar um exemplo específico de como essas medidas foram personalizadas para atender às necessidades individuais dos alunos ou de um aluno em específico?

E3: Sim, sim. Eu aqui tenho mais outra experiência. No ano passado estive como coordenadora da EMAEI, mas mesmo sem ser coordenadora, sempre fui um elemento que estava sempre presente na EMAEI desde 2018, quando entrou o Decreto-Lei em prática. Conhecendo as características do aluno, conhecendo as necessidades do aluno e da família, vamos então decidir, sempre ouvindo a voz da criança. Mesmo pela idade, elas não dão a voz, mas mostram aquilo que gostam de fazer, aquilo que sentem prazer e que têm gosto em fazer, com a família, realmente como nós conhecemos bem o contexto da família. E também de acordo com aquilo, a resposta que a escola pode dar, vamos então traçar as linhas orientadoras daquilo que são as várias áreas, as várias estratégias de ensino que são mais facilitadoras para a inclusão daquele determinado aluno, focando, por exemplo, num aluno com multideficiência. Temos que conhecer a sua condição física, a sua capacidade de mobilidade, por exemplo, aquilo que ele é capaz de desenvolver, a comunicação e desenvolvimento da autonomia pessoal e a socialização. Vamos ver quais são as áreas mais deficitárias e que nós notamos que há potencial para os podermos desenvolver. Então vamos definir quais são as áreas prioritárias que temos que intervir e depois, claro, traça-se o plano e ele é posto em prática, quer na escola, quer junto da família. Isto é muito importante, é também esta parceria, a família estar sempre presente, porque na escola está cinco ou seis horas, mas depois temos vinte e quatro horas que é a vida diária de uma criança e que necessita muitas vezes, nós também darmos às famílias as ferramentas necessárias para muitas delas, não sendo devidamente habilitadas, poderem intervir corretamente com os seus filhos. Cabe-nos a nós, docentes, fazermos essa ajuda, darmos estratégias, darmos exemplos de como é que se pode intervir.

Lembro-me, por exemplo, temos um aluno que já está no nível secundário hoje em dia, mas todo o seu percurso, ele aprendeu a andar na nossa escola porque tinha um problema neurológico muito acentuado. Ele não andava quando veio para a escola e o diagnóstico estava traçado de que aquela criança nunca iria sair de uma cama. Portanto, estava lá escrito,

logo, uma cama articulada. Ele veio para a escola de cadeirinha de rodas e começamos a mostrar que ele tinha força muscular e que poderia começar a andar. O que foi feito, juntamente com fisioterapeutas e o docente de educação especial, ele foi devidamente estimulado para fazer as transferências, quer da cadeira, quer da cama. Isto era filmado e passado para a mãe para que ela pudesse fazer em casa as mesmas estratégias. O que é certo é que aquela criança, ainda no nível do primeiro ciclo, começou a andar.

Tivemos outra criança, que era uma criança com síndrome de Down, que recusava alimentação. Ela chegou no pré-escolar praticamente só comendo iogurtes, e a mãe mostrava-se muito preocupada porque não conseguia fazer com que ela comesse outros alimentos, o que provocava vômitos. O que fizemos foi insistir com a criança para que ela começasse a aceitar os alimentos, primeiro mais pastosos, depois granulados. Apesar de ela vomitar, nunca desistimos. A mãe e o pai vinham assistir à maneira como dávamos a alimentação, com a ajuda do docente de educação especial e do terapeuta da fala. Eles vinham ver como fazíamos, experimentavam eles mesmos e nunca desistiam pelo facto de ela vomitar. Foi uma batalha ganha porque, quando entrou no primeiro ciclo, ela já comia de tudo. Este trabalho foi feito em casa, da mesma forma que era feito na escola. No caso do aluno que aprendeu a andar, fizemos as filmagens, no caso da alimentação, foi mesmo *in loco*, os pais vinham e aprendiam a fazer, e também elaboramos livros com fotos para que depois seguissem os passos em casa. Esta é uma maneira de ir habilitando a família para continuar o trabalho iniciado na escola.

RO: Como determina quais alunos necessitam desses suportes adicionais ou seletivos?

E3: Em primeiro lugar, quem melhor conhece os alunos são os docentes da turma. Esse é o primeiro passo. Depois, eles têm que nos dar evidências do que já fizeram e que não surtiu efeito, e o porquê de não ter resultado. Quando essas evidências são claras e realmente mostram que já esgotaram todas as medidas e estratégias, vamos ver o que é necessário fazer a mais. Claro que aqui também temos que perceber se é necessário que o aluno seja observado pelo psicólogo ou por um terapeuta da fala para entender o que está ali em causa. Por exemplo, se temos um caso de Dislexia, temos que fazer a aferição através do psicólogo ou do terapeuta da fala para identificar as características e confirmar se é ou não uma Dislexia. Em outras dificuldades de aprendizagem, vamos analisar as características do aluno, o seu contexto familiar, e se é um aluno assíduo ou não. Temos uma população escolar diversificada e o nosso agrupamento é um agrupamento TEIP, com muitos alunos de etnia. Nessas situações, precisamos perceber se as dificuldades de aprendizagem são causadas pela frequência escolar irregular. O acompanhamento familiar, nesses casos, é muito deficitário,

mas mesmo esses alunos nunca ficam sem resposta. O único condicionamento é quando eles têm um grande absentismo, o que dificulta a implementação das medidas. Mas, desde que o aluno seja assíduo, vamos perceber as suas características e o que está por trás do seu baixo desempenho escolar, então, definimos as medidas mais adequadas para aquele aluno.

Tudo é feito caso a caso, característica a característica. Primeiro, ouvimos o professor da turma ou o diretor de turma em sede de EMAEI. Outros técnicos que trabalham com o aluno, como os assistentes operacionais que lidam com ele diariamente, também são ouvidos. A família também é chamada a pronunciar-se sobre o funcionamento do seu filho no dia a dia em casa e em outros contextos, como clubes desportivos. Queremos perceber como é o seu funcionamento em todos os contextos. Depois, decidimos em concordância quais são as medidas a serem determinadas para o aluno.

Tudo isso é sempre feito em equipa, com a EMAEI, mas dando muita importância a quem está mais próximo do aluno no dia a dia, que é o professor da turma. Primeiro, explicamos ao docente as diferentes medidas do Decreto-Lei 54 para que ele entenda o que pode ser feito em cada medida e possa pronunciar-se sobre o que conhece do aluno e o que é mais indicado ou viável de aplicar.

RO: Nós falamos das adicionais, e nas seletivas é o mesmo processo?

E3: É o mesmo processo, sim. Claro que os indícios vêm no mesmo. O aluno já tem determinado número de anos de escolaridade e que se vai agravando o insucesso, estando eles com universais e seletivas, então vamos tentar perceber se aquelas seletivas foram devidamente aplicadas, se foram esgotadas todas as estratégias e quando continua-se a agravar o insucesso do aluno, então algo mais pode estar por trás. Muitas vezes temos também de ouvir a saúde para perceber o que é que também está aí. Alguns são encaminhados também para a saúde para se perceber se existe algum défice auditivo, se existe algum défice visual, depois há outro comprometimento qualquer que pode estar aqui também a influenciar e que tem que ser a parte médica a se manifestar nesta área.

Em outros casos, percebemos que os problemas são principalmente pedagógicos e não externos. Quando todas as medidas seletivas foram esgotadas e o insucesso persiste, percebemos que o aluno pode necessitar de medidas adicionais mais específicas para atender às suas necessidades.

RO: E pode dar um exemplo específico de como essas medidas foram personalizadas para atender as necessidades individuais?

E3: Sim, sim. Por exemplo, um aluno com Autismo não verbal, um aluno com quem eu tenho trabalhado. Claro que o problema maior dele era a comunicação. Eu percebi que ele tinha uma grande apetência por livros, ele adorava andar com livros e assim eu pensei que ele tem um potencial para aprender a ler e a escrever. Então fomos desenvolver aqui a comunicação aumentativa, e a par disso, sempre o treino da leitura e da escrita. É um aluno que não diz uma palavra, mas ele lê e escreve tudo que nós lhe mandamos escrever. O que é que nós investimos aqui? Foi na parte da comunicação que estava em défice. Claro que enveredámos por toda a parte para que ele pudesse realmente passar a usar aquilo que já adquiriu, que foi aprender a ler e a escrever, agora que seja ele a escrever aquilo que quer transmitir. Personalizámos isso neste aspeto, estamos a trabalhar a comunicação aumentativa com símbolos, mas numa vertente que ele possa escrever aquilo que é, e já demos alguns passos de sucesso nesse aspeto de ele escrever algumas coisinhas e manifestar algumas vontades, escrevendo as palavras. E isso é um ganho.

RO: Com certeza. E dentro das medidas que já implementou, poderia escolher uma que considera ter tido um maior efeito na inclusão e na aprendizagem efetiva do aluno? E porquê?

E3: Ora, neste caso concreto deste aluno, o facto de ele fazer muitas birras, pronto, é um aluno com Autismo. Ele gostava muito de procurar os coleguinhas, querer dar festinhas, mas havia esta barreira da falta de comunicação, e quando era contrariado, fazia grandes birras. A partir do momento em que ele começou a utilizar os símbolos e os colegas perceberam que podiam interagir com ele através dos símbolos, ele começou a acalmar e sorria muito. Era uma forma de interação. Outro exemplo é de um aluno surdo muito conflituoso, que batia em todos. Sempre dizia aos colegas que a barreira da comunicação era o problema dele. A partir do momento em que os colegas começaram a aprender a língua gestual e a interagir com ele dessa forma, os conflitos diminuíram drasticamente. Houve um trabalho da equipa de educação bilíngue que ensinou a língua gestual aos colegas e também aos técnicos da instituição onde ele estava institucionalizado.

Estes são dois casos diferentes, mas a comunicação foi fundamental e mudou completamente a atitude dos alunos. Em todas as problemáticas, o primeiro passo é preparar a turma e os mais próximos para as características daquele aluno. Por exemplo, explicar por que um aluno com hiperatividade tem permissão para andar pela sala enquanto os outros não, ou por que um aluno com Autismo pode gritar e os outros não. Quando os colegas compreendem as razões por trás das diferenças, aceitam melhor e deixam de se espantar.

Temos também alunos com quadros convulsivos, como a Síndrome de Dravet, que facilmente têm crises convulsivas. Para uma criança pequena, isso pode causar desconforto e medo, então é necessário explicar o que está por trás e como devem reagir ao verem um colega em crise, isso ajuda a desmistificar a situação e a promover a aceitação. A sensibilização para as diferenças é um ganho importante, tornando os colegas parceiros na ajuda e na compreensão do outro, tornando-se mais tolerantes.

RO: E no que toca à colaboração interprofissional, tem algum projeto ou iniciativa em que a colaboração interprofissional foi fundamental para criar um ambiente inclusivo? E como foi organizada a colaboração e os resultados obtidos?

E3: Olhe, nós temos vários projetos a nível do agrupamento. Há um em particular que tem sido o nosso "menino dos olhos", que é o projeto da rede de bibliotecas escolares "Todos Nós Podemos Ler". Já começámos há alguns anos com este projeto e tem sido muito bem-sucedido, temos conseguido ganhar alguns financiamentos para aumentar o fundo documental. Nós fazemos adaptações das histórias, quer com a escrita com símbolos, quer com a língua gestual. Transformámos muitas obras com a ajuda dos centros de educação especial, terapeutas da fala e a equipa do ensino bilíngue. Fazemos as adaptações das obras, não só com a escrita com símbolos, mas também com vídeos em língua gestual portuguesa. Além disso, a própria biblioteca escolar tem um site onde os professores e alunos podem aceder a este fundo documental criado. Também imprimimos as adaptações físicas e deixamos junto dos livros de histórias. Assim, os alunos que não sabem ler podem compreender as histórias traduzidas em símbolos.

Este trabalho tem sido desenvolvido ao longo de vários anos. No final de cada ano, organizamos atividades temáticas. Lembro-me de um ano em que trabalhámos o tema do mar. No final do ano, fizemos uma espécie de *peddy paper* para a escola, em que as atividades estavam todas escritas com símbolos, os alunos tinham sido previamente sensibilizados e ensinados a ler a escrita com símbolos, e tinham que seguir as pistas ao longo do percurso. Foi um trabalho que as crianças adoraram. Todos desenvolveram as atividades e, no final, sempre que uma história era apresentada na biblioteca, havia uma atividade complementar, como um jogo com a língua gestual ou escrita com símbolos. Eles adoraram essa parte porque se tornou desafiante para todos, especialmente para aqueles alunos para quem este trabalho é pensado. Os alunos que necessitam de comunicação aumentativa ou não leitores sentem-se bem, pois compreendem e podem participar igualmente com os colegas. Isso é muito gratificante.

RO: Pode também dar um exemplo de uma prática colaborativa que tenha sido particularmente bem-sucedida?

E3: Tivemos também. Pronto, a prática colaborativa é muito comum entre os docentes, felizmente. Principalmente na realidade do primeiro ciclo, que parece ser um ambiente que facilita mais a inclusão. Existe sempre uma grande colaboração entre os vários professores e muitos projetos são desenvolvidos em conjunto. Mas, além da colaboração entre os docentes, também temos a colaboração com técnicos que vêm de fora, como os técnicos do Centros de Recursos para a Inclusão, e também técnicos colocados pela Câmara Municipal. Temos terapeutas da fala, psicomotricistas, terapeutas ocupacionais e psicólogos que vêm à escola para trabalhar especificamente com os alunos que apresentam algumas necessidades.

Decidimos fazer um trabalho diferente do habitual, em vez de os alunos saírem da sala para ter a terapia fora e depois voltarem, vamos trazer o técnico para dentro da sala. Primeiro, fizemos um trabalho conjunto com o docente da turma para desenvolver uma atividade que se inserisse na disciplina ou temática que estava a ser trabalhada em sala de aula. Desenvolvemos uma atividade com a terapeuta da fala que foi muito interessante, a atividade focava-se na parte da consciência fonológica, algo necessário para determinados alunos daquela turma, mas que foi feita para a turma toda. Ora, foi um ganho enorme para todos os alunos da turma e também serviu como uma ferramenta e estratégia para o docente da turma, que pôde observar como trabalhar dentro daquela temática de forma inclusiva. A terapeuta da fala desenvolveu estratégias específicas para o desenvolvimento da consciência fonológica, que foram muito enriquecedoras. Esta prática foi repetida várias vezes, tal foi o seu sucesso.

Com a psicomotricidade, fizemos a mesma experiência. Levámos materiais e desenvolvemos atividades com os colegas da turma. Eles adoraram e perceberam o que aquele coleguinha fazia nas sessões de terapia. Foi muito interessante e queriam fazer mais. Estas sessões foram repetidas várias vezes porque foram muito boas e enriquecedoras para todos os alunos.

RO: Como é que vocês conseguiram medir a eficácia e os efeitos diretos no aluno nessas atividades?

E3: Para já, foi a aceitação da turma, ver a reação e a felicidade dos alunos e perceber que realmente aquilo foi bom e benéfico, que eles aprenderam e estavam interessados e empenhados e queriam mais. Tanto que essas atividades foram repetidas. Depois, claro, a utilização dessas estratégias por parte dos docentes da turma também foi um indicador importante. Munimos a docente da turma com ferramentas para ela experimentar fazer as atividades com a turma sozinha.

O principal benefício foi o enriquecimento dos alunos, a participação de todos e a compreensão de que os seus colegas também são capazes de fazer coisas giras e podem participar. Eles perceberam que podem fazer coisas diferentes do que costumam fazer na sala de aula, tanto com o docente quanto com os colegas. Portanto, a eficácia e o impacto foram medidos através da observação do envolvimento e da felicidade dos alunos, da repetição das atividades devido ao seu sucesso, e da aplicação das estratégias pelos docentes da turma.

RO: A professora falou desses dois que correram bem. Houve algum projeto, algum processo de desenvolvimento e implementação de alguma prática colaborativa com desafios encontrados, e quais soluções adotaram para superar esses desafios?

E3: Olha, sim, até houve. Nós verificávamos e sentíamos muita necessidade de termos um espaço de estimulação sensorial e prática de relaxamento, não só para os alunos com problemáticas mais acentuadas que frequentam o CAA, mas para qualquer aluno. Então, começámos a implementar sessões de estimulação sensorial. Inicialmente, usamos uma forma muito simples, feita por nós, a equipa e técnicos, quer os docentes de educação especial, quer os técnicos de psicomotricidade e terapia ocupacional, desenvolvemos estratégias para fazer sessões de estimulação sensorial e relaxamento.

Arranjámos luzinhas de Natal, objetos com várias texturas, sons, gravações de música de relaxamento e usávamos isso com os alunos. Começámos com pequenos grupos e depois passámos a aplicar nas turmas inteiras. Isto deu um sucesso enorme, os alunos perguntavam qual era o dia em que podiam ir à sala das luzinhas. Começámos a generalizar para todas as turmas, não só para as que tinham alunos com multideficiência ou Autismo. Fomos crescendo, das pequenas luzinhas que comprámos, candidatámo-nos a projetos. Por exemplo, candidatámo-nos ao projeto do XXXXX e comprámos equipamento com o dinheiro que nos foi atribuído com o XXXXX, e vencemos o concurso. Sempre que havia alguma verba disponível, comprávamos mais equipamentos. Isto foi-se generalizando de tal forma que a Câmara Municipal, através do vereador, assistiu a algumas sessões e nos disse que não podíamos gastar dinheiro do nosso bolso. Sempre que precisássemos, devíamos pedir à Câmara. Algumas vezes comprávamos coisinhas engraçadas, como um bonequinho que fazia luzes e sons.

Isto teve um impacto tão grande que a Câmara Municipal nos ofereceu uma sala totalmente equipada, que custou uns milhares de euros. Temos uma sala de Snoezelen, que está disponível para o nosso agrupamento e para outros agrupamentos. Foi um reconhecimento do

trabalho que começámos pequeno, lendo histórias sensoriais e fazendo atividades temáticas, e que se tornou algo grandioso dentro da nossa escola.

RO: Poucas escolas têm esse privilégio.

E3: Exatamente, e acho que isso é o reconhecimento daquilo que nós começámos. E pronto, não nos importámos de começar por uma carolice, mas sempre pensando no bem-estar dos alunos. E era tão giro uma vez, uma das crianças sair à porta fora a dizer “Ah, isto é mesmo terapêutico.” Nós rimo-nos tanto, porque ela sentiu-se tão bem, mas é verdade, mesmo aqueles alunos com comportamentos mais desestabilizadores dentro de sala de aula, sempre que entram naquela sala, é um mundo à parte, é um mundo mágico. E só mesmo quem vivencia aquilo, vê a sala escurecida com as luzinhas, com música de relaxamento, depois eles podem mexer nas várias texturas que pomos à disposição, juntamente sempre com uma história ou com um cenário.

Vamos pô-los, por exemplo, no fundo do mar, e eles têm que imaginar que estão a mergulhar no fundo do mar, têm que tentar respirar, remar, e vamos sempre os colocando em movimento, não é só estar ali quietinhos. Eles imaginam que estão na praia ao sol. Outra vez fizemos uma floresta, e eles tinham que estar atentos para ouvir os sons que surgiam, onde estava o tigre, onde estava o elefante, depois tinham que se esconder, afastar-se do vento. Temos sempre temáticas que eles vivem ao máximo, e só mesmo assistindo para ver como é que aquilo é muito envolvente.

RO: É dessa vez que eu vou conhecer XXXXX.

E3: Acho que sim, acho que sim.

RO: Como essa experiência de colaboração alterou ou reforçou a sua abordagem na EI para projetos futuros?

E3: Pronto, o facto de isto ter sido reconhecido e a Câmara ter-nos oferecido a dita sala levou-nos a não querer parar, estamos sempre a pensar em melhorar cada vez mais e criar mais projetos. Felizmente, temos uma equipa onde uma pessoa pensa e a outra dá um passo a mais à frente. Nunca temos medo de desistir.

RO: Bom, e na sua visão, qual aspeto do processo de inclusão e aprendizagem é mais passível de mudança? E qual apresenta maior resistência? Pode dar um exemplo?

E3: Olhe, mais passível de mudança talvez seja o facto de termos verificado que todos os alunos são bem aceites, independentemente de terem alguma problemática a nível cognitivo ou motor. Agora, na nossa realidade, estamos a receber alunos de culturas diferentes e de línguas diferentes, e isto não tem sido um entrave, tem sido muito bem aceite por todos. Já é

uma questão natural que se está a verificar, seja pela maneira como se vestem, seja pela cor da pele, seja pela língua, não está a ser uma barreira, é aceite muito naturalmente pelos professores e pelos alunos, está a ser muito pacífico. A diversidade e a diferença estão muito bem consolidadas.

A resistência, a resistência poderá haver em alguns casos. Para já, o cansaço dos docentes. Temos uma classe docente muito envelhecida e com problemas de saúde e que, por vezes, perante estes desafios desta diversidade, encontram dificuldades adicionais. E há também alunos que apresentem maiores comportamentos desregulados. Por vezes, os docentes já não têm resistência física e psicológica para aguentar. Talvez esta seja a maior resistência, o facto dos docentes se sentirem esgotados e cansados para aceitar estes novos desafios. Quando olhamos para os colegas mais novos, nota-se já duas realidades. Aqueles que gostam de experimentar coisas novas e aceitar desafios são os que depois apresentam melhores resultados, aqueles que se acomodam logo desde cedo a fazer mais do mesmo, aí não vamos notar as diferenças.

RO: Isso vai de encontro com a questão seguinte. Quais seriam as características pessoais entre os colegas que estão mais abertos a colaboração ou nos mais resistentes?

E3: Aqueles que gostam realmente de partilhar aquilo que fazem, aqueles que procuram, perguntam como é que podem fazer melhor, aqueles que aceitam com bom grado os novos desafios são aqueles onde se vêem melhores resultados e onde nós vemos que os alunos estão bem dentro das suas salas e sentem-se felizes.

RO: Dentro disso, há uma característica pessoal que os distingue?

E3: Sim, é o serem arrojados e gostarem daquilo que fazem, principalmente gostarem daquilo que fazem e quererem sempre melhorar e mostrar que são capazes de aceitar estes desafios e que não têm medo de experimentar coisas novas.

RO: E como isso afeta o processo de inclusão e suporte à aprendizagem?

E3: Claro que está diretamente relacionado. Aqueles que estão predispostos para arriscar, para mudar, para experimentar coisas novas, são os que vão ter mais sucesso na inclusão dos alunos na sua sala. Os alunos são bem aceites e tornam-se realmente parte integrante. No ano passado, no meu agrupamento, temos uma colega que também está cá, é daquelas arrojadas que aceitam todos os desafios que nos apresentam. Foi desafiada por uma professora da ESE para, ao longo do ano, com os seus alunos preparar um musical. Ela tem alunos do quarto ano, tinha lá alunos que eram leitores, mas também um aluno com Autismo, e ela não recusou. Foi um trabalho de tal maneira desafiante que foi apresentado quase no final do ano letivo, salvo

erro, em maio. O musical foi no Cine Teatro, de portas abertas à população. Não se distinguia entre aqueles alunos quem eram os bons alunos e quem eram os tais alunos não leitores, todos eles participaram de igual modo. Foi um trabalho digno de elogio, pode-se dizer assim? Claro que ela não teve férias da Páscoa, ela não teve férias no Natal, nem os miúdos, porque eles ensaiaram na escola às tardes, mas depois as férias foram passadas no Cine teatro a ensaiar. Isso não foi contabilizado nas horas que aquela docente dedicou extra, que não lhe foram pagas por ninguém e ninguém a obrigou a tal, mas ela aceitou este desafio e toda a gente dizia que aquilo era algo que se deveria replicar. Tomara que houvesse mais escolas a fazer aquilo. Ora, isto é, é um sinal de que quando a pessoa está realmente imbuída deste espírito de fazer a diferença, conseguem-se resultados. Isso é digno de louvor.

RO: Que bom. Sim, é muito, muito...

E3: Gratificante

RO: Vamos então agora passar para as dificuldades. Também já disse alguns obstáculos que têm enfrentado na implementação do Decreto-Lei 54.

E3: Olhe, algo que eu noto mesmo muito é que muitos docentes ainda estão focados na ideia de que as medidas que se vão definir para um aluno devem estar centradas apenas no apoio direto do centro de educação especial. A maior parte deles pensa que, ao pedir a aplicação de medidas, o aluno vai receber um apoio na sala de aula. Claro que eu me esforço por explicar que o Decreto-Lei 54 oferece tantas medidas e que o apoio direto é apenas uma delas. Existem muitas outras medidas que, se forem devidamente aplicadas, podem ser eficazes sem que seja necessário um apoio direto do centro de educação especial. Mas parece que ainda há um foco excessivo nesta ideia de apoio direto, esquecendo que as estratégias devem partir da sala de aula e que o apoio do centro de educação especial deve ser um recurso adicional, não a solução principal. Muitos ainda acreditam que o apoio direto é a única solução e não consideram outras estratégias que podem ser igualmente eficazes.

RO: Então, isso vai de encontro com a questão seguinte. Um obstáculo enfrentado na implementação do Decreto-Lei 54 e como isso teve efeito na sua prática pedagógica diária?

E3: Olhe, cá está, o facto de levar os professores a perceberem que quando se vai pedir a mobilização de MSAI, há muitas delas que são ótimas e que não passam apenas pelo apoio direto do centro de educação especial, fazer ver aos docentes que existem muitas medidas eficazes fora desse apoio direto é uma grande tarefa. Quando conseguimos que os professores percebam isso, já temos meio caminho andado, é realmente importante que eles entendam que dentro da diferenciação pedagógica, que se faz na sala de aula, as estratégias de diferenciação

pedagógica são crucialmente importantes e é ao docente da turma que compete essa prática, como as adaptações curriculares. Tudo o que está nas medidas universais, se for bem aplicado, pode ser muito eficaz. No ano passado, elaborei um documento para distribuir na escola, praticamente uma *Checklist* de medidas universais e de adaptações ao processo de avaliação que se podiam pôr em prática, e realmente foi interessante ver a reação dos professores. Muitos disseram: “Eu nem sabia que se podia fazer tudo isto dentro das universais. Eu pensava que isto já era para as seletivas.” Há um mundo de coisas que podem ser feitas a nível das medidas universais e das adaptações no processo de avaliação que não implicam a utilização de outras medidas, esgotem primeiro estas opções e só mesmo no fim da linha pensem em outras medidas. Os docentes da turma têm que olhar para a diversidade e aplicar essas estratégias. Claro que, quando surgem casos muito específicos, temos que dar outra resposta, mas a maior parte das situações deve ser abordada através da diferenciação pedagógica. Esse ainda é um caminho a percorrer.

RO: E um processo de implementação de um recurso do Decreto-Lei 54 ou um apoio que considera um facilitador-chave?

E3: Tudo o que nós definimos, se for bem aplicado aos alunos em questão, desde o simples elencar de recursos, que não é assim tão simples. Um assistente operacional, por exemplo, muitas vezes faz toda a diferença, para entrar em sala de aula, por exemplo, evitava-se por vezes utilizar tantas horas de apoios diretos do docente de educação especial. Em determinadas características de determinados alunos, que são desestabilizadores em sala de aula, como no caso de um aluno com Autismo ou hiperatividade com défice de atenção, bastava que houvesse a entrada, por exemplo, de um assistente operacional em sala de aula para fazer esse trabalho. Não estamos a exigir que o assistente operacional faça o trabalho de um docente, mas sim que faça um acompanhamento ou algo que seja uma mais-valia para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, que é gerido pelo docente da turma, mas que está ali só para acalmar, conter, dar um pequeno apoio. Lá está, quando nós temos outros recursos, desde os técnicos especializados que nos são colocados pela Câmara Municipal, como terapeutas da fala, psicomotricistas, terapeutas ocupacionais e psicólogos, eles também fazem a diferença quando colaboram dentro da sala de aula. Na escola, devidamente orientados e a trabalharem para aquela especificidade concreta, são recursos excecionais que nós temos ao serviço dos nossos alunos no nosso agrupamento. Pronto, como já falei há pouco, também temos o ensino bilíngue. Ora, todos estes técnicos, nós temos a questão ao dispor dos nossos alunos para que possam minimizar as barreiras à comunicação, como no

caso da surdez. Claro que são todos recursos muito importantes que nós temos à disposição dos nossos alunos.

RO: E acha que, por exemplo, a professora falou muitas vezes que tem o apoio de uma auxiliar, não é, para acalmar?

E3: Exatamente.

RO: Pelo que eu sei, e pelo que eu tenho ouvido muitas vezes, tem alunos que têm na senhora auxiliar uma pessoa de referência, não é?

E3: Exatamente, sim, sim.

RO: É a pessoa que ele procura quando está aflito?

E3: Quando está aflito, exatamente, e muitas vezes falam mais facilmente mais com o assistente operacional do que realmente com o professor, porque sentem ali uma afinidade. Nos intervalos, é ele que está ali presente, é ele que vai ajudar a dar o lanche, é ele que vai ajudar a orientá-lo nos diferentes espaços e isso torna-se ali como um porto seguro, é muito importante.

RO: Vocês têm essa prática na vossa escola?

E3: Temos, felizmente. Deveríamos ter mais, mas felizmente a Câmara já está sensibilizada a disponibilizar-nos assistentes operacionais para acompanhar, fazendo logo no final do ano letivo.

RO: E têm...

E3: Feito o acompanhamento das problemáticas mais acentuadas e características desses alunos. Para o ano letivo a seguir termos mais assistentes operacionais. Por vezes, a Câmara tem dificuldade em encontrar pessoas com perfil, e isso é outro facto, mas ela está sempre sensibilizada para nos ajudar. Os assistentes operacionais estão lá. Só que, infelizmente, não em número suficiente.

RO: E isso considera que tenha feito um progresso no processo para todos os alunos?

E3: Tem, tem, exatamente, tem. Tem sido uma mais-valia para estes alunos, para os docentes e para as turmas, porque estes alunos, se são muito instáveis, se vão estar lá a gritar e a saltar por cima dos outros, com uma turma de vinte alunos lá dentro, é impossível ter mão neles. Basta ter este elemento que está ao pé deles e, se for preciso, em momentos críticos, tirá-los da sala. Mas sabemos que o professor fica descansado porque sabe que ele está acompanhado por um adulto responsável. Pronto, consegue trabalhar com os outros e estar é uma mais-valia. Sim, sim, sim.

RO: E sobre as MSAI, existe alguma que considera particularmente desafiadora de implementar?

E3: Olhe, agora já as medidas adicionais são as mais desafiantes para serem implementadas. E, na minha experiência, todas aquelas que têm a ver com o desenvolvimento da comunicação, da autonomia pessoal e social, das suas competências básicas, são aquelas que realmente são mais desafiantes, são mais personalizadas, mas depois, quando devidamente implementadas, notamos que têm impacto, e quando se vê as pequenas evoluções, é muito gratificante. Muito.

RO: Quais as medidas de inclusão que considera particularmente desafiantes e, quando surgem barreiras, como faz para que estas sejam ultrapassadas?

E3: Em primeiro lugar, temos que conhecer muito bem o aluno, estarmos seguros de que aquelas medidas são realmente as mais adequadas para esse aluno, e se realmente temos que estar sempre num ato reflexivo, se algo não está a funcionar, onde é que está a falhar e não ter medo de voltar atrás. Não devemos desistir à primeira. Essas coisas não funcionam logo à primeira, mas se vemos que realmente aquele caminho, aquela medida que foi definida, não está devidamente adequada, então vamos ver porque é que ela não está adequada àquele aluno. “Vamos lá reformular”, “Vamos lá ver o que é mais adequado”.

Por exemplo, temos o caso de alguns alunos, especialmente quando já são mais velhos, em que temos de desenvolver o PIT. Os pais podem ter uma aspiração, e nós temos que dar ouvidos aos pais sobre o que pretendem para o futuro daquele jovem. Mas, por vezes, conhecemos o aluno no dia a dia e vemos que aquilo que os pais pretendem não se adequa ao filho, então, ou tentamos logo fazê-los ver que aquele não é o melhor caminho, que ele não vai ser capaz e não se vai sentir bem a desempenhar aquelas atividades, ou então vamos experimentar. Podemos dar o benefício da dúvida aos pais e levá-los sempre a refletirem que o aluno não está feliz, não gosta de fazer aquela atividade e que é melhor irmos experimentar outro caminho. Em regra geral, os pais depois dão-nos razão que realmente aquela aspiração não era adequada à realidade. Claro que, em qualquer atividade, temos que fazer isto, conhecer bem o aluno, os seus gostos, as suas capacidades, aptidões, e então, depois definir o melhor caminho.

RO: E em relação ao CAA, tem alguma intervenção específica que realizou? E como essa intervenção foi planeada e avaliada?

E3: Em relação ao CAA, é um recurso organizacional que, além de termos as salas de apoio onde os nossos alunos passam algum tempo, principalmente aqueles que apresentam maiores

barreiras, um dos pontos que está definido como uma das competências dos docentes é a capacitação dos professores da turma. No meu ponto de vista, é onde me sinto mais útil, além do trabalho que desenvolvo diretamente com os alunos, é realmente este trabalho de articulação e cooperação com os docentes. Sinto que sou um elemento válido e que estou ali para a escola, para encontrarmos em conjunto estratégias de intervenção mais adequadas a cada caso e às características dos alunos. Este trabalho conjunto envolve reuniões regulares com os professores para discutir as necessidades específicas dos alunos, a elaboração de planos de intervenção e a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas. Avaliamos o sucesso dessas intervenções através da observação direta dos alunos, *feedback* dos professores e ajustes contínuos nas estratégias conforme necessário.

RO: E como se caracteriza a sua intervenção diária dentro do contexto de sala de aula com alunos que necessitam dessas medidas de suporte à aprendizagem?

E3: Felizmente, acho que sou uma felizarda porque tenho sido sempre muito bem aceite nas turmas, faço parte integrante da equipa e, muitas vezes, até chegamos a fazer com que os alunos sintam que estou ali para todos. Várias vezes fazemos isso, sou eu que comando a turma e o docente da turma fica mais liberto para acompanhar aqueles alunos que necessitam de mais apoio. Mas sou eu que dou a aula para todos e tento sempre garantir que ninguém sintam que sou a professora de um aluno específico. Nos momentos em que estou na sala de aula, estou ali para todos. Qualquer aluno pode tirar dúvidas ou pedir mais ajuda. Sinto-me privilegiada neste aspeto, porque trabalhamos sempre em equipa e de forma integrada.

RO: E eu acredito que faça muita diferença.

E3: É isso mesmo, eu gosto e sinto que estou ali e sou um elemento válido tanto para os alunos, quanto para os professores.

RO: Pode citar uma situação que ilustre essa sua abordagem?

E3: Sim, nesse aspeto, muitas vezes vou eu dar a aula em vez da professora, e a professora fica no papel de apoio, invertendo os papéis, e eles sentem que a qualquer uma de nós podem recorrer porque sentem que estamos lá para todos.

RO: E os desafios mais comuns que encontra em contexto de sala de aula e como os supera?

E3: Um dos principais desafios é a diversidade dos alunos que temos na sala de aula, isso é algo muito presente, e a forma de tentar superar é conhecer ao máximo as características de cada um em primeiro lugar, como os seus gostos, as suas características, e como conseguimos cativá-los e motivá-lo. Isso é meio caminho andado para facilitar a sua aprendizagem. Em primeiro lugar, temos que partir pelo conhecimento, conhecê-los bem, fazê-los sentir que

estamos ali para eles, que os compreendemos, depois disso, é claro que se torna mais fácil lá chegar.

RO: É um exemplo concreto de um desafio e uma estratégia que utilizou para abordar esse desafio.

E3: Olha, uma parte foi com um aluno com Autismo não verbal. Acho que foi um grande desafio. O principal problema que identificámos era a comunicação com os outros. A partir do momento em que começámos a utilizar a comunicação aumentativa e explicámos aos colegas como é que aquilo funcionava, eles começaram a interagir muito melhor com o aluno, e ele acalmou. Isso foi evidente. O principal era ele conseguir estar em sala de aula e fazer-se entender perante os outros e perante a professora da turma, e então, a partir daí, acho que foi um ganho enorme.

RO: E tem alguma mudança significativa que observou na prática inclusiva desde a implementação do Decreto-Lei 54?

E3: O grande ponto de viragem, e isso era algo que já me questionava a mim e a nós, enquanto equipa, perante o Decreto-Lei, era que notávamos isso pelos colegas do regular, que havia os alunos considerados de educação especial, que eram aqueles que tinham alguma problemática e que estava devidamente comprovada por algum relatório médico e que tinham depois os ditos apoios, e depois havia os outros que eram os bons alunos. E depois havia aquela franja que não era nem uma coisa nem outra, mas tinham dificuldades, mas não havia respostas, não havia medidas porque não estavam elencados, não tinham nenhum laudo médico e as dificuldades lá estavam. Acho que o Decreto-Lei 54 veio realmente abranger a todos em qualquer momento e para aplicar em qualquer aluno, em qualquer momento da sua vida, e que todos estão abrangidos. Nós olhamos para eles e pela parte pedagógica, as barreiras à aprendizagem, não precisamos preocupar-nos se têm ou não têm algum relatório médico, mas sim focar-nos essencialmente no aluno, nas crises do aluno, nas barreiras que estão, refletirmos sobre as barreiras e vamos agora definir quais são as medidas que podemos implementar para minimizar essas barreiras. Acho que este foi o grande passo do Decreto-Lei 54, porque antes havia o preto, o branco e o cinzento, não tinha intervenção. Agora temos um dégradé em que vamos aplicando desde o branco até ao preto, mas todos são abrangidos, todos a qualquer momento. Temos aqui tudo. Em qualquer momento eles podem vir a precisar e a beneficiar de alguma determinada medida, então vamos ver qual é a medida que é necessária para aquele aluno, vamos lá minimizar barreiras, vamos atender à diversidade. Não estamos só aqui focados nas deficiências intelectuais. Antes, os alunos bons eram atendidos e

o resto ficava ali a perder, então, agora acho que sim, e isso tem estas vantagens e os professores, pouco a pouco, vão percebendo isso. O grande ganho é deixarem de estar focados apenas no apoio direto da educação especial, o essencial é olharmos para todas as medidas, mesmo aquelas que se aplicam em sala de aula, sem necessitar de um professor de educação especial a tempo inteiro.

Ali está o apoio de retaguarda, o tal apoio que, como eu estava a dizer, eu gosto muito de fazer, a capacitação dos docentes. Em conjunto encontrar estratégias facilitadoras da aprendizagem dos alunos, isso é um papel que nós, como especialistas, temos que ter em mãos, não apenas focados no apoio direto aos alunos, mas sim nesta capacidade de sermos elementos especialistas ao serviço de uma escola, para todos os docentes e para todos os alunos.

RO: Como acha que as práticas inclusivas poderiam evoluir para melhor atender às necessidades de todos os alunos?

E3: Em primeiro lugar, o que precisamos é conhecer bem os alunos, as características dos alunos, e não termos medo de refletir sobre as nossas práticas pedagógicas, é necessário questionarmos as nossas próprias práticas. A partir do momento em que conseguimos avaliar-nos e não temos medo de mudar, já estamos no caminho para a mudança. Precisamos de aceitar a todos e de aceitar que nós próprios também temos que mudar, porque não somos detentores da verdade. O que é bom numa turma ou num determinado grupo de alunos, pode não ser bom noutro grupo, turma ou noutra realidade, noutro contexto. Temos que estar sempre preparados com um plano A, B ou C e não termos medo de mudar, de nos adaptarmos. A adaptação é muito importante, conhecer bem os alunos, atender à diversidade, aceitar a diversidade e também aceitarmos mudar a nós próprios, sermos capazes de nos questionarmos sobre o que temos que mudar. A partir daí, já temos um caminho aberto para sermos mais inclusivos.

RO: Há mais alguma coisa que queira acrescentar, que queira dizer?

E3: Eu acho que já disse um pouco de tudo. Este é um processo que ainda temos pela frente. Ainda temos muito para caminhar e, enquanto andarmos por aqui falando sobre EI, é porque ainda não está devidamente implementada. Temos muito que fazer para tornar isto algo natural e caminhamos para isso.

RO: Não é a primeira vez que ouço isso.

E3: É verdade, é verdade, é isso.

RO: Olha, professora, então mais uma vez, agradeço pela sua partilha e pelo seu tempo dispensado.

E3: Claro, sempre à vontade.

RO: Muito obrigada mesmo.

E3: De nada, obrigada eu.

RO: Se precisar de mim para alguma coisa que eu possa contribuir com a escola, disponha. Fez-me pensar um bocadinho nisso, mas vamos lá ver.

E3: Mas é muito importante. A psicologia também é outra área muito importante para os nossos alunos, faz muita falta e é outra sensibilidade que está para a educação especial.

RO: Obrigada. Muito obrigada. Tudo a correr bem, uma boa semana.

E3: Obrigada, obrigada e boa sorte com a sua tese.

RO: Muito obrigada!

Apêndice VI: Transcrição da Entrevista Realizada a E4

RO: Vou pedir que você fale sobre a sua trajetória profissional desde o início até ao presente.

E4: Não sei se tem noção que são trinta e nove anos. Eu não vou contar os trinta e nove anos que trabalho em educação especial, senão nunca mais saía daqui. De facto, comecei a trabalhar na educação especial em 1985, e quase que dava para contar o percurso do que tem sido a educação especial em Portugal. Vou ser mais restrita no que tenho para dizer.

Comecei numa instituição de educação especial, uma CERCI na altura, uma cooperativa de educação com crianças com vários tipos de problemáticas, nomeadamente Autismo, deficiências mentais, etc. Fiquei bastante surpreendida na altura ao perceber que também estavam lá meninos apenas com dificuldades de aprendizagem porque não tinham boas notas e eram excluídos do sistema educativo, o que me fez alguma confusão. Trabalhei dois anos nessa instituição e depois tive a oportunidade de levar alguns dos alunos que tiveram as primeiras experiências de integração para uma escola de ensino regular. Formou-se um Núcleo de Apoio à Deficiência Mental, era assim que se chamava, e trabalhei quatro anos numa escola com estes alunos que estavam em processo de integração. Estava numa sala à parte, ia com eles em algumas aulas e também participava nas aulas, nomeadamente nas áreas das expressões, a trabalhar com os outros alunos. Esta experiência levou-me a uma das tarefas mais gratificantes para mim até hoje, que foi participar com a doutora XXXXX no projeto de investigação sobre Currículos Funcionais no Instituto XXXXX. Tratava-se da aplicação de currículos funcionais em crianças com deficiência mental, e isso permitiu-me trabalhar melhor com estes alunos em contexto regular, com muito suporte teórico e prático. Sendo um projeto de investigação, estávamos constantemente confrontados com questões teóricas e práticas, com acompanhamento de uma equipa do Instituto de XXXXX Educacional, o que me deixou muito boas recordações. Esta experiência foi gratificante porque permitiu perceber que os alunos podiam trabalhar na escola, em casa, na comunidade, em vários contextos de vida, trazendo-lhes muita autonomia e funcionalidade, que era o que precisavam.

Mais tarde, tive um interregno de seis anos no Ministério da XXXXXX, de 2000 a 2006, na Direção Geral de XXXXX, na Direção de Serviços de XXXXX e XXXX, chefiada pela doutora XXXXX. Tive a oportunidade de participar na consolidação da legislação existente na altura e na preparação do Decreto-Lei 3/2008, que substituiu o Decreto-Lei 319. Gostei bastante de trabalhar lá, especialmente no Decreto-Lei 3/2008, que, embora alvo de críticas, tinha uma perspetiva baseada na CIF, um modelo dinâmico, interativo e multidimensional, importante para uma intervenção ampla.

Saí do Ministério porque sentia falta da escola, estava a perder o contacto com o que se passava nas escolas. Voltei em 2006 e desde então estou numa escola perto de casa. Neste momento, assumo as funções de professora de educação especial, com algumas funções diversificadas, nomeadamente coordenadora da EMAEI desde 2018, criada com a nova legislação. Tem sido este o meu percurso.

RO: Mas a sua formação de base é em educação?

E4: A minha formação de base é em Educação, sou professora do primeiro ciclo. Entretanto, depois de dez anos a trabalhar, tirei a especialização que se chamava Curso de Estudos Superiores Especializados. Tirei um CESE em Problemas Graves de Cognição e, mais tarde, fiz um Mestrado em Educação Especial, mas a minha formação de base é de primeiro ciclo.

RO: Existe um ponto ou marco na sua carreira que se destaca como um ponto de viragem ou aprendizagem importante...

E4: Sim. Eu devo dizer mesmo que foi a questão da aplicação dos currículos funcionais a alunos com deficiência mental, foi um marco muito importante porque deu para entender que há muitas coisas que estes alunos conseguem aprender. Nós partimos sempre do que eles não conseguem aprender, normalmente diz-se que, se têm limitações cognitivas, não acedem ao pensamento formal e não conseguem aprender o que os outros miúdos aprendem na escola. Esquecemos das imensas competências que eles podem desenvolver na escola, e isso permitiu-me perceber, com os currículos funcionais, a importância da complementaridade dos contextos. A intervenção não pode ser feita só na escola, tem que ser articulada com o que é trabalhado em casa e na comunidade. Sobretudo, esta possibilidade dada aos alunos de viverem em diferentes contextos, de aprender e estar o máximo possível integrados na comunidade, na escola e na família, sem estarem separados, é fundamental. A funcionalidade permitiu perceber que há muitas coisas que podem aprender, mas que só não aprendem se não lhes forem ensinadas. Às vezes perdemos muito tempo a expor os miúdos a situações que não conseguem alcançar, partindo do princípio de que nunca vão conseguir, continuamos ali um bocadinho a marcar passo e perde-se tempo, tempo que é fundamental para que estas crianças sejam autónomas e tenham lugar na comunidade, como todos os outros indivíduos.

Foi uma experiência muito interessante, um marco para mim, porque depois permitiu-me, ao lidar com os problemas de aprendizagem por diferentes motivos, ter esta visão holística que era muito importante. Devo dizer também que, infelizmente, os projetos de investigação terminaram com o fim do Instituto de XXXXX, havia muita fundamentação teórica, mas tinha que ser acompanhada, ninguém ia aplicar aqueles currículos sem a formação e o

acompanhamento anterior. Tive muita pena disso e tentei sempre fazer o máximo nos contextos onde trabalhei, mas percebo que na formação atual falta essa fundamentação.

Outro aspeto muito importante que se aprendeu com os currículos funcionais, é não infantilizar os jovens, não os tratar como incapazes de fazer nada, nem os vestir como crianças. Havia toda uma aprendizagem de valorização da pessoa que às vezes se perde um bocadinho. Nas formações atuais, nomeadamente a nível da especialização, falta esse cuidado, que é fundamental. Foi algo muito impactante naquele projeto, saiu documentação e livros que são preciosidades, mas que já não existem. No entanto, de nada serve ter essas preciosidades se não as aplicarmos, deviam ser trabalhadas nos contextos educativos, mas perdeu-se com o fim do Instituto de XXXXX.

RO: Como a sua formação em educação especial e a experiência anterior influenciam a sua prática atual?

E4: Completamente. Em relação à formação eu devo dizer, e digo isto a todos com quem trabalho e com quem articulo nestas áreas, que foi a melhor formação que eu podia ter tido e, portanto, faz toda a diferença, a formação que eu tive em educação especial. Primeiro, não sei se a Rosângela sabe porque isto é um pouco antigo, mas tive a possibilidade, em 1990, de ter dois anos tipo sabática para fazer cursos de especialização. Essa especialização consistia em fazermos uma pausa na nossa vida profissional, sairmos do contexto escolar e estarmos dois anos a ter aulas todos os dias, exceto à quarta-feira, sobre educação especial. Portanto, era impossível nesses dois anos, sem ter que trabalhar em simultâneo e estando exclusivamente dedicado à formação, não aprender. Os professores eram bons e prendíamos imensas coisas sobre educação, especialmente sobre a intervenção na educação especial. A base foi-me dada aí, porque eu já trabalhava em educação especial, mas não tinha formação adequada e era difícil entrar. Eram cursos de facto fantásticos, que já não existem, infelizmente.

Esta formação em Educação Especial, com os bons professores que lá estavam, professores fantásticos, ajudou-me a parar e a refletir sobre o que se fez até ao momento e o que se poderia fazer daí para a frente. Acho que foi um ponto muito importante em termos de formação no âmbito da educação especial, especialmente na especialização em problemas graves de cognição. Havia várias opções na área da comunicação e nos setores de educação especial, como problemas de visão, audição e motores e eu optei por problemas graves de cognição, o que me foi muito útil, porque nas escolas, no âmbito da educação especial, trabalhamos acima de tudo com problemas de cognição a nível das aprendizagens. A maioria

dos casos eram, aliás, problemas de cognição, havia muitos poucos casos de comunicação e muito poucos de outras problemáticas, mas eu fui para a cognição.

Essa formação permitiu-me não só adquirir conhecimentos teóricos, mas também práticos, o que me ajudou a entender melhor como intervir com os alunos de uma maneira mais eficaz. A minha experiência anterior em diferentes contextos, desde instituições a escolas regulares, permitiu-me desenvolver uma visão abrangente e uma abordagem prática que aplico no meu dia a dia. Portanto, tanto a formação quanto a experiência influenciam diretamente a minha prática atual, ajudando-me a adaptar as estratégias de ensino às necessidades específicas de cada aluno e a trabalhar de forma colaborativa com outros professores e profissionais.

Eu estranho ver tantos miúdos com Autismo, talvez porque haja mais conhecimento e um diagnóstico feito mais atempadamente, no meu contexto, há imensos miúdos com Autismo que começam a ser detetados logo no Jardim de Infância, de facto, há imensos casos, portanto, a maioria seria sempre de Autismo. Devo dizer que a formação que fiz na Faculdade de XXXXX se revelou muito importante, sobretudo pelas questões teóricas que puderam ser consolidadas, já tinha mais anos de trabalho, e a teoria foi consolidada, permitindo refletir sobre a prática pedagógica de uma maneira diferente. Também permitiu algum distanciamento, que acho importante na formação dos profissionais. A minha convicção é que, de vez em quando, é importante parar para distanciar, porque quando estamos sempre envolvidos, não pensamos naquilo que estamos a fazer. O mestrado também permitiu consolidar teorias e refletir sobre práticas, o que é importante nesta área. Devo dizer também que tive uma excelente formação inicial, fui muito afortunada em termos de formação e reconheço que nem todos têm essa sorte, a formação inicial, que fiz nos anos 80, foi excecional, na então chamada escola do Magistério Primário, e foi muito importante também.

RO: E sobre experiências pessoais ou profissionais que a motivaram a escolher a docência de educação especial?

E4: Sim, trabalhei pouco tempo no ensino regular, sou professora do primeiro ciclo. Trabalhei cinco anos na educação regular, e esses cinco anos fizeram com que eu, de facto, quisesse ir para a educação especial. Confrontava-me sempre com questões aleatórias que me colocavam em situações com miúdos com muitos problemas e dificuldades, sentia que, com a turma toda, não conseguia dar a atenção necessária àqueles que mais precisavam. No último ano letivo, tive uma iluminação e disse, “Não, eu não quero isto para mim”. Não era que eu não gostasse de dar aulas, porque gosto e até tenho saudades, e gostaria de ter voltado para experimentar novamente o que é ter uma turma, gostava de perceber melhor estas questões da inclusão de

que tanto se fala hoje em dia. Quando fui professora no ensino regular, a sensação que tive foi de que era muito difícil trabalhar como eu queria com os alunos que mais precisavam de mim, disse para mim mesma que queria trabalhar num sítio onde pudesse dar mais atenção àqueles meninos que mais precisavam. Foi então que, por acaso, tive a oportunidade de ir para a CERCI e acabei por ir e não tive dúvidas de que era isso que queria. No entanto, também gostaria de ter voltado ao ensino regular para tentar experimentar as questões da inclusão do outro lado, não exclusivamente do lado da educação especial.

RO: Então, considera que isso foi um ponto significativo para a sua tomada de decisão?

E4: Pois, com certeza. Parece que estou a ver-me a olhar para uma criança cheia de dificuldades com quem estava a trabalhar, que não estava a perceber nada, e eu não estava a conseguir chegar lá. Parece que estou a ver-me a pensar, “Isto não é para mim, eu não consigo estar assim”, porque gostava, mas era difícil perceber que não estava a chegar lá. A criança estava a precisar, e então pensei, “Eu nem sabia da educação especial, mas se houvesse um sítio onde eu pudesse dar mais atenção àqueles que mais precisam, era aí que eu gostaria de estar”. E pronto, tive a sorte de conseguir, foi uma oportunidade que surgiu, e por acaso chamaram-me. Às vezes, somos um pouco aleatórios, mas é assim que as coisas acontecem.

RO: Em termos de desenvolvimento profissional contínuo, poderia identificar uma formação que tenha feito e que tenha contribuído de forma significativa para a sua prática atual?

E4: É assim, Rosângela, portanto, em termos de formação especializada, já expliquei que tive a sorte de ter uma excelente formação. Depois, com o passar do tempo, continuei a investir na minha formação contínua. Fui formadora, fui não, sou. Portanto, eu até, aliás, eu precisava de formação por causa da carreira e não havia. Eu é que dava a formação, quer dizer, dava a formação, mas não a conseguia perceber porquê. E é curioso, pronto é uma ao contrário.

RO: Mais ou menos apareceu?

E4: Precisava de fazer formação contínua e, peço desculpa, mas é verdade, quando eu ia fazer formação, normalmente saía de lá desapontada porque não era aquilo que esperava, não podia dizer nada, porque eu também era formadora e não podia criticar. Portanto, a formação contínua que recebi não foi muito proveitosa, exceto uma, cujo nome do professor não me lembro agora, essa formação específica trouxe uma mudança significativa, o resto, não teve grande impacto. Este conflito interno era complicado, porque eu era formadora e, ao mesmo tempo, recebia formação que ou não trazia nada de novo ou era apresentada de forma que eu não concordava, tinha que desempenhar um papel difícil em termos de formação contínua. De qualquer maneira, do ponto de vista enquanto formadora, aprendi muito. Nas formações que

ministrei, sempre tentei focar-me nos aspetos da legislação, qualquer que fosse, para ajudar os professores a fazer o seu trabalho de acordo com a legislação, mas sempre em benefício dos alunos. Esse foi sempre o meu objetivo, tentar que os professores fizessem o melhor trabalho possível, porque tinham que cumprir a legislação existente, mesmo concordando ou não. Como dizia muitas vezes, “somos funcionários públicos, temos que cumprir a legislação existente, podemos reclamar, mas temos que cumprir”. Podemos dizer que não concordamos, mas temos que cumprir, e então vamos cumprir da melhor forma possível, em prol dos alunos, e acho que consegui. Qualquer legislação vale o que vale, mas depende da forma como a colocamos em prática, tentava sempre que se pusesse em prática beneficiando ao máximo os alunos. Passei por várias fases de integração, desde os primeiros processos, até contextos mais inclusivos de acordo com as legislações. Acho que, enquanto formadora, correu bem. Portanto, tirando a minha formação especializada, como a socialização no mestrado e a investigação no Instituto de XXXX, houve formação contínua em que participei, porque fui obrigada a participar, não me trouxe nada muito novo.

RO: Percebo.

E4: Não estou a dizer isto por soberba, como é óbvio, mas é um facto.

RO: Sim eu percebo.

E4: É verdade. Quando uma pessoa vai fazer um curso de formação e já sabe o que vão dizer e depois, se calhar, não concorda muito com o que lá é dito, torna-se difícil. Não posso dizer “Olhe, eu sou formadora”, tenho que assumir outro papel, o que complica a situação.

RO: Existe uma pessoa ou teoria educacional que tenha mudado de forma particular a forma como aborda a educação especial?

E4: Em termos de pessoas, não tenho dúvida nenhuma. São duas, a Doutora XXXXX, de quem já falei, e o Professor XXXXX, que foi o meu orientador de mestrado.

RO: Muito bem.

E4: Infelizmente, ele já faleceu, mas orientou-me no mestrado. Estas duas pessoas marcaram-me pela sua dedicação e pela forma como viviam estas questões, não era só o conhecimento, mas a forma como transmitiam, eles abriram-me os horizontes, ensinando-me a encarar a criança como um todo. Não nos devemos centrar exclusivamente na sua condição específica, mas sim no produto dessa condição e nos contextos onde está integrada, e esses contextos podem diminuir ou potenciar as características que estas crianças têm. Nunca devemos centrar o problema exclusivamente na criança, mas atender a tudo o que está à sua volta e tentar intervir de forma integrada, em equipa, uma intervenção holística nos vários contextos, com

várias pessoas que se complementam. Ambos me deram essa visão de que trabalhar de forma partilhada e em equipa é essencial, e o trabalho de equipa deve ter uma natureza transdisciplinar. Este trabalho de natureza transdisciplinar é, para mim, o mais importante. As ações de todos contribuem para o mesmo fim e não se sobrepõem, mas complementam-se. É um horizonte muito difícil de alcançar, não estou a dizer que consigo, mas pelo menos é para lá que olho. E foram estes dois senhores que me deram essa perspetiva, sem dúvida.

RO: E qual é o nível de ensino que exerce atualmente?

E4: Eu trabalho no segundo e terceiro ciclo. Estou numa escola de segundo e terceiro ciclo, mas trabalho num agrupamento que abrange todos os ciclos de ensino. Os alunos a quem dou apoio são do segundo e terceiro ciclo do ensino básico, do quinto ao nono ano.

RO: Em termos de formação profissional, como se sente preparada para implementar as diretrizes do DL 54/2018?

E4: Como já disse anteriormente, esta nova legislação, o DL 54/2018, tem sido um desafio, esta legislação traz novas diretrizes que precisamos de implementar, e isso exige uma adaptação contínua da nossa parte.

RO: Sim, sim.

E4: Eu não tive a mesma intervenção que tive para a legislação anterior, porque já não estava no Ministério, mas refleti bastante sobre este assunto. Antes da lei ser publicada, já fazia formação nesta perspetiva e depois, continuei a fazer. Desde 2018, além de dar formação, participei na elaboração do manual XXXXXX do Ministério da XXXXX, e esse manual foi um ponto de partida para nos prepararmos, qualquer pessoa que tivesse o manual conseguiria aplicar bem a lei. Fui muito solicitada na altura para fazer formação nessa área, por isso digo que tanto o manual como a formação que dei, e que também poderia ter recebido, me permitiram estar bem preparada para a aplicação do DL 54/2018, é a minha convicção. Foi feita muita formação nova, dei imensa formação, mas houve também muitos outros a darem formação, através dos centros de formação, da Associação de Centros de Educação Especial e do próprio Ministério, houve imensa formação e não nos podemos queixar para aplicar a lei.

RO: E de acordo com o DL 54/2018, acredita que existam áreas na educação que necessitam de mais apoio ou formação?

E4: Sim, isso eu também acho. E, se calhar, é voltar um bocadinho atrás. Acho que ainda falta formação. Começo a ter algum receio de que, com esta legislação em particular, as problemáticas específicas dos alunos possam ser um pouco esquecidas e diluídas num todo, não recebendo a devida atenção. Portanto, acho que a formação devia incidir nas

problemáticas específicas, abordando como intervir numa perspetiva inclusiva com essas problemáticas. Está a entender? Porque receio, e também vejo, que os miúdos às vezes ficam um pouco perdidos no todo e esquecidos, um bocadinho quase que abandonados, porque faltam bases para a intervenção. Não estou a dizer que se deva separar os meninos para intervir de forma diferenciada, não é isso. Mas é saber como é que aqueles meninos aprendem de maneira diferente, como é que eles aprendem e como é que nós podemos ensiná-los junto com os outros? Não significa que seja à parte, mas junto com os outros. Essa formação em problemáticas específicas faz muito sentido, da mesma maneira que para mim fez a aprendizagem no âmbito dos currículos funcionais para uma população específica, que era a população com doença mental. Questões como o Autismo, por exemplo, precisam de uma abordagem específica, quer em sala de aula, quer fora da sala de aula, se não dermos essa atenção, corremos o risco de perder o aluno. Portanto, acho que se faz falta para pôr em prática esta legislação, não nos podemos esquecer que, embora a terminologia de necessidades educativas especiais tenha caído, elas continuam a existir no sentido original do termo. Determinadas condições podem requerer necessidades educativas especiais e, daí, precisarem de alguma diferenciação na intervenção, essa diferenciação tem que ser sustentada, senão não funciona. Tem que ser sustentada no sentido de que tem que haver formação para que as pessoas saibam intervir, não é?

RO: Certo, e já que falamos de apoio, vamos falar das medidas seletivas e adicionais. Como considera que as medidas seletivas de suporte à aprendizagem e inclusão são aplicadas na sua prática?

E4: Em relação às seletivas, os alunos com estas medidas estão a tempo inteiro na sala de aula, no contexto do segundo e terceiro ciclo, os alunos com medidas seletivas nunca saem da sala de aula. No primeiro ciclo, é mais fácil articular com os professores para que, quando necessário, os alunos possam trabalhar determinados conteúdos fora da sala. Do ponto de vista do professor de educação especial, quando há apoio de educação especial, estes alunos podem receber esse apoio, mas nem sempre têm.

As medidas seletivas são identificadas e operacionalizadas de modo a definir claramente quem faz o quê, onde, como e quando. Assim, não necessitam, à partida, de uma intervenção direta do professor de educação especial, mas pode acontecer que recebam esse apoio e quando isso ocorre, as medidas seletivas são preferencialmente implementadas em sala de aula.

RO: Muitas vezes vai à sala de aula para dar apoio a determinado aluno?

E4: Sim, sim. Quando um aluno precisa de determinado apoio, nós podemos estar lá com ele, sobretudo para fazer mediação entre o professor que está a dar a aula e a forma como o aluno está a receber. Portanto, estamos ali um bocado para fazer essa mediação. Obviamente, temos que articular com o professor da turma, não vamos assumir o papel do professor curricular, não é só isso, nós, ao nível do segundo e terceiro ciclo, não temos que dominar as matérias que o professor ensina. Agora, se eu estou a ouvir, posso mediar e tentar passar o que o professor está a dizer para o aluno, de modo que ele compreenda melhor, esse é o meu trabalho. Em termos das tarefas que o aluno tem que fazer, é decidido pelo professor da turma, as tarefas são adaptadas às suas características, mas essa decisão é do professor da turma, se estamos na aula, em princípio, é para fazer essa mediação.

RO: Servir como uma ponte entre aquilo que o professor diz e aquilo que o aluno percebe.

E4: Porque o que o professor diz e o que o aluno percebe, às vezes, é zero sem essa mediação, por vários motivos, como distrações ou dificuldades de compreensão, então, é um constante estar presente. Não temos de modo algum que saber o conteúdo, mas temos que saber ouvir e perceber o que o professor está a dizer, temos essa obrigação. Ele está a dizer aquilo, nós percebemos e tentamos garantir que o aluno também perceba. Perguntamos “O que é que percebeste disto? Como é para fazer determinado trabalho? O que é que te ficou?” Tentamos ir ao encontro das características de aprendizagem do aluno e da sua capacidade de aprendizagem.

RO: E pode dar um exemplo específico de como personalizou alguma medida seletiva para atender as necessidades individuais de algum aluno?

E4: Um exemplo específico que posso dar é de um aluno do nono ano. Eu acompanho alunos do oitavo e do nono, e também do quinto, mas no nono ano os conteúdos já são muito complicados do ponto de vista da abstração e exigem muita flexibilidade de raciocínio, algo que alguns miúdos não têm, pois são rígidos. Um caso que posso explicar é de um aluno do nono ano com espinha bífida, ele tem um processamento de informação mais lento, e essa lentidão é ainda mais pronunciada nas aulas devido às suas características associadas à espinha bífida. Isto foi algo que aprendi em articulação com o médico que o acompanha. Independentemente disso, nota-se que ele tem um processamento mais lento. Na sala de aula, a rapidez com que a professora passa a informação e pede respostas é tão grande que é muito difícil para o miúdo acompanhar, ele perde-se completamente. O que faço com a professora é estar na sala de aula e tentar tornar a informação mais acessível, porque sei que o miúdo não consegue acompanhar. Em casos específicos, e só nessa disciplina, a professora elabora fichas

mais sistematizadas para ele, porque ele precisa de informação sistematizada, eu ajudo passo a passo, especialmente em matemática, onde a informação é dada de uma vez só. Para miúdos que são rápidos a pensar, a informação é processada imediatamente, mas ele precisa que a informação seja desdobrada em passos menores.

RO: Passo a passo, vamos dizer assim.

E4: Então, nesses casos, a professora elabora fichas de trabalho mais simplificadas e tem cuidado em garantir que o aluno consiga acompanhar, ela tem sempre o cuidado de explicar como se faz e se eu tiver alguma dúvida, ela explica-me como se faz para que eu não corra o risco de explicar algo mal ao miúdo. Assim, posso tirá-lo da sala de aula para que ele se possa concentrar melhor e trabalhar na ficha de trabalho no Centro de Apoio à Aprendizagem e trabalhar com ele usando os materiais que a professora mandou, ajudando-o a pensar por si próprio e a ganhar confiança. Isso é difícil, não é fácil para ele, nem para outra pessoa qualquer.

RO: Sim, facilita a aprendizagem desse aluno e o trabalho da professora em contexto de sala de aula.

E4: Exatamente. A professora não pode explicar ao miúdo passo a passo quando tem toda uma turma para atender, com alunos que aprendem a ritmos diferentes. Alguns aprendem rápido, outros mais devagar, mas este aluno é mais lento que todos os outros, portanto, necessita de um tratamento específico. Este é um exemplo.

RO: Certo. E como é que, nesses casos, determina quais alunos necessitam dos suportes adicionais ou seletivos de aprendizagem?

E4: Essa decisão é sempre tomada em Conselho de Docentes Especializado. Mas, em relação à questão que me colocou, as decisões são sempre tomadas em CDE, eu coordeno a equipa, por isso estou à vontade para falar sobre isso, as decisões são tomadas por uma equipa de seis elementos permanentes. Quando há uma identificação, o diretor é informado e a equipa toma a decisão conjunta. Quando uma situação preocupa e causa problemas, é levada à EMAEI com uma série de indicadores de desempenho dos miúdos, que são evidências analisadas nessas reuniões. A questão dos seis elementos permanentes, às vezes não estamos todos, mas normalmente estão sempre os que é possível estar, juntamente com os elementos variáveis, que podem ser o professor titular de turma, o diretor de turma, o professor de educação especial que acompanha a turma, o psicólogo, se for o caso, e o encarregado de educação, é ali que se toma a decisão, em reunião sobre as medidas que vão ser tomadas, se são adicionais ou seletivas. Depois, dentro das adicionais ou seletivas e como elas são operacionalizadas,

fica uma equipa responsável por fazer esse trabalho à parte. A decisão é tomada em reunião, “Ok, vai para medidas adicionais”. “Sim, senhora, vai ter EEE”. Depois, é elaborado o RTP e o PEI, sempre fora daquela sessão, senão não fazemos mais nada.

RO: Pois. Em relação às medidas adicionais, como são aplicadas na sua prática?

E4: Então é assim. As adicionais normalmente têm vários níveis e fazemos sempre o máximo possível para que os alunos possam estar o máximo de tempo em sala de aula, mas pode não ser possível. Procuramos que ele frequente todas as disciplinas, mas não precisa de frequentar todas as horas de todas as disciplinas, a única coisa que pedimos é que, quando ele está na aula, que essa presença seja funcional para ele e não seja só uma formalidade. À partida, os alunos que têm mais competências podem estar sempre em sala de aula, o que é que nós, professores de educação especial, fazemos? Acompanhamos os alunos em sala de aula e tentamos fazer essa mediação, não há outra forma de o fazer. O aluno tem um PEI que lhe permite acompanhar os mesmos conteúdos, mas de uma maneira muito mais elementar, estamos lá para ajudar e colaborar com o professor, de forma que, se o aluno está numa aula de físico-química a fazer um trabalho muito abstrato e difícil ou de matemática, nós podemos adaptar esse conteúdo para algo mais simples e acessível. Quando não há um professor de educação especial na sala de aula, é muito difícil para o professor regular gerir esta diversidade, o professor de educação especial ajuda muito quando está em sala de aula com estes alunos. Nos tempos em que eles não estão na sala de aula, trabalhamos em aprendizagens substitutivas específicas que eles necessitam, ao nível da numeracia e da literacia, não é tanto os conteúdos disciplinares, porque isso eles aprendem nas disciplinas, mas é saber ler melhor, saber escrever melhor e tudo o que tem a ver com a vida diária deles, como a utilização de dinheiro. Tentamos que a vida deles possa ser mais autónoma fora da sala de aula, trabalhando outros conteúdos, definimos o que é necessário trabalhar fora da sala de aula.

RO: Sim, sim.

E4: Nós vamos trabalhar de acordo com a necessidade do aluno, mas, é mais fácil para mim e para os professores lidar com as medidas adicionais do que com as seletivas. Nas seletivas, eles têm que seguir as mesmas aprendizagens essenciais, não pode ser nada retirado, isso cria uma maior angústia quando eles não estão a conseguir acompanhar. Enquanto nas medidas adicionais há maior liberdade, se ele não aprender até ali, nós baixamos o nível e ele aprende menos, temos maior liberdade para decidir o que ele deve aprender ou o que consegue aprender. As seletivas são realmente difíceis, devido às diferentes dificuldades dos alunos, a

bitola é a mesma, são as aprendizagens essenciais e nada é retirado. Por isso, continuo a achar que é mais fácil trabalhar com as medidas adicionais do que com as seletivas.

RO: É mais fácil utilizar a diferenciação curricular.

E4: A liberdade que temos com a flexibilidade curricular, sabe? É mais fácil, é mais fácil.

RO: Tem algum exemplo?

E4: Dá-nos mais liberdade, exatamente, porque quando se diz que eles podem percorrer cursos diversos no âmbito da diferenciação, mas têm que chegar ao mesmo fim, é diferente, podem percorrer percursos diversos, mas o fim pode ser diferente também.

RO: Eu percebo e faz todo o sentido. Tenho adorado fazer estas entrevistas porque tenho aprendido imenso.

E4: Sim, é natural, muitos pontos de vista, não é?

RO: É outro ponto de vista. Você é a primeira com quem falo que trabalha com crianças mais velhas, vamos dizer assim.

E4: Há de ser.

RO: Até agora só tinha entrevistado pessoas do primeiro ciclo.

E4: Pois, é diferente, é completamente diferente.

RO: Sim, sim, é. E para mim tem sido um aprendizado e imensamente gratificante.

E4: No secundário ainda é mais diferente, embora eu nunca tenha trabalhado no secundário, posso dizer que, embora eu não trabalhe no contexto do secundário, conheço e observo, vou aos secundários ver os miúdos. No secundário, é completamente diferente, porque o nível exigido às turmas não tem nada a ver com o nível que conseguem, o plano para integração da vida adulta, o plano individual de transição, isso tudo é outra realidade, é algo completamente diferente.

RO: Pode dar um exemplo específico de como personalizou alguma medida para atender as necessidades individuais dentro das medidas adicionais?

E4: Em relação às medidas adicionais, tenho vários exemplos porque trabalho com alunos de várias idades, no oitavo ano, acompanho três alunos de forma mais sistemática. Tenho um aluno com limitações cognitivas acentuadas, mas que é muito funcional, ele apanha o comboio para a escola, vai ao supermercado e lida bem com o dinheiro. No entanto, tem muitas limitações cognitivas. Quando o comecei a acompanhar, ele praticamente não sabia ler nem escrever, o que não é compatível com a sua autonomia, ele ainda hoje tem dificuldade em ler o que está escrito nos rótulos no supermercado. Por exemplo, ele não conseguia ler “papel higiénico”, embora seja muito funcional, esta limitação é altamente problemática. Conseguir

ouvir e perceber algumas coisas nas aulas, mas sai das aulas de matemática, onde tem mais dificuldade, para trabalhar outras questões comigo. Em algumas disciplinas, consegue estar nas aulas sem mim, ouvindo e passando as informações de acordo com as suas possibilidades, os professores têm uma boa relação com ele e ele memoriza bem o que ouve, mas não consegue ler nem escrever bem.

Um exemplo de adaptação foi numa aula de história sobre o 25 de Abril. Foi-lhe pedido que imitasse um cartaz do XXXXX, e ele fez um excelente trabalho, e essa foi a sua avaliação relativamente ao conteúdo sobre o 25 de Abril. Estas adaptações funcionam bem e os professores lidam muito bem com ele, não sendo necessária a minha presença constante. Agora, ele está no oitavo ano e ainda não sabe ler ou escreve muito pouco. Estou com ele várias horas por semana, quase todos os dias, focando-me na escrita mais do que na numeracia, porque ele já tem um conhecimento básico para o dia a dia. Trabalhamos com o vocabulário relacionado com a escola, a casa e a comunidade, como se fosse uma língua estrangeira, pois a escrita e a leitura para ele são quase como aprender chinês. Tem corrido bem, e ele já consegue tentar ler palavras simples. Por exemplo, hoje teve dificuldade em ler a palavra “papel”, a escrita e a leitura são trabalhadas com ele de forma sistemática e adaptada às suas necessidades. É um trabalho contínuo, focado nas suas competências de leitura e escrita, essenciais para a sua autonomia, mesmo que ele não venha a compreender textos complexos, o objetivo é que consiga decifrar palavras e compreender o essencial para a vida diária, como apanhar um autocarro e ler o destino.

RO: Sim, sim. Pois é, eu estava a pensar, você disse que ele vem sozinho para a escola. Então, ele vem pela numeração do autocarro, não pelo nome da estação?

E4: Não, por acaso ele vem de comboio. Ele mora em XXXX e a escola é na XXXX, portanto, ele vem de comboio. Não precisa de apanhar autocarro, mas se tivesse que apanhar um autocarro, seria pelo número ou até pela imagem da palavra, não é? No dia a dia, eu lembro-me de ser muito pequena e da minha mãe escrever a palavra do sítio por onde o autocarro passava, eu olhava e via, e dizia “é aquele”. Mas estou a dizer isso, poderia fazer só nesse sentido entre casa e escola, escola e casa, mas ele usa o comboio. Contudo, se fosse uma situação diferente, já precisaria de saber ler para saber para onde vai o autocarro, estou convencida de que ele vai sair do nono ano com capacidade de decifração, porque acredito que ele tem potencial para isso.

Mas, como disse anteriormente, às vezes os miúdos ficam esquecidos no âmbito da perspetiva inclusiva, a inclusão pode mascarar a forma como se está a intervir e os miúdos podem passar

um pouco esquecidos. Tenho muito medo disso, e este miúdo, de certa forma, foi esquecido. Passa despercebido entre as gotas da chuva, não é? E por isso é que agora chega a esta altura e não sabe ler, mas ele tem potencial, podia não ter, porque há miúdos que não têm. Eu também trabalho com miúdos que nunca vão aprender a ler.

RO: Pois.

E4: São vários níveis, não é?

RO: E, dentro dessas medidas que já implementou, pode escolher uma que considera ter tido um maior efeito na inclusão e na aprendizagem efetiva de um aluno?

E4: Eu aqui tinha muito que contar, mas vou tentar ser breve. Acompanhei um aluno do quarto ao nono ano que saiu da escola no ano passado. Ele tem paralisia cerebral e não é verbal, portanto, ele não fala, a paralisia cerebral não lhe permite falar, ele comunica apenas com o olhar, dizendo sim ou não com os olhos. Em contrapartida, ele tem uma incapacidade motora de 99%, quase 100%, mas uma capacidade cognitiva inacreditável. Não se compreende como é que ele, sem experiência motora, consegue aprender tanto. Isso deve-se a uma família que sempre o incentivou a explorar e a aprender.

Este aluno tem uma maturidade bem superior aos miúdos da idade dele e uma capacidade cognitiva que lhe permite aprender tudo o que ouve e não esquecer. No entanto, não tem capacidade de comunicação escrita, tentou usar um programa de computador, o *GRID 3*, que lhe permitia formar palavras com os olhos, mas era tão cansativo e moroso que ele desistiu. A velocidade do pensamento dele é muito maior do que a do programa. Acompanhei este miúdo do quarto ao nono ano porque ninguém acreditava que ele, pela sua condição física, conseguisse ir para o segundo ciclo. Ele deve começar o décimo ano agora. Quando ele fez a transição do quarto para o quinto ano, pediram-me para acompanhá-lo, já que eu trabalhava no segundo ciclo. Foi um ano em que eu não estive no segundo e terceiro ciclo, mas no primeiro ciclo, para acompanhar ele e outros miúdos, foi uma aprendizagem enorme para mim, aprendi mais com ele do que ele comigo.

Ele tinha adaptações curriculares significativas porque não tinha comunicação escrita nem verbal. Eu tinha dúvidas se essas adaptações eram adequadas, mas estive em todas as aulas antes da pandemia. Ele tinha problemas respiratórios graves e, com a pandemia, nunca mais voltou à escola, assistia às aulas com uma câmara e os professores perguntavam-lhe coisas diretamente. Os professores do Conselho de Turma fizeram um trabalho fantástico com ele.

Quando estava presencialmente na escola, trabalhava com ele individualmente e com uma funcionária, porque ele não podia estar sozinho. A partir do momento em que ele ficou em

casa, continuamos a trabalhar remotamente. A mãe estava sempre com ele, portanto há umas condições, não é porque ele também pode fazer isto, tem tido sempre essa condição. A mãe esteve sempre com ele, acompanhava as aulas no sentido de passar no caderno as coisas que os professores iam dizendo, porque ele não conseguia. Mas ele lê muito bem, lê livros inteiros. Portanto, o meu trabalho era ajudá-lo a comunicar, era tentar perceber o que ele queria comunicar para mostrar aquilo que sabia, não era para eu explicar nada, porque isso os professores faziam. Eu tinha que trabalhar com ele formas de comunicar aquilo que ele sabia e ficava muitas vezes até surpreendida com a rapidez do pensamento dele. Todo o trabalho de perguntas e respostas era através de escolhas múltiplas, mas temos que selecionar as hipóteses. Agora imagine o que é para um aluno. Por exemplo, eu acompanhava sobretudo a matemática, porque é sempre a disciplina onde há mais dificuldades, se eu tenho que fazer uma equação, as hipóteses de escolha têm que ser bem pensadas, não podia pôr hipóteses parvas, porque ele ria-se e dizia “Devem pensar que eu sou totó, mas não sou”. Então, na matemática, o que fazia com ele era resolver ao mesmo tempo que ele. Dizia-lhe, “Temos esta equação, o que achas que devo pôr aqui? Achas que é assim ou assado?”. E ele respondia com os olhos. Escrevia no ecrã através de um tablet que passava diretamente para o ecrã, ele dava-me o feedback e eu ajudava-o a formular as respostas. Nas outras disciplinas, como português, a professora também usava escolhas múltiplas, mas com hipóteses plausíveis, não disparatadas. Em português era mais fácil, mas na matemática, não podia pôr algo como $3 + 2$ é 21.

RO: Não é porque eram escolhas múltiplas que ele não precisava pensar. Ele tinha que pensar para responder.

E4: Tinha que pensar e pensava sempre bem e rápido. E a professora de português fez um trabalho excelente com ele. Só para terminar, porque estou a perder-me aqui. A comunicação escrita dele, nós inventámos, às vezes, eu e a mãe, e a mãe era muito colaboradora, estava sempre com ele e era muito colaborativa, se não fosse ela, muitas coisas não teriam sido possíveis. Por exemplo, imaginemos que os miúdos tinham que fazer um poema, nós escolhíamos uma série de poemas e, num trabalho não difícil, ele selecionava vários versos de diferentes poemas e fazia a conjugação desses versos, criando um novo poema. Para os trabalhos que exigiam escrita, ele lia muito no computador, no *Google*, ou onde fosse necessário, de acordo com os temas que estavam a ser trabalhados. Ele selecionava a informação que queria e retirava-a, fazendo *copy paste*, como é óbvio, ele dizia o que queria e

a mãe fazia muito desse trabalho com ele. Eu também ajudava, mas era mais a mãe em casa nas outras disciplinas.

Ele chegou ao décimo ano, mas perdeu-se um pouco. Foi sempre um miúdo de quadro de mérito, sempre com notas de 5 e 4. No entanto, o secundário é um contexto muito mais complicado e trabalhoso. Agora, ele ficou um pouco à margem porque os colegas que o apanharam agora não têm o mesmo percurso de cinco anos que nós tivemos com ele, desde o pré-escolar no nosso agrupamento. Portanto, nós já o conhecíamos muito bem, e os novos colegas não. A transição para o secundário foi muito difícil para ele, devido também aos seus muitos problemas respiratórios. Todo o trabalho é muito lento. O décimo ano tornou-se difícil para ele. Sim, já sabíamos que seria assim, mas não é por culpa de ninguém, é uma falta de adaptação ao novo contexto.

RO: Sim, sim, a própria condução de...

E4: Atenção, ele está connosco desde o pré-escolar, desde os 3 anos. A dúvida era se alguma vez ele iria para o segundo e terceiro ciclo. Foi e foi sempre o mesmo, sim. Portanto, é importante perguntar.

RO: Agora vamos passar para a eficácia da colaboração interprofissional na criação de um ambiente de aprendizagem inclusiva. Pode descrever algum projeto ou iniciativa que, em colaboração interprofissional, foi fundamental para criar um ambiente inclusivo e como foi organizada essa colaboração e os resultados obtidos?

E4: Ok. Então é assim, eu já me vou repetir um bocadinho porque já falei neste projeto de investigação, que é o projeto de investigação da implementação de currículos funcionais. De facto, trabalhámos em equipa com supervisão na implementação do projeto em cada passo, acho que isso é fundamental. Foi um trabalho muito bem acompanhado, muito bem planificado e com resultados muito positivos e o impacto em termos de inclusão deste projeto foi que ele foi todo feito em escolas de ensino regular. Portanto, os vários colaboradores do projeto, como eu, que era colaboradora numa escola de segundo ciclo, sentiram um grande sentido de pertença à comunidade educativa onde estavam, apesar de terem trabalho diferenciado em algumas situações. E de facto, o impacto e ou a avaliação feita, nos permitiu ver nos alunos um grande sentido de pertença. Os alunos sentiam-se promovidos e incluídos. Eles trabalhavam muito e não tinham noção, nem precisavam ter, de que o trabalho deles em alguns aspetos era muito diferenciado dos outros colegas, estavam numa escola, aprendendo coisas muito diversas, também estavam em sala de aula, especialmente na parte das expressões, e com os colegas. Faziam muito bem e aprendiam imensas coisas sem se sentirem

diferentes, sentiam-se parte integrante da comunidade educativa. Acho que esse é o maior impacto que se pode ter. Sentiam-se capazes de participar e integravam a comunidade educativa muito bem. Em termos de inclusão, o que se pode querer mais? Nunca se sentiram excluídos e tinham um grande suporte do ponto de vista da investigação. Tínhamos um suporte de investigação, não diariamente, mas havia um suporte contínuo e esse aspeto era de facto o mais importante. Agora, em termos de trabalho de equipa, mais recentemente, este foi um projeto muito bem planificado, que nos deixou com muita informação e suporte.

Em termos da prática colaborativa, eu penso que é muito importante o trabalho das EMAEI. Porque, como eu já disse, temos os elementos permanentes e os elementos variáveis. Os elementos variáveis são, de facto disciplinares, os psicólogos, a técnica de serviço social, os pais, e outras entidades, ainda não tivemos, mas também podiam estar, se for caso de vir a trabalhar com eles, estariam também. Tem sido um trabalho muito interessante, de facto, de prática colaborativa, porque o nosso objetivo é sempre que as funções se complementem, nunca se sobreponham. Trabalhamos muito para isso, não quer dizer que se consiga sempre, mas o objetivo é conseguir.

A eficácia dessa prática colaborativa é medida através de questionários que fazemos no final do ano letivo aos intervenientes. O impacto do sucesso dessas medidas também tem a ver com a nossa responsabilidade de fazer a monitorização da implementação das medidas no âmbito dos relatórios. Sabemos disso através de formulários próprios, e depois a própria INOVAR faz a medição do grau de eficácia e tiram-se conclusões a partir daí. Acho que esse trabalho é muito importante.

RO: Com certeza, eu já conheci algumas e é espetacular, porque eu não sou professora de formação. Eu sou psicóloga.

E4: Ah, pensava que era.

RO: Não, não sou.

E4: Ah, ok. Eu por acaso achava que era professora. Tudo bem, não perguntei também, portanto não sabia.

RO: Eu sou psicóloga, mas sempre gostei do “especial”, vamos dizer assim. Surgiu essa oportunidade de estudar e vamos ver o que acontece.

E4: Vai correr bem.

RO: Acho que vai ser um complemento, eu acredito.

E4: Pois exatamente, até neste âmbito de trabalho colaborativo, não é? Também pode.

RO: Eu achei que seria um complemento e que deveria fazer essa formação, esse mestrado.

E4: É um complemento, exatamente.

RO: Me encontrei.

E4: É engraçado, não é?

RO: Sim, muito bom. E sobre o processo da prática colaborativa, os desafios encontrados e soluções adotadas?

E4: Quer dizer, aqui o processo de desenvolvimento e formação de uma prática colaborativa específica. É assim, esta prática colaborativa, eu, se calhar, referia novamente ao trabalho colaborativo que existiu com este miúdo de que acabei de falar, o da paralisia cerebral. Porquê? Porque nós estávamos em constante articulação com a questão da saúde, que é muito importante, sobretudo em miúdos que têm este tipo de problemas. Portanto, tudo o que era da saúde nos era transmitido, não necessariamente através dos técnicos, mas também pelos técnicos. Tínhamos sempre uma visão completa do estado de saúde do miúdo.

Agora, esta situação é curiosa, ele estava a brincar com um clipe, e se engole o clipe e morre. Ó pá, isso aconteceu com a minha filha, no outro dia, engoliu um fio, foi no Natal, e depois eu via o fio a sair da boca, ela ia puxar e eu disse “Nem penses nisso”. Teve muitos problemas, não morreu por um triz. Às vezes, são coisas assim. Agora ele estava a brincar com um clipe e depois tinha dores de barriga. Mas estava a dizer que, em termos das práticas colaborativas com este miúdo, foi muito importante a articulação existente entre a família, as questões da saúde e as questões da escola, não podíamos intervir com aquele miúdo sem diretrizes muito precisas de como intervir ao nível da saúde. A mãe fazia essa mediação, certo? Mas se não o fizesse, nós teríamos que o fazer necessariamente com os serviços de saúde. Porque não se pode dizer que aquele miúdo, quando estava presencial, se alimentava por sonda, e a alimentação por sonda não é propriamente a coisa mais simples do mundo, não é? E depois tinha problemas respiratórios gravíssimos, volta e meia, entrava em apneia e coisas assim. Portanto, era uma questão de grande fragilidade física, mas com grande potencial. Independentemente de ter ou não potencial, era um miúdo com grande fragilidade física, se não tivéssemos suporte médico, ele correria riscos de vida na escola.

Então, acho que, em termos de práticas colaborativas, foram as melhores porque conseguimos sempre estar ao corrente. A mãe ia ao médico, ao hospital, e ele estava internado muitas vezes, mas trazia-nos relatórios tão precisos que eu acho que percebia tudo sobre paralisia cerebral e problemas respiratórios. Tínhamos que perceber quando é que ele estava frágil, quando é que ele estava em condições, ele tinha um feitio muito difícil, mas conseguíamos perceber o feitio dele. É como se estivesse num escafandro, não se podia mexer, não se mexia, sentia tudo, mas

não conseguia expressar por ele próprio de imediato o que sentia e isso era uma forma de ele não se sentir bem. Independentemente disso, os traços de personalidade dele eram difíceis.

Era difícil, pronto. Portanto, as coisas correram bem porque houve este trabalho colaborativo e acho que isso é fundamental. Como disse, as práticas colaborativas específicas foram realmente importantes, especialmente na relação com a saúde. Os sistemas de saúde são essenciais quando se trata de miúdos muito frágeis, não sabemos como lidar com eles sem essa colaboração, é muito difícil.

RO: Claro.

E4: Portanto, se não houver essa colaboração, é muito difícil, as cargas são pesadas.

RO: E acredita que essa experiência de colaboração alterou, ou reforçou a sua abordagem na EI para projetos futuros?

E4: Sem sombra de dúvidas. Para já, fez nascer e desenvolver a crença de que nunca se sabe até onde os alunos podem ir e nunca podemos ter expectativas baixas. Isso reforçou a minha abordagem? Sim, alterou e reforçou. Alterou no sentido de que agora tento não ter expectativas baixas, acredito que é sempre possível ir mais longe. Em relação a este aluno, todos os professores ficaram espantados com a capacidade de aprendizagem dele.

Em termos de EI, muitas vezes parte-se do princípio de que o aluno perdeu determinadas características. Se acreditarmos e fizermos as coisas acontecerem, muitas vezes conseguimos alcançar mais do que esperávamos, acho que isso é um reforço. Este menino tinha uma condição que levava a crer que ele não seria capaz de avançar, aliás, foi para o quarto ano porque ninguém acreditava que ele seria capaz de passar para o quinto. Toda a gente achava que ele não conseguiria, queriam colocá-lo numa unidade de ensino especializado por acharem que ele não fazia nada, mas a mãe nunca quis e bem. E a mãe, que eu conhecia bem, sabia que ele era capaz e nunca o deixou desamparado. Mas, mesmo a mãe dizendo que não queria, nós duidávamos se ele faria alguma coisa nas aulas, e o que é certo é que ele fez. Isto é logo um reforço de que devemos acreditar e nunca baixar os braços, ir ao máximo no potencial dos miúdos. Claro que aqui também se reforçou a importância da família nestes contextos, quando a família não colabora desta maneira, o sucesso não é o mesmo.

RO: Nem sempre as famílias são colaborantes, não é?

E4: Não. A colaboração da família é uma coisa que, de facto, é importantíssima e que, por múltiplas razões, nem sempre existe. É isso que quero dizer.

RO: E, na sua visão, qual processo de inclusão e aprendizagem é mais passível de mudança? E qual apresenta maior resistência? Pode dar um exemplo para ilustrar essa perspetiva?

E4: Pronto, o que é mais passível de mudança, eu acho que é possível que todos os professores participem cada vez mais numa intervenção efetiva junto de todos os alunos, que não haja aquela separação entre setores da educação especial e a educação regular. Acho que, neste momento, os professores já incorporaram, na generalidade, que têm que trabalhar com todos os alunos e que todos os alunos fazem parte da escola. Às vezes, é verdade que é necessária mais formação nesse sentido para todos. Estou a falar para todos, mas essa mudança acho que é possível.

No entanto, a resistência não vem só dos professores, a resistência está no facto de que, para que esse trabalho de colaboração, nomeadamente entre os professores de educação especial, os de educação regular e outros técnicos, seja possível, é preciso encontrar tempos comuns para trabalhar e nós não temos esses tempos comuns. É uma realidade. Passamos horas e horas em outros tipos de trabalhos que não são tão focados nas questões pedagógicas.

Eu acho que falta investimento nas questões pedagógicas. Antes, trabalhava-se de manhã à tarde, ia-se para casa e acabava, agora, são reuniões atrás de reuniões. Eu até aceitaria se fossem reuniões que trouxessem grandes benefícios, mas perde-se muito tempo com questões que se resolveriam em cinco minutos, esta é a minha ideia. Não digo em todas as reuniões, mas numa grande parte delas.

A resistência é essa falta de tempo, porque essa falta de tempo é verdadeira. Falta tempo para as pessoas discutirem questões pedagógicas e isso diminui a qualidade de intervenção de cada um. Pronto, essa é uma resistência que só poderia ser ultrapassada se se investisse mais nas questões de carácter pedagógico, acho que falta nas escolas. Não digo que as questões tratadas nas reuniões não sejam importantes, mas acho que falta foco nas questões pedagógicas. Tenho reuniões todas as semanas e faço um grande esforço para que sejam rápidas e produtivas. Muitas reuniões a que assisto não avançam muito, acho que poderiam ser resolvidas de outra maneira. Esta é a resistência que sinto, essa falta de foco nas questões pedagógicas.

RO: E dentro do processo colaborativo, da adesão à aprendizagem e a inclusão, encontra características pessoais que tem percebido entre os colegas que estão mais abertos à colaboração ou aqueles que são mais resistentes?

E4: Sim, é muito notório. Acho que não tem a ver com idades, relaciono mais com as características pessoais das pessoas, que são diferentes umas das outras. Os mais abertos têm que ter algo, têm que ser otimistas, isso é natural. Têm que ser muito curiosos, empáticos, simpáticos e empenhados, há uma certa alegria naquilo que estão a fazer, que é notória. As

coisas não são feitas com esforço, são feitas com naturalidade e com otimismo, sempre a querer saber mais.

Há de ter uma certa humildade também, “Eu não sei, mas gostaria de saber”, a arrogância é que estraga tudo, quando alguém acha que já sabe tudo. Infelizmente, há muitos professores assim, que não conseguem ou não querem experimentar, correr riscos, e há os que experimentam e correm riscos, esses são, de facto, os mais abertos.

Os resistentes são aqueles que têm perspetivas baixas, acham que os miúdos nunca vão ser capazes de aprender nada, e perguntam-se para que é que se está a investir, para que é que se está a trabalhar com alunos que não vão conseguir. Desde que eu era muito nova, há duas frases que não esqueço. No meu primeiro ano de trabalho, estava a fazer um esforço enorme e uma senhora, que teria a idade que eu tenho agora, disse, “Esforça-te, esforça-te. Quando chegares à minha idade, vais receber uma medalha de cortiça.” No primeiro ano de trabalho, dizer que ia receber uma medalha de cortiça, ou seja, que não ia ser nada valorizado, não é nada inspirador.

RO: Até parece um balde de água fria.

E4: Exato, “Forças, forças, e vais ver, quando chegares à minha idade, recebes uma medalha de cortiça no fim”. Portanto, não quis perceber isso, e foi a minha sorte. Outros aspetos são aqueles que levantam muitos problemas, mas não encontram soluções, esses são terríveis, estão sempre a levantar problemas, problemas, problemas, e quando se pergunta por soluções, não têm, só veem problemas. Essas pessoas não acreditam nos progressos dos alunos e não fazem nada por eles. É muito difícil trabalhar com essas pessoas.

RO: Pelos vistos, uns certos tipos de pessoas ouviram um comentário como o que você ouviu no primeiro ano de trabalho.

E4: E se calhar ouviram, e ficaram com ele. Depois há outros que dizem uma coisa que também me põe doente. Isto ouvi a primeira vez e me deixa completamente irritada, “Para que é que estás aqui a perder tempo com esses miúdos, quando há outros que precisam muito mais?” Ou seja, é aquela ideia que me deixa doente, acham que há uns que vale a pena investir porque conseguem ir um bocadinho mais longe e aqueles que não conseguem ir muito longe não vale a pena fazer nada. Esses são terríveis, porque dizem, “Porquê perder tempo com estes, quando há tantos miúdos a precisar de ajuda e que não têm?”, é uma visão muito anti inclusiva, que põe em causa a inclusão, porque, de facto, não vão investir um bocadinho do seu tempo num aluno que anda mais devagar, e acham que não vale a pena investir. Portanto, não acreditam que eles vão aprender alguma coisa.

RO: Se esse professor se dedicasse um pouquinho de tempo e investir naqueles meninos.

E4: Não, mas não investem, acham que não vale a pena, dizem para investir nos outros, mas essa é uma crença muito comum, que só se deve investir nos alunos que têm potencial de conseguir. “Porque é que estamos a investir naqueles que não conseguem?” É difícil de explicar.

RO: Agora, vamos identificar os desafios e suportes que promovem a implementação eficaz das MSAI. Quais são os obstáculos mais significativos que têm enfrentado na implementação do Decreto-Lei 54?

E4: Esta questão? O maior obstáculo tem sido, não sei bem como justificar isto, mas é não compreender o que lá está escrito. As pessoas fazem muita confusão, leem, mas não compreendem, e também não fazem esforço para compreender o que lá está. Acho que este é um grande obstáculo. E também não são capazes de perceber uma coisa que eu acho fundamental, que é a nossa autonomia, inventam impossibilidades, e isso eu não consigo entender. “Mas, porque é que não se pode fazer determinada coisa?” Inventam impossibilidades e não compreendem. De facto, parece que não querem compreender, o que está escrito é claro, e nós temos autonomia, utilizando o que está escrito e a nossa autonomia, podemos fazer muita coisa. Mas pensam que não é possível, e inventam impossibilidades.

RO: E o 54 não é um documento de leitura difícil, é uma leitura simplificada que se absorve facilmente.

E4: Não é? E dá-nos muito pano para mangas, podemos fazer muita coisa com ele, porque tem questões bastante abertas e nós podemos fazer o que quisermos com elas. Pronto, dar a volta.

RO: Fazer curvas e chegar lá.

E4: Sim, pronto, mas acho que essa é a opção, porque há uma dificuldade em compreender algo que até é simples. Pode ser simples, por acaso acho.

RO: Como eu falei, como não sou professora de base, não fazia a mínima ideia de como seria a educação. Sabia muito sobre saúde.

E4: Pois, exato.

RO: Praticamente nada sobre educação e agora sei que é simples.

E4: Tem essa noção que é simples, não é? Também acho que é simples.

RO: Eu também acho. Pode dar um exemplo de um obstáculo significativo enfrentado na implementação do Decreto-Lei 54 e como isso afetou a sua prática pedagógica?

E4: Aqui posso dizer que tem a ver com a medida que é a adaptação curricular não significativa. Porque, lá está, também acho que é claro o que lá está, mas há pessoas que complicam. O que se pede é para os professores trabalharem mais com aquele aluno em algumas áreas, sem retirar nada, é acrescentar, “O que é preciso reforçar naquele aluno?”, basta um objetivo por disciplina, ou até dois objetivos. Não sei porquê, mas não conseguem focar-se, acham que tem que ser o programa inteiro, e não é isso, é só um ou dois objetivos que precisam ser reforçados para o aluno continuar, se não tiver reforçado, não pode continuar. Ok, se o aluno não souber cálculo mental razoável, demora muito tempo a fazer qualquer coisa, mesmo com a máquina, porque tem que ir à máquina. Portanto, é bom trabalhar isso. Se o aluno não escreve legível, é importante ter uma caligrafia legível para que ele próprio possa ler o que está a escrever. São objetivos simples, colocados para reforçar a aprendizagem do aluno e para que ele possa continuar.

Isto, isto é uma parte importante. Como diz sua pergunta, “Como isto impactou a sua prática pedagógica?” Impacta-me todos os dias, porque se eu perguntar aos professores, “Mas tens em mente que as medidas seletivas foram para as adicionais?”, nós temos que questionar, “Mas as seletivas foram trabalhadas, nomeadamente as opções para as adaptações curriculares não significativas?” E como aquilo não está bem definido, acaba por não se perceber se foram ou não foram trabalhadas e passa-se para outra medida mais forte, mais robusta, às vezes sem necessidade, porque não se trabalhou bem a etapa anterior.

RO: Se não se trabalha a etapa anterior, o problema evolui.

E4: Pois, eu acho que esse é o impacto. É por isso, porque mesmo a tomada de decisões, a decisão de passar para medidas adicionais, porquê? “Será que as medidas seletivas foram bem trabalhadas?” Mas ao estarem mal definidas, mal interiorizadas ou não serem bem aplicadas, impacta tudo o resto, não é? Por mais que a gente fale.

RO: Já ouvi isso mais de uma vez também.

E4: É verdade, isto é mesmo assim.

RO: Um processo de implementação de um recurso ou apoio que considera um facilitador chave?

E4: Aqui, há um apoio ou recurso que considero um facilitador chave, o professor de educação especial, não tenho dúvida nenhuma, e não é por ser professora de educação especial, mas porque, de facto, é, sem dúvida, um facilitador da inclusão. Não é só o trabalho com os alunos, é inclusão a trabalhar não só diretamente com os alunos, mas também em articulação com os professores e com as estruturas, incluindo a direção e as estruturas

intermédias. Todo o trabalho do professor de educação especial facilita a inclusão de todos os alunos, não é só conversar, é facilitar, trabalhar todos os dias, quer com os alunos, quer com os professores, quer nas tomadas de decisão. Acho que é mesmo o recurso ou apoio que pode ser mais facilitador na implementação.

O processo de implementação de um recurso ou apoio que considero facilitador chave, também depende de como estão bem definidas as funções do docente de educação especial no agrupamento. Este processo de implementação precisa que estas funções estejam bem definidas no grupo de educação especial, que os professores as integrem e que isto seja divulgado e sempre acompanhado. Pronto, era isso que queria dizer.

RO: Como foi integrado na prática educativa e que efeitos teve no progresso dos alunos uma implementação como acabou de dizer? Pode exemplificar?

E4: É assim, esta questão de como foi integrado na prática educativa e que efeito teve no progresso dos alunos, também tive algumas dificuldades. Vamos refletir em reuniões de departamento, do grupo de educação especial, refletir de forma continuada sobre o nosso papel e como devemos superar algumas dificuldades que sentimos, isto tem sido conseguido e tem tido um impacto que se nota no progresso dos alunos. Tem muito a ver com aqueles miúdos com quem nós trabalhamos mais diretamente, nomeadamente os miúdos que estão com medidas adicionais. Portanto, ao trabalhar mais diretamente com eles de forma mais intensiva e promotora das aprendizagens, não é? “Eles têm que fazer”, e é aí que nós sentimos o maior sucesso nos alunos.

Mas, tem que ser trabalhado o papel do professor de educação especial, que deve estar constantemente a ser equacionado em função dos alunos que temos. Não é fingir que estamos a dar apoios quando, na verdade, temos mais alunos e não conseguimos distribuir o nosso tempo por tantos alunos, temos que ser muito criteriosos e seletivos, e nós tentamos fazer isso. Estou a falar relativamente do grupo de educação especial, portanto, critérios de atendimento direto mais para aqueles que precisam de uma intervenção mais diferenciada e, em relação aos outros, ajudar a transpor isso para o professor e outros técnicos.

RO: E dentro das MSAI, existe alguma que considera particularmente desafiante de implementar?

E4: É a que eu já disse, as adaptações curriculares não significativas. Eu acho que é a mais desafiadora, porque isso implica conhecer muito bem as dificuldades do aluno e trabalhar muito bem na sua superação. Sim, portanto, acho que é essa mesmo.

RO: E qual é a mais fácil de implementar?

E4: A mais fácil, pelo conceito, é mesmo através de medidas universais, como a adaptação e antecipação e reforço de aprendizagens. É uma medida que, ao fim ao cabo, os professores já fazem todos os dias, estão sempre a ajudar os alunos. Antecipar é uma questão, mas o reforço das aprendizagens é algo que é uma consciencialização de algo que até fazem quase intuitivamente. Acho que essa é fácil de aplicar. Se um aluno tem dificuldades, o professor tenta reforçar as aprendizagens e antecipar às vezes é importante, é um trabalho que se faz em complementaridade. O professor de educação especial, se souber o que vai ser trabalhado em sala de aula, pode antecipar o que vai ser trabalhado um pouco e pode fazer isso em articulação, ou então, o próprio professor pode fazer. Acho que esta é fácil e, pelas razões que eu já disse, também são as adaptações curriculares não significativas, porque de facto temos muito maior liberdade para criar um currículo, não é? Portanto, acho que facilita a implementação.

RO: Então acha que isso contribui para a facilidade na implementação das medidas, como a antecipação?

E4: Sim, sim. A antecipação das aprendizagens é perceber, "Olha, vamos falar de uma coisa." Ele não chega lá a zero, porque se nós chegarmos a um sítio onde não sabemos nada do que se está a tratar, então vamos falar daquilo, quer dizer, é mais difícil de entender, não é? Quer dizer, se tivermos uma preparação prévia sobre o que vai ser feito, o que é que vamos ouvir, sobre o que vamos trabalhar, "O que é que tu já sabes sobre isto?", ou "Já ouviste falar", "Se não ouviste falar, vais ouvir falar, e vais ver que vais gostar". Portanto, é uma coisa relativamente fácil de pôr em prática, eu acho.

RO: Gostei de saber sobre isso.

E4: Depois tenho que saber, claro, claro.

RO: Agora já falou sobre estar com o aluno em sala de aula, não é? Pode dizer-me, sobre uma intervenção específica que realizou no âmbito do CAA e como essa intervenção foi planeada e avaliada.

E4: Pronto, estamos a falar de uma intervenção específica no CAA. Tem a ver com aquela questão que já mencionei sobre a leitura e a escrita, mas também há uma intervenção para miúdos com mais dificuldades que frequentam a sala de recursos especializados do nosso agrupamento e que estão no segundo e terceiro ciclo. Há uma atividade que, de facto, é interessante e é no CAA, não tem nada a ver com o resto do espaço, é na sala de aula. Portanto, é mesmo só lá que é contar histórias tradicionais uma vez por semana, esse trabalho é sempre feito por uma colega minha com uns cinco miúdos que têm mais dificuldades,

mesmo aqueles que integravam as unidades de apoio especializadas e que agora chamamos sala de recursos especializados e estão mais tempo fora da sala de aula.

Nós contamos semanalmente uma história, há sempre histórias tradicionais para contar. Fazemos uma coisa que é muito engraçada e que funciona muito bem e que não há muito espaço para fazer noutras circunstâncias, dramatizamos a história. Eles adoram dramatizar a história e incorporam várias vezes porque gostam de interpretar diferentes personagens. Portanto, integram um de cada vez, um é o lobo, outra vez é outra personagem qualquer, e assim vão integrando várias personagens e compreendem a história no seu todo muito melhor do que se fosse só lida, ouvida ou vista com imagens. Eles adoram e sabem que depois da história vão dramatizá-la. Se não houver tempo para fazer isso, eles ficam desiludidos.

A dramatização é uma graça. Portanto, aquele tempo que se antecipa é para a dramatização, e aqui também é bom para mim, porque permite pôr em prática algo que gosto bastante, que é a expressão dramática, embora tenha formação nessa área, também nunca tive oportunidade de pôr muito em prática porque não consigo conciliar tudo. E então, aqui aproveitamos este espaço e funciona muito bem em termos do CAA. E também tem aquela parte da leitura e da escrita que se faz fora da sala de aula, aprende-se a ler, a escrever e as questões do dia-a-dia. Esta sai um pouco da norma, mas é muito interessante.

RO: E como caracteriza a intervenção diária na sala de aula com alunos que necessitam dessas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão? Também referiu bastante no princípio, não é?

E4: Sim, a minha intervenção em sala de aula, como já disse anteriormente, é sobretudo certificar-me se estão a perceber e, se não estão, tentar fazê-los compreender. Não é fácil, mas pronto, tenho que adaptar um bocado ao nível de compreensão, o que me obriga a estar muito atenta, eu tenho que saber o que está a ser dito. Às vezes acho que sou a pessoa mais atenta naquela sala de aula, porque o professor está a dizer algo e eu estou 100% atenta para ver se percebo, para depois passar a informação daquilo que percebi. Só um aparte, aquelas questões do português, da nova gramática, sobretudo no nono ano, deixam-me maluca, eu não percebo nada daquilo porque usam uma terminologia diferente da que era usada no tempo em que eu estudei, tenho uma dificuldade em perceber aquilo, mas depois, como é que vou passar isso? Então está tudo mais ou menos descontraído e eu estou 100% atenta para tentar perceber aquilo para depois passar a informação daquilo que percebi, mesmo que às vezes não perceba tudo.

RO: E desafios? Quais os mais comuns que encontra em contexto de sala de aula e como faz para os superar?

E4: Pronto, um desafio mais comum é que, sobretudo com os miúdos mais velhos, eles não gostam muito de ter lá um professor que dá visibilidade às dificuldades que têm. E então, às vezes eu sou tida como a pessoa que deve ir-se embora, porque eles não me querem ali, e eu percebo porque dá visibilidade às dificuldades deles, mas consigo contornar isso. Há outros que não se importam, mas alguns ficam incomodados com a minha presença perto deles, mais do que todos os outros. Nesses casos, e como acontece muitas vezes, eu contorno muito bem, começo a passar por todos os outros também, e isso deixa-os mais confortáveis. Faço isso de propósito, parece um bocado maquiavélico, mas vou mesmo àqueles que percebem muito bem e que são bons alunos. Chego lá e digo: “Então, estás a perceber? Deixa ver como fizeste”, para que ele não se sinta inferiorizado. Os miúdos até ficam a olhar, pensando, “O que é que ela quer agora aqui? Não preciso que me venha cá perguntar”. Mas dou uma volta à sala quando vejo que a minha presença não é bem-vinda. Depois, quando estamos em atividade mesmo, e estou ao pé deles, a situação passa-se por não ligarem muito, se percebo que a minha presença incomoda, faço isso. Vou ver os cadernos dos outros miúdos também, e dou *feedback*. Assim, não estou lá só por causa dele, eles não gostam de se sentirem diferentes, não gostam.

RO: Pois, já são grandinhos.

E4: Pois, a visibilidade é que eu sou professora, e eles também vêm miúdos com deficiências graves na escola. Não é tanto com os meninos que contam as histórias e não sei quê. Portanto, eu sou um bocado a professora dos outros, mas eles vêm-me assim, não é, são jovens.

RO: Sim, sim. Pronto, acontece. Uma mudança significativa que observou na prática inclusiva desde a implementação do Decreto-Lei 54.

E4: Pois. Esta questão é assim, eu acho que a mudança mais significativa é que a inclusão deixou de ser questionável. não há volta a dar. Acho que os professores já perceberam que não há volta a dar e, é uma realidade, pronto. Todos os alunos têm que estar na escola, todos os alunos têm que aprender. Portanto, não se questiona porque é que este está cá, ou porque é que o outro não está. A diversidade é tanta, que as pessoas sabem que têm que lidar, têm que aprender a lidar com essa diversidade, se continuam a achar que os miúdos são todos iguais, e se falam para todos como se fossem um só, isso é mal, não é eficaz. Portanto, eu acho que isso é importante, já perceberam que é diverso, é diverso e não há volta a dar. E eu às vezes até me questiono e acho que o Decreto-Lei dá visibilidade a isso, que é igual é para todos. Pronto,

para todos, têm que lá estar todos. Todos têm que ser ensinados. Há formas de trabalhar essa diversidade através do DUA ou através do Modelo de Intervenção Multinível, há formas de se conseguir com os apoios duns e doutros. Portanto, aí acho que é uma mudança. E eu até acho que às vezes já nem se deve falar tanto de inclusão, isso é uma realidade agora. O que se deve pensar é, de facto, em práticas inclusivas que efetivem essa inclusão, porque essa inclusão é que não podemos deixar que se transforme numa educação menos sólida e, portanto, é para todos. Temos que pensar e refletir sempre sobre como vamos ensinar esta malta toda, porque numa turma há uma variedade tão grande que esse é o grande desafio com o Decreto-Lei 54, é como lidar com esta diversidade, que existe cada vez mais por todos os motivos e mais alguns. Agora temos a questão dos miúdos, muitos miúdos que vêm de fora, muitos imigrantes e fala-se muitas línguas, o contexto educativo é diverso, não há volta a dar. É isso que eu acho que, com o Decreto-Lei 54, temos que aceitar. Tem que ser, tem que ser assim. Portanto, é inquestionável. Eu acho que isso é importantíssimo, não é? Temos estes alunos, temos que lidar, não são outros, são estes, não são outros. Temos que saber gerir esta diversidade.

RO: Como acha que as práticas inclusivas podem evoluir para melhor atender as necessidades de todos os alunos?

E4: Eu acho que continua a fazer falta, a ser necessário uma reflexão. É uma reflexão, bastante bem feita sobre o papel do professor de educação especial no contexto de uma EI, acho que esse é o papel mais importante. De facto, como digo, já percorri a história quase toda da educação especial e durante muitos anos foram, como se diz em francês, *Lesan* e não é eram uns e outros, portanto, eram os nossos meninos e eram os meninos da escola e eram os nossos meninos e os meninos da escola. E isto é muito difícil de depois de se tirar, não só para nós, professores de educação especial, como para os outros professores, não é? Portanto, continuamos a ver como estes meninos são teus e eu, e já se esbateu imenso, já tem sido uma evolução enorme, portanto, para já, porque nós próprios começamos a dizer, nós mesmos, “Não, são teus, estou aqui para ajudar, estou aqui para colaborar e para trabalhar contigo”. Eu acho que isso já seria um grande avanço, mas devia-se continuar a trabalhar e a refletir, de facto, sobre o papel do docente de educação especial neste contexto, inclusivo sobre o seu papel, porque existe ainda, existe um nó, não obstante, já ter havido avanços enormes. Ainda existe esta dicotomia de funções, portanto, é “Os miúdos são teus, ou são de educação especial?”, “Não, não há miúdos de educação especial”. É logo um trabalho, não há miúdos.

RO: São da escola.

E4: Da escola, não há meninos da educação especial, agora vê então, mas nós somos professores de educação especial, Ok? Em termos de construto cá dentro, há que criar-se confusões. Não há meninos de educação especial, mas há professor de educação especial. Pronto, eu acho que aqui era importante esbater esta dicotomia e refletir sobre o papel.

RO: Ou sobre a nomenclatura?

E4: É, a nomenclatura é terrível, especial. Pronto, era a questão de ver é especial, sim, é especial, mas é especial. Lá está, porque também é especial porque teve uma formação acrescida no âmbito de práticas para população específica. Daí eu ter dito que não se pode desde logo ao princípio, não é? E tem que se diferenciar. Também há as intervenções que são mais especiais, portanto, isto. É difícil, não? Não estou a dizer que é fácil, é muito difícil, mas pronto.

RO: Professora, mais alguma coisa que queira adicionar, uma perspetiva, uma sugestão, alguma questão ou algo que considere importante?

E4: Acho que não. Eu acho que a entrevista está muito bem feita, aborda os pontos essenciais em questão. Não há soluções rápidas nem efetivas, mas podemos, penso eu, com as entrevistas que a Rosângela fez, tirar algumas ideias importantes de conteúdos. Penso que sim, está muito bem estruturada e, do meu ponto de vista, enquanto respondente, enquanto entrevistada, está ótima. Agradeço também a escolha que fizeram, porque nos obriga a refletir. Não resta muito tempo, às vezes, para pensarmos sobre o que andamos a fazer e revisitar a nossa prática é sempre importante. Portanto, não tem que me agradecer. Para mim é um gosto e faço com muito gosto, mas é importante fazermos esta revisão à nossa prática. Obrigada, porque nos ajuda a pensar, é uma história. Ajuda-nos a pensar como fazer, como continuar e fazer sempre melhor. E nesse aspeto, acho que todos deviam ter um bocadinho de oportunidade de responder a uma entrevista destas.

RO: Obrigada, professora.

E4: Mas pronto, isso é um facto. Vai aos pontos bastante importantes e, se cada pessoa respondesse a uma entrevista destas, obrigava a situar-se melhor, percebes? Daí, dou os parabéns à Rosângela e desejo-lhe, obviamente, as maiores felicidades para o seu estudo e para o seu trabalho que vai desenvolver.

RO: Muito obrigada.

E4: De nada, muito obrigada.

RO: Agora vou parar de gravar a nossa entrevista.

Apêndice VII: Análise de Conteúdo da Entrevista E1

Categorias	Subcategorias	Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Trajetória Profissional	Formação Inicial	Formação Inicial	E1: “Quando fiz a licenciatura, fiz em Português e Francês.”
		Mestrado em Ensino	E1: “Fiz o Mestrado em 2004 em que a especialidade era formação de professores.”
	Desenvolvimento Profissional ao Longo da Carreira	Experiência Profissional	E1: “Eu comecei há trinta e cinco anos, já vai fazer trinta e seis em setembro.” E1: “Comecei como docente do primeiro ciclo. Entretanto fiz um percurso, estive onze anos a trabalhar em XXXX, depois vim para XXXX, depois de XXXX e agora estou em XXXX.” E1: “Trabalhei numa escola durante dez anos e só este ano é que não estou a trabalhar apenas com crianças com Autismo.” E1: “Tenho tido algumas colaborações também com a Direção Regional da XXXXX.” E1: “Lecionei uma unidade curricular na Escola Superior de Educação de XXXX em 2004. Quando terminei o Mestrado, em 2005, trabalhei também aqui numa unidade curricular, digo aqui porque estou em XXXX, na Escola Superior de Educação. E agora já estou há três anos ligada à Escola Superior de Educação de XXXX, com algumas unidades curriculares do Mestrado, na formação inicial, numa especialização, sempre ligadas a esta questão da inclusão.”
		Formação Especializada, Pós-Graduada e Contínua	E1: “(...) fiz algumas incursões no ensino superior, lecionei uma unidade curricular na Escola Superior de Educação de XXXX em 2004.” E1: “Fiz a minha pós-graduação, a especialização no Instituto Politécnico do XXXX na Escola Superior de Educação. Foi uma formação muito rica.” E1: “A formação contínua, se calhar vou ser um bocadinho crítica, mas efetivamente penso que a formação contínua deve ser feita porque precisamos dela, porque nos faz sentido para melhorar o nosso desempenho.”

			E1: “O domínio do Decreto-Lei 54 veio efetivamente dessa formação.” E1: “Desde então, tenho dado várias formações ligadas à questão da EI do Decreto-Lei 54. Há três anos, em 2021, fizeram uma segunda formação, sempre pela Direção-Geral de Educação, para formadores sobre a EMAEI, que também fiz para replicar. Dessa vez, não repliquei nos centros de formação, mas sim no centro de formação da XXXXXX.” E1: “Participei numa pequena ação de formação para todos os docentes (...) sobre Avaliação Adaptada no Ensino Superior.” E1: “Estive no Brasil de 3 a 8 de abril, em Belo Horizonte, num congresso.”
		Relevância Dessas Formações para a Prática Profissional Atual.	E1: “Sobre intervenção multidisciplinar no Autismo. Por dois motivos, primeiro, porque me fez apaixonar pelo mundo do Autismo. Na altura em que fiz a especialização, não tinha nenhum aluno com Autismo, com perturbação do espectro. Esta foi uma formação com uma formadora espetacular que trabalhava muito a adaptação dos materiais. (...) A formação que fiz com Senhora XXXX foi efetivamente muito boa. Ainda hoje tenho montes de materiais... utilizo a metodologia de projeto.” E1: “Se eu souber quais são os seus hiper focos, é mais fácil conseguir levá-lo, porque o veículo para conseguirmos trabalhar o que queremos trabalhar, o tipo de competências que queremos desenvolver, quando sabemos os hiper focos deles, é mais fácil efetivamente. Foi super giro porque foram setenta e cinco horas de formação e fizemos imensos materiais. Isto já foi há mais de vinte anos e, neste momento, continuo a fazer exatamente como aprendi naquela formação.” E1: “E a universidade proporcionou-me um saber mais especializado, mais do que aquilo que eu sabia, porque a minha formação não me tinha preparado efetivamente para isso” E1: “Foi espetacular. Porquê? Porque estes alunos estão efetivamente a chegar ao ensino superior, porque ao longo do percurso, permitiram que eles fizessem o caminho. Não os podemos simplesmente deixar de apoiar de repente. É evidente que também não é para ficarem a vida toda, mas é importante dar-lhes as ferramentas para que depois consigam fazer o percurso sozinhos.” E1: “Hoje sinto que, por exemplo, essa parte da linguística e da gramática

			permitiu-me um trabalho diferenciado na questão da Dislexia. Deu-me uma base sólida, especialmente nas unidades curriculares ligadas à linguística, que incluiu fonética, fonologia, etc., que os cursos de formação inicial ainda não oferecem.”
		Influência da Trajetória Profissional na Prática Pedagógica em Educação Inclusiva	E1: “Fui bastante maltratada pela educação especial. Portanto quando falo, falo numa perspetiva de docente e ao mesmo tempo de mãe porque penso que ser professor de educação especial exige uma envolvimento particular.” E1: “A minha formação inicial, embora sem a especificidade necessária na altura, dá-me uma flexibilidade e capacidade de compreender, ligar e articular os saberes, ajudando os alunos a fazerem a interligação entre as várias disciplinas.” E1: “O facto de ser professora do primeiro ciclo (...) permite-me agora, enquanto docente de educação especial nos outros níveis de ensino, compreender, por exemplo, que a matemática é uma linguagem que, se calhar, temos de desconstruir e começar quase como se estivéssemos a ensinar o aluno a falar uma nova gramática, a gramática matemática, digamos assim, os termos que usamos, a correspondência dos termos à linguagem.”
	Motivações para ser Docente de Educação Especial	Motivações Pessoais	E1: “Quando o meu filho estava no primeiro ciclo, e eu ainda não sabia que ele tinha Dislexia, foi um inferno para mim e para ele.” E1: “E então quando fui mãe, já muito mais tarde, com o meu filho com treze anos, percebi que ele tinha dislexia.” E1: “A descoberta de que o meu filho tinha dislexia veio culminar com o meu último ano no ensino regular (...). Foi isso que definitivamente me motivou, “Muito bem, então vou fazer a especialização e vamos ver.” E1: “Havia um relatório que indicava a Dislexia no processo e disseram-me que aquela escola não podia ter aquele aluno. Fiquei tola mesmo. A colega da educação especial que estava presente virou-se para mim, conhecia-me e disse-me: “Sabe, os alunos com dificuldades não chegam cá, isto não é escola para eles.” Respondi: “Ah não? Interessante, mas ele está cá, tem direito de cá estar e eu garanto-lhe que vai cá ficar.” Rosângela, foram dois anos de inferno, de luta, de humilhação, e eu disse: “Chega. Por isso, costumo brincar quando estou a dar formação, digo sempre: “Eu só vim para a educação especial

			porque fui muito maltratada pela educação especial.” Mas este episódio, guardo-o e lembro-me dele quase todos os dias como aquilo que eu nunca quero ser. Foi isso que definitivamente me motivou, “Muito bem, então vou fazer a especialização e vamos ver.” E1: “Ser docente de educação especial é muito sobre ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos, mas também entender que eles não existem sozinhos, que fazem parte de uma família e essa estrutura familiar deseja o melhor para aquela criança ou jovem, não é? Nós integramo-nos nessa equipa, não são eles que se integram na nossa, somos nós que nos integramos na equipa deles.”
		Motivações Profissionais	E1: “O Ministério opta por fazer formação de formadores para de alguma forma divulgar e dar a conhecer esses normativos... Eu tive a felicidade, sim tive a sorte de ter uma equipa de formadores fantástica que me fez compreender a legislação e vivê-la por dentro, digamos assim. Desde então tenho dado várias formações ligadas à questão da EI do Decreto-Lei 54.” E1: “Sabe, acho que o nosso percurso profissional é enriquecido quando encontramos pessoas especiais como referências. A professora XXXX é uma pessoa especial (...) marca-nos no sentido de nos criar vontade de fazer, de ser, de avançar, e penso que isso é o mais importante na formação.” E1: “Só conheci o Professor XXXX há muito pouco tempo (...), mas ele sempre foi o meu mestre mesmo sem o conhecer. Os livros, os artigos dele, os vídeos, a forma suave e ligeira, mas com profundidade e frescura académica como ele aborda os assuntos, a forma como brinca com as situações, fazem dele efetivamente o meu mestre.”
Perspetivas Sobre as	Perspetivas sobre o Regime Jurídico da Educação Inclusiva	Mudanças no Sistema educativo, desde a Implementação do DL 54/2018.	E1: “em Portugal entre 2016 e 2018 houve um conjunto de normativos que foram saindo, incluindo a questão das aprendizagens essenciais, o perfil dos alunos, o plano nacional de promoção do sucesso educativo. Todos esses normativos culminam em 2018 com quatro outros documentos. Esses documentos são os Decretos-Lei 54 e 55 de 6 de julho de 2018 e depois em agosto saíram duas portarias que são muito importantes para nós da educação especial relacionadas com a avaliação: a 223A e a 226A.” E1: “Falamos muitas vezes de novo paradigma, mas não é assim tão novo, o

Políticas de Educação Inclusiva			que é mais recente é uma imposição legal para que ele exista, porque na verdade a EI já vem de há muitos anos, não é só a partir de 2018.”
		Mudanças na Profissão do DEE	E1: “Por exemplo, em relação ao perfil do docente de educação especial, continuamos a recorrer à legislação da década de 90. Há necessidade e eu penso que a XXXX até vai fazer isso agora de aferir-nos face a estas mudanças. “Qual é o papel?” “Qual é o nosso papel?” O que está no 54 é muito pouco.” E1: “Outro aspeto que para mim é muito importante é estar constantemente atenta àquilo que vai saindo. Portanto, implica que um docente de educação especial, para estar efetivamente preparado para trabalhar com estes aspetos mais legais, esteja constantemente atento ao que vai saindo, de forma a complementar aquilo que já temos.” E1: “Então, o professor tem que perceber que o seu papel mudou. E que, contudo, o que não podemos ignorar a evolução social, ou ficamos para trás.” E1: “Acho que há um bocadinho menos a ideia de que os alunos são “os teus alunos”, “os alunos da educação especial”. Já se começa a notar. E outra coisa é as pessoas perceberem que o impacto destas medidas, ou de algumas destas medidas, vai ou não condicionar o percurso do aluno.” E1: “Há 6 anos saiu o Decreto-Lei 54. Há muita gente que ainda não sabe nada sobre o 54, e quando digo muita gente, estou a falar do ambiente escolar. O 54 não é só para a escola, mas estou a colocar-me no contexto escolar. Muitas pessoas não têm noção, não fazem ideia.” E1: “Há dois aspetos dentro do Decreto-Lei 54 que ainda estão em níveis muito baixos, o processo colaborativo entre os docentes, entre os docentes e a comunidade, e o processo colaborativo no seu topo com todos os atores deste processo.” E1: “E outra questão que acho que o Decreto-Lei 54 trouxe, e que também já vai passando, é a responsabilidade de todos. Ou seja, a responsabilidade não é apenas do docente de educação especial, é do docente de educação especial, do encarregado de educação, do funcionário, de toda a gente.” E1: “A flexibilidade cognitiva dos professores, estou a brincar e a falar a sério. O que facilita é as pessoas saberem primeiro o que quer fazer com cada uma

			das medidas. (...) Se for a preparação de um plano de intervenção multidisciplinar, todos trabalhamos, mas uma semana é um técnico, outra semana é outro técnico. (...) Não há a apreensão desses conhecimentos, as pessoas não sabem, falam o que têm decorado.” E1: “Eu nem sequer concordo muito com o nome “Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão”. Deveriam ser primeiro “medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem”. O que é que quero dizer com isto? Primeiro temos que incluir efetivamente. Incluir é estar, é participar, é ter condições para. Certo? Primeiro, e depois preocupamo-nos com a aprendizagem.” E1: “Por exemplo, esta ideia de que o Decreto-Lei 54 é para a educação especial, infelizmente ainda é muito comum ouvirmos “Ah, isso é para a educação especial.” Não perceberam, ainda não perceberam que aquilo não tem nada de educação especial.” E1: Já se começa a perceber que a cada um, há um ajuste. E outra questão que acho que o Decreto-Lei 54 trouxe, e que também já vai passando, é a responsabilidade de todos. Ou seja, a responsabilidade não é apenas do docente de educação especial, é do docente de educação especial, do encarregado de educação, do funcionário, de toda a gente. Penso que esta ideia está muito mais generalizada. Não está ainda no ponto, mas estamos a andar.
	Perspetiva Sobre os Recursos Disponibilizados	Opiniões dos DEE Sobre o Suporte Recebido	E1: “Acho que as escolas todas elas precisam efetivamente de muita formação neste âmbito porque depois o 54 é muito abrangente. É preciso saber sobre avaliação, sobre práticas inclusivas, sobre tecnologias (...).” E1: “O desconhecimento sobre a literacia legislativa é completamente. Dos docentes, sim. E das lideranças também.” E1: “Fiz aquela formação com a Direção-Geral da XXXXX sobre o Decreto-Lei 54 para replicar, e tive a sorte de ter uma excelente equipa. Isso permitiu-me estar muito por dentro da legislação, porque as pessoas que deram a formação eram efetivamente, inclusive, as autoras do manual de apoio à prática.” E1: “O Ministério opta por fazer formação de formadores para, de alguma forma, divulgar e dar a conhecer esses normativos. Falamos muitas vezes de um novo paradigma, mas não é assim tão novo. O que é mais recente é uma

			imposição legal para que ele exista, porque, na verdade, a EI já vem de há muitos anos, não é só a partir de 2018. Portanto, cada centro de formação envia alguém para fazer formação e depois replicar essas formações. Eu tive a felicidade, sim, tive a sorte de ter uma equipa de formadores fantástica que me fez compreender a legislação e vivê-la por dentro,” E1: “No entanto, a articulação entre educação especial e EMAEI muitas vezes não funciona como deveria, o que pode resultar em um suporte insuficiente.”
		Visão Sobre a Formação Contínua e Específica dos Docentes	E1: “Há uma série de aspetos. Portanto, formação sobre estes aspetos era fundamental. Como adaptar uma ficha informativa, como adaptar um instrumento de avaliação, como perceber sinais de alerta dos nossos alunos sobre esta ou aquela problemática, e as pessoas deveriam convencer-se que, neste momento, o que menos importa na sala de aula é o conhecimento teórico, porque isso eles podem buscar a qualquer lado.” E1: “Acho que a maioria dos docentes não se envolve. Este ano, como sou coordenadora da EMAEI e tenho muito trabalho, nós temos trezentos e seis alunos com medidas, num universo de dois mil e quinhentos mais ou menos, e desloco-me a várias escolas. Como sou professora e coordenadora da equipa, estava a ouvir uma conversa entre duas colegas na sala dos professores sobre formação. Uma disse: “Ah, não, eu quando escolho formação, escolho aquelas em que o formador costuma dar pouco trabalho.” Quer dizer, não importa o tema, não importa a necessidade, não importa. Importa o formador que dá melhor nota, com menos trabalho.” E1: “Nesse sentido, enquanto formadora, noto que muitas pessoas fazem formação por necessidade de horas de formação, por uma questão de progressão na carreira e não por uma necessidade real. Por exemplo, esta ideia de que o Decreto-Lei 54 é para a educação especial, infelizmente ainda é muito comum ouvirmos “Ah, isso é para a educação especial.” Não perceberam, ainda não perceberam que aquilo não tem nada de educação especial. E1: “O ensino superior tem que dar continuidade a isto. O ensino superior deixou de ser um auditório para noventa alunos onde o professor diz meia dúzia de coisas. Isso já não existe. Temos que pensar que hoje em dia o mais importante é efetivamente dar-lhes ferramentas para que aprendam ao longo da

			vida até porque o próprio conceito de trabalhador mudou.” E1: “É preciso promover o trabalho colaborativo, porque se não, nada disto funciona. Há uma série de aspetos. Portanto, formação sobre estes aspetos era fundamental.”
	Identificação Inicial	Envolvimento de Diferentes Profissionais no Processo	E1: “Nós seguimos obrigatoriamente o processo estipulado na lei. Há um processo de identificação de necessidades.” E1: “Eu, por exemplo, enquanto coordenadora, só entro nos processos de identificação em que o objetivo é que o aluno tenha adaptações curriculares significativas.” E1: “O diretor de turma, o titular de turma ou o titular de grupo, conforme a situação, devem estar sempre presentes. Um elemento da equipa permanente também deve estar. Nós temos tarefas divididas. Eu, por exemplo, enquanto coordenadora, só entro nos processos de identificação em que o objetivo é que o aluno tenha adaptações curriculares significativas.” E1: “E depois dessas evidências, é que nós efetivamente vamos apontar qual é o plano de intervenção e ver que tipo de recursos temos, porque muitas vezes também ficamos condicionados pelos recursos disponíveis.” E1: “O coordenador da EMAEI define os elementos variáveis depois de ter um conhecimento suficiente do caso.” E1: “Um plano de intervenção constrói-se sobre um plano de avaliação, digamos assim. Avaliamos para perceber quais são as expectativas, quais são os gostos, quais são as capacidades, o que é que esta família efetivamente quer, e depois, em função disso, tentamos definir esse plano de intervenção.” E1: “O diretor de turma, o titular de turma ou o titular de grupo, conforme a situação, devem estar sempre presentes. Um elemento da equipa permanente também deve estar.” E1: “Há uma articulação constante entre os diferentes profissionais, cada um com o seu papel no processo, seja na identificação das necessidades, na implementação das medidas, ou no acompanhamento do aluno ao longo do ano letivo.” E1: “Enquanto docente de educação especial, tento trabalhar em articulação com os docentes.”

Implementação das Medidas de Suporte a Aprendizagem e à Inclusão			E1: “E é aqui que o coordenador da EMAEI define os elementos variáveis depois de ter um conhecimento suficiente do caso. Vamos imaginar que o encarregado de educação está sempre presente, o aluno nem sempre é capaz de participar.”
	Avaliação (<i>a Posteriori</i>)	Envolvimento de Diferentes Profissionais no Processo	E1: “O diretor de turma, o titular de turma ou o titular de grupo, conforme a situação, devem estar sempre presentes. Um elemento da equipa permanente também deve estar.” E1: “Há uma articulação constante entre os diferentes profissionais, cada um com o seu papel no processo, seja na identificação das necessidades, na implementação das medidas, ou no acompanhamento do aluno ao longo do ano letivo.” E1: “Enquanto docente de educação especial, tento trabalhar em articulação com os docentes.” E1: “E é aqui que o coordenador da EMAEI define os elementos variáveis depois de ter um conhecimento suficiente do caso. Vamos imaginar que o encarregado de educação está sempre presente, o aluno nem sempre é capaz de participar.”
	Medidas Seletivas	Compreensão sobre as Medidas Seletivas	E1: “Por exemplo, nas medidas seletivas, há sempre um processo de identificação das necessidades do aluno. Fazemos uma análise inicial, consideramos as expectativas do encarregado de educação e do próprio aluno, e daí partimos para a construção do plano de intervenção.” E1: “Porque, pouco mais do que isso, o docente de educação especial não pode fazer diretamente com os alunos com medidas seletivas.”
		Implementação/ Personalização das Medidas Seletivas para Atender às Necessidades Individuais dos Alunos	E1: “Enquanto docente de educação especial, estou sempre atenta e em articulação e comunicação com quem está a trabalhar com esse aluno, seja no primeiro, segundo ou terceiro ciclo, não importa a disciplina.” E1: “Outro exemplo é o desenvolvimento de estratégias de ensino estruturado. Por exemplo, o aluno com Autismo que colocamos a liderar uma sessão sobre um tema de seu interesse, o que não só favorece a aprendizagem dele, mas também melhora a Perspetiva dos colegas sobre suas capacidades.” E1: “Vou dar um exemplo. Trabalhei numa escola durante dez anos e só este ano é que não estou a trabalhar apenas com crianças com Autismo. (...) E

			quando eram temas que estavam nos híper focos daquele aluno colocava esse aluno a ser ele quase a liderar a sessão.” E1: “As medidas seletivas são personalizadas para cada aluno, considerando as suas necessidades individuais e os seus interesses. Por exemplo, ao trabalhar com alunos com Autismo, adaptei as atividades para que eles pudessem participar de forma significativa, alinhando as tarefas aos seus híper focos e ajustando o material conforme necessário.” E1: “Na personalização das medidas, eu busco sempre adaptar o material e as estratégias ao nível de desenvolvimento e interesses do aluno, mesmo que ele esteja no nono ano com uma capacidade de leitura e escrita mais baixa.” E1: “Outra componente é o docente de educação especial fazer o seu trabalho com o aluno, no fundo, dar-lhe ferramentas para que ele próprio tenha autoavaliação de como estão as coisas a correr, ter a noção... dar-lhe algumas ferramentas para que ele possa fazer isto”
		Eficácia das Medidas Seletivas	E1: “Para mim o importante ali era que os restantes colegas percebessem que aquele aluno, embora com Autismo, tem muitos saberes, sabe sobre muita coisa e é capaz de fazer coisas incríveis.” E1: “No fundo, quando conseguimos que aquele aluno com medidas seletivas liderasse uma sessão, foi uma forma de mostrar que ele era capaz de fazer coisas incríveis, mudando a Perspetiva dos colegas sobre as suas capacidades.”
	Medidas Adicionais	Compreensão sobre as Medidas Adicionais	E1: “Por exemplo, medidas adicionais. Sabemos que temos dois tipos de medidas, não é? Temos medidas de gestão curricular e medidas de gestão pedagógica. (...). Quando falamos em medidas adicionais de gestão curricular, estamos a falar das adaptações curriculares significativas, que são aprendizagens substitutivas.” E1: “Podemos estar a falar de um aluno que não tem qualquer défice cognitivo, mas tem uma característica da personalidade que implica que eu estruture a sua forma de estar na vida, na escola, em casa, etc.”
		Implementação/ Personalização das Medidas Adicionais para Atender às	E1: “Eu tenho dois livros, certo? (...) Neste caso, fiz cópias das imagens e das frases. (...) o aluno que tem adaptações curriculares significativas vai ordenar as imagens, tentar escrever uma frase sobre cada uma das imagens, identificar a palavra que destaca no Principezinho.”

		Necessidades Individuais dos Alunos	E1: “Então, como faço se estou a falar para todos ao mesmo tempo? Vem a questão da adaptação dos materiais.” E1: “Eu gosto de passar despercebida e ouvir os comentários. Eles já são suficientemente estigmatizados, já estão muito marcados (...).” E1: “O Príncipezinho é trabalhado primeiro só com imagens. (...) Quando já conseguimos que eles têm um modelo da frase, damos-lhes a frase, por exemplo, 'O Príncipezinho vive no seu planeta'. “(...) Quantas palavras? Quais são as palavras mais pequenas? Quais são as mais difíceis?” E1: “As medidas adicionais são personalizadas para cada aluno, considerando as suas necessidades individuais e os seus interesses. Por exemplo, ao trabalhar com alunos com Autismo, adaptei as atividades para que eles pudessem participar de forma significativa, alinhando as tarefas aos seus hiper focos e ajustando o material conforme necessário.” E1: “E tento fazer isso o máximo possível. Vou muitas vezes à <i>Net</i> e retiro materiais de lá, mesmo ciências didáticas, e às vezes passo para os meus e para os outros.” E1: “Estamos a desenvolver outras questões, não é propriamente a estrutura de um texto narrativo ou informativo. (...) Depois, ele defende essas ideias verbalmente: 'Então disseste que aquela bola era azul? Porquê?’” E1: “Não há linguagem infantilizada. E tento fazer isso o máximo possível. Vou muitas vezes à <i>Net</i> e retiro materiais de lá, mesmo ciências didáticas, e às vezes passo para os meus e para os outros. Gosto muito da questão do roteiro de aprendizagem em português”
		Eficácia das Medidas Adicionais	E1: “Quando temos, sobretudo, as salas especializadas, chamamos salas especializadas àqueles espaços que antigamente chamavam unidades. É criado, por exemplo, eu gosto imenso dessa medida de desenvolvimento de estratégias de ensino estruturado, não só para os alunos com Autismo, hiperatividade, etc., mas porque ajuda os alunos.”
	Medidas Universais (<i>a Posteriori</i>)	Compreensão Sobre as Medidas Universais	E1: “As medidas universais têm que esgotar tudo o que está na base. Depois sim passamos ao segundo patamar. É complicado quer dizer não é complicado para as pessoas é que é um bocadinho mais difícil.”

	Adaptações Curriculares Adjacentes as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	Exemplos de Sucesso e Boas Práticas com as Adaptações Curriculares na Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	E1: “Ou seja, se têm adaptações curriculares significativas, vamos substituir aquelas aprendizagens, mas muitas vezes estão no mesmo contexto da aula. Certo? Então, como faço se estou a falar para todos ao mesmo tempo? Vem a questão da adaptação dos materiais. Se para uns eu vou mandar construir um texto com no mínimo vinte e cinco linhas e regras específicas, para aquele aluno com adaptações curriculares significativas, a mesma obra lida ou discutida foi simplificada pelo professor. E, em vez de um texto, ele pode fazer um desenho, recortes e uma montagem sobre a história, ou comunicar as ideias principais e um colega escrever. Depois, ele defende essas ideias verbalmente (...).”
		Limitações nas Adaptações Curriculares na Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	E1: “As adaptações curriculares significativas são vistas como aprendizagens substitutivas e, em muitos casos, há uma visão errônea de que apenas alunos com déficits cognitivos devem receber essas medidas.” E1: “Porque os alunos que têm adaptações curriculares não significativas têm os testes ajustados àquilo que está planeado, enquanto adaptações curriculares não significativas não têm. Mas, na verdade, na sala não há aquela preocupação, por exemplo, de lhes dar o <i>feedback</i> da avaliação, de lhes dar uma ficha de síntese para eles conseguirem... tipo mapa conceptual no início de cada unidade temática, para que consigam fazer a ligação dos conteúdos que vão aprendendo. Faz-se um teste mais fácil... como dizem, que não é mais fácil nada, porque é com aquilo que foi definido que o aluno teria de saber.” E1: “Que os alunos que têm medidas, por exemplo, adaptações curriculares significativas, efetivamente, vai ter impacto no futuro deles, mas tem que se ajustar ao perfil daquele aluno, não são todos iguais.” E1: “Nas medidas adicionais, como adaptações curriculares significativas, acham que assim já não têm responsabilidade no assunto “ele não aprende porque a culpa é dele.” Acho que há uma visão leviana das medidas adicionais, sobretudo das medidas de gestão curricular.”
	Participação da Família/Encarregado de Educação	Envolvimento da Família/Encarregado de Educação na Implementação das	E1: “Como sabe, a identificação pode ser feita até pelo próprio encarregado de educação. E depois dessas evidências, é que nós efetivamente vamos apontar qual é o plano de intervenção e ver que tipo de recursos temos, porque muitas vezes também ficamos condicionados pelos recursos disponíveis.”

		Medidas de Apoio à Aprendizagem e a Inclusão E1: “(...) nós temos tomadas de decisão que passam por uma EMAEI em que os pais também fazem parte (...)” E1: “Depois, em função das expectativas, dos gostos e das capacidades do aluno e da família, delineamos o plano de intervenção.” E1: “Há uma primeira análise pela EMAEI em que são chamados normalmente o diretor de turma e o encarregado de educação. (...) Desde perceber as expectativas dos encarregados de educação e do próprio aluno quando ele é capaz.” E1: “Quando falamos de desenvolvimento de estratégias de ensino estruturado, podemos estar a falar de um aluno que não tem qualquer défice cognitivo, mas tem uma característica da personalidade que implica que eu estruture a sua forma de estar na vida, na escola, em casa, etc.” E1: “Temos, se calhar, uma consciência muitas vezes maior do que a própria família das capacidades dos alunos, do que é possível efetivamente alcançar, ou do que é mais difícil conseguir. Às vezes, precisamos fazer este trabalho com as famílias, para que percebam que nem sempre as expetativas estão corretas e que, se calhar, por outro caminho, também se pode atingir o sucesso.” E1: “Por exemplo venho agora de uma reunião com uma encarregada de educação. Esta mãe não sabe como fazer como gerir, não sabe como dar a medicação, como dosear a alimentação, que tipo de alimentos deve dar.” E1: “Temos se calhar uma consciência, muitas vezes maior do que a própria família, das capacidades dos alunos do que é possível efetivamente alcançar ou do que é mais difícil conseguir. Às vezes precisamos fazer este trabalho com as famílias para que percebam que nem sempre as expetativas estão corretas e que se calhar por outro caminho também se pode atingir o sucesso.” E1: “O PIT é feito sobre as expectativas dos encarregados de educação e do próprio aluno, quando ele é capaz. Avaliamos para perceber quais são as expectativas, o que esta família efetivamente quer.” E1: “Às vezes precisamos fazer este trabalho com as famílias para que percebam que nem sempre as expetativas estão corretas e que se calhar por outro caminho também se pode atingir o sucesso. Não temos todos que ser

			doutores para termos sucesso.”
Práticas Colaborativas	Intervenções dentro e fora da Sala de Aula	Entre os Docentes	E1: “Acho que muito mais do que aquele nosso trabalho de apoio direto a nível da aprendizagem, este trabalho com a turma, com um colega titular, é a forma mais fácil de chegarmos lá.” E1: “Por exemplo, a diretora de turma do grupo que tenho no quinto ano é uma colega de música, e dispensou uma aula dela de cidadania para eu fazer este tipo de exercício com os alunos da turma toda. Eu disse: “Olha, então vamos combinar o seguinte, damos nós as duas a aula, não só eu, damos as duas, porque esta é uma forma também de os miúdos perceberem que estamos em articulação, que somos ambas professoras, que estamos aqui para eles. Ambas.” Ou seja, o importante é nós, enquanto docentes de educação especial, não separarmos as quintinhas. E1: “(...). E como é que consegui em algumas situações um maior sucesso? Propondo aos colegas ser eu a dinamizar uma sessão sobre um tema qualquer.” E1: “Depois eles vêm connosco, e os colegas... eu costumo dizer que os compram quando lhes digo: “Não te preocupes que eu faço os materiais.” Eles não querem é o trabalho de construção. Eu também entendo, mas essencialmente esta parceria tem que existir, e depois não tratarmos só dos nossos, mas pensarmos: “Ok, vai ser bom para este, mas vai ser bom para os outros também.” E1: “Nós somos docentes daquela escola, uns na educação especial, outros de educação musical, outros de educação física, outros de educação visual, não interessa, somos docentes de todos e para todos.” E1: “Portanto, a melhor prática é entrarmos na sala como professores normais, sem ser “professores dos especiais”, como às vezes nos tratam, e trabalharmos o nosso foco que é aquele aluno, mas na verdade, estamos a trabalhar com todos. Vou fazer isso numa turma de sétimo ano, com exercícios de um programa de flexibilidade cognitiva, para os alunos do segundo, sétimo e quinto, na próxima semana, para que os outros colegas vejam o que é que eles fazem quando estão no apoio, e perceberem que aquilo que fazem no apoio é algo que também pode ser bom para eles.” E1: “Porque essencialmente esta parceria tem que existir, e depois não

			tratarmos só dos nossos, mas pensarmos: “Ok, vai ser bom para este, mas vai ser bom para os outros também.””
		Entre os Docentes e os Técnicos	E1: “Se for a preparação de um plano de intervenção multidisciplinar, todos trabalhamos, mas uma semana é um técnico, outra semana é outro técnico.” E1: “Eu sou coordenadora da EMAEI porque tinha a formação sobre o Decreto-Lei 54. Certo? Mas não sou coordenadora da educação especial. Então no ano letivo 2018/2019 era preciso alterar os documentos. Pedi colaboração à EMAEI e à equipa multidisciplinar do departamento de educação especial e fizemos grupos de trabalho para elaborarmos os novos documentos à luz daquilo que vinha na lei, no manual, etc.”
		Entre a Escola e a Comunidade	E1: “Havia lá uma miúda com PIT, um grupo deles que foram visitar o atelier no âmbito da educação especial, e a miúda adorou o atelier, ficou maravilhada com aquilo. O que a professora de educação especial e a diretora de turma conseguiram foi que a artista, deixasse a miúda ficar lá, nem que fosse a meio tempo.”
		Resultados Observados no Desempenho dos Alunos nas Intervenções Realizadas por Meio do CAA e na Sala de Aula.	E1: “Primeiro o CAA é tudo o que a escola oferece. Ou seja, a sala especializada é uma valência do CAA. (...) E então aqui, quando falei há pouco nesta planificação e neste trabalho à base da metodologia de projetos que gosto muito, isso permite-me trabalhar no centro... na sala especializada e noutro tipo de valências do CAA. Por exemplo, num clube, num atelier, o que seja, mas sempre com a finalidade de que isso seja subsidiário da atividade da sala de aula, do que se passa em sala de aula, certo?” E1: “Não pode ser um trabalho diferenciado do que se passa na sala de aula.” E1: “Quando estava na sala especializada era muito o trabalho de ir à sala, contar a história, desenvolver uma atividade em que os colegas da turma daquele menino vinham à sala especializada ou tínhamos um hall grande ali que chamávamos de ‘Floresta Encantada’ onde se sentavam e trabalhávamos ali até nas expressões no chão.” E1: “Como trabalhava na sala especializada para alunos com perturbação do espectro do Autismo, quando introduzíamos um projeto que contava uma história, este trabalho era feito nas salas regulares dos alunos que estavam na sala especializada. E porquê? Porque os outros alunos também sentiam que era

			uma mais-valia, porque podiam ouvir histórias que a professora do regular não contava, trabalhar com materiais diferentes, mexer em coisas diferentes. Criava-se assim uma estratégia para criar laços entre os colegas dos alunos com medidas e a própria sala de apoio que eles frequentavam.” E1: “Por exemplo, num dos projetos que fiz, tínhamos um grupo de alunos que estava na sala especializada e, para integrar melhor, eu ia às turmas regulares e fazia atividades que envolviam todos os alunos. Isso criou uma ligação forte entre os alunos da sala especializada e os restantes, promovendo a inclusão e a aprendizagem colaborativa.” E1: “Outro exemplo é o trabalho colaborativo que faço com os colegas de turma do aluno na sala regular, onde desenvolvemos atividades que permitam a integração de todos os alunos. Tento sempre adaptar as atividades para que todos participem de forma equitativa, garantindo que as intervenções realizadas na sala especializada tenham continuidade na sala de aula.” E1: “Trabalhei numa escola durante dez anos e só este ano é que não estou a trabalhar apenas com crianças com Autismo. Estes últimos dez anos foram só com crianças com Autismo no primeiro ciclo. E como é que consegui em algumas situações um maior sucesso? Propondo aos colegas ser eu a dinamizar uma sessão sobre um tema qualquer.” E1: “Cinco frases, cada frase tem uma imagem. Como é que eu adapto então? Neste caso, fiz cópias das imagens e das frases. As imagens são cinco, e o aluno que tem adaptações curriculares significativas vai ordenar as imagens, tentar escrever uma frase sobre cada uma das imagens, identificar a palavra que destaca no Príncipezinho. Mesmo sendo uma palavra comprida, para eles funciona como uma mancha gráfica. O que é que eu faço? Enquanto docente de educação especial, estou sempre atenta e em articulação e comunicação com quem está a trabalhar com esse aluno, seja no primeiro, segundo ou terceiro ciclo, não importa a disciplina. Há pouco, quando dizia que a minha formação inicial como professora do primeiro ciclo me ajudou imenso, é porque efetivamente vamos buscar ali um conjunto de saberes mais generalistas que nos permite adaptar. Então, o Príncipezinho é trabalhado primeiro só com imagens”

			E1: “O nosso papel acaba por ser mais coadjuvante e repare, coadjuvante no que muitas escolas pensam ser a observância ao aluno; não é o aluno, é a turma. Claro que o nosso foco é aquele aluno específico, mas é mais no sentido de ajudarmos o colega que tem vários níveis, vários grupos de desempenho a trabalhar.” E1: “Neste momento, a grande parte da minha atividade é, eu entro, vou, círculo pela sala, ajudo um, ajudo outro. O meu foco é aquele aluno, certo? Mas vou circulando para eles não sentirem que estou ali apenas para um aluno específico, especialmente no primeiro ciclo, ok? (...) Porque a partir do segundo ciclo, eles não gostam dessa presença constante, temos mesmo que circular.”
	Efeitos da Colaboração	Resultados Observados no Desempenho dos Alunos nas Intervenções Realizadas por Meio do CAA e na Sala de Aula.	E1: “O trabalho tem que ser monitorizado, tudo na escola tem que ser monitorizado. Então, como é que nós medimos? Conseguimos perceber pelo próprio sucesso que os alunos conseguem depois em contexto de sala de aula. Quando digo sucesso, não estou a falar apenas de desempenho académico, estou a falar também se eles já conseguem estar sentados, se já não é preciso forçar a ida para a sala de aula, se vão com mais agrado. Há um conjunto de situações. Se é um aluno que tem problemas de comportamento e costuma ter dois ou três ou quatro episódios por semana, que vai reduzindo. Agora, precisamos desta monitorização sistemática, que nos permita também avaliarmos o que estamos a fazer.” E1: “Quando temos, sobretudo, as salas especializadas, chamamos salas especializadas àqueles espaços que antigamente chamavam unidades, é criado, por exemplo, eu gosto imenso dessa medida de desenvolvimento de estratégias de ensino estruturado, não só para os alunos com Autismo, hiperatividade, etc., mas porque ajuda os alunos. (...) Portanto, a minha preocupação com esses alunos é muito... faço educação para a dislexia, é muito mais dizer “Tens que ter cuidado aqui. Olha, isto é um truque.” Eu chamo de truque, “É uma magia que vais fazer. Fazes assim porque assim não te vais perder, não vais perder o rumo.” É mais neste sentido de dar ferramentas, do que de ensinar conteúdos ou estar ali a dar explicações.” E1: “Sim, é porque eles gostam, até os mais velhos. É engraçado porque tenho

			uma miúda com quatorze anos que estou a ajudar com a dislexia. E no outro dia, disse-lhe, “XXXX, já pensaste nisto? É a tua magia, vais retirar disto o que há de melhor em tantas coisas boas. Pensa assim.” E de vez em quando ela já usa o termo magia. Portanto, as palavras também têm sentido.” E1: “Portanto, a ideia de <i>feedback</i> aos alunos é muito importante. A ideia de que o CAA é efetivamente... não é aquela sala, não são aqueles professores, é todos e tudo aquilo que a escola consegue oferecer aos alunos.”
		Eficácia do Trabalho Colaborativo e Efeitos Diretos para os Alunos	E1: “Eu falei há bocadinho que depois eram eles que iam procurar a sala. Porquê? Porque eu levava uma história, mas eles sabiam que havia mais livros sobre aquela história, então, eram eles que iam procurar a sala, a minha sala, a sala especializada. E por que isso era fundamental? Porque alguns, no início, tinham medo de entrar na sala dos “deficientes”.” E1: “Nós temos é que deixar a porta aberta, e eles perceberem que ali também acontecem coisas bonitas. Para mim, uma das coisas que mais prazer me deu foi este trabalho da metodologia do projeto, que passava para fora da minha sala. Ou seja, não podia sentir estar só ali dentro, fechado. Nós, da educação especial, e um dia que a Rosangela esteja a trabalhar, não podemos estar à espera de que eles venham, nós temos de ir.” E1: “Numa das escolas em que estou, há um menino de oito anos com altas capacidades, e a colega pediu-me se eu poderia estar algumas vezes com ele. Não diretamente, pois não se aceita que seja meu aluno, mas se eu não me importava. “Claro que não”. Então, o que é que nós fizemos? Estivemos os dois a conversar: “O que é que tu gostas? O que é que tu não gostas?” Eu tinha que olhar para esta situação. E nessa conversa, eu tinha que arranjar uma forma de ele estar ocupado com algo que lhe interessava, sem incomodar os outros, porque os outros iam a um ritmo mais calmo, mais tranquilo, certo? (...). Então, o que é que nós combinamos, e o que é que ele decidiu fazer? “Eu quero fazer um livro, um manual de química para crianças.” Eu disse, “Ok, então vamos lá. Vamos começar pelos sites, pelos livros. O que é que tu podes consultar?” E falei do <i>ChatGPT</i>. “Não, professora, esse não. O melhor é mesmo o <i>Bing</i>. Sabe porquê? Porque a informação que vem no <i>Bing</i> tem toda a bibliografia e no <i>ChatGPT</i> não tem.” Está a ver eu enfiar a carapuça, não é? E

			então, neste momento, naquela turma, ele tem lá uma mesinha ao fundo da sala. Ele não está ao fundo da sala, mas tem uma mesinha para o projeto dele, onde os colegas lhe trazem livros, lhe trazem jogos com experiências de química para que ele possa colocar no seu manual. Ou seja, o projeto que era do XXXXX, daquele aluno de altas capacidades, acabou por ser um projeto da turma. A professora tem um conjunto de coisas resolvidas porque, quando os outros alunos acabam o trabalho primeiro, vão ajudar o XXXXXX com o projeto. Eles falam com a turma toda, “Queres ajuda XXXXX? Posso ir ajudar-te? Queres que eu faça alguma pesquisa? O que é que tu precisas?” E vamos fazendo isso. A ilustração está a ser feita por um dos colegas da turma. Estamos a falar do terceiro ano de escolaridade. Temos que ser criativos na forma como contornamos os contextos e as situações.”
	Resistentes a Colaboração	Resistência de Alguns Profissionais à Colaboração	E1: “A maior resistência está nos docentes de educação especial. Claro que também temos os outros, como falava há pouco, são os de matemática, os de... das ciências. Mas os da educação especial, que deviam ser os facilitadores, muitas vezes não são, são a maior barreira e com pouco conhecimento.” E1: “Numa reunião de novembro do dia vinte... eu levei para apresentar um <i>PowerPoint</i> e tinha mandado já os documentos todos para os colegas verem, para notarem alterações, que propusessem, para discutirmos um bocadinho na reunião. E então, uma das colegas, nós somos sempre entre vinte e vinte e três, pegou nos documentos assim e atirou-mos, literalmente atirou-mos. Eu levantei-me, os documentos bateram-me na barriga porque não davam mesmo na cara. E a colega disse o seguinte: “Eu recuso-me a fazer esta porcaria” E1: “Numa conversa de EMAEI, estava lá o colega de informática, que tínhamos pedido para ajudar, e estava um colega de físico-química, que é elemento permanente da equipa. Ele estava zangado e dizia, “Eles sabem que têm medidas, então não querem fazer nada porque não fazem.” E o colega de informática respondeu: “Olha, tens duas opções, ou comesas a aceitar que eles não vão usar livros nem papel ou não vais mais dar aulas”.” E1: “Não, os professores acham que eles não são capazes. “O que estão ali a fazer... Olha, mas eu estou a assinar presenças, não faz sentido”. Será que não? Será que não podemos, naquele momento, fazer com que aquele aluno aprenda

			alguma coisa? Não é estar presente, isso é fácil, mas aprender alguma coisa. Acho que as resistências maiores são desses colegas, alguns por causa da idade, mas não quer dizer que os mais jovens sejam sempre os mais abertos e flexíveis.” E1: “Há pessoas que não entendem que, por exemplo, eu acho que aí já é má formação e pouco profissionalismo mesmo, quando dizemos: “Olha, não pode ser assim, tem que ser assim porque olha isto e isto”, explicamos, e ficam zangadas.”
Barreiras e Facilitadores	Barreiras	Barreiras Institucionais e Organizacionais	E1: “O maior obstáculo que sinto na implementação do DL 54 é a resistência que vem da própria educação especial. Muitas vezes, falta articulação entre a educação especial e a EMAEI, o que resulta em desafios na prática.” E1: “Mas os da educação especial que deviam ser os facilitadores, muitas vezes não são, são a maior barreira e com pouco conhecimento. (...). É muito complicado, acaba por ser muito complicado.” E1: “Há muito trabalho para fazer, (...), acredito mesmo que a legislação que temos é fabulosa, fantástica. Falta profissionalismo, falta conhecimento, falta querer saber.” E1: “Fico sempre com muita pena que não saibamos quem são os alunos de altas capacidades. Não nos chega essa informação à educação especial ou às equipas, porque efetivamente eles estão lá, existem, e nós estamos... temos os abandonados. Olhamos muito mais rapidamente para um aluno com dificuldades, porque isso evidencia as dificuldades, do que para o outro que não está nada interessado naquilo, até se porta mal, porque aquilo não lhe diz absolutamente nada, não é? (...). Esta situação preocupa-me bastante porque temos miúdos altamente capazes que estamos a castrar, porque não os deixamos desenvolver.” E1: “Passaram seis anos, certo? Há seis anos saiu o Decreto-Lei 54. Há muita gente que ainda não sabe nada sobre o 54, e quando digo muita gente, estou a falar do ambiente escolar. O 54 não é só para a escola, mas estou a colocar-me no contexto escolar. Muitas pessoas não têm noção, não fazem ideia. E se me perguntassem, o 55 é a mesma coisa”. E1: “Isso é algo que as pessoas têm muita dificuldade em entender, que um

			aluno pode ter uma medida adicional sem ter défices cognitivos. Ou seja, conforme o perfil do aluno, uma das coisas que na minha escola é difícil as pessoas perceberem é que muitos alunos têm dificuldades porque não leem ou não compreendem. Nas medidas adicionais, como adaptações curriculares significativas, acham que assim já não têm responsabilidade no assunto: “ele não aprende porque a culpa é dele.” Acho que há uma visão leviana das medidas adicionais, sobretudo das medidas de gestão curricular.” E1: “Há dois aspetos dentro do Decreto-Lei 54 que ainda estão em níveis muito baixos, o processo colaborativo entre docentes, entre docentes e comunidade, e o processo colaborativo no seu topo com todos os atores deste processo.” E1: “Nas medidas adicionais, como adaptações curriculares significativas, acham que assim já não têm responsabilidade no assunto, ‘ele não aprende porque a culpa é dele.’ Acho que há uma visão leviana das medidas adicionais, sobretudo das medidas de gestão curricular.” E1: “Acho que ainda não se faz uma boa apropriação das medidas no que elas efetivamente significam, sobretudo as adicionais.” E1: “Outro aspeto que me preocupa bastante é o PIT que também é uma medida adicional. Porquê? Porque ele não é pensado para uma transição saudável. O que é uma transição saudável? É uma transição que tem essencialmente a ver com a construção de alguma autonomia e autodeterminação daquele jovem para que quando sair da escola precise o menos possível de alguém para as suas necessidades básicas.” E1: “Porque, se deixarmos os colegas decidirem sozinhos, todos querem que o aluno fique com esse tipo de medidas, para saírem da sala: “Aí, leva, leva, não vale a pena estar aqui”. Pronto, e então evitamos isso.” E1: “O que eu sinto é que as medidas continuam numa grande percentagem a ficar no papel... Um dos maiores desafios é garantir que estas medidas não sejam apenas um cumprimento burocrático, mas uma prática efetiva.” E1: “Quase ninguém vê no Decreto-Lei 54 um potencial, uma mais-valia: “Não, está tudo mal, está tudo errado”. Continua-se a querer relatórios clínicos para os alunos usufruírem de medidas. É muito complicado. Agora, o que eu

			sinto efetivamente é que a maior resistência está nos docentes de educação especial. Claro que também temos os outros, como falava há pouco.” E1: “Olhe, eu nem sequer concordo muito com o nome “Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão”. Deveriam ser primeiro “medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem”. (...) Primeiro temos que incluir efetivamente. Incluir é estar, é participar, é ter condições para. Certo? Primeiro, e depois preocupamo-nos com a aprendizagem. O que é que acontece na realidade? A inclusão não é uma preocupação, é a aprendizagem. (...). Primeiro vamos incluir, e como diz o Laborinho Lúcio num documento que tenho dele: o primeiro mês de escola nunca deveria ser de aulas. (...). Enquanto andarmos com o processo ao contrário, não vale a pena.” E1: “Então a questão de ser para todos é ótimo, é para ninguém se sentir a mais. (...) A inclusão não é uma preocupação, é a aprendizagem. Mas sem a inclusão não há aprendizagem, portanto o sistema falha.” E1: “Essas necessidades podem passar por uma empresa protegida, por uma empresa a meio tempo, por algum tipo de atividade profissional, não apenas a ideia de sair daqui e ir para uma instituição ou para casa, porque muitos não têm outra solução.” E1: “Porque muitas vezes também ficamos condicionados pelos recursos disponíveis. (...) Sim, são uma barreira. (...) temos que ter em atenção uma coisa, nem sempre muitos recursos são sinónimo de qualidade... às vezes. E nisso, eu concordo com o Ministério, temos que fazer uma boa gestão dos recursos que temos, até para o bem dos miúdos. Não me interessa nada um aluno com Autismo ter quinze professores, não faz sentido. E as pessoas acham que qualidade é quantidade. Não, qualidade é o necessário bem gerido.” E1: “(...) ver que tipo de recursos temos, porque muitas vezes também ficamos condicionados pelos recursos disponíveis.”
		Barreiras Atitudinais	E1: “Temos que trabalhar em articulação. (...) Nota-se que todos eles e estou a falar de cerca de 90% dos colegas respondentes foram 58 questionários respondidos empoderam as dificuldades as barreiras. Quase ninguém vê no Decreto-Lei 54 um potencial, uma mais-valia: 'Não está tudo mal, está tudo errado'. Continua-se a querer relatórios clínicos para os alunos usufruírem de

			medidas. (...) A maior resistência está nos docentes de educação especial.” E1: “Mas os da educação especial que deviam ser os facilitadores, muitas vezes não são, são a maior barreira e com pouco conhecimento. (...) O CAA são recursos que a escola tem para todos os alunos da escola. É muito complicado, acaba por ser muito complicado.” E1: “Se deixarmos os colegas decidirem sozinhos, todos querem que o aluno fique com esse tipo de medidas, para saírem da sala, 'Aí, leva, leva, não vale a pena estar aqui'.” E1: “E isso é algo que as pessoas têm muita dificuldade em entender, que um aluno pode ter uma medida adicional sem ter défices cognitivos.” E1: “Muitos alunos têm dificuldades porque não leem ou não compreendem. Nas medidas adicionais, com adaptações curriculares significativas, acham que assim já não têm responsabilidade no assunto, 'ele não aprende porque a culpa é dele'. "Dizem medidas adicionais quando querem dizer adaptações curriculares significativas, dizem medidas seletivas quando querem dizer adaptações curriculares não significativas.” E1: “Quando a própria professora oferece alguma resistência, os miúdos olham para nós como se não fôssemos professores. (...). Eu há bocadinho disse, nós somos professores da escola, e faço questão que eles percebam isso. Porquê? Porque são capazes de... eu digo “Vá lá, sente-se aqui se faz favor” na cantina, ele responde “Tu não és minha professora”. E1: “Acho que a maioria dos docentes não se envolve. (...). Como sou professora e coordenadora da equipa, estava a ouvir uma conversa entre duas colegas na sala dos professores sobre formação. Uma disse: “Ah, não, eu quando escolho formação, escolho aquelas em que o formador costuma dar pouco trabalho.” Quer dizer, não importa o tema, não importa a necessidade, não importa. Importa o formador que dá melhor nota, com menos trabalho.” E1: “(...) no meu dia a dia, o maior obstáculo, aquilo que eu sinto que é a maior resistência, vem da educação especial. (...). Esta articulação entre educação especial e EMAEI não funcionou porque as pessoas, como não sabem, deixam-se levar por aquilo que lhes parece. A EMAEI não esvaziou as competências do Departamento de Educação Especial.”

			E1: “O desconhecimento sobre a literacia legislativa completamente. (...). Dos docentes, sim. E das lideranças também.” E1: “Então a questão de ser para todos é ótimo, é para ninguém se sentir a mais. (...). A inclusão não é uma preocupação, é a aprendizagem. Mas sem a inclusão não há aprendizagem, portanto o sistema falha.” E1: “É preciso promover o trabalho colaborativo porque se não, nada disto funciona. (...) Portanto, formação sobre estes aspetos era fundamental. Como adaptar uma ficha informativa, como adaptar um instrumento de avaliação, como perceber sinais de alerta dos nossos alunos sobre esta ou aquela problemática...” E1: “O que acontece muitas vezes é que depois das adaptações curriculares significativas, a preocupação em ensinar diminui, e há resistência das famílias em aceitar que os jovens podem ser capazes.” E1: “O PIT é um verdadeiro desafio para a escola e para os técnicos. Esse é efetivamente... e tem que ser repensado. As escolas têm que repensar a forma como o implementam.” E1: “Os PITs são feitos porque têm que cumprir a lei, mas na minha escola, uma das coisas que me irrita profundamente, e que não aconteceria se eu fosse coordenadora da educação especial, é colocar os miúdos dentro da própria escola a fazer o pino, ou seja, vão para o bar, apanhar folhas das árvores, varrer... Eu acho isso degradante para qualquer ser humano.”
	Facilitadores	Facilitadores Institucionais e Organizacionais	
		Facilitadores Atitudinais	E1: A flexibilidade cognitiva dos professores, estou a brincar e a falar a sério. O que facilita é as pessoas saberem primeiro o que quer fazer com cada uma das medidas. E1: É a questão das adaptações. Usar os mesmos temas que os outros, não fazer uma coisa diferente, certo? É pôr na mesa a mesma comida, mas ajustada a cada uma das pessoas.
	Propostas para Superar os	Propostas para Superar os Desafios	E1: “O aspeto do processo de inclusão e aprendizagem que é mais passível de mudança, e que apresenta maior resistência, está muitas vezes relacionado com

	Desafios Colaborativos (<i>a Posteriori</i>)	Colaborativos	as percepções que ainda existem sobre a EI, o que é a educação especial, o que é a avaliação... Esses são os aspetos que ainda têm muito caminho a percorrer para que as pessoas entendam efetivamente.” E1: “Acho que uma das coisas essenciais seriam turmas mais pequenas. Temos turmas com vinte e cinco, vinte e sete alunos, turmas com dez alunos com medidas, em vinte. E uma outra coisa que não falamos muito, mas que me parece profunda. Há dois aspetos dentro do Decreto-Lei 54 que ainda estão em níveis muito baixos, o processo colaborativo entre os docentes, entre os docentes e a comunidade, e o processo colaborativo no seu topo com todos os atores deste processo.” E1: “As pessoas deveriam convencer-se que, neste momento, o que menos importa na sala de aula é o conhecimento teórico, porque isso eles podem buscar a qualquer lado. (...) E hoje, com a inteligência artificial, ainda mais rapidamente. (...) Não é? Então, o professor tem que perceber que o seu papel mudou. E que, contudo, o que não podemos ignorar a evolução social, ou ficamos para trás.” E1: “Muito triste. É bater no ceguinho. As pessoas acham que ao se oporem a este tipo de paradigma que não tem como se opor porque é um paradigma social, a inclusão no seu todo. (...). Enquanto as pessoas não se convencerem de que têm que acompanhar a evolução, aceitar as coisas assim, vai ser muito difícil.” E1: “Não perceberam. Não, é mesmo difícil. Isto não é para a educação especial. Ora reparem, onde está o conceito de abordagem multinível? Está no 55, e não no 54, não é? Isto é para todos nós, é para a escola toda. Aliás, nem deveríamos falar de EI, deveríamos falar apenas de educação, porque se a educação não for inclusiva, deixa de ser uma boa educação, ou uma educação com qualidade. E isso é o mais importante. Depois, há algumas situações muito difíceis no dia a dia, no trabalho diário, porque as pessoas não entendem que todos têm direito, e que não é só "estar".” E1: Esta situação preocupa-me bastante porque temos miúdos altamente capazes que estamos a castrar, porque não os deixamos desenvolver. E o que o Decreto-Lei 54 diz é que cada um tem que competências, aquelas

			características, se são válidas, se são assertivas. Se ele é um bom pintor, porque não deixar que ele experimente?” E1: “A inclusão não é uma preocupação, é a aprendizagem. Mas sem a inclusão, não há aprendizagem, portanto, o sistema falha. Falha porque só se preocupa com a aprendizagem, e uma aprendizagem no conceito restrito, que é a aprendizagem de conteúdos, conceitos, saberes de vários campos da ciência. Não com aquilo que é essencial para o indivíduo A, B, C ou D.”

Apêndice VIII- Análise de Conteúdo da Entrevista E2

Categorias	Subcategorias	Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Trajetória Profissional	Formação Inicial	Formação Inicial	E2: “Eu licenciiei-me em Português, Latim e Grego há trinta e um anos, mais ou menos.”
		Mestrado em Ensino	E2: “Entretanto, tirei especialização em Educação Especial, tirei um mestrado em Educação Especial.”
	Desenvolvimento Profissional ao Longo da Carreira	Experiência Profissional	E2: “A primeira escola depois do estágio em que eu estive foi numa zona da área metropolitana de Lisboa, que foi a primeira escola como "escola segura" em Portugal.” E2: “Fui professora de Português durante dez anos no ensino secundário.” E2: “Estou como professora de Educação Especial há vinte e um anos mais ou menos.” E2: “Fui convidada para ficar no Centro de Dislexia da Universidade XXXX e também como Vice-Presidente, onde estive durante alguns anos. Agora estou no Departamento Técnico Científico da Associação XXXX de Dislexia.” E2: “Tenho estado em projetos Erasmus, e tenho estado envolvida em várias vertentes que têm todas a ver com a educação inclusiva no geral ou com alguma área mais específica, como sobredotação e dislexia.”
		Formação Especializada, Pós-Graduada e Contínua	E2: “Tirei especialização em Educação Especial, tirei um mestrado em Educação Especial e também uma especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes.” E2: “Participei em projetos Erasmus e envolvi-me em várias vertentes relacionadas com a educação inclusiva no geral, ou com áreas específicas como sobredotação e dislexia.” E2: “Fiz um doutoramento em Ciências da Educação, focado na educação inclusiva no geral.” E2: “Comecei um doutoramento acabei a parte curricular desse doutoramento, portanto, tenho um curso de doutoramento. Depois fiz outro curso de doutoramento e estou agora a concluir a tese de doutoramento.”

			E2: “Em Ciências da Educação. Como disse, no primeiro doutoramento, embora tenha defendido o projeto de tese, fiz só a parte curricular e não continuei. Era sobre dislexia. Este agora é sobre educação inclusiva no geral, mas o doutoramento é em Ciências da Educação.” E2: “Eu fiz uma formação em 2021 dinamizada pela <i>International Dyslexia Association</i>. A Dislexia é uma área que me diz muito.” E2: “Também tive formação online com o CAST nos Estados Unidos sobre o DUA.”
		Relevância Dessas Formações Para a Prática Profissional Atual.	E2: “Portanto, acho que essa vertente de investigação que tanto a especialização, quanto o mestrado tiveram influência naquilo que sou, aquilo que acho que sempre fui como professora de educação especial, e aquilo que continuo a ser E2: “As formações na área da dislexia e do DUA foram extremamente eficazes e moldaram as minhas abordagens em sala de aula e no apoio aos alunos”
		Influência da Trajetória Profissional na Prática Pedagógica em Educação Inclusiva	E2: “Eu costumo por princípio dizer: “Ok se é isto siga. Se é <i>Omni Zoom</i>, é mesmo isto, então nós temos é de arranjar formas para que os alunos estejam na sala de aula a atingir o seu máximo potencial.” E2: “Essa base da minha licenciatura tem sido muito importante, nomeadamente para trabalhar as questões relacionadas com processos base de aquisição de leitura e escrita” E2: A minha intervenção centra-se fora da sala de aula, nos tais seis tempos que tenho fora da sala de aula, em que estou a implementar o método, Sistema da Paula Teles e também Montessori, não só para questões do ensino das letras, como também nas questões da matemática. Portanto, permito a melhoria de competências que venham a trazer frutos. E2: “Gosto de perceber o que se passa e não andar à procura de materiais feitos, mas procurar formas de eu própria construir materiais. É um pouquinho por aí.”
	Motivações para ser Docente de Educação	Motivações Pessoais	E2: “O facto de eu ter estado três anos num hospital pediátrico com o filho que eu tive, que morreu, portanto, ele teria agora vinte e oito anos. Ele morreu com três anos. Portanto, esses três anos, com tudo aquilo que eu vivi, com tudo

	Especial		aquilo que eu vi viver, mudaram-me para sempre, claramente. (...) Eu acho que também teve a ver com isso e se calhar é o primeiro fator, muito sinceramente.” E2: “O profissionalismo que vi sempre nos meus pais me influenciou muito.” E2: “Eu sempre gostei de desafios e de fazer coisas diferentes. Acho que foi isso que me levou à educação especial. A escola onde comecei a dar aulas foi uma experiência extremamente desafiadora, com uma realidade muito diferente das escolas que eu tinha frequentado. Estava numa zona da área metropolitana de Lisboa, e essa escola foi a primeira a ter polícia à porta. Este ambiente foi, sem dúvida, um choque e um grande fator de motivação para mudar o rumo da minha carreira.” E2: “Eu acho que tem a ver com a tal questão de eu gostar de desafios, de eu gostar de fazer coisas diferentes. Estar como professora de educação especial é possivelmente, dentro da área docente, aquilo que de mais desafiante eu poderia encontrar, muito possivelmente.” E2: “a minha filosofia tem sido a de saber que o professor faz a diferença, não é?” E2: “No fundo, a minha filosofia tem sido a de saber que o professor faz a diferença. E que qualquer coisa que eu faça menos do que o meu melhor vai impedir que os alunos que me foram confiados atinjam o seu máximo potencial.”
		Motivações Profissionais	E2: “No que respeita à especialização ali uma formação já mais próxima de educação especial penso que se calhar aquilo que mais me influenciou foi aquilo que fiz ligado à educação especial.” E2: “A minha trajetória profissional, desde a licenciatura até as formações especializadas, tem sido fundamental para desenvolver práticas que priorizam o desafio e a investigação, elementos centrais na minha abordagem pedagógica.” E2: “Acredito que a investigação e a teoria que absorvi ao longo da minha carreira são a base da prática pedagógica que aplico diariamente na educação inclusiva.” E2: “E depois tive a sorte de ter tido excelentes orientadores nas andanças em

			que me meti depois da licenciatura. Há pessoas que, por admirar, moldaram aquilo que eu trazia de casa dos meus pais. No fundo, a minha filosofia tem sido a de saber que o professor faz a diferença.” E2: “Sigo uma teoria de esforço, que tento cumprir e que acabo por querer ver nos meus alunos.”
Perspetivas Sobre as Políticas de Educação Inclusiva	Perspetivas sobre o Regime Jurídico da Educação Inclusiva	Mudanças no Sistema Educativo, Desde a Implementação do DL 54/2018.	E2: “O DL 54 não é um documento prescritivo, é um documento orientador que cada escola no fundo pega e acaba por se servir dele dentro das diretrizes que existem.” E2: “Agora pegar na lei e partir dela para dar as minhas aulas, falar sobre... explicar o que é que são as medidas dentro da leitura que fiz, dentro da leitura que fizemos e ajudada por outras leituras.” E2: “Se há pessoas noutros agrupamentos que acham que a tomada de decisão que nós estamos a ter, por exemplo, no nosso agrupamento, não concordam com ela, obviamente que é muito possível que aconteça e certamente acontecerá, como o contrário, como há muitas coisas que eu vejo noutros agrupamentos com os quais também não concordo. Mas, portanto, não tenho qualquer dúvida em relação ao meu entendimento do DL 54.” E2: “A outra mudança que considero é não haver legislação específica para alguns alunos, portanto esta questão de estigma acaba por estar um pouquinho mais atenuada também por aí.”
		Mudanças na Profissão do DEE	E2: “Portanto, no DL 54, os professores estão mais dentro da legislação porque um ano ou outro são diretores de turma que acabam por ter de se familiarizar mais com esta linguagem da legislação e também estarem mais envolvidos com alunos que muitas vezes antes eram vistos como os alunos dos Professores de Educação Especial.” E2: “Os alunos com adaptações curriculares significativas estarem em sala de aula em todas as disciplinas. (...). A outra mudança que considero é não haver legislação específica para alguns alunos, portanto, esta questão de estigma acaba por estar um pouquinho mais atenuada também por aí.” E2: “A diferenciação pedagógica e o DUA cruzados com as acomodações curriculares dizem-nos que os alunos não têm de estar todos a fazer o mesmo.” E2: “A antecipação e reforço das aprendizagens, esta medida nós analisámos

			imenso quando saiu o DL 54. E então, a que conclusão chegámos e de que forma é que nós implementamos? Portanto, um enfoque são estratégias que permitam que os alunos progressivamente consigam antecipar e reforçar as suas aprendizagens de forma mais autónoma.” E2: “Não quer dizer que não continue presente e nós obviamente que estamos presentes, mas ficou aqui entendido, até porque há muitos alunos que não são acompanhados por nós, que também têm medidas, inclusivamente medidas universais, e fica aqui muito mais entendido que, de facto, os alunos são todos, etc. Portanto, eu acho que nesse aspeto sem dúvida o DL 54 melhorou aqui esta situação significativamente.” E2: “E, portanto, alterou, alterar no sentido de quando uma pessoa termina em cada ano o projeto, tem noção primeiro, da trabalhadeira que deu, obviamente, mas depois também da coisa que se foi construída e que... e que acaba por nos orgulhar a todos também.” E2: “Há muitos agrupamentos que têm alunos que não frequentam grande parte das disciplinas ainda, mas eu penso que isso é o mais fácil de mudar, assim que haja uma política interna que o determine.”
	Perspetiva Sobre os Recursos Disponibilizados	Opiniões dos DEE Sobre o Suporte Recebido	E2: “Em primeiro lugar, um parceiro que o financia e depois instituições que dinamizam atividades a custo zero ou muito próximo de custo zero no projeto. A questão do interprofissional está relacionada com o facto de, em primeiro lugar, haver parcerias externas a esse projeto, e internamente porque o projeto tem três áreas, ciências, comunicação e criatividade, e cada uma das áreas têm professores de várias disciplinas.” E2: “Em termos de suporte institucional, eu sinto que este ano foi mais positivo com o reforço de três professores de Educação Especial. No entanto, nos anos anteriores, quando o número de alunos era muito elevado, o suporte não foi suficiente, o que impactou diretamente a eficácia das nossas intervenções.” E2: “Claro que às vezes há uma ou outra questão, mas isso é quando por exemplo sei lá quando vimos de uma formação e ouvimos pessoas que no agrupamento implementam de uma determinada maneira e nós voltamos a ler o decreto-lei e não conseguimos ver isso ali”.

			E2: “Mas, eu própria na implementação, este ano não posso dizer isso, porque até tivemos um reforço de três professores de educação especial, mas já houve anos em que tinha muitos alunos para acompanhar, e de facto, aí o trabalho que pode ser feito não acontece tão bem, portanto, e acaba por ser com menos eficácia claramente.” E2: “Também noto que em algumas escolas, os professores de educação especial são utilizados para funções que não são da sua competência direta, o que pode diluir o impacto do suporte que deveriam fornecer nas áreas específicas de intervenção.” E2: “A forma como nós, como eu e nosso agrupamento a implementamos é trabalhando ou focando-nos nas áreas causais em défice áreas essas que não são curriculares a menos que estejamos a falar de alunos com medidas adicionais.” E2: “Estou a falar aqui de dinâmicas que vão para além do facto de ser esperado que uma pessoa trabalhe em equipas na escola, porque ninguém está sozinho, não é?” E2: “Há muitos agrupamentos que têm alunos que não frequentam grande parte das disciplinas ainda, mas eu penso que isso é o mais fácil de mudar, assim que haja uma política interna que o determine.”
		Visão Sobre a Formação Contínua e Específica dos Docentes	E2: “Os professores estarem mais dentro da legislação, porque um ano ou outro são diretores de turma que acabam por ter de se familiarizar mais com esta linguagem da legislação, e também estarem mais envolvidos com alunos, que muitas vezes antes eram vistos como os alunos dos Professores de Educação Especial.”
	Identificação Inicial	Envolvimento de Diferentes Profissionais no Processo	E2: “A forma como nós organizamos e realizamos isto várias vezes todos os anos, esta capacitação acontece em três tempos semanais que nós temos. Portanto, o nosso horário é de vinte e duas horas letivas, temos três tempos, três TEs Tempos de Estabelecimento, que servem para tudo, não é? Servem para a tal capacitação.” E2: “Cada aluno tem o seu programa, que, quando possível, parte das aprendizagens essenciais do ano em que se encontram, embora frequentemente tal não aconteça, dado que apenas usufruem desta medida no nosso

Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão			agrupamento alunos com comprometimento cognitivo geral muito significativo.” E2: “Quando falam do professor de educação especial, tem que colaborar com o professor do ensino regular, e há momentos em que já tive muitas intervenções em que eu não vejo qual é a relevância da minha colaboração com o professor do ensino regular.” E2: “Eu sou fã do conceito de aprendizagem cooperativa, mais do que colaborativa. Na cooperativa, cada um tem o seu papel.” E2: “Claro que tem de haver momentos de reunião, claro que tem de haver momentos de articulação, mais formais, menos formais, mas o que é importante é não estarmos todos a fazer o mesmo.” E2: “Agora, obviamente que nós temos uma questão, são a mesma lógica de fazer uma mesa, a mesa tem de ser feita, podemos fazer a mesa, todos fazerem tudo, ou podemos fazer a mesa, eu faço uma perna, ele faz a outra perna, o outro faz o tampo, e é dentro dessa lógica que eu me situo.”
	Avaliação (<i>a posteriori</i>)	Envolvimento de Diferentes Profissionais no Processo	E2: “A forma como nós organizamos e realizamos isto várias vezes todos os anos, esta capacitação acontece em três tempos semanais que nós temos. Portanto, o nosso horário é de vinte e duas horas letivas, temos três tempos, três TEs Tempos de Estabelecimento, que servem para tudo, não é? Servem para a tal capacitação.” E2: “Cada aluno tem o seu programa, que, quando possível, parte das aprendizagens essenciais do ano em que se encontram, embora frequentemente tal não aconteça, dado que apenas usufruem desta medida no nosso agrupamento alunos com comprometimento cognitivo geral muito significativo.” E2: “Quando falam do professor de educação especial, tem que colaborar com o professor do ensino regular, e há momentos em que já tive muitas intervenções em que eu não vejo qual é a relevância da minha colaboração com o professor do ensino regular.” E2: “Eu sou fã do conceito de aprendizagem cooperativa, mais do que colaborativa. Na cooperativa, cada um tem o seu papel.” E2: “Claro que tem de haver momentos de reunião, claro que tem de haver

			momentos de articulação, mais formais, menos formais, mas o que é importante é não estarmos todos a fazer o mesmo.” E2: “Agora, obviamente que nós temos uma questão, são a mesma lógica de fazer uma mesa, a mesa tem de ser feita, podemos fazer a mesa, todos fazerem tudo, ou podemos fazer a mesa, eu faço uma perna, ele faz a outra perna, o outro faz o tampo, e é dentro dessa lógica que eu me situo.”
	Medidas Seletivas	Compreensão Sobre as Medidas Seletivas	E2: “Portanto, as medidas seletivas, estamos a falar de cinco medidas seletivas.” E2: “Ou seja, é uma medida que, aliás, as próprias FAQ (<i>Frequently Asked Questions</i>) no Manual de Apoio à Prática esclarecem nesse sentido, que é uma medida que, preferencialmente, deve traduzir-se na capacitação de professores e pais.”
		Implementação/ Personalização das Medidas Seletivas para Atender às Necessidades Individuais dos Alunos	E2: “É assim em relação às seletivas. Portanto as medidas seletivas estamos a falar de cinco medidas seletivas.” E2: “Cada aluno tem o seu programa, que, quando possível, parte das aprendizagens essenciais do ano em que se encontram, embora frequentemente tal não aconteça, dado que apenas usufruem desta medida no nosso agrupamento alunos com comprometimento cognitivo geral muito significativo.” E2: “Implementamos, sobretudo, esta medida, quando há necessidade de introdução de objetivos específicos que permitam atingir os objetivos globais, as aprendizagens essenciais, portanto, que é o que está dito na lei. Ou seja, trata-se de buscar o que está em défice para trás e que está a impedir aquisições futuras. Aliás, é uma excelente medida, difícil de execução.” E2: “Na maior parte das situações em que esta medida existe, ela não é dinamizada, não é implementada pelo professor de educação especial.” E2: “O apoio tutorial, para além do apoio tutorial específico, que também cabe nesta medida, como já foi explicado até em factos, nos RTPs de alunos e fica previsto este apoio que pode ser dinamizado efetivamente pelo professor de educação especial, ou pelo diretor de turma, ou por um professor, até por um técnico especializado, quando se trata de alunos do ensino secundário sem medidas adicionais, sendo que o mesmo pode já não ser semanal e é uma

			antecâmara para que no ano seguinte o aluno deixe de ter este apoio.” E2: “Um exemplo que eu posso dar é de um aluno com Dislexia que pode ter adaptações curriculares não significativas em disciplinas que tenham pré-requisitos sem os quais o aluno pode não avançar, não é? Estou a falar, por exemplo, de matemática, de línguas. Este aluno é acompanhado pelo professor de educação especial para trabalhar a consciência fonológica, memória de trabalho, a nomeação rápida, a fluência leitora, etc., no âmbito do apoio psicopedagógico.”
		Eficácia das Medidas Seletivas	E2: “Por exemplo, num aluno já com o Decreto-Lei 54 de 2018, tive um aluno que agora está no sexto ano. Quando comecei a acompanhá-lo, no segundo ano, ele não lia, e no final do ano, já lia.” E2: “Obviamente que não tendo sido o meu papel em exclusivo, acredito que ele ter beneficiado na altura de três tempos semanais focados na fonologia e nome das letras, etc., método Distema preferencialmente, etc., tenha contribuído para esta questão.” E2: “Também considero que, em medidas em que já me movi, a junção das acomodações curriculares e da opção metodológica do DUA, dinamizei conjuntamente com professores da disciplina dezenas de aulas, largas dezenas claramente, e o impacto comportamental e das aprendizagens tem sido descrito pelos próprios alunos como muito positivo.”
	Medidas Adicionais	Compreensão Sobre as Medidas Adicionais	E2: “Cada aluno tem o seu programa, que, quando possível, parte das aprendizagens essenciais do ano em que se encontram, embora frequentemente tal não aconteça, dado que apenas usufruem desta medida no nosso agrupamento alunos com comprometimento cognitivo geral muito significativo.” E2: “Implementamos, sobretudo, esta medida, quando há necessidade de introdução de objetivos específicos que permitam atingir os objetivos globais, as aprendizagens essenciais, portanto, que é o que está dito na lei.”
		Implementação/ Personalização das Medidas Adicionais Para Atender às	E2: “A forma como nós, como eu e o nosso agrupamento a implementamos, é trabalhando ou focando-nos nas áreas causais em défice, áreas essas que não são curriculares, a menos que estejamos a falar de alunos com medidas adicionais. (...) os alunos com medidas adicionais também têm medidas

		Necessidades Individuais dos Alunos	seletivas, mas estou a dizer que se não se tratar de alunos com medidas adicionais, a implementação deste apoio psicopedagógico é focada nas áreas causais em défice.” E2: “Todos os alunos com medidas adicionais frequentam todas as disciplinas no nosso agrupamento, embora não todos os tempos de todas as disciplinas.” E2: “Portanto, a diferenciação pedagógica e o DUA, cruzados com as acomodações curriculares, dizem-nos que os alunos não têm de estar todos a fazer o mesmo. Não é? Nem será isso que mais define a escola distanciada do currículo pronto a vestir, mas certamente ainda haver um denominador comum que permita perceber que se está na mesma aula com a mesma turma” E2: “Um aluno com autismo que eu... que, portanto... que eu estou a acompanhar, suporte três, grau de suporte três, no quinto ano, com treze anos, que veio para o nosso agrupamento no ano passado e que não identificava uma letra, aliás, nem tinha qualquer perfil de estar sentado sequer a uma mesa, arrastava-se pelo chão, enfim. Frequenta este ano todas as disciplinas, um tempo letivo em todas as disciplinas, não mais do que um tempo letivo, tem cinco terapias no CAA, tem seis tempos letivos comigo, e está em permanência com uma assistente operacional que o acompanha em todas as aulas, ou em todas as atividades fora do CAA.” E2: “O importante é que o aluno esteja sempre a desenvolver atividades com ligação ao que está a acontecer na sala de aula, caso contrário, não estaríamos a falar de inclusão.” E2: “O apoio psicopedagógico sim efetivamente é aqui que maioritariamente me movo e os professores de educação especial colaborando na capacitação de pais e professores.” E2: “Criámos uma equipa de dinamização do DUA em articulação com os professores de educação especial e em colaboração com os professores do ensino regular que eram depois convidados a apresentar em momentos mensais. Considero que esta prática foi de facto muito bem-sucedida.”
		Eficácia das Medidas Adicionais	E2: “Aqui falando na eficácia agora comparativa fazendo uma avaliação comparativa e pensativa dados prévios com dados pós dos mesmos alunos e até com dados de referência também havia uma avaliação normativa porque havia

			dados que permitiam aferir sobre a eficácia desta intervenção.” E2: “Ou seja, trata-se de buscar o que está em déficit para trás e que está a impedir aquisições futuras. Aliás, é uma excelente medida, difícil de execução, não é? Mas eu, como professora de educação especial, não me movo nessa parte, a menos que estivéssemos a falar de alunos do primeiro ciclo, em que as tais aprendizagens para trás fossem questões, sei lá, que aparecem, por exemplo, nas aprendizagens essenciais do primeiro ano, muito ligadas ainda à fonologia etc.”
	Medidas Universais (<i>a Posteriori</i>)	Compreensão Sobre as Medidas Universais	E2: “A diferença entre esta medida e o previsto na alínea E das medidas universais, que foi uma análise muito grande que nós fizemos, prende-se com o objetivo. Na alínea E das medidas universais, o objetivo é que os alunos saibam os conteúdos curriculares. Competência do professor de ensino regular, não é?” E2: “Posso fazer este treino com conteúdos curriculares, mas o objetivo não é que os alunos saibam o conteúdo, que é neste contexto um meio para atingir um fim.” E2: “Na antecipação e reforço das aprendizagens, o objetivo é alterar as estratégias de estudo e de apreensão da mensagem lida.”
	Adaptações Curriculares Adjacentes as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	Exemplos de Sucesso e Boas Práticas com as Adaptações Curriculares na Implementação das Medidas de Suporte a Aprendizagem e à Inclusão	E2: “As adaptações curriculares não significativas são implementadas pelo professor da disciplina e também em apoios regulares. Portanto como é que nós as entendemos no nosso agrupamento? Implementamos sobretudo esta medida quando há necessidade de introdução de objetivos específicos que permitam atingir os objetivos globais as aprendizagens essenciais, portanto que é o que está dito na lei.” E2: “Pode também ter, com o professor de educação especial ou com o diretor de turma, treino de estratégias de estudo ao abrigo da medida, antecipação e reforço das aprendizagens. Quando passar para o décimo ano, este aluno pode passar a ter apoio tutorial quinzenalmente, podendo ficar sem este apoio a partir do décimo primeiro. É claro que cada caso é um caso, mas seria esta a junção, por exemplo, num caso de um aluno com dislexia.”
		Limitações nas Adaptações	E2: “Olha, vou-lhe dizer duas medidas. As adaptações curriculares não significativas e as adaptações curriculares significativas. E porquê? Por causa

		Curriculares na Implementação das Medidas de Apoio a Aprendizagem e à Inclusão	dos diferentes entendimentos que a sua implementação tem em diferentes agrupamentos. Há agrupamentos que no que respeita às adaptações curriculares não significativas, consideram que são a simplificação de conteúdos, quase uma espécie de antecâmara das adaptações curriculares significativas. Eu não consigo ler isso em lei nenhuma. Há agrupamentos que consideram que as adaptações curriculares significativas podem ser só implementadas em algumas disciplinas. Eu, quando leio a definição de adaptações curriculares significativas, não consigo ver isso, até porque no final das adaptações curriculares significativas, diz-se que deve ter como objetivo trabalhar a autonomia pessoal e social dos alunos. Então, quer dizer, “É porque eu não tenho jeito para matemática, vou ter adaptações curriculares significativas, e depois levo um pito em cima e levo com um trabalho ao nível da autonomia, quando eu não tenho qualquer problema de autonomia, não tenho é jeito para matemática”, vamos imaginar. Mas há muitos agrupamentos que a vêem dessa forma.” E2: “Adaptações curriculares significativas, lá está aquilo que eu disse, os dois entendimentos são, quem entende como podendo ser apenas algumas disciplinas, e quem entende que tem de ser a todas, porque só é aplicável a alunos com potencial cognitivo muito comprometido, em geral, muito comprometido. E eu penso que, de facto, aqui deveria haver um esclarecimento, ou para um lado ou para outro. Tudo bem, nós seguíamos, porque se há coisas que não têm implicações, a autonomia também há de servir para alguma coisa, mas aqui eu acho que pode ter implicações, esta diferença de entendimento.” E2: “É a tal questão de perceber que nem todos os alunos, mas isto não é só no meu agrupamento, é geral, que nem todos os alunos estão sempre absolutamente a ser incluídos, a fazer atividades. A diferenciação pedagógica, a acomodação curricular, de facto, há medidas que nem sempre conseguem estar a serem devidamente implementadas, mas eu acho que há aqui um caminho que tem de ser feito, uma gestão que tem de ser feita, e um tempo que os professores de facto, eu também já tive em sala de aula como professora de Português, muitas vezes não têm esta gestão de se ir ao encontro dos alunos,

			mas é mais por aí. Eu própria, portanto, isso daquilo que eu vejo, e também diria que alguma resistência, às vezes na implementação do DUA, apesar de todo o esforço que também já tem sido feito, enfim, e aí eu penso que é uma pena, então, se formos para os agrupamentos que nem sequer sabem que o DUA existe.”
	Participação da Família/Encarregado de Educação	Envolvimento da Família/Encarregado de Educação na Implementação das Medidas de Apoio a Aprendizagem e à Inclusão	E2: “Ainda no outro dia tive uma reunião com os pais, e estive a mostrar o ponto em que ele se encontrava.” E2: “Servem para a tal capacitação, servem para diálogo com pais, servem para enfim.” E2: “Em termos de resultados, a avaliação da perceção acontece todos os anos, os alunos avaliam relativamente às questões que lhes são colocadas, e são avaliações da perceção, os próprios pais avaliam, os professores avaliam.” E2: “Eu acho que é fundamental uma planificação, (...). Portanto, eu tenho isso muito claro também, e os pais também, porque eles têm as planificações.” E2: “Fiz uma lista de tarefas diárias para os pais fazerem com o aluno em casa e vamos dialogando sobre os progressos.” E2: “Um caso que me marcou foi o de um aluno com dificuldades na leitura e escrita. Para este aluno, desenvolvemos um plano de intervenção em que a família esteve muito envolvida. Os pais receberam orientações claras sobre como poderiam apoiar o trabalho que estava a ser feito na escola, e nós mantivemos um acompanhamento regular para ajustar as medidas conforme necessário. Esta personalização e envolvimento familiar resultaram em melhorias significativas no desempenho do aluno.” E2: “Ainda no outro dia tive uma reunião com os pais e estive a mostrar o ponto em que ele se encontrava. Uma vez por semana temos atividades na nossa sala de Snoezelen. Fiz uma lista de tarefas diárias para os pais fazerem com o aluno em casa e vamos dialogando sobre os progressos.”
		Entre os Docentes	E2: “Agora, obviamente que nós temos uma questão, é a mesma lógica de fazer uma mesa, a mesa tem de ser feita, podemos fazer a mesa, todos fazerem tudo, ou podemos fazer a mesa, eu faço uma perna, ele faz a outra perna, o outro faz o tampo, e é dentro dessa lógica que eu me situo.” E2: “Lá está, a prática colaborativa de planificação e dinamização de aulas do

Práticas Colaborativas	Intervenções dentro e fora da Sala de Aula		DUA com professores de ensino regular. Sem dúvida esta. Esta questão partiu de um projeto no ano a seguir à saída do Decreto-Lei 54.” E2: “A minha intervenção centra-se fora da sala de aula, nos tais seis tempos que tenho fora da sala de aula, em que estou a implementar o método, Sistema da Paula Teles, da Professora Paula Teles, e também Montessori, não só para questões do ensino das letras, como também nas questões da matemática.” E2: “Há também como mencionei anteriormente uma prática colaborativa dentro do projeto para alunos sobredotados. Temos criado diversas dinâmicas e uma delas foi uma prática de construção colaborativa de materiais e de dinamização de atividades em mentorias em cadeia. O que é que são estas mentorias em cadeia? Professores orientavam alunos sobredotados do ensino secundário que, por sua vez, mentoravam alunos mais novos com altas capacidades, criando materiais sob orientação e depois dinamizando durante meio ano clubes de leitura. Chegou a haver 7 clubes de leitura dinamizados com alunos com dificuldades de leitura e escrita.”
		Entre os Docentes e os Técnicos	E2: “Obviamente que depois todos nós colaboramos com os professores, mas este é um projeto, pelo menos na minha experiência e prática, em que mais este conceito de colaboração se coloca.”
		Entre a escola e a Comunidade	E2: “Posso falar de um projeto que temos no nosso agrupamento há doze anos. Portanto eu propus esse projeto há doze anos um projeto para alunos com capacidades acima da média muitos deles sobredotados que já inclusivamente teve cruzamentos com Erasmus com alguns Erasmus, mas que se tem desenvolvido na base sem Erasmus tendo a colaboração de parceiros.”
		Resultados	E2: “(...) aí sim, eu parto de conteúdos curriculares do ano em que os alunos se encontram, que são do nono ano, e trabalho as aprendizagens substitutivas a partir daí.” E2: “Portanto, cada professor de educação especial desenvolve trabalho e aprendizagens substitutivas relacionadas com temas diversos” E2: “No CAA, as aprendizagens substitutivas nas quais eu intervenho, (...), nós temos um CAA com alunos mais novos e um CAA com alunos mais velhos. No CAA com alunos mais velhos eu intervenho ao nível das aprendizagens substitutivas relacionadas com a leitura e com a escrita. Indo ao

		Observados no Desempenho dos Alunos nas Intervenções Realizadas por Meio do CAA e na Sala de Aula.	encontro por exemplo eu parto de... aí sim eu parto de conteúdos curriculares do ano em que os alunos se encontram que são do nono ano e trabalho as aprendizagens substitutivas a partir daí.” E2: “No CAA há professores de educação especial e técnicos especializados para além de assistentes operacionais que trabalham as tais aprendizagens substitutivas previstas na lei, não é? Cada aluno tem o seu programa que quando possível parte das aprendizagens essenciais do ano em que se encontram embora frequentemente tal não aconteça dado que apenas usufruem desta medida no nosso agrupamento alunos com comprometimento cognitivo geral muito significativo.” E2: “No CAA, ele trabalha muitas outras vertentes com outros professores de educação especial e técnicos especializados, como eu disse.”
	Efeitos da Colaboração	Resultados Observados no Desempenho dos Alunos nas Intervenções Realizadas por Meio do CAA e na Sala de Aula.	E2: “Um exemplo, um aluno com Autismo que eu estou a acompanhar suporte três, no quinto ano com treze anos que veio para o nosso agrupamento no ano passado e que não identificava uma letra aliás nem tinha qualquer perfil de estar sentado sequer a uma mesa arrastava-se pelo chão enfim. Frequenta este ano todas as disciplinas um tempo letivo em todas as disciplinas não mais do que um tempo letivo tem cinco terapias no CAA, tem seis tempos letivos comigo e está em permanência com uma assistente operacional que o acompanha em todas as aulas ou em todas as atividades fora do CAA. (...). Portanto permito a melhoria de competências que venham a trazer frutos. Ele já identifica grande parte das letras neste momento. (...) No CAA ele trabalha muitas outras vertentes com outros professores de educação especial e técnicos especializados como eu disse.” E2: “É assim, eu avalio pelo trabalho dos alunos pelo empenho, eu sei que há escolas que têm projetos no CAA etc. nós não estamos ainda nessa fase de ter esse tipo de projetos no CAA. Portanto, cada professor de educação especial desenvolve trabalho e aprendizagens substitutivas relacionadas com temas diversos e a avaliação é uma avaliação da perceção do desempenho dos alunos e de atitudes por aí.” E2: “Como é que eu avalio? É assim eu avalio pelo trabalho dos alunos pelo empenho... eu sei que há escolas que têm projetos no CAA etc. nós não

			estamos ainda nessa fase de ter esse tipo de projetos no CAA. Portanto cada professor de educação especial desenvolve trabalho e aprendizagens substitutivas relacionadas com temas diversos e a avaliação é uma avaliação da percepção do desempenho dos alunos e de atitudes por aí.”
		Eficácia do Trabalho Colaborativo e Efeitos Diretos para os Alunos	E2: “(...) o impacto foi medido pela percepção que os próprios alunos tiveram da aula.” E2: “A avaliação está em sintonia direta com esses objetivos, conseguimos perceber esses ganhos eventualmente.” E2: “Aqui falando na eficácia, agora comparativa, fazendo uma avaliação comparativa e pensativa, dados prévios com dados pós dos mesmos alunos, e até com dados de referência, também havia uma avaliação normativa, porque havia dados que permitiam aferir sobre a eficácia desta intervenção.” E2: “Em termos de resultados, a avaliação da percepção acontece todos os anos, os alunos avaliam relativamente às questões que lhes são colocadas e são avaliações da percepção, os próprios pais avaliam, os professores avaliam. Já tivemos dinâmicas em alguns anos com avaliações de pré-teste, implementação e pós-teste quando implica a intervenção de determinado tipo de atividades, por exemplo, no caso do desenvolvimento da leitura e então queríamos ver de facto os ganhos obtidos.”
	Resistentes a Colaboração	Resistência de Alguns Profissionais à Colaboração	E2: “Eu própria, portanto, isso daquilo que eu vejo, e também diria que alguma resistência, às vezes na implementação do DUA, apesar de todo o esforço que também já tem sido feito, enfim, e aí eu penso que é uma pena, então, se formos para os agrupamentos que nem sequer sabem que o DUA existe.” E2: “Depois, há pessoas que gostam mais de trabalhar sozinhas, e há pessoas que gostam de trabalhar mais com outras pessoas, e há pessoas que tiveram más experiências. Perguntou sobre a questão das experiências. Efetivamente, a pessoa está num grupo de trabalho e as coisas não andam como nós gostaríamos, às vezes também não é muito agradável.” E2: “Efetivamente, a pessoa está num grupo de trabalho e as coisas não andam como nós gostaríamos, às vezes também não é muito agradável.” E2: “Poderia eventualmente, mas não sei se estou sequer a ver bem a coisa, poderia eventualmente ser alguém mais ou menos engajado com o conceito de

			inclusão, com a filosofia de inclusão. E2: “Mas mesmo assim, por exemplo, eu posso dizer isso porque está escrito. Há um livro, não vou dizer nomes, mas há um livro de um médico muito conhecido que a propósito do autismo diz assim do género agora não estou com o livro, mas diz qualquer coisa do género, “a maior parte dos alunos das crianças com autismo têm lugar numa escola regular?”. Esta afirmação por exemplo, o que é que ela implicitamente refere? Ou o que é que ela implicitamente quer referir? Que pode haver alunos com autismo que não tenham lugar na escola regular.”
Barreiras e Facilitadores	Barreiras	Barreiras Institucionais e Organizacionais	E2: “Maior resistência é conseguirmos ter salas de aula em que todos estejam ao seu ritmo, única forma de não estigmatizar aqueles que se desviam de uma média que não existe. Não é porque não se tenha percebido o conceito de aluno no centro da aprendizagem ou de salas de aula distanciadas de um currículo pronto a vestir, é porque o tempo que existe em sala de aula é de facto pouco. Mas também não pode ser mais porque o tempo de vida para além da escola dos alunos é nenhum e não pode passar a ser menos do que nenhum.” E2: “Adaptações curriculares não significativas e as adaptações curriculares significativas. E porquê? Por causa dos diferentes entendimentos que a sua implementação tem em diferentes agrupamentos. Há agrupamentos que no que respeita às adaptações curriculares não significativas consideram que são a simplificação de conteúdos quase uma espécie de antecâmara das adaptações curriculares significativas. Eu não consigo ler isso em lei nenhuma. Há agrupamentos que consideram que as adaptações curriculares significativas podem ser só implementadas em algumas disciplinas.” E2: “É assim obviamente todos temos alunos com muitas dificuldades, mas isso eu não considero um obstáculo de todo. Portanto se as coisas não correm bem eu pergunto-me o que é que eu não estou a fazer bem para que melhore. Portanto aí não é um obstáculo claramente a diversidade nunca pode ser um obstáculo. E, portanto, na implementação do DUA não tenho tido eu pessoalmente questões. Claro que às vezes há uma ou outra questão, mas isso é quando por exemplo sei lá quando vimos de uma formação e ouvimos pessoas que no agrupamento implementam de uma determinada maneira e nós

			voltamos a ler o decreto-lei e não conseguimos ver isso ali.” E2: “Ouvimos pessoas que no agrupamento implementam de uma determinada maneira e nós voltamos a ler o decreto-lei e não conseguimos ver isso ali. Isto acaba por ser do género, “Então, mas eles estão a fundamentar-se a fazer isto onde?” E a lei chega a ser contraditória, atenção, o Decreto-Lei 54 e a Lei 116 no que respeita ao CAA são contraditórias e eu não consigo chegar a nenhuma conclusão em relação a isso. Se é um obstáculo? É um obstáculo. Sobretudo é um obstáculo se nos questionarem sobre isso e se não entenderem que a lei efetivamente é contraditória, aí vai ser complicado não sei.” E2: “Aquilo que o Decreto-Lei 54 nos está a pedir agora de ter uma escola absolutamente diversa como nunca aconteceu porque muitos alunos a certa altura iam para a APPACDM (...). Não é isto que agora é preconizado. Os alunos estão todos até aos 18 anos e maioritariamente não só na escola como na sala. Então é impossível nós termos um professor na sala de aula a falar como se tivesse um aluno à frente.” E2: “Portanto, estou a falar aqui de dinâmicas que vão para além do facto de ser esperado que uma pessoa trabalhe em equipas na escola, porque ninguém está sozinho, não é? Portanto, estou a falar do para além daquilo que nessas dinâmicas e nos desafios, os desafios até podia falar de projetos internacionais, em que as pessoas às vezes têm andamentos ali um bocadinho diferentes e tal.” E2: “Há muitos agrupamentos que ainda têm alunos que não frequentam todas as disciplinas, e há muitos agrupamentos que têm alunos que não frequentam grande parte das disciplinas ainda, mas eu penso que isso é o mais fácil de mudar, assim que haja uma política interna que o determine. Portanto, obviamente que isso está a acontecer porque há uma direção que permite, porque há um meio que permite.” E2: “Houve situações em que o suporte foi insuficiente, como nos anos em que eu tive que acompanhar muitos alunos sem o apoio necessário. Isso resultou numa menor eficácia nas intervenções pedagógicas, e o impacto foi claramente percebido no progresso dos alunos.” E2: “Maior resistência é conseguirmos ter salas de aula em que todos estejam ao seu ritmo, única forma de não estigmatizar aqueles que se desviam de uma

			média que não existe.”
		Barreiras Atitudinais	E2: “Depois percebo, penso eu, que há ainda um trabalho a fazer no que respeita a que todos os alunos estejam ali a atingir o seu máximo potencial. Portanto, eu não consigo dizer que tem a ver com ser-se mais ou menos profissional.” E2: “Portanto agora é assim. Eu tenho a certeza que mesmo os professores que também ainda não conseguiram descolar-se disso sabem que não é esse o caminho. A questão é que as teorias eu penso que os professores as sabem de facto e as práticas do ponto de vista teórico também as sabem o problema é o tempo útil que se tem em contexto de sala de aula efetivamente o tempo é muito pouco. Eu trabalho 50 minutos com um aluno e rapidamente é 'Olá' e rapidamente 'Tchau'. Então vamos imaginar uma turma uma turma que temos não sei quantos alunos ali diferentes e o professor, portanto não é... é tudo menos fácil agora. De facto, tem que se alterar a sala de aula claramente que tem de alterar porque senão lá está vamos cair na integração termos alunos lá não na inclusão.” E2: “Que é o que muitas vezes acontece, que é, há o explicador que é o professor de apoio regular, depois há outro explicador que é o professor de educação especial que anda a fazer tarefas que o professor do ensino regular lhe pede para fazer, e aí sim, é preciso articulação. Porque é “Olha, faz uma atividade que ele não acabou na aula”, como eu não trabalho dessa forma, essa articulação permanente eu não preciso de ter, naturalmente. Portanto, isso, na minha perspetiva, na linha daquilo que eu estava a dizer, só afeta a inclusão se as pessoas não souberem o seu papel, se não planificarem, por exemplo” E2: “Eu acho que cada elemento de uma equipa aliás eu sou fã do conceito de aprendizagem cooperativa mais do que colaborativa. Na cooperativa cada um tem o seu papel. A aprendizagem pode ser só colaborativa ou colaborativa e cooperativa; na cooperativa cada um tem o seu papel e eu sou fã desse tipo de lógica. Portanto, eu acho que desde que cada pessoa saiba qual é o seu papel no seu trabalho claro que tem de haver momentos de reunião claro que tem de haver momentos de articulação mais formais menos formais, mas o que é importante é não estarmos todos a fazer o mesmo.”

	Facilitadores	Facilitadores Institucionais e Organizacionais	E2: “Um exemplo de suporte efetivo foi a implementação do DUA, onde a formação e a colaboração com professores regulares resultaram em práticas mais inclusivas na sala de aula. A escola até recebeu um selo de reconhecimento pela sua implementação.” E2: “Portanto, eu propus esse projeto há doze anos, um projeto para alunos com capacidades acima da média, muitos deles sobredotados, que já inclusivamente teve cruzamentos com Erasmus, com alguns Erasmus, mas que se tem desenvolvido na base sem Erasmus, tendo a colaboração de parceiros” E2: “Falei do DUA. Efetivamente, em sala de aula o DUA, claramente em sala de aula o DUA.” E2: “É, portanto, é assim, para haver esta evolução, as salas tinham que deixar de ser tão fixas, sem dúvida nenhuma. Cada aluno deveria ter, numa lógica próxima da Escola da Ponte, com as críticas que também já têm recebido, mas de alguma forma, esta aprendizagem centrada no aluno, eu penso que é o caminho. Só pode ir por aí, para chegarmos a todos os alunos não é possível ser de outra forma, e a criação de equipas heterogéneas, de grupos eficazes.”
		Facilitadores Atitudinais	E2: “A minha filosofia tem sido a de saber que o professor faz a diferença, não é? Portanto é isso que a investigação nos diz que o professor faz a diferença. E que qualquer coisa que eu faça menos do que o meu melhor vai impedir que os alunos que me foram confiados atinjam o seu máximo potencial. Sigo uma teoria de esforço que tento cumprir e que acabo por querer ver nos meus alunos.”
	Propostas para Superar os Desafios Colaborativos (<i>a Posteriori</i>)	Propostas para Superar os Desafios Colaborativos	E2: “A diferenciação pedagógica, a acomodação curricular de facto há medidas que nem sempre conseguem estar a ser devidamente implementadas, mas eu acho que há aqui um caminho que tem de ser feito uma gestão que tem de ser feita e um tempo que os professores de facto, eu também já tive em sala de aula como professora de Português muitas vezes não têm para esta gestão de se ir ao encontro dos alunos.”

Apêndice IX- Análise de Conteúdo da Entrevista E3

Categorias	Subcategorias	Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Trajetória Profissional	Formação Inicial	Formação Inicial	E3: “A minha formação base é de professora de magistério primário. Concluí o curso de magistério primário em 1987.”
		Mestrado em Ensino	E3: “Entretanto, em 2012 resolvi fazer o Mestrado na ESE de XXXX, o Mestrado em Educação Especial.” E3: “A minha tese de mestrado foi sobre a multideficiência. Foi uma investigação-ação também muito enriquecedora.” E3: “Foi sempre uma aprendizagem dentro do mestrado e foi um desafio muito agradável e bem enriquecedor.”
	Desenvolvimento Profissional ao Longo da Carreira	Experiência Profissional	E3: “Fui professora do primeiro ciclo durante vários anos, na altura uns vinte anos.” E3: “Eu realmente tive mais de vinte anos antes de mudar e sinto que isso é importante.” E3: “Após esses três anos, concorri então para o 910, vim para a cidade para um agrupamento da cidade e aqui permaneci sempre.” E3: “Trabalhei na educação especial sem especialização durante dois anos e gostei.” E3: “Voltei para o regular e depois, por motivos de concursos, voltei novamente.” E3: “Desde que comecei, tive várias experiências em diferentes ciclos de ensino, sempre buscando melhorar e adaptar minha prática.” E3: “No agrupamento de escolas de XXXXX, fui colocada numa escola com vários casos de alunos com necessidades educativas especiais.” E3: “Trabalhei em várias instituições ao longo dos anos, sempre com o objetivo de compreender melhor as necessidades dos alunos.” E3: “Essencialmente, tenho trabalhado ao nível do primeiro ciclo, também ao nível do segundo ciclo.”

		Formação Especializada, Pós-Graduada e Contínua	E3: “Fui desafiada a fazer parte do grupo de colegas que iriam fazer a pós-graduação, deslocando-me aos fins de semana para tirar o curso.” E3: “Em 2005 resolvi tirar a Pós-Graduação na Universidade XXXX em Educação Especial no domínio Cognitivo-Motor.” E3: “Fiz uma oficina de formação na área da Dislexia que foi muito importante.” E3: “Tento beber um pouco de cada lado, e agora em relação à EI, tenho procurado muita informação acerca do DUA e do CAST.” E3: “Realmente fiz formação antes do Decreto-Lei 54 sair ainda quando estava em fase de projeto.” E3: “Além da pós-graduação e do mestrado, houve também outra formação, uma oficina de formação que fiz na área da Dislexia que foi muito importante.” E3: “Fiz formação antes do Decreto-Lei 54 sair, (...). Quando foi da implementação, em 2017, com a equipa ligada à Direção-Geral da Educação, isso deu-me mais confiança (...). E aí senti mais confiança na transição do Decreto-Lei 3 para o Decreto-Lei 54, graças a essa formação que fiz.”
		Relevância Dessas Formações para a Prática Profissional Atual.	E3: “A prática que nós já trazemos, os anos de experiência que trazemos antes de nós fazermos uma especialização, acho que é muito importante.” E3: “Ter uma formação de base com experiência é essencial e eu realmente tive mais de vinte anos antes de mudar, e sinto que isso é importante. Não considero que é preciso tanto tempo. Mas acho que uma formação inicial seguida de uma especialização, fica com um défice que é necessário colmatar, primeiro com anos de experiência no ensino e depois, sim, fazer uma especialização.” E3: “Uma oficina de formação que fiz na área da Dislexia, que foi muito importante (...). Fiquei munida de muitas estratégias de intervenção e ferramentas, construímos instrumentos de avaliação compreensiva nas várias áreas e senti-me muito mais confiante na intervenção, avaliação e intervenção com alunos com Dislexia. Essa formação, juntamente com a pós-graduação e o mestrado, teve um impacto significativo na minha prática.”
		Influência da Trajetória	E3: “Senti que a especialização me tinha dado algumas ferramentas que foram necessárias para estar mais sensibilizada e para perceber melhor as

		Profissional na Prática Pedagógica em Educação Inclusiva	características daqueles alunos.” E3: “Trabalhar no terreno com turmas regulares, conhecer a dinâmica das turmas especificamente e depois, sim, enveredar por aqui.” E3: “Nunca vim para esta área para fugir de uma turma de vinte e tal alunos ou para ficar mais perto de casa (...) fui mais pelo facto de perceber que precisava de aprender mais para melhorar a minha prática.”
	Motivações para ser Docente de Educação Especial	Motivações Pessoais	E3: “Eu era esquerdina (...). Eu fui marcada pela diferença naquela altura, sendo considerada na fila dos burros, que era o nome que lhe davam, e realmente depois passei a ser uma aluna de excelência quando saí da primária e entrei no segundo, terceiro ciclo e por aí fora, fui sempre considerada aluna de excelência. (...). Então, o cuidado que tenho é sempre perceber, olhar para a criança, perceber qual é a sua característica, qual é a sua dificuldade e, em primeiro lugar, o meu lema é sempre este: primeiro lugar, eles têm de ser felizes. Depois, a aprendizagem vem por acréscimo e acho que isto foi talvez a sensibilidade de nunca esquecer aquilo que fui”. E3: “Foi sempre o facto de refletir quando as coisas corriam menos bem ou enquanto docente do regular, “Onde é que eu falhei?”, “Porque é que eu falhei?”. Sempre me questioneei sobre isso. “E o que é que eu preciso para melhorar?”. Talvez seja esse o motivo que também me fez escolher a educação especial.”
		Motivações Profissionais	E3: “Já tinha sido convidada para trabalhar na educação especial sem especialização, trabalhei dois anos nessa área e gostei porque a minha preocupação foi sempre como poder ajudar determinados alunos que nos apareciam.” E3: “O facto de trabalhar com determinado tipo de aluno ou alunos e sentir-me impotente muitas vezes, sem compreender o que realmente era necessário, fez-me perceber que precisava de mais qualquer coisa para ajudá-los a melhorar. Lembro-me de ter trabalhado com um aluno cuja problemática eu não compreendia, nem sabia que nome lhe dar. Hoje sei que ele tinha traços de Autismo (...).” E3: “Nunca vim para esta área apenas para fugir de uma turma de vinte e tal alunos ou para ficar mais perto de casa como sei que infelizmente existe esta

			noção. Nunca fui por aí, fui mais pelo facto de perceber que precisava de aprender mais para melhorar a minha prática.”
Perspetivas Sobre as Políticas de Educação Inclusiva	Perspetivas sobre o Regime Jurídico da Educação Inclusiva	Mudanças no Sistema educativo, desde a Implementação do DL 54/2018.	E3: “O Decreto-Lei 54 veio realmente abranger a todos em qualquer momento e para aplicar em qualquer aluno em qualquer momento da sua vida e que todos estão abrangidos. Nós olhamos para eles e pela parte pedagógica as barreiras à aprendizagem. Não precisamos preocupar-nos se têm ou não têm algum relatório médico, mas sim focar-nos essencialmente no aluno nas crises do aluno nas barreiras que estão refletirmos sobre as barreiras e vamos agora definir quais são as medidas que podemos implementar para minimizar essas barreiras.” E3: “Antes havia o preto e o branco e o cinzento não tinha intervenção. Agora temos um dégradé em que vamos aplicando desde o branco até ao preto, mas todos são abrangidos.”
		Mudanças na Profissão do DEE	E3: “O Decreto-Lei 54 trouxe um novo olhar sobre a necessidade de capacitar os docentes do regular para lidarem com a diversidade em sala de aula.” E3: “Nós, como especialistas, temos que ter em mãos não apenas o apoio direto aos alunos, mas também a capacitação dos docentes, encontrando estratégias facilitadoras da aprendizagem.” E3: “O Decreto-Lei 54 pode ser um ótimo decreto se for bem aplicado ou pode ser um desastre se não for entendido corretamente.” E3: “O Decreto-Lei 54 veio realmente abranger a todos em qualquer momento, e para aplicar em qualquer aluno em qualquer momento da sua vida, mas é preciso que seja bem implementado.” E3: “Ainda temos muito que caminhar para que ele seja devidamente implementado e para que não haja desentendimentos sobre o que realmente significa uma escola inclusiva.” E3: “As estruturas de topo têm que ser um motor de envolvimento de toda a classe docente.”
	Perspetiva Sobre os Recursos Disponibilizados	Opiniões dos DEE Sobre o Suporte Recebido	E3: “A eficácia do Decreto-Lei 54 depende muito da formação que os docentes recebem e de como as medidas são aplicadas na prática.” E3: “Se houver um envolvimento da gestão, e se todos estiverem cientes do que está em causa no Decreto-Lei, então ele pode ser bem implementado e

			trazer mudanças positivas.” E3: “Em alguns agrupamentos, a aplicação do Decreto-Lei 54 tem sido exemplar, mas em outros, a falta de clareza e de formação adequada tem comprometido os resultados.” E3: “É muito importante que, partindo do órgão de gestão, este esteja realmente esclarecido e ciente para que depois a base, que são os docentes, possa aplicá-lo corretamente. Acho que, talvez aqui, a parte das estruturas de topo deveria ter realmente recebido formação.” E3: “Porque se os diretores e todo o órgão de gestão estivessem embutidos neste espírito e conseguissem motivar, incentivar e ser o motor de arranque para que realmente se fizessem mudanças e fizessem a diferença dentro do seu agrupamento, acho que é muito importante.” E3: “Deveria haver mais formação para que todos, desde as estruturas de topo até aos docentes, estivessem realmente preparados para aplicar o Decreto-Lei 54 corretamente.” E3: “Acho que a parte das estruturas de topo deveria ter recebido mais formação para que realmente percebessem devidamente o que está em causa no Decreto-Lei para depois ser devidamente implementado.” E3: “E, claro, dentro de um agrupamento, dentro de uma escola, é necessário que estejamos todos virados para o mesmo lado. É muito importante que, partindo do órgão de gestão, este esteja realmente esclarecido e ciente para que depois a base, que são os docentes, possa aplicá-lo corretamente.” E3: “Há exemplos positivos, como quando recebemos recursos adicionais para implementar o Decreto-Lei, mas em outros casos, faltou orientação prática, especialmente em situações mais complexas.”
		Visão Sobre a Formação Contínua e Específica dos Docentes	E3: “Claro que é essencial a formação na EI porque se estivesse devidamente implementada já não estaríamos a falar dela.” E3: “É muito importante que partindo do órgão de gestão este esteja realmente esclarecido e ciente para que depois a base que são os docentes possa aplicá-lo corretamente. Acho que talvez aqui a parte das estruturas de topo deveria ter realmente recebido formação. Houve alguma, mas deveriam ter participado mais nessas formações para que realmente percebessem devidamente o que

			está em causa no Decreto-Lei para depois ser devidamente implementado e termos uma escola verdadeiramente inclusiva.” E3: “A formação contínua, quando bem conduzida e bem implementada, dá os seus frutos. Realmente fiz formação antes do Decreto-Lei 54 sair ainda quando estava em fase de projeto. Quando foi da implementação em 2017 com a equipa ligada à Direcção-Geral da Educação (DGE), isso deu-me mais confiança.”
	Identificação Inicial	Envolvimento de Diferentes Profissionais no Processo	E3: “Em primeiro lugar, quem melhor conhece os alunos são os docentes da turma. Esse é o primeiro passo. Depois, eles têm que nos dar evidências do que já fizeram e que não surtiu efeito e o porquê de não ter resultado. Quando essas evidências são claras e realmente mostram que já esgotaram todas as medidas e estratégias, vamos ver o que é necessário fazer a mais.” E3: “Tudo é feito caso a caso, característica a característica. Primeiro ouvimos o professor da turma ou o diretor de turma em sede de EMAEI. Outros técnicos que trabalham com o aluno como os assistentes operacionais que lidam com ele diariamente também são ouvidos.” E3: “Em outras dificuldades de aprendizagem, vamos analisar as características do aluno, o seu contexto familiar e se é um aluno assíduo ou não. Temos uma população escolar diversificada e o nosso agrupamento é um agrupamento TEIP muitos alunos de etnia. Nessas situações precisamos perceber se as dificuldades de aprendizagem são causadas pela frequência escolar irregular.” E3: “Por exemplo, se temos um caso de Dislexia, temos que fazer a aferição através do psicólogo ou do terapeuta da fala para identificar as características e confirmar se é ou não uma Dislexia. Em outras dificuldades de aprendizagem, vamos analisar as características do aluno, o seu contexto familiar e se é um aluno assíduo ou não.”
	Avaliação (<i>a Posteriori</i>)	Envolvimento de Diferentes Profissionais no Processo	E3: “Tudo é feito caso a caso, característica a característica. Primeiro ouvimos o professor da turma ou o diretor de turma em sede de EMAEI. Outros técnicos que trabalham com o aluno como os assistentes operacionais que lidam com ele diariamente também são ouvidos.” E3: “Tudo isso é sempre feito em equipa, com a EMAEI, mas dando muita

Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão			importância a quem está mais próximo do aluno no dia a dia, que é o professor da turma. Primeiro, explicamos ao docente as diferentes medidas do Decreto-Lei 54 para que ele entenda o que pode ser feito em cada medida e possa pronunciar-se sobre o que conhece do aluno e o que é mais indicado ou viável de aplicar.” E3: “Temos que conhecer a sua condição física, a sua capacidade de mobilidade, por exemplo, aquilo que ele é capaz de desenvolver, a comunicação e desenvolvimento da autonomia pessoal e a socialização. Vamos ver quais são as áreas mais deficitárias e que nós notamos que há potencial para os podermos desenvolver. Então vamos definir quais são as áreas prioritárias que temos que intervir e depois, claro, traça-se o plano e ele é posto em prática, quer na escola quer junto da família.” E3: “Quando os docentes comprovam pela prática que as estratégias utilizadas não surtiram o devido efeito, elencamos, de acordo com as características do aluno, quais são as medidas que serão mais eficazes.” E3: “Temos também terapeutas da fala, psicomotricistas, terapeutas ocupacionais e psicólogos que vêm à escola para trabalhar especificamente com os alunos que apresentam algumas necessidades. Decidimos fazer um trabalho diferente do habitual em vez de os alunos saírem da sala para ter a terapia fora e depois voltarem. Vamos trazer o técnico para dentro da sala.” E3: “O que foi feito, juntamente com fisioterapeutas e o docente de educação especial, ele foi devidamente estimulado para fazer as transferências, quer da cadeira, quer da cama. (...)”
	Medidas Seletivas	Compreensão Sobre as Medidas Seletivas	E3: “Claro que os indícios vêm mesmo, o aluno já tem determinado número de anos de escolaridade e que se vai agravando o insucesso, estando eles com universais e seletivas, então vamos tentar perceber se aquelas seletivas se foram devidamente aplicadas, se foram esgotadas todas as estratégias e quando e continua-se a agravar o insucesso do aluno, então algo mais pode estar por trás. Muitas vezes temos também de ouvir a saúde para perceber o que é que também está aí. Alguns são encaminhados também para a saúde para se perceber se existe algum défice auditivo, se existe algum défice visual, depois há outro comprometimento qualquer que pode estar aqui também a influenciar

			e que tem que ser a parte médica a se manifestar nesta área.”
		Implementação/ Personalização das Medidas Seletivas para Atender às Necessidades Individuais dos Alunos	E3: “Outro exemplo é de um aluno surdo muito conflituoso que batia em todos. Sempre dizia aos colegas que a barreira da comunicação era o problema dele. A partir do momento em que os colegas começaram a aprender a língua gestual e a interagir com ele dessa forma os conflitos diminuíram drasticamente. E3 “Personalizámos isso neste aspeto. Estamos a trabalhar a comunicação aumentativa com símbolos, mas numa vertente que ele possa escrever aquilo que é, e já temos alguns passos de sucesso nesse aspeto de ele escrever algumas coisinhas e manifestar algumas vontades escrevendo as palavras.” E3: “Por exemplo, um aluno com Autismo não verbal, (...) o problema maior dele era a comunicação. Eu percebi que ele tinha uma grande apetência por livros. Ele adorava andar com livros e assim eu pensei que ele tem um potencial para aprender a ler e a escrever. (...) Estamos a trabalhar a comunicação aumentativa com símbolos, mas numa vertente que ele possa escrever aquilo que é e já temos alguns passos de sucesso nesse aspeto de ele escrever algumas coisinhas e manifestar algumas vontades, escrevendo as palavras.”
		Eficácia das Medidas Seletivas	E3: “Para já, foi a aceitação da turma, ver a reação e a felicidade dos alunos e perceber que realmente aquilo foi bom e benéfico, que eles aprenderam e estavam interessados e empenhados e queriam mais.” E3 “No caso do aluno com Autismo foi evidente quando ele começou a utilizar a comunicação aumentativa com sucesso para interagir com os colegas e professores.” E3 “Outro exemplo foi com o aluno surdo, onde a introdução da língua gestual como meio de comunicação reduziu drasticamente os conflitos.” E3: “O principal era ele conseguir estar em sala de aula e fazer-se entender perante os outros e perante a professora da turma, e então, a partir daí, acho que foi um ganho enorme.”
	Medidas	Compreensão Sobre as Medidas Adicionais	E3: “Há sempre uma análise prévia detalhada, onde consideramos todas as opções antes de decidir pelas medidas adicionais, garantindo que sejam realmente necessárias.”

	Adicionais		E3: “Quando todas as medidas seletivas foram esgotadas e o insucesso persiste, percebemos que o aluno pode necessitar de medidas adicionais mais específicas para atender às suas necessidades.” E3: “Olhe, agora já as medidas adicionais são as mais desafiantes para serem implementadas. E, na minha experiência, todas aquelas que têm a ver com o desenvolvimento da comunicação, da autonomia pessoal e social, das suas competências básicas, são aquelas que realmente são mais desafiantes.”
		Implementação/ Personalização das Medidas Adicionais para Atender às Necessidades Individuais dos Alunos	E3: “Por exemplo, tivemos um aluno com multideficiência que, ao entrar para a escola, não andava e tinha um diagnóstico muito reservado, com a previsão de que nunca sairia de uma cama. Juntamente com fisioterapeutas e docentes de educação especial, começámos a trabalhar na estimulação motora dele. Ele foi devidamente estimulado para fazer transferências da cadeira para a cama, e isto foi filmado e mostrado à mãe para que ela pudesse replicar as estratégias em casa. O que é certo, é que essa criança, ainda no primeiro ciclo, começou a andar.” E3: “Tivemos outra criança, que era uma criança com síndrome de Down, que recusava alimentação. (...). O que fizemos foi insistir com a criança para que ela comesse a aceitar os alimentos, primeiro mais pastosos, depois granulados. Apesar de ela vomitar, nunca desistimos. A mãe e o pai vinham assistir à maneira como dávamos a alimentação, com a ajuda do docente de educação especial e do terapeuta da fala. Eles vinham ver como fazíamos, experimentavam eles mesmos e nunca desistiam pelo facto de ela vomitar.” E3: “No caso do aluno que aprendeu a andar, fizemos as filmagens, no caso da alimentação, foi mesmo in loco, os pais vinham e aprendiam a fazer, e também elaboramos livros com fotos para que depois sigam os passos em casa. Esta é uma maneira de ir habilitando a família para continuar o trabalho iniciado na escola.” E3: “Isto era filmado e passado para a mãe para que ela pudesse fazer em casa as mesmas estratégias.” E3: “As várias estratégias de ensino que são mais facilitadoras para a inclusão daquele determinado aluno, focando, por exemplo, num aluno com multideficiência. Temos que conhecer a sua condição física, a sua capacidade

			de mobilidade, por exemplo, aquilo que ele é capaz de desenvolver, a comunicação e desenvolvimento da autonomia pessoal e a socialização. Vamos ver quais são as áreas mais deficitárias e que nós notamos que há potencial para os podermos desenvolver. (...).” E3: “Temos também alunos com quadros convulsivos como a Síndrome de Dravet que facilmente têm crises convulsivas. Para uma criança pequena isso pode causar desconforto e medo. Então é necessário explicar o que está por trás e como devem reagir ao verem um colega em crise. Isso ajuda a desmistificar a situação e a promover a aceitação.”
		Eficácia das Medidas Adicionais	E3: “Foi uma batalha ganha porque, quando entrou no primeiro ciclo, ela já comia de tudo. (...).” E3: “O que é certo é que aquela criança, ainda no nível do primeiro ciclo, começou a andar.”
	Medidas Universais (<i>a Posteriori</i>)	Compreensão Sobre as Medidas Universais	E3: “Tudo o que está nas medidas universais, se for bem aplicado, pode ser muito eficaz.” E3: “O Decreto-Lei 54 realmente veio trazer um olhar mais inclusivo, mas ainda é necessário que todos os docentes percebam a importância das medidas universais.” E3: “Há um mundo de coisas que podem ser feitas a nível das medidas universais e das adaptações no processo de avaliação que não implicam a utilização de outras medidas.”
	Adaptações Curriculares Adjacentes as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	Exemplos de Sucesso e Boas Práticas com as Adaptações Curriculares na Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	E3: “Quando conseguimos que os professores percebam isso, já temos meio caminho andado. É realmente importante que eles entendam que dentro da diferenciação pedagógica, que se faz na sala de aula, as estratégias de diferenciação pedagógica são crucialmente importantes e é ao docente da turma que compete essa prática, como as adaptações curriculares.” E3: “No ano passado, elaborei um documento para distribuir na escola, praticamente uma <i>Checklist</i> de medidas universais e de adaptações ao processo de avaliação que se podiam pôr em prática, e realmente foi interessante ver a reação dos professores. Muitos disseram, “Eu nem sabia que se podia fazer tudo isto dentro das universais. Eu pensava que isto já era para as seletivas.”
		Limitações nas	E3: “Mas parece que ainda há um foco excessivo nesta ideia de apoio direto,

		Adaptações Curriculares na Implementação das Medidas de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	esquecendo que as estratégias devem partir da sala de aula e que o apoio do centro de educação especial deve ser um recurso adicional, não a solução principal.” E3: “Quando se vai pedir a mobilização de MSAI, há muitas delas que são ótimas e que não passam apenas pelo apoio direto do centro de educação especial. “ E3: “Fazer ver aos docentes que existem muitas medidas eficazes fora desse apoio direto é uma grande tarefa. Quando conseguimos que os professores percebam isso, já temos meio caminho andado.” E3: “Os docentes da turma têm que olhar para a diversidade e aplicar essas estratégias. Claro que, quando surgem casos muito específicos, temos que dar outra resposta, mas a maior parte das situações deve ser abordada através da diferenciação pedagógica.”
	Participação da Família/Encarregado de Educação	Envolvimento da Família/Encarregado de Educação na Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	E3: O acompanhamento familiar, nesses casos, é muito deficitário, mas mesmo esses alunos nunca ficam sem resposta. E3: “O encarregado de educação também é chamado a pronunciar-se sobre o funcionamento do seu filho no dia a dia, em casa e em outros contextos, como clubes desportivos. Queremos perceber como é o seu funcionamento em todos os contextos. Depois, decidimos em concordância quais são as medidas a serem determinadas para o aluno.” E3: “Traça-se o plano e ele é posto em prática, quer na escola, quer junto da família. Isto é muito importante, é também esta parceria, a família estar sempre presente, porque na escola está cinco ou seis horas, mas depois temos vinte e quatro horas que é a vida diária de uma criança e que necessita muitas vezes, nós também darmos às famílias as ferramentas necessárias para muitas delas, não sendo devidamente habilitadas, poderem intervir corretamente com os seus filhos. Cabe-nos a nós, docentes, fazermos essa ajuda, darmos estratégias, darmos exemplos de como é que se pode intervir.” E3: “A mãe e o pai vinham assistir à maneira como dávamos a alimentação, com a ajuda do docente de educação especial e do terapeuta da fala. Eles vinham ver como fazíamos, experimentavam eles mesmos e nunca desistiam pelo facto de ela vomitar. (...) Este trabalho foi feito em casa, da mesma forma

			que era feito na escola. E3: “No caso do aluno que aprendeu a andar, fizemos as filmagens, no caso da alimentação, foi mesmo in loco, os pais vinham e aprendiam a fazer, e também elaboramos livros com fotos para que depois seguissem os passos em casa. Esta é uma maneira de ir habilitando a família para continuar o trabalho iniciado na escola.” E3: “Por exemplo, temos o caso de alguns alunos, especialmente quando já são mais velhos, em que temos de desenvolver o PIT. Os pais podem ter uma aspiração, e nós temos que dar ouvidos aos pais sobre o que pretendem para o futuro daquele jovem.” E3: “Podemos dar o benefício da dúvida aos pais e levá-los sempre a refletirem que o aluno não está feliz, não gosta de fazer aquela atividade e que é melhor irmos experimentar outro caminho. Em regra geral, os pais depois dão-nos razão que realmente aquela aspiração não era adequada à realidade.” E3: “Em casos específicos, como o de um aluno com dificuldades alimentares, a colaboração com a família foi essencial para o sucesso das intervenções realizadas tanto na escola quanto em casa.”
Práticas Colaborativas	Intervenções dentro e fora da Sala de Aula	Entre os Docentes	E3: “Agora, mais do que nunca, precisamos de trabalhar em equipa, colaborando com os docentes do regular para garantir que as medidas do Decreto-Lei 54 sejam corretamente aplicadas.” E3: “Olhe, nós temos vários projetos a nível do agrupamento. Há um em particular que tem sido o nosso “menino dos olhos”, que é o projeto da rede de bibliotecas escolares de “Todos Nós Podemos Ler”. Já começámos há alguns anos com este projeto e tem sido muito bem-sucedido.” E3: “Transformámos muitas obras com a ajuda dos centros de educação especial, terapeutas da fala e a equipa do ensino bilingue. Fazemos as adaptações das obras, não só com a escrita com símbolos, mas também com vídeos em língua gestual portuguesa.” E3: “Também imprimimos as adaptações físicas e deixamos junto aos livros de histórias.” Assim, os alunos que não sabem ler podem compreender as histórias traduzidas em símbolos.” E3: “Este trabalho conjunto envolve reuniões regulares com os professores

			para discutir as necessidades específicas dos alunos, a elaboração de planos de intervenção e a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas. Avaliamos o sucesso dessas intervenções através da observação direta dos alunos, <i>feedback</i> dos professores e ajustes contínuos nas estratégias conforme necessário.” E3: “Desenvolvemos estratégias para fazer sessões de estimulação sensorial e relaxamento. Arranjámos luzinhas de Natal, objetos com várias texturas, sons, gravações de música de relaxamento, e usávamos isso com os alunos. Começámos com pequenos grupos e depois passámos a aplicar nas turmas inteiras. Isto deu um sucesso enorme.” E3: “A prática colaborativa é muito comum entre os docentes, felizmente. Principalmente na realidade do primeiro ciclo, que parece ser um ambiente que facilita mais a inclusão. Existe sempre uma grande colaboração entre os vários professores e muitos projetos são desenvolvidos em conjunto.”
		Entre os Docentes e os Técnicos	E3: “Mas, além da colaboração entre os docentes, também temos a colaboração com técnicos que vêm de fora, como os técnicos do Centros de Recursos para a Inclusão, e também técnicos colocados pela Câmara Municipal. Temos terapeutas da fala, psicomotricistas, terapeutas ocupacionais e psicólogos que vêm à escola para trabalhar especificamente com os alunos que apresentam algumas necessidades.” E3: “Vamos trazer o técnico para dentro da sala. Primeiro, fizemos um trabalho conjunto com o docente da turma para desenvolver uma atividade que se inserisse na disciplina ou temática que estava a ser trabalhada em sala de aula.” E3: “Desenvolvemos uma atividade com a terapeuta da fala que foi muito interessante. E3: “A terapeuta da fala desenvolveu estratégias específicas para o desenvolvimento da consciência fonológica, que foram muito enriquecedoras. Esta prática foi repetida várias vezes, tal foi o seu sucesso.” E3: “Com a psicomotricidade, fizemos a mesma experiência. Levámos materiais e desenvolvemos atividades com os colegas da turma. Eles adoraram e perceberam o que aquele coleguinha fazia nas sessões de terapia. Foi muito interessante e queriam fazer mais. Estas sessões foram repetidas várias vezes

			porque foram muito boas e enriquecedoras para todos os alunos.”
		Entre a Escola e a Comunidade	E3: “Candidatámo-nos ao projeto do XXXX e comprámos equipamento com o dinheiro que nos foi atribuído com o XXXXX e vencemos o concurso. Sempre que havia alguma verba disponível, comprávamos mais equipamentos. E3: “Isto foi-se generalizando de tal forma que a Câmara Municipal, através do vereador, assistiu a algumas sessões e nos disse que não podíamos gastar dinheiro do nosso bolso. Sempre que precisássemos, devíamos pedir à Câmara. (...) O facto de isto ter sido reconhecido e a Câmara ter-nos oferecido uma sala totalmente equipada levou-nos a não querer parar. Estamos sempre a pensar em melhorar cada vez mais e criar novos projetos.” E3: “Todos Nós Podemos Ler”. (...) temos conseguido ganhar alguns financiamentos para aumentar o fundo documental.”
		Resultados Observados no Desempenho dos Alunos nas Intervenções Realizadas por Meio do CAA e na Sala de Aula.	E3: “Em primeiro lugar, temos que partir pelo conhecimento, conhecê-los bem, fazê-los sentir que estamos ali para eles, que os compreendemos. Depois disso, é claro que se torna mais fácil lá chegar.” E3: “No meu ponto de vista, é onde me sinto mais útil, além do trabalho que desenvolvo diretamente com os alunos. É realmente este trabalho de articulação e cooperação com os docentes.” E3: “Sinto que sou um elemento válido e que estou ali para a escola, para encontrarmos em conjunto estratégias de intervenção mais adequadas a cada caso e às características dos alunos. E3: “Muitas vezes vou eu dar a aula em vez da professora, e a professora fica no papel de apoio, invertendo os papéis”
	Efeitos da Colaboração	Resultados Observados no Desempenho dos Alunos nas Intervenções Realizadas por Meio do CAA e na Sala de Aula.	E3: “Muitas vezes, até chegamos a fazer com que os alunos sintam que estou ali para todos. E3: “Várias vezes fazemos isso, sou eu que comando a turma, e o docente da turma fica mais liberto para acompanhar aqueles alunos que necessitam de mais apoio.” E3: “Portanto, a eficácia e o impacto foram medidos através da observação do envolvimento e da felicidade dos alunos, da repetição das atividades devido ao seu sucesso, e da aplicação das estratégias pelos docentes da turma.”

		Eficácia do Trabalho Colaborativo e Efeitos Diretos para os Alunos	E3: “Os alunos que necessitam de comunicação aumentativa ou não leitores sentem-se bem, pois compreendem e podem participar igualmente com os colegas. Isso é muito gratificante.” E3: “Avaliamos o sucesso dessas intervenções através da observação direta dos alunos, feedback dos professores e ajustes contínuos nas estratégias conforme necessário.”
	Resistentes a Colaboração	Resistência de Alguns Profissionais à Colaboração	E3: “Ainda há muita resistência por parte de alguns docentes que não compreendem totalmente as mudanças que o Decreto-Lei 54 trouxe, o que pode prejudicar a sua implementação.” E3: “A resistência, a resistência poderá haver em alguns casos. Para já, o cansaço dos docentes. Temos uma classe docente muito envelhecida e com problemas de saúde e que, por vezes, perante estes desafios desta diversidade, encontram dificuldades adicionais.” E3: “Por vezes, os docentes já não têm resistência física e psicológica para aguentar. Talvez esta seja a maior resistência, o facto dos docentes se sentirem esgotados e cansados para aceitar estes novos desafios.”
Barreiras e Facilitadores	Barreiras	Barreiras Institucionais e Organizacionais	E3: “A implementação das medidas do DL54/2018 enfrenta desafios quando não há uma compreensão clara por parte de todos os docentes sobre as medidas e a sua aplicação prática.” E3: “Outro problema é a falta de uniformidade na aplicação das medidas de suporte, o que leva a inconsistências nos resultados obtidos com os alunos.” E3: “Muitas vezes, as medidas são implementadas sem o devido acompanhamento, o que dificulta a avaliação da sua eficácia.” E3: “Ainda há um foco excessivo na ideia de que o apoio direto do centro de educação especial é a única solução, ignorando outras estratégias que poderiam ser igualmente eficazes.”
		Barreiras Atitudinais	E3: “Por vezes, a Câmara tem dificuldade em encontrar pessoas com perfil, e isso é outro facto, mas ela está sempre sensibilizada para nos ajudar.” E3: “Um bom líder é aquele que dá o exemplo para que se consiga mexer com todos, mesmo com os "velhos do Restelo", aqueles que não acreditam na mudança. Quando se vê fazer, a pessoa vai por arrasto. Não é mandar fazer, é mostrar como se faz.”

			E3: “Olhe, algo que eu noto mesmo muito é que muitos docentes ainda estão focados na ideia de que as medidas que se vão definir para um aluno devem estar centradas apenas no apoio direto do centro de educação especial.” E3: “Mas parece que ainda há um foco excessivo nesta ideia de apoio direto, esquecendo que as estratégias devem partir da sala de aula e que o apoio do centro de educação especial deve ser um recurso adicional, não a solução principal.” E3: “Se os diretores e todo o órgão de gestão estivessem embutidos neste espírito e conseguissem motivar, incentivar e ser o motor de arranque para que realmente se fizessem mudanças e fizessem a diferença dentro do seu agrupamento, acho que é muito importante. Todas as áreas necessitam disso, mas quando olhamos para a EI, temos que olhar para a diversidade que temos em sala de aula, a diversidade que existe dentro de um agrupamento e o que é necessário fazer para chegar a todos. E para isso tem que partir pela motivação dos professores para chegarem a todos, porque realmente o maior desafio é esse, ter professores motivados para também fazerem essa mudança e essa diferença.”
	Facilitadores	Facilitadores Institucionais e Organizacionais	E3: “Tudo o que nós definimos, se for bem aplicado aos alunos em questão, desde o simples elencar de recursos, que não é assim tão simples. Um assistente operacional, por exemplo, muitas vezes faz toda a diferença”
		Facilitadores Atitudinais	E3: “Estamos sempre a pensar em melhorar cada vez mais e criar mais projetos. Felizmente, temos uma equipa onde uma pessoa pensa e a outra dá um passo a mais à frente. Nunca temos medo de desistir” E3: “Lá está, quando nós temos outros recursos, desde os técnicos especializados que nos são colocados pela Câmara Municipal, como terapeutas da fala, psicomotricistas, terapeutas ocupacionais e psicólogos, eles também fazem a diferença quando colaboram dentro da sala de aula”
	Propostas para Superar os Desafios Colaborativos (<i>a Posteriori</i>)	Propostas para Superar os Desafios Colaborativos	E3: “Em primeiro lugar, o que precisamos é conhecer bem os alunos, as características dos alunos, e não termos medo de refletir sobre as nossas práticas pedagógicas. É necessário questionarmos as nossas próprias práticas.” E3: “Temos que estar sempre preparados com um plano A, B ou C e não termos medo de mudar, de nos adaptarmos. A adaptação é muito importante.”

			E3: " Precisamos de aceitar a todos e de aceitar que nós próprios também temos que mudar, porque não somos detentores da verdade."

Apêndice X- Análise de Conteúdo da Entrevista E4

Categorias	Subcategorias	Indicadores/Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Trajetória Profissional	Formação Inicial	Licenciatura	E4: “A minha formação de base é em Educação, sou professora do primeiro ciclo.” E4: “Na formação inicial, tirei a licenciatura em Educação Básica” e desde aí fui desenvolvendo o meu percurso na área do ensino, especialmente focada na educação especial.” E4: “A formação inicial, que fiz nos anos 80, foi excecional, na então chamada escola do Ministério Primário.”
		Mestrado em Ensino	E4: “Mais tarde fiz um Mestrado em Educação Especial que foi muito importante para a consolidação das minhas práticas pedagógicas e para aprofundar o conhecimento em intervenções especializadas.”
	Desenvolvimento Profissional ao Longo da Carreira	Experiência Profissional.	E4: “Trabalhei pouco tempo no ensino regular, sou professora do primeiro ciclo. Trabalhei cinco anos na educação regular (...)” E4: “Não sei se tem noção que são trinta e nove anos. (...). De facto, comecei a trabalhar na educação especial em 1985.” E4: “Comecei numa instituição de educação especial, uma CERCI, na altura uma cooperativa de educação com crianças com vários tipos de problemáticas, nomeadamente Autismo, deficiências mentais, etc.” E4: “Trabalhei dois anos nessa instituição e depois tive a oportunidade de levar alguns dos alunos que tiveram as primeiras experiências de integração para uma escola de ensino regular. Formou-se um Núcleo de Apoio à Deficiência Mental, era assim que se chamava, e trabalhei quatro anos numa escola com estes alunos que estavam em processo de integração.” E4: “Mais tarde, tive um interregno de seis anos no Ministério da XXXXXX, de 2000 a 2006, na Direção Geral de XXXXX, na Direção de Serviços de XXXXX e XXXX, chefiada pela doutora XXXXX. Tive a oportunidade de participar na consolidação da legislação existente na altura e na preparação do DL3/2008 que substituiu o DL 319. Gostei bastante de

			trabalhar lá, especialmente no DL 3/2008, que embora alvo de críticas, tinha uma perspectiva baseada na CIF, um modelo dinâmico, interativo e multidimensional, importante para uma intervenção ampla.” E4: “Voltei em 2006 e desde então estou numa escola perto de casa. Neste momento, assumo as funções de professora de educação especial, com algumas funções diversificadas, nomeadamente coordenadora da EMAEI desde 2018, criada com a nova legislação. Tem sido este o meu percurso.” E4: “Desde 2018, além de dar formação, participei na elaboração do manual XXXXXX do Ministério da XXXXX, e esse manual foi um ponto de partida para nos prepararmos, qualquer pessoa que tivesse o manual conseguiria aplicar bem a lei.”
		Formação Especializada, Pós-Graduada e Contínua	E4: “Entretanto depois de dez anos a trabalhar, tirei a especialização que se chamava Curso de Estudos Superiores Especializados. Tirei um CESE em Problemas Graves de Cognição. E4: “A base da minha formação foi consolidada com bons professores e muitas aulas práticas, especialmente focadas na intervenção na educação especial. Foi um ponto muito importante em termos de formação no âmbito da educação especial, especialmente na especialização em problemas graves de cognição.” E4: “Em 1990, tive a oportunidade de ter dois anos de formação tipo sabática para fazer cursos de especialização. Essa especialização consistia em fazermos uma pausa na nossa vida profissional, sairmos do contexto escolar e estarmos dois anos a ter aulas todos os dias exceto à quarta-feira sobre educação especial.” E4: “Precisava de fazer formação contínua e, (...) quando eu ia fazer formação, normalmente saía de lá desapontada porque não era aquilo que esperava. Não podia dizer nada, porque eu também era formadora e não podia criticar. Portanto, a formação contínua que recebi não foi muito proveitosa, exceto uma, cujo nome do professor não me lembro agora. Essa formação específica trouxe uma mudança significativa. O resto, não teve grande impacto.” E4: “Devo dizer que a formação que fiz na Faculdade de XXXXX se revelou

			muito importante, sobretudo pelas questões teóricas que puderam ser consolidadas, já tinha mais anos de trabalho, e a teoria foi consolidada, permitindo refletir sobre a prática pedagógica de uma maneira diferente.” E4: “Portanto, tirando a minha formação especializada, como a socialização no mestrado e a investigação no Instituto de XXXX, houve formação contínua em que participei, porque fui obrigada a participar, não me trouxe nada muito novo. E4: “Esta experiência levou-me a uma das tarefas mais gratificantes para mim até hoje, que foi participar com a doutora XXXXX no projeto de investigação sobre Currículos Funcionais no Instituto XXXXX. Tratava-se da aplicação de currículos funcionais em crianças com deficiência mental e isso permitiu-me trabalhar melhor com estes alunos em contexto regular com muito suporte teórico e prático sendo um projeto de investigação. Estávamos constantemente confrontados com questões teóricas e práticas com acompanhamento de uma equipa do Instituto de XXXXX Educacional o que me deixou muito boas recordações. Esta experiência foi gratificante porque permitiu perceber que os alunos podiam trabalhar na escola em casa na comunidade em vários contextos de vida trazendo-lhes muita autonomia e funcionalidade que era o que precisavam.”
		Relevância Dessas Formações para a Prática Profissional Atual.	E4: “O mestrado também permitiu consolidar teorias e refletir sobre práticas, o que é importante nesta área. Devo dizer também que tive uma excelente formação inicial, fui muito afortunada em termos de formação e reconheço que nem todos têm essa sorte, a formação inicial, que fiz nos anos 80, foi excecional, na então chamada escola do Magistério Primário, e foi muito importante também.” E4: “Aprendíamos imensas coisas sobre educação, especialmente sobre a intervenção na educação especial.” E4: “Esta formação em Educação Especial, com os bons professores que lá estavam, professores fantásticos, ajudou-me a parar e a refletir sobre o que se fez até ao momento e o que se poderia fazer daí para a frente.” E4: “Essa formação permitiu-me não só adquirir conhecimentos teóricos, mas também práticos, o que me ajudou a entender melhor como intervir com

			os alunos de uma maneira mais eficaz.” E4: “A questão da aplicação dos currículos funcionais a alunos com deficiência mental, foi um marco muito importante porque deu para entender que há muitas coisas que estes alunos conseguem aprender. (...). Outro aspecto muito importante que se aprendeu com os currículos funcionais é não infantilizar os jovens, não os tratar como incapazes de fazer nada, nem os vestir como crianças.” E4: “Em relação à formação, eu devo dizer e digo isto a todos com quem trabalho e com quem articulo nestas áreas que foi a melhor formação que eu podia ter tido e, portanto, faz toda a diferença a formação que eu tive em educação especial.”
		Influência da Trajetória Profissional na Prática Pedagógica em Educação Inclusiva	E4: “Esquecemos das imensas competências que eles podem desenvolver na escola, e isso permitiu-me perceber, com os currículos funcionais, a importância da complementaridade dos contextos.” E4: “A minha experiência anterior em diferentes contextos, desde instituições a escolas regulares, permitiu-me desenvolver uma visão abrangente e uma abordagem prática que aplico no meu dia a dia. Portanto, tanto a formação quanto a experiência influenciam diretamente a minha prática atual, ajudando-me a adaptar as estratégias de ensino às necessidades específicas de cada aluno e a trabalhar de forma colaborativa com outros professores e profissionais.” E4: “Portanto, tanto a formação quanto a experiência influenciam diretamente a minha prática atual, ajudando-me a adaptar as estratégias de ensino às necessidades específicas de cada aluno e a trabalhar de forma colaborativa com outros professores e profissionais” E4: “Nunca devemos centrar o problema exclusivamente na criança, mas atender a tudo o que está à sua volta e tentar intervir de forma integrada, em equipa, uma intervenção holística nos vários contextos, com várias pessoas que se complementam. ”
	Motivações para ser Docente de	Motivações Pessoais	E4: “Quando fui professora no ensino regular, a sensação que tive foi de que era muito difícil trabalhar como eu queria com os alunos que mais precisavam de mim. Disse para mim mesma que queria trabalhar num sítio

	Educação Especial		onde pudesse dar mais atenção àqueles meninos que mais precisavam.” E4: “No último ano tive uma iluminação e disse, “Não, eu não quero isto para mim”. Não era que eu não gostasse de dar aulas porque gosto e até tenho saudades e gostaria de ter voltado para experimentar novamente o que é ter uma turma. Gostava de perceber melhor estas questões da inclusão de que tanto se fala hoje em dia.” E4: “Foi então que por acaso tive a oportunidade de ir para a CERCI. Acabei por ir e não tive dúvidas de que era isso que queria.” E4: “A criança estava a precisar, então pensei: “Eu nem sabia da educação especial, mas se houvesse um sítio onde eu pudesse dar mais atenção àqueles que mais precisam, era aí que eu gostaria de estar.” E4: “Em termos de pessoas, não tenho dúvida nenhuma. São duas, a Doutora XXXXX, de quem já falei, e o Professor XXXXX, que foi o meu orientador de mestrado.”
		Motivações Profissionais	E4: “A formação inicial que fiz nos anos 80 foi excecional na então chamada escola do Ministério Primário e foi muito importante também.” E4: “Foi uma experiência muito interessante, um marco para mim porque depois permitiu-me ao lidar com os problemas de aprendizagem por diferentes motivos, ter esta visão holística que era muito importante.” E4: “Sobretudo esta possibilidade dada aos alunos de viverem em diferentes contextos, de aprender e estar o máximo possível integrados na comunidade, escola e família, sem estarem separados, é fundamental. A funcionalidade permitiu perceber que há muitas coisas que podem aprender, mas que só não aprendem se não lhes forem ensinadas.”
		Mudanças no Sistema Educativo, Desde a Implementação do DL 54/2018.	E4: “Acho que a mudança mais significativa é que a inclusão deixou de ser questionável. Não há volta a dar. Acho que os professores já perceberam que não há volta a dar e é uma realidade. Todos os alunos têm que estar na escola, todos os alunos têm que aprender.” E4: “Esta nova legislação, o DL 54/2018, tem sido um desafio. A legislação traz novas diretrizes que precisamos de implementar e isso exige uma adaptação contínua da nossa parte.” E4: “Com a implementação do DL 54/2018, tornou-se necessário garantir

Perspetiva dos DEE sobre o Suporte e a Legislação	Perspetiva Sobre o Regime Jurídico da Educação Inclusiva		que todas as crianças têm acesso a uma EI e de qualidade, o que mudou a dinâmica nas escolas e a forma como os professores abordam a diversidade na sala de aula.” E4: “A legislação trouxe mudanças no sentido de tornar as escolas mais inclusivas, garantindo que os alunos com necessidades especiais estão integrados em turmas regulares e participam ativamente nas atividades escolares.” E4: “O contexto educativo é diverso, não há volta a dar. É isso que eu acho que, com o DL 54/2018, temos que aceitar. Tem que ser, tem que ser assim.”
		Mudanças na Profissão do Docente de Educação Especial	E4: “Como já disse anteriormente, esta nova legislação, o DL 54/2018, tem sido um desafio, esta legislação traz novas diretrizes que precisamos de implementar, e isso exige uma adaptação contínua da nossa parte.” E4: “O que se pede é para os professores trabalharem mais com aquele aluno em algumas áreas, sem retirar nada, é acrescentar” E4: “Portanto, acho que se faz falta para pôr em prática esta legislação, não nos podemos esquecer que, embora a terminologia de necessidades educativas especiais tenha caído, elas continuam a existir no sentido original do termo.” E4: “Começo a ter algum receio de que, com esta legislação em particular, as problemáticas específicas dos alunos possam ser um pouco esquecidas e diluídas num todo, não recebendo a devida atenção.” E4: “Qualquer legislação vale o que vale, mas depende da forma como a colocamos em prática, tentava sempre que se pusesse em prática beneficiando ao máximo os alunos. Passei por várias fases de integração, desde os primeiros processos, até contextos mais inclusivos de acordo com as legislações.” E4: “Podemos fazer muita coisa com a legislação, mas pensam que não é possível e inventam impossibilidades. O que está escrito é claro e nós temos autonomia.” E4: “Acho que, neste momento, os professores já incorporaram, na generalidade, que têm que trabalhar com todos os alunos e que todos os alunos fazem parte da escola.”

		Opiniões dos DEE Sobre o Suporte Recebido	E4: “Essa formação em problemáticas específicas faz muito sentido, da mesma maneira que para mim fez a aprendizagem no âmbito dos currículos funcionais para uma população específica, que era a população com doença mental.” E4: “Questões como o Autismo, por exemplo, precisam de uma abordagem específica, quer em sala de aula, quer fora da sala de aula. Se não dermos essa atenção, corremos o risco de perder o aluno. Portanto, acho que se faz falta para pôr em prática esta legislação.”
		Visão Sobre a Formação Contínua e Específica dos Docentes	E4: “Infelizmente os projetos de investigação terminaram com o fim do Instituto de XXXX. Havia muita fundamentação teórica, mas tinha que ser acompanhada. Ninguém ia aplicar aqueles currículos sem a formação e o acompanhamento anterior. Tive muita pena disso e tentei sempre fazer o máximo nos contextos onde trabalhei, mas percebo que na formação atual falta essa fundamentação.” E4: “A formação contínua que recebi não foi muito proveitosa, exceto uma cujo nome do professor não me lembro agora. Essa formação específica trouxe uma mudança significativa. O resto não teve grande impacto.” E4: Portanto, acho que a formação devia incidir nas problemáticas específicas, abordando como intervir numa perspetiva inclusiva com essas problemáticas. Está a entender? Porque receio, e também vejo, que os miúdos às vezes ficam um pouco perdidos no todo e esquecidos. Um bocadinho quase que abandonados, porque faltam bases para a intervenção.”
	Identificação Inicial	Envolvimento de Diferentes Profissionais no Processo	E4: “A decisão sobre quais alunos necessitam de suporte adicional ou seletivo é sempre tomada em CDE. (...). As decisões são tomadas por uma equipa de seis elementos permanentes, e a identificação é feita com base em evidências analisadas em reuniões.” E4: “Quando há uma situação que preocupa, é levada ao EMAEI com uma série de indicadores de desempenho dos miúdos que são evidências analisadas nessas reuniões.” E4: “As estratégias para avaliar as necessidades dos alunos incluem observações em sala de aula, análise de resultados de aprendizagem e relatórios de outros profissionais, como psicólogos e terapeutas. É

Implementação das Medidas de Suporte a Aprendizagem e à Inclusão			importante ter uma visão holística do aluno antes de decidir quais medidas de suporte serão implementadas.”
	Avaliação (<i>a Posteriori</i>)	Envolvimento de Diferentes Profissionais no Processo	E4: Essa decisão é sempre tomada em Conselho de Docentes Especializado. (...) as decisões são sempre tomadas em CDE, eu coordeno a equipa, por isso estou à vontade para falar sobre isso, as decisões são tomadas por uma equipa de seis elementos permanentes. Quando há uma identificação, o diretor é informado e a equipa toma a decisão conjunta. Quando uma situação preocupa e causa problemas, é levada à EMAEI com uma série de indicadores de desempenho dos miúdos, que são evidências analisadas nessas reuniões. A questão dos seis elementos permanentes, às vezes não estamos todos, mas normalmente estão sempre os que é possível estar, juntamente com os elementos variáveis, que podem ser o professor titular de turma, o diretor de turma, o professor de educação especial que acompanha a turma, o psicólogo, se for o caso, e o encarregado de educação, é ali que se toma a decisão, em reunião sobre as medidas que vão ser tomadas, se são adicionais ou seletivas.
	Medidas Seletivas	Compreensão Sobre as Medidas Seletivas	E4: “As medidas seletivas são realmente difíceis devido às diferentes dificuldades dos alunos. A bitola é a mesma, são as aprendizagens essenciais e nada é retirado. Por isso, continuo a achar que é mais fácil trabalhar com as medidas adicionais do que com as seletivas.” E4: “Do ponto de vista do professor de educação especial, quando há apoio de educação especial, estes alunos podem receber esse apoio, mas nem sempre têm.”
		Implementação/ Personalização das Medidas Seletivas para Atender às Necessidades Individuais dos Alunos	E4: “Em relação às seletivas, os alunos com estas medidas estão a tempo inteiro na sala de aula, no contexto do segundo e terceiro ciclo, os alunos com medidas seletivas nunca saem da sala de aula. No primeiro ciclo, é mais fácil articular com os professores para que, quando necessário, os alunos possam trabalhar determinados conteúdos fora da sala. Do ponto de vista do professor de educação especial, quando há apoio de educação especial, estes alunos podem receber esse apoio, mas nem sempre têm.” E4: “Nas seletivas, eles têm que seguir as mesmas aprendizagens essenciais, não pode ser nada retirado. Isso cria uma maior angústia quando eles não

			estão a conseguir acompanhar.” E4: “Fazemos sempre o máximo possível para que os alunos possam estar o máximo de tempo em sala de aula, mas pode não ser possível. Procuramos que ele frequente todas as disciplinas, mas não precisa de frequentar todas as horas de todas as disciplinas.” E4: “As medidas seletivas são identificadas e operacionalizadas de modo a definir claramente quem faz o quê, onde, como e quando. Assim, não necessitam à partida de uma intervenção direta do professor de educação especial, mas pode acontecer que recebam esse apoio. Quando isso ocorre, as medidas seletivas são preferencialmente implementadas em sala de aula.” E4: “Agora, se eu estou a ouvir, posso mediar e tentar passar o que o professor está a dizer para o aluno, de modo que ele compreenda melhor. Esse é o meu trabalho. Em termos das tarefas que o aluno tem que fazer, é decidido pelo professor da turma. As tarefas são adaptadas às suas características, mas essa decisão é do professor da turma. Se estamos na aula, em princípio, é para fazer essa mediação.” E4: “O que faço com a professora é estar na sala de aula e tentar tornar a informação mais acessível, porque sei que o miúdo não consegue acompanhar. Em casos específicos, e só nessa disciplina, a professora elabora fichas mais sistematizadas para ele, porque ele precisa de informação sistematizada. Eu ajudo passo a passo, especialmente em matemática, onde a informação é dada de uma vez só.” E4: “Na sala de aula, a rapidez com que a professora passa a informação e pede respostas é tão grande que é muito difícil para o miúdo acompanhar. Ele perde-se completamente. O que faço com a professora é estar na sala de aula e tentar tornar a informação mais acessível porque sei que o miúdo não consegue acompanhar. Em casos específicos e só nessa disciplina. E4: “A professora elabora fichas de trabalho mais simplificadas e tem cuidado em garantir que o aluno consiga acompanhar. Ela tem sempre o cuidado de explicar como se faz. Se eu tiver alguma dúvida, ela explica-me como se faz para que eu não corra o risco de explicar algo mal ao miúdo.” E4: “Um exemplo específico que posso dar é de um aluno do nono ano. Eu

			acompanho alunos do oitavo e do nono e também do quinto, mas no nono ano os conteúdos já são muito complicados do ponto de vista da abstração e exigem muita flexibilidade de raciocínio, algo que alguns miúdos não têm pois são rígidos. Um caso que posso explicar é de um aluno do nono ano com espinha bífida. Ele tem um processamento de informação mais lento e essa lentidão é ainda mais pronunciada nas aulas devido às suas características associadas à espinha bífida.”
		Eficácia das Medidas Seletivas	E4: “Se o aluno não souber cálculo mental razoável, demora muito tempo a fazer qualquer coisa, mesmo com a máquina. Porque tem que ir à máquina. Portanto, é bom trabalhar isso. Se o aluno não escreve legível, é importante ter uma caligrafia legível para que ele próprio possa ler o que está a escrever. São objetivos simples colocados para reforçar a aprendizagem do aluno e para que ele possa continuar.” E4: “Porque o que o professor diz e o que o aluno percebe, às vezes, é zero sem essa mediação, por vários motivos, como distrações ou dificuldades de compreensão.”
	Medidas Adicionais	Compreensão Sobre as Medidas Adicionais	E4: “As medidas adicionais permitem-nos trabalhar de forma mais direcionada nas aprendizagens substitutivas específicas que os alunos necessitam.” E4: “As medidas adicionais normalmente têm vários níveis. Fazemos sempre o máximo possível para que os alunos possam estar o máximo de tempo em sala de aula, mas pode não ser possível. Procuramos que ele frequente todas as disciplinas, mas não precisa de frequentar todas as horas de todas as disciplinas. A única coisa que pedimos é que, quando ele está na aula, essa presença seja funcional para ele e não só uma formalidade.” E4: “O que é que nós, professores de educação especial, fazemos? Acompanhamos os alunos em sala de aula e tentamos fazer essa mediação. Não há outra forma de o fazer. O aluno tem um PEI que lhe permite acompanhar os mesmos conteúdos, mas de uma maneira muito mais elementar. Estamos lá para ajudar e colaborar com o professor, de forma que, se o aluno está numa aula de físico-química a fazer um trabalho muito abstrato e difícil ou de matemática, nós podemos adaptar esse conteúdo para

			algo mais simples e acessível.” E4: “É mais fácil para mim e para os professores lidar com as medidas adicionais do que com as seletivas.”
		Implementação/ Personalização das Medidas Adicionais para Atender às Necessidades Individuais dos Alunos	E4: “O que é que nós, professores de educação especial, fazemos? Acompanhamos os alunos em sala de aula e tentamos fazer essa mediação. Não há outra forma de o fazer. O aluno tem um PEI que lhe permite acompanhar os mesmos conteúdos, mas de uma maneira muito mais elementar. Estamos lá para ajudar e colaborar com o professor, de forma que, se o aluno está numa aula de físico-química a fazer um trabalho muito abstrato e difícil ou de matemática, nós podemos adaptar esse conteúdo para algo mais simples e acessível.” E4: “Em relação às medidas adicionais, tenho vários exemplos porque trabalho com alunos de várias idades. No oitavo ano acompanho três alunos de forma mais sistemática.” E4: “Em algumas disciplinas, o aluno consegue estar nas aulas sem mim, ouvindo e passando as informações de acordo com as suas possibilidades. Os professores têm uma boa relação com ele e ele memoriza bem o que ouve, mas não consegue ler nem escrever bem.” E4: “Enquanto nas medidas adicionais há maior liberdade. Se ele não aprender até ali, nós baixamos o nível e ele aprende menos. Temos maior liberdade para decidir o que ele deve aprender ou o que consegue aprender.” E4: “Tenho um aluno com limitações cognitivas acentuadas, mas que é muito funcional. Ele apanha o comboio para a escola, vai ao supermercado e lida bem com o dinheiro. No entanto, tem muitas limitações cognitivas. (...). Ele ainda hoje tem dificuldade em ler o que está escrito nos rótulos no supermercado. Por exemplo, ele não conseguia ler "papel higiénico. Embora seja muito funcional, esta limitação é altamente problemática. Consegue ouvir e perceber algumas coisas nas aulas, mas sai das aulas de matemática, onde tem mais dificuldade, para trabalhar outras questões comigo. Em algumas disciplinas, consegue estar nas aulas sem mim, ouvindo e passando as informações de acordo com as suas possibilidades. Os professores têm uma boa relação com ele e ele memoriza bem o que ouve, mas não consegue

			ler nem escrever bem.” E4: “Estou com ele várias horas por semana, quase todos os dias, focando-me na escrita mais do que na numeracia, porque ele já tem um conhecimento básico para o dia a dia. Trabalhamos com o vocabulário relacionado com a escola, a casa e a comunidade, como se fosse uma língua estrangeira, pois a escrita e a leitura para ele são quase como aprender chinês.” E4: “Acompanhei um aluno do quarto ao nono ano (...). A paralisia cerebral não lhe permite falar, ele comunica apenas com o olhar, dizendo sim ou não com os olhos. Em contrapartida, ele tem uma incapacidade motora de 99%, quase 100%, mas uma capacidade cognitiva inacreditável. Este aluno tem uma maturidade bem superior aos miúdos da idade dele e uma capacidade cognitiva que lhe permite aprender tudo o que ouve e não esquecer. No entanto, não tem capacidade de comunicação escrita. Tentou usar um programa de computador, o <i>GRID 3</i> é, que lhe permitia formar palavras com os olhos, mas era tão cansativo e moroso que ele desistiu. A velocidade do pensamento dele é muito maior do que a do programa. (...) Ele deve começar o décimo ano agora.”
		Eficácia das Medidas Adicionais	E4: “Tem corrido bem, e ele já consegue tentar ler palavras simples. Por exemplo, hoje teve dificuldade em ler a palavra “papel”. A escrita e a leitura são trabalhadas com ele de forma sistemática e adaptada às suas necessidades. É um trabalho contínuo, focado nas suas competências de leitura e escrita, essenciais para a sua autonomia. Mesmo que ele não venha a compreender textos complexos, o objetivo é que consiga decifrar palavras e compreender o essencial para a vida diária, como apanhar um autocarro e ler o destino.” E4: “Por exemplo, este aluno com limitações cognitivas acentuadas que mencionei, agora consegue tentar ler palavras simples, mesmo que ainda tenha dificuldade em ler a palavra “papel”. A escrita e a leitura são trabalhadas com ele de forma sistemática e adaptada às suas necessidades, o que tem mostrado resultados positivos.” E4: “Trabalhamos com ele de forma contínua focando nas suas competências de leitura e escrita essenciais para a sua autonomia. Mesmo

			que ele não venha a compreender textos complexos, o objetivo é que consiga decifrar palavras e compreender o essencial para a vida diária, como apanhar um autocarro e ler o destino.” E4: “Tem muito a ver com aqueles miúdos com quem nós trabalhamos mais diretamente, nomeadamente os miúdos que estão com medidas adicionais. Portanto, ao trabalhar mais diretamente com eles de forma mais intensiva e promotora das aprendizagens, não é? “Eles têm que fazer”, e é aí que nós sentimos o maior sucesso nos alunos.” E4: “Vamos refletir em reuniões de departamento do grupo de educação especial, refletir de forma continuada sobre o nosso papel e como devemos superar algumas dificuldades que sentimos. Isto tem sido conseguido e tem tido um impacto que se nota no progresso dos alunos. Tem muito a ver com aqueles miúdos com quem nós trabalhamos mais diretamente, nomeadamente os miúdos que estão com medidas adicionais.”
	Medidas Universais (a Posteriori)	Compreensão Sobre as Medidas Universais	E4: “É uma medida que, ao fim ao cabo, os professores já fazem todos os dias, estão sempre a ajudar os alunos. Antecipar é uma questão, mas o reforço das aprendizagens é algo que é uma consciencialização de algo que até fazem quase intuitivamente. Acho que essa é fácil de aplicar. Se um aluno tem dificuldades, o professor tenta reforçar as aprendizagens e antecipar às vezes é importante, é um trabalho que se faz em complementaridade.”
	Adaptações Curriculares Adjacentes as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	Exemplos de Sucesso e Boas Práticas com as Adaptações Curriculares na Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	E4: “Um exemplo de adaptação foi numa aula de história sobre o 25 de Abril. Foi-lhe pedido que imitasse um cartaz do XXXXX, e ele fez um excelente trabalho. Essa foi a sua avaliação relativamente ao conteúdo sobre o 25 de Abril.” E4: “Estas adaptações funcionam bem e os professores lidam muito bem com ele, não sendo necessária a minha presença constante.” E4: “A liberdade que temos com a flexibilidade curricular, sabe? É mais fácil, é mais fácil. E4: “Dá-nos mais liberdade, exatamente, porque quando se diz que eles podem percorrer cursos diversos no âmbito da diferenciação, mas têm que chegar ao mesmo fim, é diferente. Podem percorrer percursos diversos, mas o fim pode ser diferente também.”

			E4: “Ele tinha adaptações curriculares significativas porque não tinha comunicação escrita nem verbal. Eu tinha dúvidas se essas adaptações eram adequadas, mas estive em todas as aulas antes da pandemia. Ele tinha problemas respiratórios graves e, com a pandemia, nunca mais voltou à escola. Assistia às aulas com uma câmara e os professores perguntavam-lhe coisas diretamente. Os professores do Conselho de Turma fizeram um trabalho fantástico com ele.” E4: “É o projeto de investigação da implementação de currículos funcionais. (...). Acho que isso é fundamental. Foi um trabalho muito bem acompanhado, muito bem planificado e com resultados muito positivos. O impacto em termos de inclusão deste projeto foi que ele foi todo feito em escolas de ensino regular. Portanto, os vários colaboradores do projeto, como eu, que era colaboradora numa escola de segundo ciclo, sentiram um grande sentido de pertença à comunidade educativa onde estavam, apesar de terem trabalho diferenciado em algumas situações. E de facto, o impacto e ou a avaliação feita, nos permitiu ver nos alunos um grande sentido de pertença. Os alunos sentiam-se promovidos e incluídos. Eles trabalhavam muito e não tinham noção, nem precisavam ter, de que o trabalho deles em alguns aspetos era muito diferenciado dos outros colegas.”
		Limitações nas Adaptações Curriculares na Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	E4: “aqui posso dizer que tem a ver com a medida que é a adaptação curricular não significativa. Porque, lá está, também acho que é claro o que lá está, mas há pessoas que complicam. O que se pede é para os professores trabalharem mais com aquele aluno em algumas áreas, sem retirar nada, é acrescentar, “O que é preciso reforçar naquele aluno?”, basta um objetivo por disciplina, ou até dois objetivos. Não sei porquê, mas não conseguem focar-se, acham que tem que ser o programa inteiro, e não é isso, é só um ou dois objetivos que precisam ser reforçados para o aluno continuar, se não tiver reforçado, não pode continuar.” E4: “Mas, como disse anteriormente, às vezes os miúdos ficam esquecidos no âmbito da perspetiva inclusiva, a inclusão pode mascarar a forma como se está a intervir e os miúdos podem passar um pouco esquecidos. Tenho muito medo disso, e este miúdo, de certa forma, foi esquecido.”

			E4: “Pois, eu acho que esse é o impacto. É por isso, porque mesmo a tomada de decisões, a decisão de passar para medidas adicionais, porquê? Será que as medidas seletivas foram bem trabalhadas? Mas ao estarem mal definidas, mal interiorizadas ou não serem bem aplicadas, impacta tudo o resto, não é? Por mais que a gente fale.” E4: “A diversidade é tanta, que as pessoas sabem que têm que lidar, têm que aprender a lidar com essa diversidade. Se continuam a achar que os miúdos são todos iguais, e se falam para todos como se fossem um só, isso é mau, não é eficaz. Portanto, eu acho que isso é importante, já perceberam que é diverso, é diverso e não há volta a dar. E eu às vezes até me questiono e acho que o Decreto-Lei dá visibilidade a isso, mas qual é para todos? Pronto, para todos, têm que lá estar todos. Todos têm que ser ensinados.”
	Participação da Família/Encarregado de Educação	Envolvimento da Família/Encarregado de Educação Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	E4: “Nós informamos sempre os encarregados de educação desde o início, quando há uma identificação de necessidades. A família é envolvida em todo o processo para garantir que estão cientes e participam ativamente na definição das medidas de apoio.” E4: “Para os trabalhos que exigiam escrita ele lia muito no computador no Google ou onde fosse necessário de acordo com os temas que estavam a ser trabalhados. Ele selecionava a informação que queria e retirava-a fazendo <i>copy paste</i> como é óbvio. Ele dizia o que queria e a mãe fazia muito desse trabalho com ele. Eu também ajudava, mas era mais a mãe em casa nas outras disciplinas.” E4: “A mãe estava sempre com ele, portanto há umas condições não é porque ele também pode fazer isto. Tem tido sempre essa condição. A mãe esteve sempre com ele acompanhava as aulas no sentido de passar no caderno as coisas que os professores iam dizendo porque ele não conseguia. Mas ele lê muito bem, lê livros inteiros.” E4: “Não se compreende como é que ele, sem experiência motora, consegue aprender tanto. Isso deve-se a uma família que sempre o incentivou a explorar e a aprender.” E4: “Nós inventámos, às vezes, eu e a mãe, e a mãe era muito colaboradora, estava sempre com ele e era muito colaborativa. Se não fosse ela, muitas

			coisas não teriam sido possíveis.” E4: “Claro que aqui também se reforçou a importância da família nestes contextos. Quando a família não colabora desta maneira, o sucesso não é o mesmo.” E4: “A colaboração da família é uma coisa que de facto é importantíssima e que por múltiplas razões nem sempre existe.”
Práticas Colaborativas	Intervenções Dentro e Fora da Sala de Aula	Entre os Docentes	E4: “O que faço com a professora é estar na sala de aula e tentar tornar a informação mais acessível, porque sei que o miúdo não consegue acompanhar. Em casos específicos, e só nessa disciplina, a professora elabora fichas mais sistematizadas para ele, porque ele precisa de informação sistematizada. Eu ajudo passo a passo, especialmente em matemática, onde a informação é dada de uma vez só. Para miúdos que são rápidos a pensar, a informação é processada imediatamente, mas ele precisa que a informação seja desdobrada em passos menores. (...) Então, nesses casos, a professora elabora fichas de trabalho mais simplificadas e tem cuidado em garantir que o aluno consiga acompanhar. Ela tem sempre o cuidado de explicar como se faz. Se eu tiver alguma dúvida, ela explica-me como se faz para que eu não corra o risco de explicar algo mal ao miúdo.” E4: “Tinha que pensar e pensava sempre bem e rápido. E a professora de português fez um trabalho excelente com ele.” E4: “Os professores já perceberam que não há volta a dar e, é uma realidade, pronto. Todos os alunos têm que estar na escola, todos os alunos têm que aprender. Portanto, não se questiona porque é que este está cá, ou porque é que o outro não está.”
		Entre os Docentes e os Técnicos	E4: “Em termos da prática colaborativa, eu penso que é muito importante o trabalho das EMAEI. Porque, como eu já disse, temos os elementos permanentes e os elementos variáveis. Os elementos variáveis são, de facto, disciplinares, os psicólogos, a técnica de serviço social, os pais, e outras entidades. (...). Tem sido um trabalho muito interessante, de facto, de prática colaborativa, porque o nosso objetivo é sempre que as funções se complementem, nunca se sobreponham. Trabalhamos muito para isso. Não quer dizer que se consiga sempre, mas o objetivo é conseguir.”

			E4: “Porque nós estávamos em constante articulação com a questão da saúde, que é muito importante, sobretudo em miúdos que têm este tipo de problemas. Portanto, tudo o que era da saúde nos era transmitido, não necessariamente através dos técnicos, mas também pelos técnicos.” E4: “Este trabalho de natureza transdisciplinar é, para mim, o mais importante. As ações de todos contribuem para o mesmo fim e não se sobrepõem, mas complementam-se.”
		Entre a Escola e a Comunidade	E4: “E a mãe, que eu conhecia bem, sabia que ele era capaz e nunca o deixou de lado. Mas, mesmo a mãe dizendo que não queria, nós duvidávamos se ele faria alguma coisa nas aulas. E o que é certo é que ele fez sempre.” E4: “O trabalho colaborativo que existiu com este miúdo de que acabei de falar, o da paralisia cerebral. Foi muito importante a articulação existente entre a família, as questões da saúde e as questões da escola. Não podíamos intervir com aquele miúdo sem diretrizes muito precisas de como intervir ao nível da saúde.” E4: “A mãe ia ao médico, ao hospital, e ele estava internado muitas vezes, mas ela fazia relatórios tão precisos que eu acho que percebia tudo sobre paralisia cerebral e problemas respiratórios.” E4: “Queriam colocá-lo numa unidade de ensino especializado por acharem que ele não fazia nada, como havia antes, mas a mãe nunca quis e bem.” E4: “Tínhamos que perceber quando é que ele estava frágil, (...) não se podia mexer, não se mexia, sentia tudo, mas não conseguia expressar por ele próprio de imediato o que sentia. Isso era uma forma de ele não se sentir bem. (...) Portanto, as coisas correram bem porque houve este trabalho colaborativo. Acho que isso é fundamental. Como disse, práticas colaborativas específicas foram realmente importantes, especialmente na relação com a saúde. Os sistemas de saúde são essenciais quando se trata de miúdos muito frágeis. Não sabemos como lidar com eles sem essa colaboração, é muito difícil.” E4: “Se não tivéssemos suporte médico, ele correria riscos de vida na escola.”

		Resultados Observados no Desempenho dos Alunos nas Intervenções Realizadas por Meio do CAA e na Sala de Aula.	E4: “Sim, a minha intervenção em sala de aula, como já disse anteriormente, é sobretudo certificar-me se estão a perceber e, se não estão, tentar fazê-los compreender. Não é fácil, mas pronto, tenho que adaptar um bocado ao nível de compreensão, o que me obriga a estar muito atenta. Eu tenho que saber o que está a ser dito. Às vezes acho que sou a pessoa mais atenta naquela sala de aula, porque o professor está a dizer algo e eu estou 100% atenta para ver se percebo, para depois passar a informação daquilo que percebi.” E4: “A professora tem sempre o cuidado de explicar como se faz. Se eu tiver alguma dúvida, ela explica-me como se faz para que eu não corra o risco de explicar algo mal ao miúdo. Assim, posso tirá-lo da sala de aula para que ele se possa concentrar melhor e trabalhar na ficha de trabalho no CAA. Trabalho com ele usando os materiais que a professora mandou, ajudando-o a pensar por si próprio e a ganhar confiança.” E4: “Há uma atividade que de facto é interessante e é no CAA não tem nada a ver com o resto do espaço é na sala de aula. Portanto é mesmo só lá que é contar histórias tradicionais uma vez por semana. Esse trabalho é sempre feito por uma colega minha com uns cinco miúdos que têm mais dificuldades mesmo aqueles que integravam as unidades de apoio especializadas e que agora chamamos sala de recursos especializados. Estão mais tempo fora da sala de aula.” E4: “Em termos das tarefas que o aluno tem que fazer é decidido pelo professor da turma. As tarefas são adaptadas às suas características, mas essa decisão é do professor da turma. Se estamos na aula em princípio é para fazer essa mediação.” E4: “Nós contamos semanalmente uma história, há sempre histórias tradicionais para contar. Fazemos uma coisa que é muito engraçada e que funciona muito bem e que não há muito espaço para fazer noutras circunstâncias: dramatizamos a história.” E4: “Trabalho com ele usando os materiais que a professora mandou, ajudando-o a pensar por si próprio e a ganhar confiança. Isso é difícil, não é fácil para ele nem para outra pessoa qualquer.” E4: “O professor de educação especial ajuda muito quando está em sala de

			aula com estes alunos. Nos tempos em que eles não estão na sala de aula, trabalhamos em aprendizagens substitutivas específicas que eles necessitam, ao nível da numeracia e da literacia.” E4: “Não é tanto os conteúdos disciplinares, porque isso eles aprendem nas disciplinas, mas é saber ler melhor, saber escrever melhor e tudo o que tem a ver com a vida diária deles, como a utilização de dinheiro. Tentamos que a vida deles possa ser mais autónoma fora da sala de aula, trabalhando outros conteúdos.” E4: “A escrita e a leitura são trabalhadas com ele de forma sistemática e adaptada às suas necessidades. É um trabalho contínuo focado nas suas competências de leitura e escrita essenciais para a sua autonomia.” E4: “Quando um aluno precisa de determinado apoio, nós podemos estar lá com ele, sobretudo para fazer mediação entre o professor que está a dar a aula e a forma como o aluno está a receber. Portanto, estamos ali um bocado para fazer essa mediação. Obviamente, temos que articular com o professor da turma.” E4: “Assim, posso tirá-lo da sala de aula para que ele se possa concentrar melhor e trabalhar na ficha de trabalho no CAA.” E4: “O que faço com a professora é estar na sala de aula e tentar tornar a informação mais acessível, porque sei que o miúdo não consegue acompanhar.” E4: “Então, nesses casos, a professora elabora fichas de trabalho mais simplificadas e tem cuidado em garantir que o aluno consiga acompanhar. Ela tem sempre o cuidado de explicar como se faz. Se eu tiver alguma dúvida, ela explica-me como se faz para que eu não corra o risco de explicar algo mal ao miúdo.” E4: “Trabalho com ele usando os materiais que a professora mandou”
	Efeitos da Colaboração	Resultados Observados no Desempenho dos Alunos nas Intervenções Realizadas por Meio do CAA e na Sala de Aula.	E4: “Tem corrido bem, e ele já consegue tentar ler palavras simples.” E4: “Acompanhei este miúdo do quarto ao nono ano porque ninguém acreditava que ele, pela sua condição física, conseguisse ir para o segundo ciclo. Ele deve começar o décimo ano agora.” E4: Se acreditarmos e fizermos as coisas acontecerem, muitas vezes

			conseguimos alcançar mais do que esperávamos, acho que isso é um reforço.
		Eficácia do Trabalho Colaborativo e Efeitos Diretos para os Alunos	E4: “Fez nascer e desenvolver a crença de que nunca se sabe até onde os alunos podem ir e nunca podemos ter expectativas baixas. Isso reforçou a minha abordagem. Sim, alterou e reforçou. Alterou no sentido de que agora tento não ter expectativas baixas. Acredito que é sempre possível ir mais longe. Em relação a este aluno, todos os professores ficaram espantados com a capacidade de aprendizagem dele.” E4: “O impacto em termos de inclusão deste projeto foi que ele foi todo feito em escolas de ensino regular. Portanto, os vários colaboradores do projeto, como eu, que era colaboradora numa escola de segundo ciclo, sentiram um grande sentido de pertença à comunidade educativa.” E4: “Os alunos sentiam-se promovidos e incluídos.” E4: “Faziam muito bem e aprendiam imensas coisas sem se sentirem diferentes. Sentiam-se parte integrante da comunidade educativa.” E4: “Foi um trabalho muito bem acompanhado, muito bem planificado e com resultados muito positivos.” E4: “Portanto, as coisas correram bem porque houve este trabalho colaborativo. Acho que isso é fundamental. Como disse, práticas colaborativas específicas foram realmente importantes, especialmente na relação com a saúde.” E4: “Se acreditarmos e fizermos as coisas acontecerem, muitas vezes conseguimos alcançar mais do que esperávamos.” E4: “Agora tento não ter expectativas baixas. Acredito que é sempre possível ir mais longe.” E4: A eficácia dessa prática colaborativa é medida através de questionários que fazemos no final do ano letivo aos intervenientes. O impacto do sucesso dessas medidas também tem a ver com a nossa responsabilidade de fazer a monitorização da implementação das medidas no âmbito dos relatórios. Sabemos disso através de formulários próprios, e depois a própria INOVAR faz a medição do grau de eficácia e tiram-se conclusões a partir daí. Acho que esse trabalho é muito importante.
	Resistentes a	Resistência de Alguns	E4: “Há muitos professores assim, que não conseguem ou não querem

	Colaboração	Profissionais à Colaboração	experimental, correr riscos. E há os que experimentam e correm riscos, esses são, de facto, os mais abertos.” E4: “A arrogância é que estraga tudo, quando alguém acha que já sabe tudo. Infelizmente, há muitos professores assim, que não conseguem ou não querem experimentar, correr riscos. E há os que experimentam e correm riscos, esses são, de facto, os mais abertos.” E4: “Os resistentes são aqueles que têm perspetivas baixas. Açam que os miúdos nunca vão ser capazes de aprender nada, e perguntam-se para que é que se está a investir, para que é que se está a trabalhar com alunos que não vão conseguir.” E4: “Outros aspetos são aqueles que levantam muitos problemas, mas não encontram soluções. Esses são terríveis, estão sempre a levantar problemas, problemas, problemas.”
Barreiras e Facilitadores	Barreiras	Barreiras Institucionais e Organizacionais	E4: “Porque tem questões bastante abertas e nós podemos fazer o que quisermos com elas. Pronto, dar a volta. (...) Não há uma linha orientadora clara que nos ajude a perceber o que é que realmente devemos fazer.” E4: “Temos que pensar e refletir sempre sobre como vamos ensinar esta malta toda, porque numa turma há uma variedade tão grande que esse é o grande desafio com o Decreto-Lei 54.” E4: “A resistência está no facto de que, para que esse trabalho de colaboração, nomeadamente entre os professores de educação especial, os de educação regular e outros técnicos, seja possível, é preciso encontrar tempos comuns para trabalhar e nós não temos esses tempos comuns. É uma realidade.” E4: “Passamos horas e horas em outros tipos de trabalhos que não são tão focados nas questões pedagógicas. (...) Antes, trabalhava-se de manhã à tarde, ia-se para casa e acabava. Agora, são reuniões atrás de reuniões.” E4: “Há falta de recursos humanos. Muitas vezes, não temos o pessoal necessário para fazer o trabalho que é exigido. (...) As salas nem sempre estão adaptadas às necessidades dos alunos e isso dificulta muito o nosso trabalho.” E4: “Esta é a resistência que sinto, essa falta de foco nas questões

			pedagógicas.”
		Barreiras Atitudinais	E4: “O maior obstáculo tem sido, não sei bem como justificar isto, mas é não compreender o que lá está escrito. As pessoas fazem muita confusão, leem, mas não compreendem, e também não fazem esforço para compreender o que lá está. Acho que este é um grande obstáculo. E também não são capazes de perceber uma coisa que eu acho fundamental, que é a nossa autonomia, inventam impossibilidades, e isso eu não consigo entender. “Mas, porque é que não se pode fazer determinada coisa?” Inventam impossibilidades e não compreendem. (...). Mas pensam que não é possível, e inventam impossibilidades.” E4: “Sim, pronto, mas acho que essa é a opção, porque há uma dificuldade em compreender algo que até é simples. Pode ser simples, por acaso acho.” E4: “Pronto, um desafio mais comum é que, sobretudo com os miúdos mais velhos, eles não gostam muito de ter lá um professor que dá visibilidade às dificuldades que têm. Certo. E então, às vezes eu sou tida como a pessoa que deve ir-se embora, porque eles não me querem ali, e eu percebo porque dá visibilidade às dificuldades deles. Mas consigo contornar isso.” E4: “Há uma dificuldade em perceber algo que até é simples. Pode ser simples, por acaso acho. Mas as pessoas resistem e não querem aceitar as mudanças.” E4: “Depois há outros que dizem uma coisa que também me põe doente. Isto ouvi a primeira vez e me deixa completamente irritada, “Para que é que estás aqui a perder tempo com esses miúdos, quando há outros que precisam muito mais? (...). Esses são terríveis, porque dizem, “Porquê perder tempo com estes, quando há tantos miúdos a precisar de ajuda e que não têm?”, é uma visão muito anti inclusiva, que põe em causa a inclusão, porque, de facto, não vão investir um bocadinho do seu tempo num aluno que anda mais devagar, e acham que não vale a pena investir. Portanto, não acreditam que eles vão aprender alguma coisa.
	Facilitadores	Facilitadores Institucionais e Organizacionais	E4: “O processo de implementação de um recurso ou apoio que considero facilitador chave também depende de como estão bem definidas as funções do docente de educação especial no agrupamento. Este processo de

			implementação precisa que estas funções estejam bem definidas no grupo de educação especial, que os professores as integrem e que isto seja divulgado e sempre acompanhado.”
		Facilitadores Atitudinais	E4: “Aqui, há um apoio ou recurso que considero um facilitador chave, o professor de educação especial. Não tenho dúvida nenhuma. Não é por ser professora de educação especial, mas porque, de facto, é, sem dúvida, um facilitador da inclusão.” E4: “As famílias também têm sido um grande apoio. Muitas vezes, elas trazem informações valiosas sobre o que funciona melhor com os seus filhos em casa, e nós tentamos integrar essas sugestões no ambiente escolar.”
	Propostas para Superar os Desafios Colaborativos (<i>a Posteriori</i>)	Propostas para Superar os Desafios Colaborativos	E4: “Temos que ser muito criteriosos e seletivos, e nós tentamos fazer isso.” E4: “Acho que falta investimento nas questões pedagógicas. Antes, trabalhava-se de manhã à tarde, ia-se para casa e acabava. Agora, são reuniões atrás de reuniões.” E4: “Eu acho que é possível que todos os professores participem cada vez mais numa intervenção efetiva junto de todos os alunos, que não haja aquela separação entre setores da educação especial e a educação regular.” E4: “Estou a falar relativamente do grupo de educação especial, portanto, critérios de atendimento direto mais para aqueles que precisam de uma intervenção mais diferenciada e, em relação aos outros, ajudar a transpor isso para o professor e outros técnicos.” E4: “Ainda existe esta dicotomia de funções, portanto, é os miúdos são teus, ou são de educação especial? Não, não há miúdos de educação especial. É logo um trabalho, não há miúdos.”