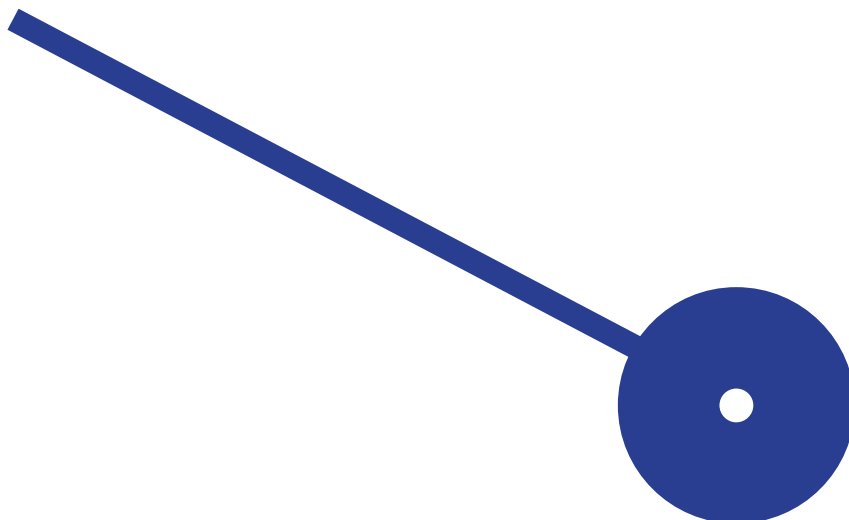


**Os Trilhos das Políticas Públicas da Educação
Inclusiva em Portugal desde a Democracia**

**Os procedimentos inclusivos implementados nas
Escolas-Piloto da Região Autónoma dos Açores:
génese do decreto legislativo regional nº 5/2023/A,
de 17 de fevereiro**

Rosa Alice Araújo Rodrigues Dixe

2022/2023



Escola Superior de Educação

Rosa Alice Araújo Rodrigues Dixe

**Os Trilhos das Políticas Públicas da Educação Inclusiva em Portugal
desde a Democracia**

**Os procedimentos inclusivos implementados nas Escolas-Piloto da
Região Autónoma dos Açores: génese do decreto legislativo regional nº
5/2023/A, de 17 de fevereiro**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Administração da Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Paula Romão

Porto, dezembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rosa Alice Araújo Rodrigues Dixe

**Os Trilhos das Políticas Públicas da Educação Inclusiva em
Portugal desde a Democracia**

**Os procedimentos inclusivos implementados nas Escolas-
Piloto da Região Autónoma dos Açores: génese do decreto
legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Paula Romão

Porto, dezembro de 2023

Quando te abalares, de ida para Ítaca,
faz votos para que seja longa a viagem,
Cheia de aventuras, cheia de experiências.
E quanto aos Lestrigões, quanto aos Ciclopes
O irado Poseídon não os temas

Excerto do poema *Ítaca*, de Kafavis

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que tornaram possível cumprir com esta tarefa que me foi tão árdua como chegar a Ítaca. Não me deparei com os Lestrigões, nem com os Ciclopes e muito menos com o furioso Poseídon.

Porque tive a minha orientadora, Paula Romão. Teve a paciência de Penélope e a sabedoria de Ulisses.

Ao meu colega José Ferreira, que teve a agilidade a grandiosidade de espírito de Aquiles. A ele a minha gratidão eterna.

A todos os professores do mestrado de Administração das Organizações administrativas. Não posso esquecer também os professores do mestrado Educação Especial: Problemas de Cognição e Multideficiência. A eles devo uma volta ao mundo coperniciana.

A Carla Sousa, pelo encorajamento, a minha amiga Maria Silva pelos conselhos no cansaço.

Aos Presidentes da Escolas-Piloto e às Coordenadoras da EMAEI e elementos da ERMAE por terem partilhado a sua tarefa hercúlea, assim como à Presidente da escola não-piloto.

A minha filha, Ângela que corrigiu as transcrições escritas pelo computador.

A José Emílio-Nelson que me ouvi as inseguranças e nunca deixou de acreditar em mim e na minha capacidade.

A meus pais.

RESUMO ANALÍTICO

A inclusão é um princípio subversivo na ordem estabelecida da Escola. Esta surge como um aparelho organizado, planeado e definido pelo Estado para ser um dispositivo social de segregação (Foucault (1977); Althusser (1980) e Sanches-Ferreira (2007). Princípio que Portugal tem tentado implementar nas escolas públicas desde a implantação da Democracia. Traçaram-se caminhos e avaliações nas decisões legislativas sobre a educação inclusiva até à atualidade.

Esta subversão, visível nos procedimentos inclusivos, se espelham no pensamento/ações dos agentes educativos na Escola, sobretudo se praticado pelas lideranças de topo e intermédias, operacionalizando os procedimentos inclusivos no decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho.

No arquipélago açoriano, houve sete Escolas-Piloto que ensaiaram o DL nº 54/2018, originando a Equipa Regional de Monitorização de Apoio à Educação Inclusiva e a publicação do Decreto Legislativo Regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro.

Assente numa perspetiva construtivista e numa metodologia qualitativa, este estudo de caso procurou descobrir como foram os procedimentos inclusivos executados em duas Escolas-Piloto, através da voz de gestores de topo e das coordenadoras da EMAEI, igualmente elementos da ERMAEI. Havendo escassez de dados sobre esta problemática nesta região autónoma, recorreu-se a uma recolha de dados através de quatro entrevistas semiestruturada e análise de documentos normativos estratégicos. As análises de conteúdo dedutivo mostrou haver a focalização dos procedimentos legislativos, sem a abrangência subjacente ao movimento ideológico da inclusão.

Finalmente, apresenta-se um plano de intervenção para que a inclusão escolar se concretize na comunidade e na construção de uma sociedade empoderada e com sentido de ética social.

Palavras-Chave: Políticas públicas da educação inclusiva; Escola/Educação inclusiva; Procedimentos inclusivos

ANALYTICAL SUMMARY

Inclusion is a subversion in the established order of the School. It emerges as an apparatus organized, planned and defined by the State to be a social device of segregation. (Foucault (1977); Althusser (1980) and Sanches-Ferreira (2007))

Inclusion yearns for a public school for all students: it is a principle that Portugal has been trying to defend since the implementation of Democracy. Paths and evaluations have been traced in legislative decisions on inclusive education up to the present day, achieving the ideal of ethical justice. This subversion, visible in the inclusive procedures, is mirrored in the thinking/actions of the educational agents in the School, especially if practiced by the top and middle leaders, operationalizing the inclusive procedures in Decree-Law No. 54/2018, of July 6.

In the autonomous region of the Azores, there were seven Pilot Schools that rehearsed DL No. 54/2018, giving rise to the Regional Monitoring Team to Support Inclusive Education and the publication of Regional Legislative Decree No. 5/2023/A, of 17 February.

Based on a constructivist perspective and a qualitative methodology, this case study sought to find out how the inclusive procedures were executed, in the voice of top managers of two Pilot Schools and their EMAEI coordinators, and simultaneously integral elements of ERMAEI.

As there is a lack of data on this issue, the sample consists of the elements mentioned. Four semi-structured interviews and strategic normative documents were used for data collection. The deductive content analysis of these corpora showed that there was a focus on legislative procedures without the underlying scope of the ideological movement of inclusion, fought for by the Index for Inclusion. Finally, an intervention plan is presented so that the inclusion that is possible is fully implemented.

Key words: Public policies for inclusive education; Inclusive School/Education; Inclusive procedures

Entre o direito, a retidão do endereço, a direção e a retidão, haveria que encontrar a comunicação de uma linha direta e encontrar assim na boa direção.

Jacques Derrida, in *A Força de Lei*

Embora seja outro o contexto o desta frase de Derrida, que não os documentos normativos relativos às políticas públicas da educação inclusiva, a que esta dissertação refere, contudo, todos os articulados referidos pretendem convergir no mesmo propósito: encontrar a retidão de uma boa solução.

SIGLA E ACRÓNIMOS

CEI- Currículo específico individual

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

DL- Decreto-Lei

DLR- Decreto Legislativo Regional

DREACA- Direção Regional da Educação e dos Assuntos Culturais e Administrativos

E- Entrevistado(a)

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ERMAE- Equipa Regional Monitorização e de Apoio à Educação Inclusiva

ES- Escola Secundária

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PCE- Presidente do conselho executivo

PEI- Programa Educativo Individual

PIT- Plano Individual de Transição

UO- Unidade orgânica: todo o tipo de escolas da creche à escola secundária

RIS- Rendimento de Inserção Social

SGE- Sistema de gestão escolar

SPO- Serviços de psicologia e orientação

LISTA DE TABELAS /ILUSTRAÇÕES

Tabelas

Tabela 1: Documentos normativos com algumas ideias do Movimento Educativo da Integração	14
Tabela 2: Aspetos segregadores nos dois articulados	17
Tabela 3: Os princípios orientadores presentes no DL nº 319/91 e no DL nº 3/2008	21
Tabela 4: As medidas do DL nº 319/91 e do DL nº 3/2008	23
Tabela 5: Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (DL 54/2018)	29
Tabela 6: Esquema-Síntese das semelhanças e diferenças entre o <u>decreto-lei nº 54/2016, de 6 de julho</u> e o <u>decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro</u>	41
Tabela 7: Esquema-Síntese das semelhanças e diferenças entre o <u>decreto-lei nº 54/2016, de 6 de julho</u> e o <u>decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro</u>	43
Tabela 8: Esquema síntese das semelhanças e diferenças entre o <u>decreto-lei nº 54/2016, de 6 de julho</u> e o <u>decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro</u>	46
Tabela 9: Esquema síntese das semelhanças e diferenças entre o <u>decreto-lei nº 54/2016, de 6 de julho</u> e o <u>decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro</u>	48
Tabela 10: As funções dos recursos específicos organizacionais de apoio à aprendizagem e à inclusão: as EMAEI nos dois decretos-leis	50
Tabela 11: Esquema síntese das semelhanças e diferenças entre o <u>decreto-lei nº 54/2016, de 6 de julho</u> e o <u>decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro</u>	52
Tabela 12: Fases iniciais da investigação	58
Tabela 13: Questões das duas entrevistas feitas aos presidentes do conselho executivo das escolas-piloto e às coordenadoras da EMAEI (e ERMAEI)	62
Tabela 14: Análise de unidades de discurso segundo categorias e subcategorias	64
Tabela 15: 1º categoria: A implementação dos procedimentos inclusivos nas escolas-Piloto na voz dos Presidentes dos conselhos Executivos das duas Escolas-Piloto	76
Tabela 16: Segunda categoria: a contribuição do DL 54/2018 ao DLR 5/2023/A	98
Tabela 17: Documentação necessária para o Plano de Intervenção	99
Tabela 18: Ações a desenvolver	100

Figuras

Figura 1: Email da coordenadora de EMAEI da escola não-piloto com três anexos.....90

Figura 2: Excerto de uma lista enviada pela coordenadora da EMAEI a todos os professores de uma escola não piloto de alunos do ensino pré-escolar.....91

Figura 3: Listas das medidas universais com as alíneas presentes na lista dos alunos da figura dois e mesemplos de concretização93

*Figura 4: Excerto exemplificativo da não rutura com a linguagem segregadora.....***Erro!**

Marcador não definido.

Anexos

Anexo1: Planificação de um projeto com DUA e Abordagem multinível 115

Anexo 2: Transcrição das entrevistas 120

Anexo 3: Autorização das transcrições da entrevistas 121

ÍNDICE

1 Conteúdo

1.	PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	5
1.1.	O CONTEXTO DO TEMA: MOTIVAÇÕES, DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	5
1.1.1.	Enquadramento da definição do problema e objetivos de investigação	7
2.	QUADRO TEÓRICO	11
2.1.	A AVALIAÇÃO/EVOLUÇÃO LEGISLATIVA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL.....	11
2.2.	O DECRETO-LEI Nº 3/2008	21
2.3.	O DECRETO-LEI Nº 54/2018: PRINCÍPIOS, OS PROCEDIMENTOS: A ABORDAGEM MULTINÍVEL E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM	28
2.3.1.	A Abordagem multinível	31
2.3.2.	Desenho Universal para a Aprendizagem	33
2.4.	CONCLUSÃO DA EVOLUÇÃO LEGISLATIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	38
2.5.	O DECRETO LEGISLATIVO REGIONAL Nº 5/2023/A: AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS COM O DL54/2018	40
2.6.	CONSIDERAÇÕES NA COMPARAÇÃO DO DL 54/2018 E DO DLR 5/2024/A.....	55
3.	METODOLOGIA	57
3.1.	FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	57
3.2.	PÚBLICO-ALVO	60
3.3.	OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
3.4.	METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADO	63
3.5.	APRESENTAÇÃO DOS DADOS DISCURSIVOS: AS VOZES DOS ENTREVISTADOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS INCLUSIVOS.....	66
3.5.1.	A Criação das Escolas-Piloto: narração a duas vozes- dois elementos da ERMAEI e coordenadores da EMAEI de Escolas-Piloto	66
3.5.2.	O surgimento da ERMAEI: narração a duas vozes- Dois elementos da ERMAEI e Coordenadoras da EMAEI.....	68

3.5.3.	Reflexões sobre as unidades discursivas dos elementos da ERMAEI e coordenadoras da EMAEI das Escolas-Piloto.....	72
3.5.4.	Levantamento das análises de discurso dos Presidentes do Conselho Executivos das duas Escolas-Piloto	75
3.6.	A OBSERVAÇÃO ASSISTEMATIZADA: CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS EXTERIORES INCLUSIVOS DAS ESCOLAS-PILOTO E UMA ESCOLA NÃO PILOTO. O RESULTADO DAS FORMAÇÕES DADAS AOS GESTORES DE TOPO E INTERMÉDIO NUMA ESCOLA NÃO-PILOTO.....	87
4.	PLANO DE INTERVENÇÃO DE PROMOÇÃO À INCLUSÃO NAS ESCOLAS	95
4.1.	INTRODUÇÃO	95
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

INTRODUÇÃO

O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho e alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, é a súmula de uma evolução legislativa em busca da construção de uma nova escola com um novo paradigma educacional centrado na operacionalização de elevados princípios éticos. Os alicerces da inclusão educativa estão incorporados em diversas organizações internacionais como a ONU, UNESCO, OMS, UNICEF, Conselho de Europa Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE); e nacionais como o Secretariado Nacional de Reabilitação (Geraldo et al, 2021) e só foi possível quando Portugal deixou de estar orgulhosamente sós, como aconteceu no período da Ditadura Salazarista.

Desde o 25 de abril, houve várias políticas públicas educativas que, ao lado do avanço de estudos académicos, incentivaram a que escola pública fosse frequentada por todo o tipo de alunos, querendo mostrar desta forma que a diversidade é uma condição natural do ser humano, (Sanches-Ferreira, 2007) e este sendo um ser diferente da dita normalidade é uma pessoa com os mesmos direitos a uma educação de qualidade que o prepare para a empregabilidade e para uma vida útil na sociedade. Houve necessidade de, no quadro dessas políticas públicas criar políticas públicas da educação especial devido a toda uma conjuntura internacional (Bairrão, 1998, Sanches-Ferreira, 2007). Assim, foram documentos normativos que defendiam os princípios democráticos e os direitos humanos que, inicialmente, legislaram sobre as minorias, menos aceites e mais frágeis na sociedade, indivíduos portadores de deficiência, antes resguardados num espaço educativo em *apartheid*, até frequentarem a escola regular pública. Devido a lutas por esta frequência educativa e pela sensibilização contínua de formação profissional em relação a este grupo de cidadãos, outros ficaram marginalizados, invisíveis e muitas vezes mal avaliados e inseridos no grupo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) conforme referido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) (2022) quando afirma que os professores portugueses quando “pensam” em inclusão visionam só os alunos “portadores de deficiência” (não esquecer que deficiência é uma construção social) e esqueceram-se de outras comunidades minoritárias culturalmente diferentes, como os filhos de imigrantes, alunos oriundos de famílias economicamente em dificuldades e

alunos de comunidades ciganas cujas dificuldades de aprendizagem se devem à não maestria da língua de acolhimento e à falta de perceção da cultura do Outro, ou crenças desfavoráveis de outras formas de viver.

O DL 54/2018 apela para toda a diversidade humana, mas a avaliação a esse articulado pela OCDE (2022) mostra a dificuldade da escola em lidar com essa diversidade, dificuldade essa, agravada, quer pelas formações iniciais e contínuas dos docentes que carecem de conceptualizações de diversidade e não fornecem análises aprofundadas de como a cultura, a língua e a identidade afetam a aprendizagem.

Esta dissertação encontra-se dividida em quatro partes: a problemática da investigação, quadro teórico, metodologia da investigação e, por último um desenho para um plano de intervenção de forma a construir uma escola ética, criando oportunidades a todos os alunos se envolverem na sua aprendizagem. Esta passa a ser focada em condicionantes externas, passando pela identificação, entre outras condicionantes, das barreiras à aprendizagem e inclusão e métodos de ensino, comportamento do professor, organização da escola e da sala de aula

Na primeira parte, são indicadas as motivações que me levaram a enveredar por esta dissertação, tendo sido oportuno, investigar a forma como foram implementados os procedimentos inclusivos do DL nº 54/2018, durante cinco anos em sete escolas da região autónoma dos Açores. Uma “gravidez” longa que deu à luz o decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro.

Na segunda começa-se por uma narração diacrónica das principais políticas públicas de educação especial e inclusiva que confluem no atual decreto legislativo nº 54/2018. Nessa narrativa foi destacada a evolução dos principais princípios orientadores e os procedimentos inclusivos legislados e que foram sendo operacionalizados nas escolas. Dado o último decreto salientar e fazer o paralelismo entre os princípios e a medidas a aplicar, houve a preocupação de fazer um esquema exaustivo dessas medidas, sem esquecer as opções metodológicas: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível, importantes para que sejam dominadas a aplicação das medidas legalmente propostas em todos os espaços escolares. Em seguida, elaborou-se quadros comparativos exaustivos entre o DL nº 54/2018, alterado pela lei nº 116/2019 e o

Decreto Legislativo Regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro, no sentido de averiguar as semelhanças e as diferenças entre estes decretos, uma vez que o DL nº 54 foi implementado, durante cinco anos, progressivamente em sete escolas-Piloto da Região Autónoma do Açores e dessa operacionalização resultou a génese do DLR nº 5/2023/A e a criação da Equipa Regional de Monitorização e de apoio à educação inclusiva (ERMAEI) responsável pela preparação de várias formações pensadas a serem dinamizadas para os elementos do conselho executivo e elementos do conselho pedagógico. Na Região Autónoma do Açores ainda se mantém a nomenclatura “presidente do conselho executivo”, conforme os decretos legislativos regionais (DLR): DLR n.º 12/2005/A, de 16 de junho, revogado no corrente ano com publicação do DLR nº19/2023/a, de 31 de maio. Ao contrário das organizações escolares do continente, onde figura o diretor que dá a cara ao seu agrupamento de escolas ou escola não agrupadas, de acordo com decreto-lei nº 75/2008.

A ERMAEI focalizou a suas formações nas lideranças de topo e intermédias. Ribeiro et al (2021) a propósito das lideranças cita a Comissão Europeia (2012), onde esta através de algumas investigações, mostrou que a liderança é responsável por 27% da variação no desempenho dos alunos. Por conseguinte, a qualidade da liderança ajuda a determinar tanto a motivação do pessoal docente como a qualidade do seu ensino. Se o impacto das lideranças escolares é notório no desempenho dos alunos, esse impacto também funciona quando as lideranças se empenham, envolvendo obrigatoriamente toda a comunidade na construção de uma escola inclusiva. Ainscow (2002) defende que uma escola inclusiva é aquela que remove as barreiras à aprendizagem e fomenta a participação de todos os alunos.

Desta forma, foi escolhido, na terceira parte desta dissertação, entrevistar as lideranças de topo e intermédio, para que fosse descrito a forma como foi implementado os procedimentos inclusivos nas Escolas-Piloto. Os dados recolhidos nas entrevistas efetuadas aos quatro elementos, a caracterização das duas escolas, procurando metáforas e indicadores da inclusão feitas pela investigadora, assim como a análise do decreto legislativo regional nº 19/2023/A de 31 de maio, e de outros igualmente publicados depois do decreto regional da inclusão, serviram para dar resposta ao problema que iniciou a pesquisa. Procurou-se ainda responder aos objetivos da pesquisa, consistindo

estes em analisar os procedimentos inclusivos nas Escolas-Piloto; indicar o contributo do decreto-lei nº 54/2018 no decreto legislativo regional; indicar o contributo das Escolas-Piloto e da ERMAEI para as escolas não piloto e indicar os procedimentos inclusivos semelhantes/diferentes entre as duas Escolas-Piloto e, finalmente, analisar a legislação posteriormente publicada no sentido de averiguar se os seus princípios legislativos estavam em consonância com o Decreto legislativo que aprova a educação inclusiva.

Finalmente, na última parte, apresenta-se um plano de intervenção geral e específico, tendo em conta os resultados obtidos das análises discursivas dos entrevistados, da caracterização de elementos inclusivos das duas Escolas-Piloto e o resultado das formações que os gestores de topo e intermédias tiveram com a ERMAEI numa escola não piloto, no primeiro trimestre deste ano letivo. O plano de intervenção teve também em conta a legislação-satélite, contribuidora do Plano de Escola das regiões autónoma dos Açores, posteriormente publicada ao DLR nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro. O plano consiste na promoção de culturas inclusivas na escola quer nos seus espaços interiores e exteriores.

1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A dissertação que a seguir se desenvolve, incide sobre as atuais políticas públicas da educação inclusiva e os seus procedimentos implementados nas Escolas-Piloto da Região Autónoma dos Açores, ilha de São Miguel, que, a partir da aplicação do decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, originou o decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro. Houve, por consequência, a intenção de operar adaptações do decreto continental com a finalidade de responder mais eficientemente à realidade da insularidade açoriana. Por conseguinte, esta dissertação começa por apresentar a contextualização da temática da investigação, as motivações, a definição da problemática em estudo, os objetivos gerais e específicos para, em seguida, abrir o quadro teórico que se inicia com as contribuições de produções legais, resultado de avaliações e dos consequentes avanços da ciência no campo educativo. As produções académicas que constituem o estado da arte relativo à escola/educação inclusiva e suas práticas/procedimentos igualmente inclusivos, com as respetivas medidas de avaliação de documentos normativos levou a mudanças na construção de uma nova escola, com uma educação e com professores que se devem revestir dos princípios subjacentes à inclusão.

1.1. O CONTEXTO DO TEMA: MOTIVAÇÕES, DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação aborda o tema dos procedimentos inclusivos presentes, quer no DL nº 54/2018, quer no DLR nº 5/2023/A. Este último teve a sua génese na adaptação daquele. O interesse por esta temática relaciona-se com a atividade profissional, enquanto professor de português do ensino básico e secundário, que se preocupa em responder, de forma justificada e rigorosa, à diversidade dos alunos existentes nas suas aulas, procurando assegurar-lhes a sua participação, a qualidade de ensino e o sucesso nas suas aprendizagens. A experiência no estrangeiro, tendo tido alunos oriundos de todos os continentes, preparou-me para a diversidade cultural de discentes que, atualmente se encontram nas escolas em Portugal. Devido ao facto de ter sido professora de português

e diretora de turma de um grupo de alunos com necessidades educativas especiais, no 9º ano do 3º ciclo e, de uma aluna com surdez no ensino secundário, motivou-me a frequentar o mestrado de Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, no ano letivo 2021/22, na Escola Superior da Educação-Instituto Politécnico do Porto, onde obtive a especialização, aquando da minha estadia no continente por mobilidade. Este curso de especialização sensibilizou-me para a inclusão dos alunos que, antes eram categorizados como tendo Necessidades Educativas Especiais e para novas estratégias de ensino. Tendo verificado que, por alguma razão, as escolas não praticavam o suposto *no Index para a Inclusão* (2002), ou seja, essa perceção provocou a inscrição no mestrado de Administração das Organizações Educativas para compreender de forma holística o funcionamento das Escolas, dada a pouca transparência da gestão de topo e intermédias das unidades orgânicas/agrupamento de Escolas por onde trabalhei, especialmente nos aspetos ligados à educação inclusiva, às características da escola e professor inclusivos e, principalmente, à prática dos procedimentos inclusivos presentes na legislação atual, que se podem concretizar na escola e em todas as disciplinas, com a aplicação das opções metodológicas e os procedimentos presentes no DL 54/2018. Sendo professora efetiva na Região Autónoma dos Açores, houve a oportunidade de investigar como o decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho foi implementado nas duas escolas-Piloto da Ilha de São Miguel, que deu lugar ao decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro, que será aplicado este ano letivo, em todas as escolas do arquipélago. A contribuição destas Escolas e da ERMAI que deu origem ao decreto legislativo regional poderiam ser profícuas para as outras escolas açorianas que não experienciaram a vivência do novo paradigma educacional. É propósito do investigador analisar os decretos-leis nº 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, de forma a garantir que a escola seja um espaço de formação do cidadão do amanhã. A missão desta é, atualmente, contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva que garante e defende os direitos humanos, promovendo a participação de todos os cidadãos caracterizados pela sua diversidade (Santos et al, 2012). Os princípios inclusivos permitem que sejam alcançadas as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, publicado no Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. Seguidamente, comentar-se-á as adaptações feitas deste decreto ao decreto legislativo regional dos Açores (decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro), no sentido de fazer um

levantamento das divergências existentes, resultado da contextualização socioeconómica do arquipélago açoriano.

O estudo e a análise de alguns documentos académicos e normativos em busca dos procedimentos inclusivos provocaram o desejo de aprofundamento das práticas inclusivas nas aulas e na escola. Em vista disso, a problemática desta pesquisa busca saber, como os contributos das práticas inclusivas realizadas nas Escolas-Piloto e pela Equipa Regional Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva foram partilhados nas escolas não piloto que, para o ano letivo 2023/24, se regerão de acordo com o decreto legislativo regional já citado.

Para dar consistência e fundamentação à temática escolhida, foi realizada uma pesquisa e síntese de produções académicas e legais, desde a Democracia em Portugal, formando um retrato do estado da arte, sobre os procedimentos inclusivos presentes na legislação atual e, de forma mais abrangente, as políticas públicas inclusivas e respetiva avaliação e evolução.

1.1.1. ENQUADRAMENTO DA DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Os procedimentos presentes nos decretos-leis nº 54/2018, de 6 de julho são aplicados em todo o tipo de escolas em Portugal continental, há cinco anos. Este ano letivo foi o ano da avaliação da aplicação do presente decreto. É uma avaliação estabelecida de cinco em cinco anos para melhoria contínua da educação inclusiva que, de acordo com o ponto 6 do artigo 33º, do DL 54/2018, sendo feita por um membro do Governo da área da educação. O Ministério da Educação promove também a avaliação da implementação do decreto, tornando públicos os resultados, na forma de portaria os “indicadores estatísticos que servem de base à caracterização e avaliação das medidas e dos resultados da política da inclusão na educação, conforme disposto nos pontos 7 e 8 do mesmo artigo já referido. O relatório da OCDE (2022) sublinhou que os professores portugueses apesar de serem altamente qualificados, revelaram dificuldades em saber lidar com a diversidade, o multiculturalismo e a inclusão de outros alunos que, não abrangidos pelas políticas de educação especial.

Em relação às escolas do Arquipélago dos Açores, a implementação do DL nº 54/2018 à realidade do arquipélago açoriano foi realizada como um ensaio de experimentação, durante cinco anos com a finalidade de adaptar esse decreto à realidade insular com o surgimento do DLR nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro. Tal deve-se ao facto deste arquipélago ser uma Região Autónoma dotada de Estatuto Político-Administrativo e dos órgãos de governo próprio: Assembleia Legislativa e o Governo Regional, consagrada na Constituição portuguesa. Os Açores são uma região autónoma com uma legislação própria no que concerne à educação inclusiva.

O decreto-legislativo regional nº 5/2023/A de 17 de fevereiro, que aprova a educação inclusiva no arquipélago dos Açores, foi publicado este ano civil a 17 de fevereiro, para ser aplicado em todas as escolas no próximo ano letivo. (2023/24). Mas antes dessa publicação, houve durante cinco anos letivos, a aplicação do decreto continental em Escolas-Piloto, por despacho regional nº 1187/2019, de 8 de agosto, tendo daí resultado o decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro.

O problema que orientará o presente estudo consiste em descrever a implementação dos procedimentos inclusivos nas Escolas-Piloto da ilha de São Miguel, durante 5 anos com a orientação da ERMAE e que contributos esta equipa e a Escolas-Piloto deram às escolas não piloto.

Com base no problema proposto para esta pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral: analisar os procedimentos inclusivos nas Escolas-Piloto da Ilha de São Miguel: Escola Básica e Integrada de Rabo de Peixe, Escola básica e Integrada dos Arrifes. Consequentemente, para desenvolvimento desta investigação, foram descritos os seguintes objetivos específicos: indicar o contributo do decreto-lei nº 54/2018 no decreto legislativo regional; indicar o contributo das Escolas-Piloto e da ERMAEI para as escolas não piloto e indicar os procedimentos inclusivos semelhantes/diferentes entre as duas Escolas-Piloto e, finalmente, verificar se os documentos estratégicos são coincidentes com a aplicação dos decretos.

A investigação/seleção do material científico obedeceu a certas expressões-chave relacionadas com a problemática e objetivos desta pesquisa: Políticas públicas da educação inclusiva; Escola/Educação inclusiva; Procedimentos inclusivos.

Nessa busca do estado da arte foram privilegiados três tipos de materiais: artigos científicos publicados em revista de educação, *ebook*, livros, relatórios de avaliação dos decretos-leis e teses de mestrado e doutoramento. Elegeu-se como motor de busca o google académico e SciELO, Repositórios da ESE- IPP e de outras universidades, (universidade de Lisboa, Instituto universitário de Lisboa, Universidade Aberta, Universidade do Algarve), assim como a Comissão Nacional da Educação (CNE) como bases das pesquisas das produções científicas.

2. QUADRO TEÓRICO

2.1. A AVALIAÇÃO/EVOLUÇÃO LEGISLATIVA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

O estado da arte expressa o resultado da divulgação de produções científicas, realizada a partir de estudos empíricos que permitiram a alteração dos documentos normativos ao longo do tempo em busca de políticas públicas da educação inclusiva, bem como a operacionalização de práticas inclusivas nas escolas públicas. A publicação da legislação é indissociável das mudanças sociais e das ciências, assim como das ideologias políticas.

A 6 de julho de 2018, o Diário da República publicou o DL nº 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Este documento normativo representa um longo e polémico caminho, repleto de tentativas de inserir todos os alunos na mesma escola pública em Portugal. Este aperfeiçoamento legislativo obrigou a que diversos documentos normativos ligados à educação e, em particular, à educação inclusiva, fossem discutidos, avaliados e aperfeiçoados no sentido de tornar a escola pública um espaço de frequência a todos os alunos. Neste documento normativo são apontados acontecimentos internacionais ligados aos princípios da Educação Inclusiva, como a UNESCO (2009) com a contribuição de melhorar os sistemas educativos que influenciam a qualidade e a equidade da educação inclusiva e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A ONU (2015) com a Agenda 2030 constituída por 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, tem como pretensão erradicar a pobreza dos grupos em situação de vulnerabilidade social, nos quais se encontram também as pessoas portadoras de deficiência.

O DL 54/2018 revela que a Escola nem sempre foi um local de acesso à educação com práticas pedagógicas repensadas para a educação inclusiva para todos os futuros cidadãos, com direitos e deveres na sociedade, o que marginalizou uma parte da

sociedade. Primeiro, a escola apareceu exclusivamente num contexto da doutrina cristã católica, posteriormente com a ambição de uma rede escolar pública, mas só frequentada por classes economicamente favorecidas. Os pobres, as pessoas portadoras de deficiência, as pessoas pertencentes a outras raças, não tinham o mesmo acesso à Educação numa Escola pública.

Sanches-Ferreira (2007) afirmou que a segregação foi um modelo educativo que dominou a educação formal até meados do século XX, referindo que o conceito de segregação “está intimamente ligado à diferenciação de lugares onde o ensino era ministrado, tendo desempenhando um papel-chave na legitimação das políticas que fizeram da escola um importante dispositivo de seleção social.” (p.29), sendo os mais marginalizados as crianças portadoras de deficiência, que foram espacialmente separadas das outras crianças.

Bairrão (1998) relembra a divisão de três períodos quanto à organização de recursos para crianças e jovens com deficiência em Portugal, feito pelos peritos da OCDE (1984), de forma a revelar a evolução da educação especial inclusiva no nosso país.

O primeiro período acontece na segunda metade do século XIX, com a construção de instituições privadas e com fundos próprios para pessoas com surdez e sem visão., verificando-se escasso financiamento por parte do Estado.

A delimitação do segundo período ronda os anos 60 do século XX e esta caracteriza-se pela intervenção pública, gerida pelo Ministério do Assuntos Sociais. Foi um período que se caracterizou pela criação de centros de educação especial e centros de observação e ainda pela realização de programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação. É pelos anos 70 do século XX que se concretiza a terceira fase, desta vez gerida pelo Ministério da Educação que cria as divisões de Ensino Especial do Ensino Básico e Secundário, abrindo desta forma o caminho para a integração escolar.

Em 1975/76, foi implementado a primeira medida prática, com a criação das Equipas de Educação Especial que permitiu o apoio a crianças com deficiência, primeiramente, a crianças com deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde, crianças com deficiências mentais, que permaneciam integradas nas escolas regulares. Mas estas equipas só foram

reconhecidas 12 anos mais tarde por Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto.

A Direção Geral do Ensino Básico e Secundário/Ministério da Educação (DGEBS/ME), em finais dos anos 70, cria outra medida inovadora com o surgimento dos Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA). São considerados pelo autor de serviços inovadores uma vez que se encara uma orientação educativa junto dos professores da turma e de apoio à escola e não no apoio direto e centrado no aluno. Além disso, estes serviços assumiam uma perspetiva pluridisciplinar, pois formados por professores e psicólogos. Bairrão considerou precipitada a extinção do SADA em 1987, sem ser devidamente avaliadas as potencialidades destes serviços. Foram extintos em 1987, devido ao facto de serem uma sobreposição das Equipas de Educação Especial.

Constata-se que as estruturas organizacionais para os alunos portadores de deficiência foram as mesmas que aconteceram no mundo ocidental, mas em Portugal a intervenção pública interveio de forma morosa e com escassez de recursos. É somente no fim do século XX, que as crianças portadoras de deficiência passaram a frequentar a escola regular com os seus pares.

Estas últimas mudanças devem-se a acontecimentos políticos nacionais (o surgimento da Democracia, em 1974) e internacionais. Foi em meados do século XX, que surgiram vários movimentos cívicos a reivindicar e querer garantir que todas as pessoas tivessem os seus direitos cívicos fundamentais respeitados, principalmente o de todos frequentarem uma escola pública de qualidade, que se foram cumprindo de forma progressiva. Contudo os direitos das minorias pertencentes a pessoas portadoras de deficiência foi-se operando de forma mais lenta, tendo sido objeto de lutas legais para a frequência efetiva na escola pública. Consequentemente, no campo da Educação surgiu o modelo educativo da integração que foi consolidado de acordo com quatro fatores. Sanches Ferreira (2007) cita Hegarty (1991) na nomeação desses fatores: movimento dos direitos civis das minorias, exemplos bem-sucedidos de integração, revisão dos sistemas de categorização e ênfase no movimento de normalização e vontade política.

Com o movimento educativo da integração, surge uma legislação, em Portugal, para que este modelo se cumpra. Bairrão e Sanches-Ferreira (1998, 2017) referem que nas três últimas décadas do século XX, Portugal tem como documentos normativos, a Constituição portuguesa, de 1976, a Lei Bases dos Sistema Educativo, de 14 de outubro, de 1986 e o

decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, de 2 de maio, reveladores de princípios do modelo educativo da integração que são de nomear, conforme tabela 1 apresentado a seguir.

Tabela 1

Documentos normativos com algumas ideias do Movimento Educativo da Integração

Documentos legislativos	Ideias do movimento educativo da integração
Constituição portuguesa, 1976	<p>Artigo 71º Capítulo III, ponto 1 e 2: os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres atribuídos na Constituição. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, além sensibilizar a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.</p> <p>Artigo 74º, do capítulo III, ponto 1. e 2. Informa que todos têm direito ao ensino, à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. É da responsabilidade Estado promover e apoiar o acesso aos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial. (alínea g)</p>
Lei nº 46/86, de 14 de outubro (LBSE)	Um dos princípios organizativos da LBSE, presente no artigo 3º da alínea d) é o de assegurar o direito à diferença e promover o respeito pelas personalidades e pelos projetos da existência bem como considerando e valorizando os diferentes saberes e culturas.
Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto	<p style="text-align: center;">Preâmbulo</p> <p>Refere que a escola regular numa perspetiva de “escolas para todos”, deve matricular os alunos com NEE e assumir a responsabilidade de formá-los, obrigando-a a procurar medidas educativas mais adequadas.</p>

	<p>Foi substituído o sistema de categorização baseada em decisões de foro médico pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>Reconhece um papel mais explícito dos pais/EE na orientação educativa dos seus educandos. Além de consagrar um conjunto de medidas a processar-se num meio o menos restritivo possível.</p> <p>Existência, pela primeira vez, num documento normativo o funcionamento de uma hierarquia de recursos que permitirá responder às necessidades de cada aluno.</p>
--	---

Nota. Fontes: Bairrão (1998) Constituição portuguesa, 1976, LBSE e DL 319/91, assunto indicado numa linguagem inclusiva.

Conforme se pode demonstrar na tabela nº1, verifica-se um salto qualitativo na política educativa especial inclusiva, devido ao facto de a escola regular pública ter a responsabilidade de educar todos os alunos, concebendo procedimentos educativos de atendimento a alunos com NEE. As medidas de apoio ocorrem num processo interativo entre as necessidades da escola e a diversidade das necessidades dos alunos e na gestão integrada e interativa dentro da escola dos diferentes apoios educativos (Bairrão, 1998). Sanches-ferreira (2017) refere na falta de uma caracterização das especificidades da educação especial na LBSE, contudo o DL 319/91, ao declarar que a escola pública deve ser aberta a todos os alunos portadores de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem retira a exclusividade desse papel a outro tipo de instituições como era costume acontecer, sendo esse o grande contributo deste documento normativo, além de afastar “ as categorias baseadas em nosografia de foro médico” (p. 375) pelo conceito de NEE, apoiado em critérios pedagógicos.

Por seu lado Bairrão (1998) aponta os aspetos provocadores de uma mudança substancial na forma como a escola se organizou na aplicação do DL nº 319/91. O modelo educativo da integração na escola regular, a educação integrada processava-se pelas Equipas de Educação Especial (EEE), que trabalhavam em diferentes níveis de ensino. Criou-se estruturas organizacionais para as intervenções das EEE: a sala de apoio permanente, um espaço dentro da escola regular, dotada de equipamentos específicos para serem utilizados em alunos com deficiência mental severa, os multideficientes e os alunos com

graves problemas de comunicação. Estes alunos frequentavam a sala de apoio a tempo inteiro e participava da vida na escola nos momentos do recreio, cantina, festas e visitas. Havia também os núcleos de apoio à deficiência auditiva, um espaço com equipamentos específicos e também com condições em especiais e pessoal docente e técnico especializados. Era frequentado por alunos com surdez severa ou profunda e estes núcleos funcionavam junto de escolas do ensino regular em todos os níveis de ensino até ao 12º ano; Sala de apoio, um espaço situado dentro da escola regular, tinha como finalidade receber alunos integrados em turmas regulares. Mas estes alunos eram retirados das turmas, no horário letivo, um ou mais, de acordo com a opção da professora de EE, que era a estratégia mais utilizada. O Apoio ao professor da Classe/Turma, o professor de EE participa nas reuniões do conselho para discussão de um caso particular de um aluno NEE, dando o seu apoio com a entrega de textos de apoio, sugestão de estratégias de ensino, colaboração na adaptação curricular e realização de pequenas ações de formação. Contudo, Bairrão assinala que não é referido neste articulado a dimensão interdisciplinar com a participação de outro tipo de especialistas como os psicólogos e terapeutas. Não está presente também a articulação feita com os Serviços de Psicologia e Orientação.

As tendências do movimento da integração são visíveis na lei de Bases do sistema educativo, em 1986, mas é no DL 319/91 que essas tendências são mais explícitas, e mostram influências quer da lei americana de 1975, PL 94-142, quer pela lei inglesa, 1978, pelo Warnock Report.

Mas Bairrão(1998) considera que a legislação marcante do movimento integracionista é bipolar, ou seja, os suportes jurídicos que garantem a integração, acabam também por autorizar a segregação. Explicando esta situação ambígua, este investigador cita em primeiro lugar, a lei dos Estados Unidos, PL94-142, de 1975 para evidenciar a proposta legislativa que consiste no direito das crianças, a partir dos seis anos, “a uma educação pública que que responda às suas dificuldades educativas, sociais e pessoais, num meio o menos restritivo possível”: A expressão “o menos restritiva possível” impõe uma realidade limite e logo a seguir aponta um estudo realizado nas escolas públicas norte-americanas, realizado por Wood (1993) que mostrava que cerca de 69,5% das crianças com NEE frequentavam as escolas regulares.

Em seguida, Bairrão (ibidem) considera as modalidades de atendimento no Warnock Report (1978), enumerando-as para evidenciar espaços mais integrados para o menos integrado, ou seja, segregados:

- a) "ensino a tempo inteiro numa classe regular;
- b) ensino a tempo inteiro numa classe regular com ações de apoio ou aconselhamento;
- c) ensino em classe regular, com períodos de frequência de classe de apoio e participação na vida da comunidade e nas atividades extraescolares da classe regular;
- d) ensino a tempo parcial numa classe regular e frequência de classe especial;
- e) ensino a tempo total numa classe especial, com contactos sociais com a escola regular vizinha;
- f) educação a tempo inteiro numa escola especial, em regime de externato, com contactos sociais com uma escola regular;
- g) ensino domiciliário" (p. 36)

Nestas duas propostas legislativas internacionais são visíveis a ambiguidade que oscila entre a integração e, paradoxalmente, a segregação, deduzindo que há situações em que determinados alunos são removidos da escola regular, em lugar de a dotar com meios e recursos especiais necessários para o ensino aprendizagem no mesmo local em que todos aprendem que também.

Esta ambiguidade, a presença de vestígios do modelo educativo da segregação, encontrada nestas duas leis referidas de instituições norte-americana e inglesa, é uma presença na Constituição portuguesa, na LBSE e no DL 319/91, conforme exposto na seguinte tabela e onde é visível a afirmação que tece Sanches- Ferreira (2017) quando refere que a LBSE não define as especificidades da educação especial, nem o DL 319/91 que, defendendo uma escola aberta a todos os alunos portadores de deficiência, não especificava de que modo esses mesmos alunos a frequentavam.

Tabela 2

Aspetos segregadores nos dois articulados

Lei de Bases do Sistema educativo	Decreto-Lei nº 319/91
<p>Capítulo I</p> <p>Artigo 18º (Organização da educação especial)</p> <p>“1- A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.</p> <p>2. A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigirem o tipo e o grau de deficiência do educando.</p>	<p>Preâmbulo</p> <p>“A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos.</p> <p>Artigo 2º</p> <p>Regime Educativo Especial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptação das condições em que se processa o ensino aprendizagem dos alunos com NEE. Essas adaptações consistem: <ul style="list-style-type: none"> a) equipamentos especiais de compensação, b) adaptações materiais, c) adaptações curriculares, d) condições especiais de matrícula, e) condições especiais de frequência, f) condições especiais de avaliação, g) adequação na organização de classes e turmas, h) apoio pedagógico acrescido e i) ensino Especial. • As adaptações curriculares são: <ul style="list-style-type: none"> a) redução parcial do currículo e dispensa de atividade que se revele impossível de executar pelos alunos com NEE. • Ensino especial é o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitem reforço da autonomia individual dos alunos com

	<p>NEE, devido a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu processo educativo próprio, podendo seguir dois tipos de currículo: currículo escolares próprios e currículos alternativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os currículos escolares próprios têm como padrão o currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência. • Os currículos alternativos substituem os currículos do regime educativo comum e visam proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.
--	---

Nota. Sanches-Ferreira (2007 e 2017) LBSE e DL 319/91

É possível verificar que a legislação portuguesa de cariz integrativo das três últimas décadas, assume também uma postura segregadora à semelhança dos dois documentos normativos norte-americano e inglês. Na LBSE continua a existir um local segregado, as instituições específicas para a educação especial. No DL 319/91, referencia-se a limitação da existência de um local mais restritivo para os alunos com NEE. Além disso, no elencar das medidas adaptativas parte também do pressuposto do menos restritivo para o mais restritivo. Se o aluno, apesar das medidas que vai experienciando não for satisfatório, ficará no ensino especial.(Bairrão, 1998)

A implementação da educação inclusiva passa por defender a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, o que obriga a aplicar as Declarações que consagraram o pleno direito à educação de qualidade igual para todos sem restrição (ONU: Declaração de Dakar, 2000, e em 2006, a Convenção de Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência. Esta última convenção veio a dar ao conceito de deficiência um caráter mutável, e a reivindicar a autodeterminação jurídica da pessoa com deficiência.

Assim como o conceito deficiência, o mesmo acontece com o conceito de inteligência, que também se caracteriza pela transformação de acordo com a evolução do conhecimento

científico nos campos da psicologia e da psicologia educacional. (Sanches-Ferreira et al, 2012).

Na avaliação que Bairrão(idem) procedeu à aplicação do DL 319/91 apresentou diversas problemáticas para reflexão e aperfeiçoamento deste novo modelo educativo. Há o questionamento do conceito de NEE que se introduziu no modelo educativo de integração para substituir as categorias de foro médico, mas não há o abarcamento da realidade do conceito. Não foi encontrado um modelo de avaliação e de intervenção necessário para o atendimento dos alunos. São avaliadas de acordo com as dificuldades escolares por profissionais sem especialização, não havendo uma equipa multidisciplinar para avaliação e respetiva orientação interventiva. Bairrão considera que é necessário os professores precisarem de formação especializada, além da necessidade de monitorizar o sistema, que permita acompanhar a aplicação das medidas legalmente previstas, uma vez que verificou a existência de escolas com uma taxa muito alta de alunos com NEE com retenções e de haver um número reduzido os alunos portadores de deficiência sensorial, multideficiência e motora a frequentar as escolas regulares. O Estado não sensibilizou, a nível macro, os cidadãos para os direitos de todos os cidadãos sem exceção. a necessidade de os professores precisarem de formação especializada.

Salientou também que a procura de soluções deve estar centradas na escola e não no aluno, não é o aluno que se deve ajustar à escola, é a escola que deve ajustar-se ao aluno (Barrão, 1998; Sanches-Ferreira, 2007)

Sem uma conceptualização na conceção do modelo integrativo na educação, sem os recursos humanos e materiais adequados que permitem a concretização plena desse modelo, este falhará e se misturará com o modelo antecedente, o da segregação, que está bastante enraizado na cultura escolar. Os professores precisam de formação profunda e contínua, precisam de ter uma postura investigativa e de questionamento constante para desestruturar hábitos seculares. Eis algumas características do professor inclusivo apontadas por Sanches-Ferreira (2007). Só com esta postura é possível mudar a escola e conseqüentemente a sociedade.

Não se tendo verificado após a publicação do DL 319/91 um processo de integração, ou seja, de frequência na escola regular dos alunos com NEE. O objetivo desta legislação é

integrar o cidadão na sociedade e tal não é possível se os alunos desde cedo vivem ambientes segregativos dentro da escola regular. (Sanches- Ferreira, 2017)

Só através da educação inclusiva plena, a criança típica vai aprender e aceitar e a interagir com a diferença e a criança com NEE aprenderá mais, pois está inserida num espaço estimulador e atingirá o pleno direito da cidadania, no emprego, na intervenção social, em todos os aspetos da sua vida pessoal. Por conseguinte, o DL 319/91 foi revogado e surgiu o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela lei nº 21/2008, de 12 de maio.

2.2. O DECRETO-LEI Nº 3/2008

O DL 3/2008, de 7 de janeiro revoga o DL 319/91 e alarga os princípios orientadores para melhorar a qualidade da educação, sensibilizando os profissionais para os direitos fundamentais do ser humano. Baseia-se nos princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo.

Conforme quadro comparativo do decreto revogado e atual, a seguir, apresentado, verifica-se que o acrescento de princípios se baseia expressamente em valores humanistas.

Tabela 3

Os princípios orientadores presentes no DL nº 319/91 e no DL nº 3/2008

Princípios orientadores do DL 319/91	Princípios orientadores do DL 3/2008
“ ... o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível”	“... os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

Nota. Fonte: DL nº 319/91 3 DL nº 3/2008.

Como o próprio DL 3/2008 declara, no preâmbulo ao referir o evento da Declaração de Salamanca (1994) os princípios da educação inclusiva têm se enraizado e esta “visa a

equidade educativa, o direito de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados” (preâmbulo, DL nº 3/2008). Por conseguinte, a escola inclusiva defenderá uma educação flexível que responde a uma diversidade de características e necessidades de todos os alunos e dos alunos com NEE. Todos os alunos têm necessidades educativas, por isso as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, na qual se incluem as estratégias como a individualização e a personalização que permite promover competências universais como a autonomia e o acesso à cidadania plena por parte de todos. Há a definição e regulamentação de apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário nas escolas públicas, particulares e cooperativas. Existe ainda a criação de condições para a adequação, diferenciação e adaptação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, resultante de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, cujas dificuldades são continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Preconiza a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional, havendo uma preparação da transição da escola para o emprego dos alunos com NEE.

Pereira (2019) ressalva que depois da publicação do DL 3/2008, outros documentos normativos se publicaram e que interferiram diretamente numa nova organização dos processos escolares e práticas curriculares dos alunos com NEE para reforçar a inclusão destes: a Portaria nº 201/2015, a Resolução da Assembleia da República nº 17/2015 e a lei nº 21/2008, que procedem a alterações ao DL 3/2008 quanto ao CEI e sobre a transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE. Refere também outros articulados que, não tendo uma ligação direta com a inclusão, espelham os processos educativos de alunos com NEE, garante uma atenção específica desde a educação infantil até o pós-secundário: o DL nº 176/2012 que alarga a escolaridade obrigatória, o DL nº 281/2009 que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, com o objetivo de criar uma rede de escolas de referência para a intervenção precoce na infância. Além de referir outros documentos legalizam o direito das pessoas com deficiência a estar presentes nos diferentes espaços sociais, entre eles, o da educação, em concordância com documentos internacionais, tal

como prevê a ONU. De referir A Resolução da Assembleia da República nº 56/2009, e a Resolução da Assembleia da República nº 54/2009, ambas a 7 de maio, aprovando a Convenção dos Direitos Humanos dos Direitos das Pessoas com Deficiência e o Protocolo, respetivamente. Estes últimos documentos estão já presentes no preâmbulo do DL 54/2018, na medida que são documentos reveladores do espírito da evolução do conhecimento científico e pedagógico, onde os conceitos de Deficiência e inteligência assumem um caráter dinâmico.

Este DL contém medidas educativas que visam dar respostas educativas asseguradoras da participação e permanência dos alunos com NEE na escola regular e na escolaridade obrigatória, pela diferenciação, adequações e adaptações nos processos escolares do ensino regular, de forma que possam ter uma vida pessoal e profissional em adultos.

Na tabela a seguir exposta mostra as diferenças de medidas educativas entre o DL revogado e o DL 3/2008, onde é visível que as medidas do decreto revogado são muito restritivas, salientando a diferença e condições subjacentes ao aluno em comparação com o DL 3/2008, que permite uma maior flexibilidade na gestão.

Tabela 4

As medidas do DL nº 319/91 e do DL nº 3/2008

Medidas do DL 319/91	Medidas do DL 3/2008
<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Necessidades Educativas Especiais, baseado em critérios pedagógicos. • Adaptação das condições em que se processa o ensino aprendizagem dos alunos com NEE. Essas adaptações consistem: <ul style="list-style-type: none"> a) equipamentos especiais de compensação, b) adaptações materiais, c) adaptações curriculares; d) condições especiais de matrícula; e) condições especiais de frequência; 	<ul style="list-style-type: none"> • O Diagnóstico do aluno é realizado de acordo com o perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial a partir da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. • Medidas de carácter organizativo e de funcionamento presentes nos projetos educativos da escola: <ul style="list-style-type: none"> > criação de escola de referência bilingue

<p>f) condições especiais de avaliação;</p> <p>g) adequação na organização de classes e turmas ;</p> <p>h) Apoio pedagógico acrescido e</p> <p>i) Ensino Especial</p> <ul style="list-style-type: none"> • As adaptações curriculares são: <p>a) redução parcial do currículo e dispensa de atividade que se revele impossível de executar pelos alunos com NEE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino especial é o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitem reforço da autonomia individual dos alunos com NEE, devido a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu processo educativo próprio, podendo seguir dois tipos de currículo: currículos escolares próprios e currículos alternativos. • Os currículos escolares próprios têm como padrão o currículo do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência. • Os currículos alternativos substituem os currículos do regime educativo comum e visam proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos. 	<p>para alunos surdos,</p> <ul style="list-style-type: none"> > criação de escola de referência de educação para alunos cegos ou de baixa visão, > As escolas e os agrupamentos podem escolher respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbação do espectro de autismo e com multideficiência: <ul style="list-style-type: none"> → Criação de unidades de ensino estruturado, → Unidades de apoio especializado para educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita. • Medidas educativas, visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente: <ul style="list-style-type: none"> > Apoio pedagógico personalizado, > Adequações curriculares individuais > Adequações no processo de matrícula > Adequações no processo de avaliação > Currículo específico individual > Tecnologias de apoio
---	---

Nota. Fonte: DL nº 319/91 3 DL nº 3/2008 e Sanches-Ferreira (2017)

Entre a publicação do DL 319/91 e o DL 3/2008, houve outro salto qualitativo e, mais uma vez as estruturas organizacionais da escola se modificaram. Aumentaram os profissionais

de educação especial com formação adequada, estando por isso aptos a lidar com a formação que os alunos com NEE necessitam. Cresceu o número de escolas de referência e as Escolas de Ensino Especial tornaram-se Centros de recursos para a inclusão. Ao criar nas escolas públicas, escolas de referência, os alunos estão à partida dentro da escola comum e a participar em certas aulas com todos os colegas da turma e nas atividades escolares (artigo 18, capítulo IV).

Conforme defendido por Sanches-Ferreira (2017) que cita Sanches-Ferreira et al., (2013; Sanches-Ferreira, Simeonsson, Silveira-Maia & Alves (2015) o DL n.º 3/2008

“concretiza a crescente responsabilização das escolas pelos alunos com deficiência, ao estabelecer o professor titular de turma/educador ou diretor de turma como coordenador do PEI. Para além disso, operacionaliza a substituição de categorias baseadas em classificações do foro médico pela descrição do perfil de funcionalidade dos alunos. Para tal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 apoia-se no estado da arte do conhecimento que descreve a funcionalidade como o produto da interação entre as características do indivíduo” (p. 375)

Contudo, em 2014, A Assembleia da República solicita ao Conselho Nacional da Educação (Deliberação 2-PL/2014) a elaboração de uma recomendação (Recomendação 1/2014, CNE, 2015) “sobre as políticas públicas da educação especial, incluindo a utilização do método de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde como base para a elaboração do programa educativo individual, nos termos do DL 3/2008. (Preâmbulo da Recomendação 1/2014).

Essa Recomendação, apesar de considerar que, no quadro legal, a publicação do DL 3/2018, alterado pela lei 21/2008, de 12 maio, experienciou um salto qualitativo em relação ao DL revogado, tendo, por conseguinte, aconselhado aquele a certas reformulações; devido determinados problemas identificados.

O primeiro problema refere-se ao critério da elegibilidade de alunos para medidas que respondam a NEE. a impossibilidade de construir respostas educativas ajustadas a um conjunto de alunos NEE, devido a condições impostas pelo próprio DL.

Em segundo lugar, o facto de existir a dimensão à “permanência” das NEE revela a ausência de resposta dos alunos, provocando uma acumulação de dificuldades que, sem uma intervenção especializada, convertem-se em dificuldades crónicas.

Por outro lado, não se enquadram os alunos com dificuldades de aprendizagem superáveis com métodos de ensino diferenciado. Há alunos cujo perfil de funcionalidade não se enquadra na medida restritiva prevista no artigo 21º - Currículo Específico Individual, mas que não permite ter sucesso com a aplicação das restantes medidas previstas no DL 3/2003 (Recomendação 1/2014).

Por outro lado, a existência da avaliação externa das aprendizagens, tendo como referência os currículos e as metas de aprendizagem sem adaptação às condições especiais usufruídas pelos alunos nomeadamente as adequações curriculares põem em causa a qualidade e a equidade na possibilidade de obtenção de sucesso. Além disso, a transição de alunos com CEI para a vida ativa com a operacionalização do PIT, parece não permitir a plena integração dos alunos no mundo laboral e social, depois de concluída a escolaridade obrigatória. Há a necessidade de repensar na certificação decorrente deste percurso escolar. (Recomendação 1/2014)

Finalmente, a mesma Recomendação refere que há outro problema relativo à classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) como instrumento de classificação e organização da informação, com a existência de técnicos, docentes e médicos que não dominam a linguagem e os conceitos deste instrumento de classificação, dificultando a sua aplicação e por consequência houve a inexistência de avaliação a apoiar a construção dos PEI. Os profissionais que dominavam a linguagem e os conceitos deste instrumento consideraram-no por um lado, como um bom instrumento organizador e de classificação que permitia a utilização de uma linguagem universal entre os diferentes técnicos ligados à saúde, educação e intervenção sociais que, tendo uma abordagem ecológica da criança ou jovem, havia uma relação entre as funções e estruturas do corpo, as atividades e tarefas desenvolvidas, tendo em conta os fatores do meio ambiente, facilitador das experiências dos alunos. Contudo, revelou-se um instrumento redutor nas sinalizações dada a existência de construção de PEI idênticos para problemáticas diversas.

As políticas públicas de Educação Especial adotam o princípio da educação inclusiva, contudo há um desfasamento entre os princípios e a sua concretização. Tal desfasamento é revelado na desadequação do quadro normativo com a real disponibilização de recursos em qualidade e quantidade que a escola disponibiliza e instituições parceiras, tornando o princípio da inclusão uma mera figura de retórica **(Recomendação 1/2014)**

Na Recomendação 1/2014, salientou-se que, com a publicação do DL 3/2008, crianças e jovens deixaram de frequentar Escolas e Centros de Ensino Especial para ingressar nas escolas regulares sem que estas possuíssem um conjunto de dispositivos/medidas de apoio que dessem respostas apropriadas às suas necessidades educativas para uma efetiva educação inclusiva. Consequentemente, é referido a precariedade profissional de técnicos de apoio vários como constrangimento para a eficácia das medidas operacionalizadas nas unidades de multideficiência. Indica ainda a falta de tecnologias de apoio e de manuais em Braille que chegam tardiamente às escolas de referência. Finalmente, a referida Recomendação sublinha que existem zonas no país sem equipas de intervenção precoce, unidades de ensino estruturado ou de multideficiência, além da inexistência de parcerias com Centros de recursos para a inclusão.

A Recomendação 1/2014 termina apresentando algumas sugestões/condições necessárias para as escolas inclusivas: acabar com a precariedade profissional, uma vez que muitos técnicos ou são colocados nas escolas depois do início do ano letivo e não levam o seu trabalho a bom termo no próximo ano, uma vez que, colocados em outras escolas, colocando, por isso, em causa a eficácia das medidas tomadas. A formação inicial e contínua de todos os profissionais da educação escolar torna-se urgente para que haja uma concertação coerente entre os princípios inclusivos desses profissionais e das suas ações.

O DL nº 3/2008 é revogado e substituído pelo DL nº 54/2018, sem a articulação de outras avaliações feita ao mesmo articulado, como a avaliação positiva realizada por Sanches-Ferreira, Simeonsson, Silveira-Maia & Alves (2015).

2.3. O DECRETO-LEI Nº 54/2018: PRINCÍPIOS, OS PROCEDIMENTOS: A ABORDAGEM MULTINÍVEL E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

A escola inclusiva, envolvendo a diversidade de alunos, aprofundou-se com a publicação do DL nº 54/2018, de 6 de julho, lançando um novo regime de educação inclusiva e, conseqüentemente, gerando um novo modelo pedagógico baseado na educabilidade universal, todos os alunos aprendem se receberem apoio adequado. Por consequência, há o afastamento da categorização dos alunos, a categoria NEE e do modelo de legislação especial para os alunos especiais, a construção de uma série de respostas para todos os alunos, as parcerias da educação com os recursos da segurança social, saúde, formação profissional ou de emprego foram as alterações profundas provocadas por este decreto, conforme referido por Abreu e Grande (2021), que refere ainda outras alterações como seja a reconfiguração da Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem e o destaque dado à participação de todos os agentes envolvidos no processo educativo, as EMAEI, além de reforçar a importância do papel dos pais/EE no processo educativo. Este articulado representa “uma escola inclusiva de segunda geração, conforme relembra as autoras ao citar Alves (2029)

São apresentadas duas opções metodológicas que serão suportes fundamentais para uma qualidade de ensino: o Desenho Universal para a Aprendizagem e a Abordagem Multinível destinadas a permitir o acesso ao currículo a todos os alunos e para que todos sejam envolvidos nas atividades de sala de aula e de escola, onde se implementa três níveis de procedimentos, ou seja, práticas de intervenção, mobilizadas em função das necessidades educativas: medidas universais, seletivas e adicionais (artigo 7, capítulo II). A este tipo de procedimentos de intervenção estão associadas respetivamente, medidas de gestão curricular: as acomodações curriculares, as adaptações curriculares não significativas e as adaptações curriculares significativas. Os responsáveis pelo planeamento e avaliação das medidas seletivas e adicionais são da responsabilidade da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação e à Inclusão, (EMAEI) constituída por elementos permanentes e variáveis, sendo um dos recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, a par com a do Centro de Apoio à Aprendizagem e à inclusão e os vários tipos

de escola de referência (ponto 2 do artigo 11º, do capítulo III). Os elementos permanentes da EMAEI são formados por um professor que coadjuva o órgão máximo da gestão do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas, o diretor, três membros do conselho pedagógico de diferentes níveis de ensino e educação, um docente de educação especial e um psicólogo. Os elementos variáveis são os pais e encarregados de educação, o diretor de turma e os professores do conselho de turma e restantes técnicos e psicólogos da escola, assim como os assistentes operacionais. É o diretor que seleciona os elementos permanente da EMAEI, o coordenador, ouvidos os elementos da EMAEI. Por sua vez, é o coordenador que dirige os trabalhos, selecionando os elementos variáveis da EMAEI e convocando-os para as reuniões, assim como adotar os procedimentos necessários para garantir a participação dos pais/ encarregados de educação (Artigo 12, capítulo III).

Na tabela nº 5 pode verificar-se que há a esquematização sobre o nível e a função de cada medida, bem como vários procedimentos a adotar nas práticas educativas.

Tabela 5

Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (DL 54/2018)

Nível de Medida (artigo 7º, capítulo II)	Função das Medidas	Medidas de intervenção e Gestão
UNIVERSAL (artigo 8, do capítulo II)	<ul style="list-style-type: none"> •Respostas educativas para todos os alunos, incluindo os que têm medidas seletivas e adicionais, com o objetivo de promover a participação e a melhoria de aprendizagens. 	<p><u>Acomodações Curriculares</u>: diferentes medidas que o professor pode aplicar em prática na aula que permitem o acesso ao currículo:</p> <p>1)Diferenciação pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Projeto transdisciplinar, em equipa de professores e de alunos. <p>2) Acomodações curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Localização do aluno na aula: o aluno pode estar sentado de frente para o quadro, sentar o aluno perto do professor ou perto da apresentação ou de um aluno exemplar, o professor fica perto do aluno

	<p>•São aplicadas pelos professores da turma, em parceria, se necessário, pela professora de educação especial e avaliadas pela equipa multidisciplinar</p>	<p>quando está a orientar uma atividade.</p> <p>>Apresentação do conteúdo: o professor fornece pistas visuais ou gráficas para organizar as tarefas que o aluno tem a realizar, assegurar que as instruções são compreendidas, facultar exemplos do trabalho final, verificar oralmente a compreensão dos pontos-chave, facultar esboços escritos, encurtar as apresentações longas, ensinar através de abordagens multissensoriais ou manipulativas, modelar ou simular conceitos.</p> <p>> Realização dos testes: realizar testes de consulta, usar itens de escolha múltipla, usar testes orais, encurtar os testes, permitir ao aluno que responda através do computador.</p> <p>> Competências organizativas: treinar as competências organizativas com o aluno, planejar os TPC, utilizando um bloco de notas e permitir pausas em tarefas longas.</p> <p>> No comportamento: estratégias de autodeterminação, utilizar regras simples e claras, assinalar as respostas certas e não erradas, implementar um sistema de gestão do comportamento e utilizar semanalmente instrumentos para registo do comportamento.</p> <p>3) Enriquecimento curricular</p> <p>4) Promoção do comportamento pró-social.</p> <p>5) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.</p> <p>6) Apoio tutorial preventivo e temporário.</p>
--	---	--

<p>SELETIVAS (artigo 9, do capítulo II)</p>	<p>Respostas educativas que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem, não suprimidas pelas medidas universais.</p>	<p>Adaptações Curriculares não Significativas: medidas que o professor utiliza que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Percursos curriculares diferenciados, 2) Adaptações curriculares não significativas, 3) Apoio psicopedagógico, 4) Antecipação e reforço das aprendizagens, 5) Apoio tutorial
<p>ADICIONAL (artigo 9, do capítulo II)</p>	<p>Respostas educativas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível ao nível da comunicação, interação e cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e inclusão.</p>	<p>Adaptações Curriculares Significativas: medidas utilizadas que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Frequência do ano de escolaridade por disciplinas, 2) Adaptações curriculares significativas 3) Plano individual de transição 4) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado 5) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Nota. Fonte: Decreto-lei nº 54/2018 e Pereira, Filomena (coord.) et al. (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática e Simões, et al (2023) Educação inclusiva: Manual de apoio à prática.

2.3.1.A ABORDAGEM MULTINÍVEL

O primeiro método a ser enunciado no DL 54/2018 é a abordagem multinível, ou seja, modelo multinível de intervenção e de resposta à intervenção. Neste modelo está subjacente a ideia na universalização da necessidade de apoio. Todos precisam de apoio

e esse apoio é fornecido num nível gradativo de respostas menos intensas e menos frequentes por respostas mais intensas e mais frequentes. Este modelo propõe uma categorização dos níveis de suporte que podem ser ativadas nas respostas às necessidades dos alunos, focando-se no nível de suporte e não na categorização dos alunos enquanto especial ou regular ou típico e atípico. O aluno deixou de ser o centro das dificuldades de aprendizagens, tendo sido substituído pelas medidas aplicadas pelo professor. Este é adulto e deverá procurar as melhores medidas no seu afazer profissional. Exigir-se-á dele as características de um professor inclusivo, revelando uma postura investigativa e procurar atualizar-se é um imperativo ético (Pereira 2018).

Este sistema baseia-se em três níveis: o universal aplicado a toda a turma e visa identificar dificuldades no envolvimento e desempenho educacional. Se os progressos dos alunos identificados em possível risco são monitorizados. Há neste nível uma atitude de prevenção. O seletivo que é aplicado quando os alunos não estão a progredir na medida esperada, por conseguinte, ativa-se um nível de instrução mais intensivo que, em geral fornecido em pequenos grupos. A intervenção tem a intenção de apoiar o sucesso do aluno para reconduzi-lo ao nível mais baixo de apoio. São conduzidas avaliações frequentes para avaliar a resposta do aluno à intervenção. O adicional é ativado quando a resposta ao nível 2 não foi adequada. Consequentemente, ativa-se um nível de instrução mais intensiva, com instrução individualizada. A avaliação é sistemática para averiguar a possibilidade de o aluno passar para um nível menos intensivo de instrução. Neste nível, requer-se um suporte frequente para cada um dos alunos, havendo a necessidade de uma instrução especializada com plano de intervenção comportamental e serviços terapêuticos. É neste nível que se aplica o RTP com PEI. (ar

O sistema multinível de suporte não é um programa de intervenção. Trata-se de uma forma de organizar a implementação de intervenções educacionais, promovendo a identificação precoce de alunos que precisam de suporte comportamental ou académico adicional, cujo objetivo consiste em promover uma educação de qualidade, havendo o nível de suporte que cada aluno precisa para ser bem-sucedido. Pereira (2018) anuncia os princípios subjacentes a esta Abordagem Multinível, a referir “uma visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proativa e preventiva; uma orientação

para a qualidade e eficácia dos processos; uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados.” (p.19)

Como a abordagem multinível, o Desenho Universal para a Aprendizagem permite criar meios de acessibilidade ao ensino para uma aprendizagem sem barreiras, permitindo também a utilização de práticas educativas para uma maior participação dos alunos com medidas adicionais e os pertencentes a minorias étnicas com todos os alunos na turma ou em todo o tipo de atividades da escola.

2.3.2. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

o Desenho Universal para a Aprendizagem está relacionado com a área da arquitetura, referindo-se à conceção de edifícios, produtos e ambientes acessíveis a todos. Há na noção do DUA o conceito de barreiras livres, assente numa perspetiva social, transmitindo a ideia de que o problema não está na pessoa, mas nas barreiras impostas pelo meio. Esta conceção arquitetónica estendeu-se a outros campos, nomeadamente no campo educacional, ou seja, desenvolver na escola, na sala de aula, ambientes de aprendizagem flexíveis de modo a abarcar a diversidade na aprendizagem e funcionamento. (Zerbato; Mendes, 2021). Sendo esse o objetivo de DUA, a flexibilidade das aprendizagens não se circunscreve somente à flexibilidade curricular, mas também aos métodos de ensino, os modos de avaliação, as interações pessoais entre professor e aluno e interpares, à conceção do espaço físico da escola e aula, às fontes de informação que se utiliza para aquisição de conhecimento e aplicação do mesmo, à tecnologia utilizada).

Zerbato e Mendes (2021) referem Center for Applied Special Technology (CAST, 1990) para apresentar três princípios essenciais, enquanto modo de pensar, a referir, Múltiplos Meios de Representação, providenciando aos alunos vários meios de obter informação e conhecimento. O professor deve aceitar Múltiplos Meios de Expressão, providenciando aos alunos alternativas para demonstração do que sabem, várias formas de os alunos se expressarem, planeando (previamente) meios alternativos para mostrarem o que sabem. E, finalmente, é de referir os Múltiplos Meios de Envolvimento, indo ao encontro dos interesses dos alunos, desafiando-os e motivando-os para a aprendizagem e envolvendo os pais e EE (Pereira, 2018)

Referindo a CAST (2012), Zerbato e Mendes (2021) apresentam exemplos práticos dos três princípios já referidos. Deste modo, em relação aos Múltiplos Meios de Representação, o professor inclusivo de acordo com a paradigma de suporte, deve apresentar a informação em diferentes modalidades sensoriais, utilizando a informação pela via visual, auditiva, táctil e cinestésica, além de apresentar a informação em formatos adaptáveis (amplificar o som, ampliar o tamanho da letra) e, ainda, mostra que há alternativas complementares na difusão da informação, podendo ser acompanhada de ilustrações, gráficos interativos para tornar a informação mais compreensível; apresentar como suporte para captar a atenção dos alunos esquemas, mapas conceptuais, as ideias fundamentais assim como inúmeros exemplos para realçar os aspetos mais importantes. De referir que o processamento da informação, a sua visualização e manipulação deve ser progressiva e sequencial e a informação deve estar relacionada com as vivências de cada aluno.

O Princípio Múltiplo Meio de Envolvimento concretiza-se criando-se determinadas dinâmicas na sala de aula como promover nos alunos oportunidades de escolha e tomadas de decisão, como permitir que os alunos participem na planificação das atividades a desenvolver, envolvendo os alunos na definição dos objetivos de aprendizagem e de comportamento. Deve-se também variar as atividades e fontes de informação de modo que possam ser personalizadas e contextualizadas atendendo ao percurso individual dos alunos, culturalmente relevantes, socialmente significativas, adequadas à idade e às competências dos alunos. E por fim, usar estratégias de antecipação das atividades diárias, rotinas e transições de ações (e.g., cartazes, calendários, horários, cronómetros visíveis); e diferenciar o grau de dificuldade e complexidade das tarefas. (Pereira, 2018)

O último princípio múltiplo meio de ação e expressão operacionaliza-se, segundo (Pereira, 2018) através da disponibilização de alternativas à capacidade motora de resposta e otimização do acesso a ferramentas e produtos de apoio. Além de usar diferentes suportes para a comunicação (e.g., linguagem escrita, linguagem oral, desenho, música, artes visuais, etc.), recorrendo a redes sociais e ferramentas interativas da Web. E ainda recorrer a lembretes de apoio à planificação e desenvolvimento de estratégias (parar e pensar” antes de agir, mostrar e explicar o trabalho, pensar em voz alta), disponibilizando listas de verificação e modelos de planificação de um projeto, com vista à compreensão do

problema, estabelecendo prioridades, sequenciação e calendarização das tarefas. Por último, ceder *feedback* explícito, específico e atempado que sirva de suporte à autorregulação da aprendizagem (usando o recurso a perguntas orientadoras da reflexão, mostrando evidências do progresso e recorrer a estratégias diferenciadas de autoavaliação e coavaliação).

De acordo com o DUA, a avaliação deve ser o mais autêntica possível, contrariando os sistemas de avaliação tradicionais. Se há múltiplos meios de representar a informação e também múltiplos meios em que os estudantes podem expressar o seu conhecimento e atividades e no modo como eles se envolvem na sala de aula e no contexto escolar em geral, a avaliação conseqüentemente centrada na realização de tarefas, uma evidência direta de aplicação do conhecimento. Daí a importância de portefólios, na autoavaliação com o prévio envolvimento dos alunos na planificação das atividades. (Pereira, 2028)

Com a apresentação destas duas opções metodológicas e a apresentação de medidas diferenciadas como respostas educativas à diversidade dos alunos, este novo DL não se propõe como um documento de explanação teórica, antes voltado para a aplicação prática de uma série de procedimentos aliados a princípios orientadores da educação inclusiva que se querem reguladores dos procedimentos a adotar. É um modelo ético de Educação para todos, (Pereira, 2018) onde se definem esses princípios no artigo 3, capítulo I do decreto-lei nº 54/2018: “a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos; d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível; e) Flexibilidade curricular, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um; f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade

cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões; g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando; h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar."(artigo 3º, do capítulo I, p.3 e 4). Estão presentes princípios baseados na justiça ética, nos deveres sociais da igualdade de oportunidades, consagrados de acordo com a definição da UNESCO.

Alguns destes princípios encontram-se também presentes no Preâmbulo, verificando-se uma correspondência entres eles e a sua praticabilidade. Assim, na primeira parte, temos os aspetos concetuais relacionados com os desígnios deste decreto, evidenciando a perspetiva social de valorização dos Direitos Humanos, salientando, conseqüentemente, o objetivo de concretizar o direito a todas as crianças a uma educação inclusiva e, de forma, a que todos vivam o sentimento de pertença e de participação a um grupo. A equidade, o sentir/pensar que a diversidade humana é uma mais-valia obrigará a um ensino de qualidade, uma vez que alerta os docentes para o princípio da necessidade de entender, avaliar e aliar diferentes perfis de suporte e de funcionamento nas suas atividades letivas. Desse entendimento haverá, por conseguinte, a fundamentação e ajustamentos necessários de forma a garantir que o ensino se adequa ao perfil de cada aluno. Há uma intenção de introduzir em todas as escolas um novo paradigma voltado para as estratégias e métodos de ensino, assim como de currículos de ensino básico e secundário de forma que os alunos, adquiram e desenvolvam conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. De acordo com este Perfil (2017) *é conditio sine qua non* que os alunos sejam preparados “para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida”. Daí o surgimento do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho que, complementando o decreto inclusivo, legisla a necessidade de existir uma maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar para reforço das aprendizagens essenciais. Na dinamização deste trabalho indisciplinar fomenta-se nos alunos competências de pesquisa, avaliação,

reflexão, como também a mobilização crítica e autónoma da informação, no sentido de procurar a resolução de problemas e ao reforço da autoestima e bem-estar dos alunos. A implementação de Cidadania e Desenvolvimento surge para desenvolver a cidadania ativa, a participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade. (Preâmbulo, DL 55/2018)

Como já foi referido, o DL 54/2018 é um documento normativo voltado para os direitos humanos, ao afastar-se da noção de que é preciso categorizar para intervir. (Pinto; Pinto e Neca, 2022). Todos os alunos podem alcançar um perfil de competências e habilidades no final da escolaridade obrigatória, mesmo que sigam caminhos de aprendizagem diferentes. Esta ideia pressupõe o surgimento de modelos curriculares flexíveis, a monitorização sistemática da implementação de cada intervenção e um diálogo permanente entre os professores e os pais.

Há uma visão mais holística do processo educativo, com a criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, onde todos são responsáveis pelo sucesso dos alunos, ou seja, há uma equipa multidisciplinar, formada por professores, psicólogos e técnicos de educação que analisam as medidas adequadas a alunos com medidas seletivas e adicionais para serem praticadas em sala de aula e/ou no apoio. Foi importante a abertura da presença dos pais e encarregados de educação no processo educativo. A alteração legislativa aconteceu com a publicação da lei nº 116/2019, onde esta abertura tornou-se mais significativa, uma vez que foi reconhecido a estes ser um elemento variável da EMAEI (artigo 4º, da Lei 116/2019). Tem o direito de participar na elaboração e na avaliação de Relatórios Técnico-Pedagógico e Plano Individual de Transição ou pedir a revisão desses documentos. A equipa multidisciplinar passa a ter de ser obrigada a definir indicadores para avaliar a eficácia das medidas interventivas (artigo 5º, da Lei nº116/2019). A todos os alunos com PEI, é necessária elaboração do PIT de forma a facilitar a sua transição para a vida pós escolarização.

Além da EMAEI, este decreto trouxe outra novidade, como referem Pinto; Pinto e Neca (2022): a abolição das unidades de ensino especializado com a criação do Centro de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão “como espaços dinâmicos, plurais, que reúnem recursos

humanos e materiais para promover a aprendizagem e dar apoio à inclusão os alunos com medidas seletivas e adicionais.” (p. 23).

É de verificar, portanto, a existências de decretos legislativos e outros documentos normativos satélites em relação ao DL nº 54/2018, como O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado através do Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, que “constitui o documento de referência que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (preâmbulo do referido despacho) assim como o Documento de Orientação Curricular, As Aprendizagens Essenciais, que define a missão de todo o sistema educativo para que as escolas sejam capazes de construir um novo paradigma visando um modo diferente de trabalhar as aprendizagens dos alunos, mas também salvaguardando os direitos dos alunos. Assim, os planos devem conter objetivos claros e mensuráveis, as aprendizagens essenciais, que permitam capacitar os alunos de competências que lhes proporcionem aceder futuramente ao mercado de trabalho. Para concretizar esses propósitos devem, os professores, possuir formação adequada, o que facilitará a resposta cabal às situações individuais dos alunos, que devem ser diferentes em cada caso concreto.

2.4. CONCLUSÃO DA EVOLUÇÃO LEGISLATIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Houve uma evolução para que a escola fosse um espaço de aprendizagem/formação global em todos os níveis do cidadão a ser e, sobretudo um local promotor do desenvolvimento global, com especial incidência na promoção do desenvolvimento moral dos discentes e de toda a comunidade escolar, pais e encarregados de educação incluídos. Os princípios e as práticas educacionais foram tornando progressivamente éticas e objetivas e concretizáveis e de acordo como o espaço educativo mundial. Os documentos normativos passam a fazer referência a acontecimentos mundiais de defesa sobre os direitos de pessoas com deficiência, cuja socialização e educação se efetuou de forma separada das escolas públicas regulares e que progressivamente se reuniram neste decreto, mas também no anterior, ainda que timidamente. Contudo neste há a abolição das categorizações pessoais quando se trata de efetuar as avaliações diagnósticas,

havendo ainda a avaliação das aprendizagens de forma predominantemente formativa e mais reflexiva, na forma de se escolher à posterior as medidas a serem aplicadas se não houver a progressão da aprendizagem esperada.

Há a constatação no DL nº 54/2018 que todos os profissionais que trabalham numa escola têm todos um desenvolvimento moral elevado e aí reside um aspeto negativo em relação ao decreto revogado, o DL nº 3/2008: neste constava no artigo 31º, duas alíneas que penalizava qualquer ato discriminativo para com os portadores de NEE da alínea a) a penalização do não cumprimento da não discriminação: “O incumprimento do disposto no nº3 do artigo 2 implica: a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar uma alínea que penalizava qualquer ato discriminativo para com os portadores de NEE. b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes”: Decreto-Lei nº 3/2008 (2008).

Em todas as avaliações feitas aos decretos desde o DL 319/91 até ao mais recente apresentam os mesmos entraves: formação inicial e contínua dos professores insuficiente, abarcando os gestores de topo e intermédio e o pessoal não docente. A necessidade de haver outros profissionais presentes na escola, como terapeutas, assistentes sociais, psicólogos. O envolvimento dos pais na vida educativa dos filhos é crucial para o bom desempenho académico. Além da necessidade da escola possuir outros recursos materiais sempre que seja necessário como os livros em braille e outros suportes necessários a toda a diversidade discente.

Contudo, as sugestões de Bairrão (1998) estão presentes neste último decreto: a existência de uma equipa disciplinar para diagnóstico, intervenção e avaliação assim como o reforço da participação ativa dos pais/EE na vida escolar dos seus educandos.

Os documentos normativos passaram a ter um carácter transnacional, como já foi referido com os movimentos civis na segunda metade do século XX e as assinaturas de ratificações resultantes desses movimentos civis, mas também como consequência de organizações internacionais que, de acordo com a afirmação de Lemos (2014) foi a OCDE a entidade internacional que influenciou as políticas públicas educativas em Portugal para a

mudança de uma escola cada vez mais democrática e equitativa. Este autor salienta a influência desta organização a nível de produção ideias e de dados, como também na avaliação da legislação produzida até à atualidade.

A grande vantagem desta evolução legislativa é corporizada nestes últimos decretos, nacional, o DL nº 54/2018 (2018) e da Região Autónoma dos Açores, com o Decreto Legislativo Regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro (2023), onde se aboliu a categorização dos alunos e, sobretudo o facto de estes deixarem de ser o universo do processo de ensino-aprendizagem. As características pessoais do aluno não podem ser discutidas como causadoras do insucesso escolar. A responsabilidade é do adulto, pais/encarregados de educação e profissionais que, em colaboração, devem pensar na aplicação das melhores medidas para cada aluno, obrigando a escola e professores adquirirem características inclusivas, mostrar que são os adultos e a escola, sala de aula que se ajustam aos alunos e não os alunos à escola. Contudo, no DLR consta algumas congruências, uma delas já corrigida, com a primeira alteração que aconteceu em 13 de outubro com o decreto legislativo regional nº 34/2023/A (2023).

2.5. O DECRETO LEGISLATIVO REGIONAL Nº 5/2023/A: AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS COM O DL54/2018

Na região Autónoma dos Açores, o Decreto Legislativo Regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro teve a sua génese a partir do decreto-lei nº 54/2018, após a sua operacionalização progressiva durante cinco, quatro anos e dois letivos, em sete escolas-piloto no arquipélago dos Açores, duas na ilha Terceira(EBI Francisco Ferreira Drummond e ES Tomás de Borba), três delas na ilha de São Miguel: duas em Escolas de Ensino Básico e Integrado (Rabo de Peixe e Arrifes) e outra numa Escola Secundária (ES da Ribeira Grande) e , finalmente na Escola das Flores e no Corvo.

Nos quadros a seguir apresentados encontra-se a súmula das diferenças e semelhanças entre os dois decretos. Estão divididos por partes: o Preâmbulo e os respetivos capítulos.

O Decreto-lei nº 54/2018 tem um Preâmbulo mais alongado por motivos de estruturação/flexibilidade de escrita e também devido ao facto de querer salientar a importância da presença de duas opções metodológicas: Desenho Universal para a Aprendizagem e a Abordagem multinível, que serão a base dos procedimentos dos princípios inclusivos para a qualidade e sucesso educativo dos alunos, dando por isso mais realce à ação/ práticas educativas na escola. O DLR apresenta estas duas opções no corpo do articulado no artigo 3º do capítulo I referente a conceitos, onde são definidas não só estas duas metodologias, mas outros conceitos ligados aos princípios da educação inclusiva. Ambos mantêm a definição de educação inclusiva de acordo com o definido pela UNESCO (2009), exigindo a intervenção multidisciplinar e o aumento da participação dos alunos no acesso ao currículo, pelo que a educação inclusiva deve ser pautada pela qualidade de ensino. No corpo dos dois articulados são igualmente bastantes as semelhanças, havendo diferenças periódicas e significativas que serão caracterizadas após a apresentação dos respetivos quadros relativos ao Preâmbulo, Capítulo I e III dos dois decretos. O capítulo II não é objeto aprofundado de análise, uma vez que mantém as semelhanças predominantemente do DL nº 54/2018, no que concerne às medidas de gestão curricular e de intervenções a aplicar.

Tabela 6

Esquema-Síntese das semelhanças e diferenças entre o decreto-lei nº 54/2016, de 6 de julho e o decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de educação inclusiva e qualidade de ensino. • Acesso ao currículo educativo a todos os alunos. <p style="padding-left: 40px;">> A necessidade de conhecer e apropriar-se dos princípios</p>	<p style="text-align: center;"><u>DLR nº5/2023/A</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O decreto legislativo regional refere no investimento a ser feito no apoio e acompanhamento especializado aos professores de educação especial para a eficácia das respostas educativas de cada aluno. Razão de ter criado a <u>ERMAEI</u>. Por isso, não refere as opções metodológicas. Elas são detalhadamente escritas no manual de apoio à inclusão publicada pela Direção regional da Educação e Assuntos Culturais e Administração

<p>orientadores inclusivos para uma maior qualidade de ensino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesma definição de educação inclusiva que exige a intervenção multidisciplinar e o aumento de participação de todos os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere sucesso educativo, além de acesso e participação. • Nomeia somente um acordo internacional: os objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 30. O DL 54/2018, referencia outros acordos internacionais. • Refere a criação de escolas do sistema educativo açoriano que desenvolveram experiências de inovação pedagógicas, as chamadas Escolas-Piloto, por despacho nº 1187/2019, de 8 de agosto. • O DLR não faz referência à duas opções metodológicas necessárias para responder a diversidade dos alunos: O DUA e a abordagem multinível. Surge no artigo 1º, do capítulo I e define-as no artigo 3º do mesmo capítulo. • O DLR nº5/2023/A refere a criação de Escolas-Piloto, conforme despacho regional nº 1187/2019.
---	---

Nota. Fontes: DL nº 54/2028 e DLR nº 5/2023/A (Preâmbulo)

Enquanto o DL 54/2018, no Preâmbulo, refere compromissos assinados com vários acontecimentos mundiais de avanço legislativo como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas e reafirmada na Declaração de Lisboa sobre a Equidade Educativa para dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU; o DLR menciona somente a Agenda 2030, retirando uma história legislativa em luta pela inclusão de todos, principalmente dos portadores com deficiência. O DL 54/2018 mostra, com essas referências, a história da confluência de duas escolas com modelos educativos diferentes, fornecendo-nos a história da educação especial e sua progressão devido a estudos académicos, (como o carácter volátil dos conceitos de deficiência/inteligência) resultantes de movimentos cívicos de defesa dos direitos humanos. O decreto legislativo regional relembra os 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável adotado pelas Nações Unidas, em 2015, que buscam orientar políticas públicas, estratégias empresariais e ações da sociedade civil em direção ao desenvolvimento sustentável, dando ao decreto apesar da presença dos princípios orientadores, um carácter predominantemente economicista.

A primeira diferença que se salienta entre os dois decretos é a criação da parte do Decreto Legislativo Regional de uma Equipa Regional Monitorização de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão que orientará e apoiará os professores de educação especial como garantia de respostas eficazes e direcionadas à situação particular a cada um dos alunos. É pressuposto haver uma relação entre este apoio e a qualidade de ensino inclusivo que passará a reger as escolas. O DL nº 54/2018, não há qualquer referência a este apoio dado a professores para iniciaram as suas funções sem qualquer apoio pedagógico, apesar das avaliações anteriores referir formação inicial e contínua insuficientes.

A outra diferença fundamental presente no DLR nº 5/2023/A relaciona-se com a presença dos três pilares da educação inclusiva da UNESCO (2017): acesso, participação e sucesso, enquanto o DL nº 54/2018 oferece o direito de todas a criança ao acesso e participação” (Pinto, Pinto, Neca, 2022). Este pilar sucesso é depois referenciado no capítulo I, do DL nº 54/2018.

O Capítulo I, apresenta a disposições gerais a ser operacionalizadas em todo o tipo de escolas; os princípios, normas e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e sua aplicação colaborativa entre professores e pais e EE.

Tabela 7

Esquema-Síntese das semelhanças e diferenças entre o decreto-lei nº 54/2016, de 6 de julho e o decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Promoção do aumento de participação de cada e todos os alunos, pelo emprego de diferentes medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, da utilização, de áreas curriculares específicas e recursos específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> •O Decreto-Lei nº 54 tem 41º artigos e o Decreto Legislativo Regional tem 46º. <p>DLR nº 5/2023/A</p> <ul style="list-style-type: none"> •Não refere <u>as áreas curriculares específicas. Esta é referida no artigo 32º. cap.IV]</u>

<ul style="list-style-type: none"> • Exigir a criação de respostas educativas à diversidade de necessidades/potencialidades dos alunos. • Definição dos mesmos conceitos: Acomodações Curriculares, Adaptações Curriculares Significativas e Não Significativas, Áreas Curriculares Específicas, Barreiras à Aprendizagem, Intervenção Precoce na Infância, Necessidades de Saúde Especiais, Programa Educativo Individual. • Princípios orientadores são os mesmos: Educabilidade Universal, Equidade, Personalização, Inclusão, Flexibilidade, Autodeterminação, Envolvimento Parental, Interferência Mínima. • O reforço da participação dos pais e encarregados de educação e as mesmas linhas de atuação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos: não refere <u>Plano Individual de Transição, Plano de Saúde Individual.</u> • Acrescento de definições de conceitos: Abordagem multinível, apoio psicopedagógico, Desenho universal da aprendizagem, Enriquecimento Curricular, Medidas Adicionais, Seletivas e universais, Percursos Curriculares Diferenciados e Relatório Técnico Pedagógico. • Princípios orientadores: acrescenta a confidencialidade, a não discriminação e a corresponsabilização. • Os pais e EE participam nas reuniões da Equipa Multidisciplinar permanente, enquanto no DL 54/2018 participam na Equipa Multidisciplinar, na qualidade de elemento variável.
--	--

Nota. Fontes: DL nº 54/2028 e DLR nº 5/2023/A (Capítulo I Disposições gerais)

O reforço na participação dos pais e encarregados de educação está presente nos dois decretos, do mesmo modo que contêm as mesmas linhas de atuação para a inclusão. Contudo, em relação à participação dos pais e EE, no DLR são elemento obrigatório na EMAEI da comissão permanente, (alínea a), do ponto 2, artigo 5º do DLR); no DL nº

54/2018, participam na qualidade de elemento variável. (alínea a), do ponto 2, artigo 4º do DL54/2018).

Há inconsistência do DLR, neste ponto e capítulo que, coloca os Pais/EE a participar em todas as reuniões na EMAEI de comissão permanente, mas no capítulo III, refere que nestas reuniões participa um Representante de Pais e EE, eleitos pela Associação de Pais. (Ponto 2, artigo 20ª).

Tratou-se de uma escolha política da região autónoma dos Açores de atribuir aos pais/EE o poder estar na EMAEI por comissão permanente que velará pelos interesses de todos e cada aluno, refletindo sobre a sua formação cívica e académica em todo o arquipélago, tendo em conta as especificidades socioeconómicas e culturais, que entretanto foi ultrapassada uma vez que a 13 de outubro, o DLR nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro foi alterado pelo DLR nº 34/2023/A, onde se afirma que “A inclusão de um representante dos pais e encarregados de educação na comissão permanente da EMAEI motiva várias questões que poderão conflitar com a plena implementação deste regime jurídico nos estabelecimentos de ensino, nomeadamente no que concerne à confidencialidade e proteção de dados dos alunos e encarregados de educação, na medida em que um representante terá acesso a informação sensível, como seja a relativa à situação clínica, pessoal e familiar dos alunos daquela unidade orgânica e respetivos agregados familiares.”(Preâmbulo do DL 34/2023/A, de 13 de outubro)

O Decreto Legislativo Regional rege-se pelos mesmos princípios orientadores, acrescentando três, um relativo aos princípios éticos relacionados com a confidencialidade e proteção de dados (havendo uma insistência neste aspeto no artigo 6º) e a não discriminação, o de todos os profissionais garantirem que nenhum aluno sofra de “discriminação direta ou indiretamente por ação ou omissão, em razão de ascendência, género, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou religiosas, instrução, situação económica, condição económica, condição pessoal ou social ou orientação sexual” (alínea j) do artigo 4º, do capítulo I), a e a terceira relaciona-se com a corresponsabilidade de toda a comunidade educativa, chamando a atenção da necessidade de haver um envolvimento participado, colaborador e responsabilizador de todos os intervenientes, como condição necessária para uma efetiva inclusão. Este

princípio relaciona-se com o afazer dos agentes educativos onde se presentifica o provérbio “É necessário uma aldeia inteira para educar uma criança.” Exige-se, por conseguinte, a colaboração e corresponsabilização de todos os adultos da comunidade da escola.

No Capítulo II, do DL nº 54/2018, apresenta-se as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Verifica-se que as medidas são as mesmas nos dois decretos, tendo já sido exploradas na análise feita ao decreto nº 54/2018.

Contudo, referir-se-á a existência de medidas diferenciadas: Uma delas relaciona-se, por com o apoio psicopedagógico e tutorial de carácter permanente, inseridas nas medidas universais, no DLR, enquanto o DL 54/2018, o apoio tutorial é preventivo e temporal.

O DLR nº 5/2023/A, não se especifica em que níveis de medidas um aluno pode ter ensino individualizado e com determinado número de horas ou tempos letivos que, ao serem determinados devem ser especificados e devidamente justificados. (ponto 3, artigo 8). Neste ponto, podemos nas medidas universais retirar um aluno da aula, para ter um ensino personalizado. Assim como também não especifica no caso destes alunos, o currículo específico. E tendo em conta que é prática comum, os alunos com surdez severa ter outras áreas curriculares específicas que, são lecionadas nas aulas de ciências e história. Era opção da Escola Básica Integrada dos Arrifes, retirar alunos de algumas aulas, para ter outras relacionadas com certas áreas curriculares específicas, como a Língua Gestual Portuguesa e a oralização. Como são colmatados os conteúdos destas disciplinas que no ensino secundário poderá ser uma barreira para qualquer área disciplinar. O facto de não determinar com objetividade em que medidas se insere o ensino individualizado, com determinadas horas devidamente justificadas, fará com que os alunos sejam retirados da aula, contrariando o primeiro princípio orientador presente nos dois decretos: a Educabilidade universal, ou seja, assume-se que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo. O estar inserido num meio caracterizado pela diversidade é estimulante para a aprendizagem.

Tabela 8

Esquema síntese das semelhanças e diferenças entre o decreto-lei nº 54/2016, de 6 de julho e o decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Refere os mesmos objetivos das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas... • As medidas universais operacionalizadas e avaliadas pelos professores do conselho de turma, em parceria com a professora de E.E. • As medidas seletivas são operacionalizadas pelos professores do Conselho de Turma. A monitorização e a avaliação da eficácia das medidas são feitas pela EMAEI, de acordo com o definido no RTP. • As medidas adicionais devem ser operacionalizadas de preferência na sala de aula com a intervenção de recursos especializados. • A monitorização e a avaliação da eficácia das medidas são feitas pela EMAEI, de acordo com o definido no RTP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere a existência de ensino individualizado dos alunos nas diferentes medidas, com determinadas horas que devem ser justificadas, não indicando em que nível de medida esse procedimento é aplicado. • O DLR acrescenta como medidas universais: o apoio tutorial e apoio psicopedagógico permanente, em paridade com as restantes medidas. No DL 54/2018, há o apoio tutorial preventivo e temporário. • O DLR refere o redimensionamento da turma como uma das medidas seletivas. • O DLR não refere o Plano Individual de Transição como medida adicional.

Nota. Fontes: DL nº 54/2018 e DLR nº 5/2023/A (Capítulo II Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão)

Neste capítulo, sobressai a ausência do Plano Individual de Transição como medida adicional, e do apoio preventivo e temporário nas medidas universais presentes no DL nº 54/2018, enquanto o DLR tem carácter permanente, o que de certa forma contraria o princípio orientador da educabilidade universal.

Relativamente à avaliação e monitorização das medidas seletivas serem feitas pela EMAEI que mecanismo tem esta equipa para tal procedimento? São os professores do conselho de turma em reunião que são informados pelos elementos da EMAEI?

No Capítulo III, do DL 54/2018 e DLR 5/2023/A apresenta-se os recursos humanos, organizacionais da Unidade Orgânica/Escolas e/ou Agrupamento de Escolas, bem como os recursos da comunidade de apoio à aprendizagem e à inclusão.

O DL 54/2018 é mais inclusivo na forma como apresenta as funções dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão que o DLR 5/2023/A, uma vez que este permite a existência de ensino individualizado dos alunos nas diferentes medidas e com determinadas horas: “ Quando as medidas a que se referem os números anteriores visem trabalho direto e individualizado com os alunos, deve ser especificado, de forma devidamente justificada, o número de horas ou tempos letivos que lhe devem ser adstritos, cuja alteração decorra de uma avaliação que o enquadre.” : DLR nº 5/2023/A, (2023). Neste enquadramento, o aluno é retirado da turma e de acordo com Ainscow (2002) para incluir deve haver reduções contra as pressões da exclusão. O aluno aprende melhor com os colegas e o seu desenvolvimento será mais profícuo na interação com os pares. Salienta que mesmo a exclusão sendo temporária impede a plena participação.

Tabela 9

Esquema síntese das semelhanças e diferenças entre o decreto-lei nº 54/2016, de 6 de julho e o decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
--------------------	-------------------

<p>•Os mesmos recursos humanos, mas...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • mas valoriza/sobrecarrega os professores especializados em educação especial que deverá apoiar os restantes professores de diversas áreas disciplinares. Por sua vez esses, professores especializados serão apoiados e monitorizados pela ERMAEI. Há exclusão dos outros professores que ficam numa situação de subordinação.
<p>•Os mesmos recursos organizacionais, mas ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere a escola de referência para a intervenção precoce (DLR 5/2023/A). • mas a constituição e nomeação das EMAEI. • As funções desempenhadas pela EMAEI encontram divididas pelos EMAEI por comissão permanente e alargada, no DLR, enquanto no DL 54 todos os elementos cumprem as mesmas funções e estas é que são integradas em objetivos gerais e específicos.
<p>•Os recursos da comunidade, ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No DLR <u>não</u> refere como recurso organizacional o centro de apoio à aprendizagem, as escolas de referência de intervenção precoce, nem os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial. (alíneas b), e) e f), do ponto 2, artigo 11, do DL54) •A equipa da EMAEI de comissão alargada constitui um núcleo de apoio à aprendizagem e à inclusão, mas as suas funções são gerais, não especifica as estratégias nem a monitorização quando se trata de incluir os alunos com mais barreiras. (alínea a) e b) do ponto 2, do artigo 19º). <p>O DLR 5/2023/A refere somente o Centros de Recursos para a Inclusão</p>

Nota. Fontes: DL nº 54/2028 e DLR nº 5/2023/A (capítulo III Recursos específicos de apoio à Aprendizagem e à inclusão)

De acordo com o DL 54/2018, nas ENA/AE, a EMAEI que é constituída por elementos permanentes: um dos docentes coadjuvantes do diretor, um docente de educação especial, três membros de conselho pedagógico e um psicólogo, nomeados pelo diretor, que também indica o coordenador da EMAEI, escolhendo o local de trabalho da EMAEI permanente. (pontos 3 e 6, artigo 12º). É também o diretor que ouvido os elementos permanentes da EMAEI que designa o coordenador da mesma e este tem como funções

identificar os elementos da equipa variável, convocando-os para reuniões. Dirige os trabalhos e adota os procedimentos necessários de forma que os pais/EE participem na vida escolar dos seus educandos.

A EMAEI com elementos variáveis é constituída pelo docente titular ou DT e professores do aluno, assistentes operacionais, assistentes sociais e outros técnicos que intervêm com o discente, assim como pais e EE (ponto 5, artigo 12^a).

Nas Unidades Orgânicas dos Açores, A EMAEI por comissão permanente, de acordo com o DLR, é constituída por um elemento do executivo, um docente especializado em EE, um docente representante de cada ciclo e por um representante de pais/EE. (ponto 1, artigo 18^o). Os nomeados são escolhidos em conselho pedagógico, mesmo o encarregado de educação, se não houver na UO, a Associação de Pais. O coordenador e o psicólogo são eleitos pela EMAEI alargada (artigo 20^o).

A EMAEI por comissão alargada é constituída pelos elementos da comissão permanente e pelos psicólogos, professores de educação especial, outros técnicos, professores e restante pessoal de ação educativa subordinados ao conselho executivo existentes na UO (artigo 19^o). O Coordenador da EMAEI é eleito pela comissão alargada e desempenha as mesmas funções presentes no DL 54/2018, onde há a adição da presença do coordenador presenciar as reuniões do pedagógico. O DLR 5/2023/a retirou o Centro de Apoio à aprendizagem com as funções específicas designadas nos DL n^o 54, que não estão presentes nas funções da EMAEI por comissão alargada, como presente no quadro a seguir apresentado.

Tabela 10

As funções dos recursos específicos organizacionais de apoio à aprendizagem e à inclusão: as EMAEI nos dois decretos-leis.

DL 54/2018	DL 5/2023/A
EMAEI constituída por elementos permanentes e EMAEI por elementos variáveis (ponto 9, artigo 12 ^o) <ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, ● Propor medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar, 	EMAEI constituída por comissão permanente e por comissão alargada (artigos 17 ^o , 18 ^o , 19 ^o , 20 ^o subsecção)

<ul style="list-style-type: none"> ● Acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ● Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, ● Elaborar o RTP, PEI e PIT, ● Acompanhar o funcionamento do Centro de apoio à aprendizagem <p>Funções do centro de apoio à aprendizagem e à inclusão (artigo 13º)</p> <p style="text-align: center;">Objetivos gerais (ponto 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apoiar a inclusão das crianças e alunos no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola. ● Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar. ● Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma. <p style="text-align: center;">Objetivos específicos (ponto 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem. ● Apoiar os docentes do grupo/turma a que os alunos pertencem. ● Apoiar a criação dos recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para a diversas componentes do currículo. ● Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares, facilitadoras dos processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar. ● Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores de aprendizagem. ● Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, ● Propor medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar, ● Acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ● Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, ● Elaborar o RTP, PEI ● Acompanhar de ponto de vista técnico e científico, os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, ● Prescrever os produtos de apoio necessários. <p>Funções da EMAEI por comissão alargada (ponto 2 do artigo 19)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, ● Aprovar os RTP e o PEI, quando aplicados.
--	---

Nota. Fontes: DL nº 54/2028 e DLR nº 5/2023/A (Capítulo III)

Ambas as EMAEI têm a função de sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão. Não há referência no DLR de escolas de referência para a intervenção precoce. Existe um Programa Regional de Intervenção Precoce para a Infância (PRIPI), que se destina a apoiar as crianças e as suas famílias desde o momento de deteção das respetivas limitações ou incapacidades ou dos fatores de risco grave de atraso de desenvolvimento até ingressar na educação pré-escolar do ensino público para promover o desenvolvimento global da

criança eficazmente. (artigo 27º). O PRIPI é da responsabilidade das entidades competentes do serviço regional da saúde.

Conforme explicitado na tabela 9.1. acima transcrita, não há, no DLR 5/2023/A, nas funções da EMAEI alargada, as funções com objetivos específicos presentes no Centro de Apoio à Aprendizagem e Inclusão, (alíneas a) a f), ponto 6 do artigo 13º, do DL nº 54, funções essas que, a serem concretizadas obriga o aluno com mais barreiras a serem incluídos na turma, na escola e na comunidade, além de ser preparado desempenhar um trabalho na vida pós-escolar, ou seguir estudos.

A ausência desses objetivos específicos no DLR está em concordância pelo facto de não referir PIT, como medida adicional, no ingresso ao ensino secundário.

No Capítulo IV dos dois DL, aborda-se a análise das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, determinando que estas devem ser implementadas o mais precocemente possível. Essa identificação é feita quer pelos pais/EE, quer pelos serviços de intervenção precoce, docentes ou outros técnicos e serviços que intervêm com a criança/aluno. Na tabela 11 verifica-se as semelhanças e diferenças entre os DL 54/2018 e 5/2023/A:

Tabela 11

Esquema síntese das semelhanças e diferenças entre o decreto-lei nº 54/2016, de 6 de julho e o decreto legislativo regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
<ul style="list-style-type: none"> •A identificação da necessidade das medidas é feita pelos mesmos intervenientes e são entregues ao presidente do conselho executivo (DLR 5/2023/A) ou ao diretor (DL54/2018, a documentação necessária, explicitando a razão das medidas. •Um parecer médico, nos casos de problemas de saúde física ou mental integra essa documentação. •A estrutura do RTP é a mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando a EMAEI conclui que o aluno precisa de medidas universais tem um prazo de 20 dias úteis para devolver o processo ao presidente do executivo, no DLR, enquanto no DL 54/2018 tem metade do prazo. • Quando a EMAEI define medidas seletivas e/ou adicionais, elaborando o RTP e PEI, tem um prazo de 60 dias, DLR, enquanto o DL 54/2018 tem 30 dias. •No DL 54/2018, os pais e EE devem participar na elaboração do RTP, no DLR não é solicitada a presença do Representante dos pais/EE.

<ul style="list-style-type: none"> • O PEI – sua função e finalidade assemelha-se nos dois articulados • O procedimento da identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específica. 	<p>Este só assina o RTP se autorizar as medidas implementadas para o seu educando. O seu educando pode solicitar ser ouvido pela EMAEI, durante a elaboração do RTP se requerer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na assinatura do RTP é feita pelos pais/EE, 3 dias depois da conclusão da elaboração do RTP, de acordo com o 1 do artigo 22, do DL 54/2018, enquanto o DLR só refere que estes assinam se concordarem das medidas. • O DLR não refere o PIT.
---	--

Nota. Fontes: DL nº 54/2018 e DLR nº 5/2023/A (Capítulo IV)

Neste capítulo sobressai os prazos de entrega quer do RTP quer do PEI, alongado no DLR para o dobro. Além disso, no DL54/2018, a presença dos pais na elaboração do RTP é solicitada e têm um prazo de 5 dias para assinar se aprovar as medidas implementadas, deduzindo um diálogo entre pais e os elementos da EMAEI. No DLR não refere esta particularidade, além de não ter sido citado o Plano Individual de Transição, nem a sua função.

No Capítulo V aborda-se a determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem que deve ocorrer o mais precocemente possível. A sua efetuação parte da iniciativa de pais e EE, dos docentes e dos serviços de intervenção precoce ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno, enquadrados nas necessidades de saúde especial. A identificação dessa necessidade é comunicada ao diretor (DL 54/2018), ao conselho executivo (DLR 5/2023/A) e as razões que levam à necessidade da adoção de medidas à aprendizagem e inclusão é devidamente fundamentada e acompanhada da documentação relevante. Um desses documentos é um parecer médico, se o aluno tiver problemas de saúde física ou mental.

No capítulo V de anos os decretos, Matrícula, Avaliação, Progressão e Certificação, constam semelhanças em todos os artigos, relativamente à matrícula antecipada e adiada, além da prioridade de matrícula nos alunos com medidas adicionais. Constam as mesmas adaptações do processo de avaliação dos alunos, quer na avaliação interna e externa. Quanto ao artigo relativo à progressão apresenta a mesma mensagem, o mesmo acontecendo com a certificação.

A única diferença existente relativa à certificação consiste na ausência no DLR do quadro europeu de qualificações. Neste decreto, referencia-se o seguinte” à emissão de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e sempre que aplicável, com a identificação de ciclo, nível de ensino e/ou de qualificação concluída, em linha de conta com o definido no Quadro Nacional de Qualificações.” (ponto 1, do artigo 37º, do DLR nº5/2023/A. No DL nº 54/2018 acrescenta qual a certificação que deve constar o nível correspondente de acordo com o Quadro Europeu de Qualificações.

No Capítulo VI, Disposições Transitórias e finais, transmitem os mesmos procedimentos, ou seja, os alunos que no decreto anterior estavam abrangidos pelas medidas de EE, devem ser reavaliados pela EMAEI. Aos alunos contemplados pelas adaptações significativas devem ter um Programa Educativo Individual, anexo ao Relatório Técnico-Pedagógico. Há a publicação do manual de apoio e a avaliação feita pela escola em cada ano letivo, fazendo um levantamento das necessidades da instituição.

Todavia no ano da aplicação do DLR, o acompanhamento, a monitorização e avaliação é assegurado pela ERMAEI, cujos elementos são designados por despacho do membro do Governo Regional com competência em matéria de educação. A direção Regional da Educação e da Cultura promoverá neste ano letivo (2023/24) organizadas regularmente. implementará ações de formação contínua. Além de mais uma vez não referir o Plano Individual de Transição para preparar o aluno depois de completar o 12º ano e o integrar na comunidade com um trabalho para o qual se preparou ou seguir estudos superiores. Além disso, a avaliação externa do DL nº 54/2018 é avaliada depois de 5 anos de aplicação por uma equipa a designar pelos membros do Governo. Anualmente, a Inspeção-Geral da Educação elaborará um relatório de meta-análise, entregue a um membro do governo responsável pela área da educação.

A avaliação do Decreto legislativo regional nº 5/2023/A é realizada depois de 2 anos letivos da sua aplicação, não indicando os responsáveis por essa avaliação.

2.6. CONSIDERAÇÕES NA COMPARAÇÃO DO DL 54/2018 E DO DLR 5/2024/A

Perante todo o enquadramento detalhado entre o DL 54/2018 e o DLR 5/2023/A deduz-se que houve a intenção da Direção Regional da Educação e dos Assuntos Culturais e Administrativos propor a elaboração de um documento normativo próximo de cada unidade orgânica, constituindo elementos de proximidade a ERMAEI com os elementos das EMAEI das Escolas-Piloto espalhadas pelo arquipélago, onde três, são da ilha de São Miguel, duas Escolas Básicas e Integradas de Rabo de Peixe e a dos Arrifes, uma escola de referência para a educação Bilingue; e uma escola secundária da Ribeira Grande, duas são da EBI Francisco Drummond de Andrade e ES Tomás de Borba e as ES do Corvo e das Flores.

Relativamente aos valores e princípios presentes nos decretos e relacionados com a declaração dos direitos humanos com todas as transformações de movimentos cívicos acontecidos no século XX e XXI, estes são mais valorizados no DL 54/2018 onde no preâmbulo se ativa esses princípios para a ação. Os princípios no DLR 5/2023/A predominam nas definições de cada um, com um artigo próprio. (artigo 4, capítulo I)

Um dos documentos não referidos no DLR é o Plano Individual de Transição. Serão todos os elementos da ERMAEI, elementos que trabalham somente nas escolas básicas e integradas, onde a escolaridade obrigatória estende-se somente ao 9º ano?

O DLR parece direcionado mais propriamente para os alunos que precisam de medidas universais e seletivas, por isso os professores de educação especial são visados para ter apoio por parte da ERMAEI? O elemento do gestor de topo e os elementos do conselho pedagógico são também os elementos focalizados para terem apoio e formação da ERMAEI. Havendo esse destaque, consequentemente não valoriza a diversidade existente na escola, quer do pessoal não docente, quer dos docentes que não sejam daquela especialidade.

Na comparação feita entre o DL nº 54 e o DLR nº 5/2023/A como anteriormente referido constata-se que haverá necessidade de alterações neste último no sentido de o aproximar do decreto nacional, mais completo relativamente aos suportes a serem implementados a alunos que possam precisar de medidas adicionais, uma vez que na EMAEI por comissão alargada não consta todas as funções exigidas ao Centro de Recursos à Aprendizagem e à Inclusão.

O manual de apoio para a aplicação do DLR 5/2023/A (Simões, A. et al. 2023) começa por ser um manual formativo para os professores lerem e aplicarem nas aulas. É uma receita de como as medidas presentes no DLR devem ser aplicadas em sala de aula. No continente, os professores tiveram igualmente um manual de aplicação do DL 54/2018 Pereira, Filomena (coord.) et al. (2018).

O facto de ter existido a experiencição da aplicação do DL nº 54/2018 durante 5 anos de forma progressiva, em sete Escolas-Piloto, orientada pela ERMAEI, fará uma implementação mais consistente da inclusão de todos os alunos nas restantes escolas? Como foi implementado os procedimentos inclusivos nessas sete escolas? E qual o contributo das Escolas-Piloto e da ERMAEI nas escolas não piloto.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se os aspetos relativos à metodologia da investigação, incluindo o paradigma do conhecimento, a abordagem metodológica, assim como o desenho de estudo, os participantes e os procedimentos; além dos métodos utilizados para recolha e análise dos mesmos bem como os critérios de confiança no estudo e cuidados éticos.

3.1. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

O decreto-legislativo regional nº 5/2020/A de 17 de fevereiro, que aprova a educação inclusiva na Região Autónoma dos Açores, foi publicado a 17 de fevereiro de 2023, para ser aplicado em todas as escolas no próximo ano letivo (2023/24). Mas antes dessa publicação, houve durante quatro anos letivos, a aplicação do DL 54/2018 em Escolas-Piloto durante cinco anos, de forma progressiva, em sete escolas-piloto do Arquipélago dos Açores. As escolas-Piloto não iniciaram no mesmo ano letivos a implementação do DL 54/2018: numa, foi há cinco anos, no ano seguinte juntaram-se quatro escolas-piloto e, há dois anos foram duas as escolas de outras ilhas.

Face à escassez de dados sobre a implementação do DL nº 54/2018, no arquipélago açoriano, que deu origem ao Decreto Legislativo Regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro, é importante proceder à análise sobre a operacionalização dos procedimentos legais em duas escolas do arquipélago dos Açores, na minha ilha de residência. Pretende-se com o presente estudo descrever como foi implementado nestas escolas, na voz dos seus dirigentes máximos e coordenadores da EMAEI, ao mesmo tempo elementos integrantes da equipa ERMAEI, os procedimentos inclusivos operacionalizados e o contributo do DL 54/2018 no DLR, além dos contributos dessa experiência de 5 anos para as escolas não-piloto.

Foi escolhida a metodologia mais adequada ao problema elaborado, assim como a apresentação do objetivo geral e dos objetivos específicos, fases iniciais do processo de investigação, atendendo-se ao dizer de Almeida e Freire (2017), “o primeiro passo de uma investigação surge quando se procura a resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema.” (p.25) Acrescenta ainda que o problema de investigação deve conter

determinadas características: ser concreto, reunir as condições para ser estudado, relevante, e ser formulado de forma clara para os outros investigadores.

Tabela 12

Fases iniciais da investigação

Problema	Como foram os procedimentos inclusivos implementados nas Escolas-Piloto orientados da ERMAEI e quais os contributos para as escolas não piloto?
Objetivo Geral	Analisar os procedimentos inclusivos nas Escolas-Piloto da Ilha de São Miguel: Escola Básica e Integrada de Rabo de Peixe, Escola básica e Integrada dos Arrifes.
Objetivos Específicos	Indicar o contributo do decreto-lei nº 54/2018 no decreto legislativo regional; Indicar os procedimentos inclusivos semelhantes/diferentes entre as 2 Escolas-Piloto. Indicar os contributos das Escolas-Piloto nas escolas não piloto. Verificar se os documentos estratégicos são coincidentes à aplicação dos decretos.

Nota. Apresentação do problema e objetivos da pesquisa

Este estudo está assente numa perspetiva construtivista, pois orientada para a finalidade de construir ou reconstruir uma nova teoria sobre os procedimentos inclusivos presentes nos textos legais. Houve uma intenção de ouvir os participantes que contribuíram para a implementação do novo paradigma na escola, assim como o contributo dado nestes cinco anos de aplicação de procedimentos inclusivos que originou o DLR. Afirma Coutinho (2023) citando Latorre et al (1996) que nesta perspetiva científica procura-se entrar no mundo pessoal dos sujeitos, no sentido de compreender o mundo complexo do vivido no ponto de vista de quem vive a experiência que se vai estudar. Considerou-se que a metodologia mais adequada é a abordagem qualitativa, uma vez que possui os princípios que estarão presentes ao longo das várias fases da investigação. Conforme é referido por Almeida & Freire, (2017) estes princípios

“reforçam a pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais: primazia da experiência subjetiva como fonte de conhecimento, o estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro e o interesse em conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente”. (p.68).

Além, disso, construir-se-á um quadro complexo e holístico sobre o problema de estudo, identificando as suas múltiplas dimensões, ao analisar e documentar detalhadamente a visão dos participantes.

Trata-se de um estudo de caso, uma vez que esta investigação científica aborda um fenómeno contemporâneo: a execução dos procedimentos inclusivos de acordo com a aplicação do DL nº 54/2018, em Escolas-piloto, durante cinco anos, no caso da amostragem, 4 anos, para génese de um Decreto Legislativo Regional nº 5/2023/A, publicado a 17 de fevereiro deste ano civil. Informa Vilela (2022) o seguinte:

“... um estudo de caso ultrapassa um mero contar de uma história (...) são descrições complexas e holísticas de uma realidade, que envolvem um grande conjunto de dados. Os dados são obtidos basicamente pela observação pessoal. O estilo da descrição é informal, narrativo e traz ilustrações, alusões e metáforas. (...) o estudo de caso está mais indicado para aumentar a compreensão de um fenómeno do que para delimitá-lo, é idiossincrático do que persuasivo,” (p.240)

À vista disso, houve a intenção, em primeiro lugar, de estudar a evolução de uma política pública da educação inclusiva desde o surgimento da democracia em Portugal até à atualidade e depois, recolher a informação constada nos decretos-leis nº 54/2018 3 DLR nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro, para verificação dos aspetos semelhantes e divergentes em relação ao decreto legislativo da região autónoma. Em seguida, há a recolha de dados e leitura de todas as descrições dos participantes acerca deste fenómeno: conhecer a implementação dos procedimentos inclusivos, através da entrevista e da observação/caracterização que o investigador tece sobre as duas Escolas-Piloto. Na análise da entrevista, o investigador extrairá elementos significativos de cada uma das descrições, sendo esses elementos alocados a categoria e subcategorias em temas

relacionados não só tendo em conta a problemática e os objetivos em estudo, como também dos indicadores presentes para medir a inclusão (Ainscow, 2002)

3.2. PÚBLICO-ALVO

Trata-se de uma amostra constituída por quatro participantes e a observação da investigadora deste estudo, tendo em conta o constado sobre os indicadores da inclusão no Índice da inclusão. Foram escolhidos os métodos não probabilísticos da amostragem que melhor contribuíssem para responder ao problema/objetivos formulados de forma qualitativa. De acordo com Coutinho (2023) “já que o seu objetivo é fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico devendo por isso ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente selecionados em função de critérios muito bem definidos...” (p. 139). As amostras têm essa denominação geral, uma vez que houve uma escolha prévia dos grupos de participantes. Para saber como foram implementados os procedimentos inclusivos nas Escola-Piloto, sob a orientação da ERMAEI e qual o contributo do DL 54/2018 no Decreto Legislativo Regional só se podia obrigatoriamente escolher presidentes do conselho executivo das Escolas-Piloto e elementos da EMAEI que são também elementos que integrantes da equipa ERMAEI. Os presidentes executivos dão a cara à organização escolar e, sendo líderes promovem o desempenho inclusivo eficaz nas Escolas, tendo estratégias de coordenação para fomentar um trabalho colaborativo, envolvendo toda a equipa de profissionais da escola, assim como de alunos e da comunidade nas decisões da mesma. Os Elementos da ERMAEI que também foram coordenadores da equipa da EMAEI das escolas-piloto em estudo, também se envolveram na implementação dos procedimentos inclusivos e contribuíram para a génese do DLR.

Foi uma amostra não probabilística, tendo-se garantido o seu anonimato.

3.3. OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a recolha de dados no sentido de descobrir como foi feita a implementação dos procedimentos inclusivos nas Escolas-Piloto com a orientação da ERMAEI e o seu contributo no decreto legislativo regional recorreu-se a instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa: entrevistas, a análise documental dos documentos estratégicos das escolas-Piloto e observação do investigador à procura de elementos presentes na escola que mostrassem as características da escola inclusiva, ou seja, uma escola ajustada a todos os alunos.

A entrevista surge sempre na investigação qualitativa. Esta consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, no seu elemento natural. A respeito da entrevista Coutinho (2023), citando Silverman (2000) refere que as entrevistas:

“são uma poderosa técnica de recolha de dados, porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora.” (p.141)

Todas as entrevistas semiestruturadas foram realizadas nas escolas. Este instrumento obedeceu aos critérios definidos para as entrevistas semiestruturadas e as questões foram formuladas tendo em conta a problemática da pesquisa assim como dos seus objetivos. As questões não foram testadas previamente, uma vez que só foi possível fazer as entrevistas em finais de julho. As entrevistas aos presidentes do conselho executivo tiveram lugar no fim do ano letivo. As sessões da entrevista não excederam duas horas. As entrevistas feitas aos coordenadores da EMAEI e elementos da ERMAEI ocorreram a 1 e a 15 de setembro realizadas também nas escolas onde trabalham.

Marcou-se um horário de entrevista, tendo em conta as disponibilidades de horário dos entrevistadores. Procedeu-se a um contacto prévio por via telefónica e, após esclarecimento sobre o objetivo da entrevista e tendo em conta como se intuiu uma certa hesitação dos interlocutores em responderem presencialmente, enviou-se via email a entrevista semiestruturada para que estes se preparassem para a entrevista. Também se garantiu o compromisso ético de se comprometer com a aprovação das transcrições das entrevistas. Também se propôs, por email, proceder, em novembro a uma reunião, na qual

conheceriam as unidades discursivas para verificação da sua concordância, mas não teve concretização por não resposta ao solicitado.

Aquando da marcação das entrevistas os dois elementos da ERMAEI com funções de coordenação da EMAEI das Escolas-Piloto mostraram-se disponíveis para responder, pelo que não lhes foi enviada a entrevista por email. Aquando da realização da entrevista, foi assegurada aos entrevistados a necessidade da gravação e aprovação da transcrição. Posteriormente, as transcrições foram enviadas por email onde se solicitou o acrescento de informações consideradas importantes. (As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados a quem se deu o conhecimento da investigação em curso).

Tabela 13

Questões das duas entrevistas feitas aos presidentes do conselho executivo das escolas-piloto e às coordenadoras da EMAEI (e ERMAEI)

Problemas/Objetivos específicos	Questões essenciais
<ul style="list-style-type: none"> • Como implementaram os procedimentos inclusivos na escola? • Indicar o contributo do decreto-lei nº 54/2018 no decreto legislativo regional; • Indicar o contributo das Escolas-Piloto e da ERMAEI no Decreto-legislativo regional nº 5/2023/A e nas escolas não piloto, 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais foram os procedimentos inclusivos que operacionalizaram quando tomaram conhecimento da publicação do DL nº 54/2019? • Como essas medidas se foram aperfeiçoando? • Que barreiras encontrou nessa operacionalização e como as contornou? • Dado a escola que gere ser uma Escola-Piloto, tiveram algum apoio quando as implementaram? Quem apoiou e por quanto tempo? • A operacionalização dessas medidas foi avaliada? Por quanto tempo? Qual a sua periodicidade? Que instrumentos utilizou?

	<ul style="list-style-type: none"> • Como reagiram os docentes, os não docentes, pais e encarregados de educação e toda a comunidade? Quais as justificações dadas? • Qual o contributo do DL nº 54 no DLR nº 5/2023/A? • Qual o vosso contributo para o DLR nº 5/2023? • Qual vosso contributo nas escolas- não piloto?
--	--

Nota. As questões colocadas aos entrevistados de acordo com o problema da pesquisa e objetivos gerais e específicos

3.4. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADO

Para responder à questão de investigação e verificar o alcance dos objetivos deste trabalho, procedeu-se à análise e discussão dos resultados obtidos na recolha de dados.

Tendo em conta a natureza qualitativa desta pesquisa, optou-se por utilizar a análise de conteúdo das entrevistas aos dois presidentes do executivo das duas Escolas-Piloto e aos elementos da EMAEI dessas Escolas que eram também elementos pertencentes à ERMAEI. O melhor método de análise de entrevistas semiestruturadas, com questões abertas, segundo Bardin (2022) é a análise de conteúdo “um conjunto de instrumentos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdo e continentes) extremamente diversificados” (p. 11). O mesmo autor define este termo como: “um instrumento de análises de comunicações.” (p.15), sendo esta definição citada por outros autores: Coutinho (2023) e Vilelas (2022).

Coutinho (2023) cita Myers (1997) para referir a sua preferência pela denominação de “modos de análise” em vez de análise de dados. Aquele transmite a ideia de diferentes abordagens na recolha e interpretação de dados em estudos qualitativos. “A característica comum a todos esses “modos de análise” é o facto de incidirem, de uma forma ou de outra, sobre “palavras”, ou seja, trata-se de análise textual” (p.216).

Nesses modos de análise, procuraram-se unidades de análise: frases comuns a todos os entrevistadores e o não dito, o interdiscurso que Oliveira et al (2021) mencionam Maingueneau que advoga que é o interdiscurso que deve ser estudado nas análises do

discurso. Os discursos nascem de uma rede interdiscursiva, onde é possível detetar vozes de terceiros dentro dos discursos, nossos ou de outros.

Dado que numa entrevista há um conjunto enorme de palavras, geralmente designado por *corpus* de análise, que deve ser organizado e reduzido ao essencial. As unidades de discurso foram organizadas, tendo em conta a problemática e os objetivos da pesquisa. Por isso, selecionou-se os excertos da conversa dos entrevistados, denominados por Coutinho (2023) de unidades de análise que “são elementos de um sentido completo e com pertinência para o objeto de estudo” (p.219)

Optou-se apresentar primeiro, os resultados da redução de corpus das entrevistas em vários esquemas com a problemática da pesquisa e os diferentes objetivos gerais e específicos, respetivamente. As informações recolhidas foram arrumadas em categorias de análise previamente estabelecidas. Afirma Coutinho (2023) que a categorização “permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos” (p.221).

Consequentemente, nesta análise haverá um teor de análise de conteúdo dedutivo. As subcategorias foram denominadas pela problemática e objetivos desta pesquisa na leitura das entrevistas, como forma de descrever organizadamente a reflexão desses mesmos dados.

O esquema abaixo transcrito foi pensado numa sinopse de categorização já predefinido e pensado na evolução das legislações que tiveram em conta um enquadramento avaliativo e de avanço científico no campo da educação inclusiva e das características de uma escola e seus agentes também revestidos das características inclusivas apontados por investigadores que se dedicaram à inclusão das escolas e comunidades envolventes.

Tabela 14

Análise de unidades de discurso segundo categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Instrumentos de recolha de dados	Análise
<p>Procedimentos inclusivos implementados nas Escolas-Piloto, orientados pela ERMAE</p> <p>Contributos do DL 54/2018 para o DLR</p> <p>Documentos estratégicos da escola e/ou documentos normativos publicados depois do DL nº5/2023/A.</p>	1. Identificação e surgimento das Escolas-Piloto	<p>Transcrição literal das 4 entrevistas</p> <p>O DL nº54/2018</p> <p>O DLR 5/2023/A</p>	<p>Unidades de análise que remetem para a identificação e surgimento das Escolas-Piloto e criação da ERMAEI e os procedimentos inclusivos de forma globalizante: organização escolar, aulas, pessoal docente e não docente, alunos, comunidades da escola. Identificação dos obstáculos, identificação das medidas e seu aperfeiçoamento e o contributo da inovação pedagógica para as escolas não-piloto.</p> <p>Unidades de análise que remetem para a contribuição do DL 54 para o decreto legislativo regional</p>
	2. História da criação da ERMAEI		
	3. A nível da organização escolar		
	4. A nível das aulas		
	5. a nível do pessoal docente e não docente		
	6. A nível de alunos		
	7. A nível da comunidade da escola		
	8. Obstáculos à implementação dos procedimentos por parte da comunidade educativa		
	9. Aperfeiçoamento das medidas		
	10. O contributo das Escolas-Piloto nas escolas não-piloto.		
	11. Conclusão: procedimentos semelhantes/divergentes nas duas escolas.		

3.5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS DISCURSIVOS: AS VOZES DOS ENTREVISTADOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS INCLUSIVOS

A apresentação dos dados discursivos será feita de acordo com as categorias e subcategorias de análise que constam na tabela 3. Os entrevistados não serão pessoalmente identificados e as unidades de discurso serão identificados por E1, E2, E3, E4.

Como foram os elementos da ERMAEI e, ao mesmo tempo coordenadoras da EMAEI, que mais falaram sobre o surgimento das Escolas-Piloto e da Equipa de Monitorização de apoio à Educação Inclusiva (ERMAEI), optou-se narrar o seu nascimento pelas vozes dessas entrevistadas (E3 e E4).

Inclui, contudo, nessa narração inicial, a participação dos gestores da Escolas-Piloto, (E1, E2) que elogiaram o profissionalismo e o empenho destas duas profissionais, que, conseqüentemente, passaram a fazer parte integrante da ERMAEI. No discurso de ambas, havia unidades de discurso com as mesmas informações e unidades de discurso que completavam a informação. Acho que neste último tipo de informação deve-se a terem formações de base, diferentes.

3.5.1. A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS-PILOTO: NARRAÇÃO A DUAS VOZES- DOIS ELEMENTOS DA ERMAEI E COORDENADORES DA EMAEI DE ESCOLAS-PILOTO

As entrevistas foram realizadas em duas Escolas-Piloto que, durante quatro anos letivos, implementaram o DL nº 54/2018, como se comprova nestas duas unidades de discurso dos E1 e E2, respetivamente: “Não, nós já estamos há 4 anos. Nós somos uma das primeiras escolas também, à semelhança dos ..., a integrar o projeto da escola piloto” e “já há 4 anos,

exatamente já existia, pelo menos, há 2 anos quando eu entrei para aqui, por isso eu praticamente apanhei o meio do processo”.

Por seu lado, a E3 aprofundou a narração da criação da Escolas-Piloto, tendo afirmado que houve uma escola da ilha Terceira, a EBI Francisco Ferreira Drummond que, no ano da publicação do DL 54/2018, teve a iniciativa de propor a implementação do DL nº54/2018, tendo sido autorizada pela DRE: “Essa experiência foi até, inicialmente, proposta por uma escola que é a Escola Francisco Ferreira Drummond, na Terceira, (...) em 2018, (...) assume desenvolver essa experiência de inovação pedagógica no âmbito da educação inclusiva, que na prática era assumir o 54.”

A DRE, no ano seguinte, contacta a EBI de Rabo de Peixe e dos Arrifes, assim como a Escola Secundária da Ribeira Grande, situadas na ilha de São Miguel, e a escola secundária Tomás de Borba, em Angra do Heroísmo, ilha da Terceira: “aí mais a convite da própria Direção Regional, porque essa equipa regional, a ERMAEI, ao fazer esse trabalho de acompanhamento, foi identificando algumas escolas, onde considerou que estavam reunidas as condições para se para iniciar este processo de transição, escolas onde identificava os elementos, pela dinâmica, pela gestão, pela liderança, havia condições para que pudessem desenvolver essa experiência”.

Nos anos letivos 2021/22 e 2022/23, surgem mais duas Escolas-Piloto, contudo por razões diferenciadas, principalmente a ES do Corvo que não tinha recursos humanos qualificados: “A escola das Flores e do Corvo juntam-se por motivos diferentes, a das Flores também por interesse e condições, mas o Corvo, porque tinha muita dificuldade de implementar medidas aos alunos cumprindo aquilo que era a lei da educação especial, porque o facto de ser obrigatório haver uma avaliação especializada, um diagnóstico que permitia o acesso a determinadas medidas, dificultava lhes a vida, porque eles não tinham técnicos, eles não tinham recursos humanos, eles não tinham psicólogo, não tinham especialidades e, portanto, a ERMAEI teve um papel de sugerir àquela escola que adotando o novo paradigma, a mobilização das medidas poderia ser facilitada...”, informou a E3.

Foram sete as escolas-piloto que existiram no arquipélago açoriano antes de surgir o Anteprojecto e, depois a publicação do DLR 5/2023/A, como se retira da unidade de discurso da E4” Portanto, terminamos o ano passado, 2022/2023, com sete escolas-piloto ao nível da Região Autónoma.”

O papel destas sete Escolas-Piloto foi o de “implementar para desenvolver práticas regulamentadas pelo 54” - afirmou a E3, tendo sublinhado a importância de “partilhar práticas” entre essas sete escolas para verificar se “havia questões específicas na região que tivesse de ser atendidas naquilo que seria a adaptação do 54 na região.”

Com o surgimento das Escolas-Piloto surge em simultâneo a ERMAEI, havendo documentos normativos para o surgimento da Equipa Regional de Monitorização e Acompanhamento à Educação Inclusiva (ERMAEI), a título de exemplo, refiro os despachos nº 1590/2022, de 3 de agosto e despacho nº 1652/2021, de 2 de agosto de 2021.

3.5.2. O SURGIMENTO DA ERMAEI: NARRAÇÃO A DUAS VOZES- DOIS ELEMENTOS DA ERMAEI E COORDENADORAS DA EMAEI

A criação da ERMAEI deve-se ao surgimento do DL nº 54/2018 e tendo em conta a existência de um novo paradigma da Educação Inclusiva, o Paradigma de Suportes, tal como referido na unidade discursiva de E3: “A ERMAEI surge exatamente porque se prevê a publicação do 54 no continente e, portanto, a mudança de paradigma e a direção regional considera que é importante a constituição de uma equipa que possa ir fazendo um acompanhamento, monitorização deste processo. Daquilo que se passa do ponto de vista da educação especial nas escolas e preparar esta mudança para o novo paradigma”.

O surgimento da ERMAEI deve-se também ao facto de a Região Autónoma dos Açores preferir um ensaio da implementação do DL 54/2018 “a região decidiu também, em vez de assumir logo o decreto em 2018, fazer uma experiência de inovação pedagógica. Essa experiência foi até, inicialmente, proposta por uma escola que é a Escola Francisco Ferreira Drummond...”, continuou a E3. Essa escola fica na Terceira.

A ERMAEI é uma equipa que teve evoluções aos longo de cinco anos, conforme referido pela E3: “ (...) a ERMAEI, neste momento, ela também foi sofrendo alguma evolução (...) neste momento é uma equipa de acompanhamento à educação inclusiva.”.

A ERMAEI é constituída, relata o E4, “por uma professora de educação especial, duas psicólogas, a colega Ana Sofia Cabral e a colega Andreia Simões, que trabalha diretamente na Direção Regional na Terceira. (...) um elemento do ensino secundário que está na direção

regional, que nos ajuda a tratar das situações mais ligadas ao ensino secundário e temos um elemento da inspeção regional, pela primeira vez este ano.” “a Dr^a Guiomar e a Dr^a Filipa têm um papel de consultoria. Nós a três é que andamos no terreno. “acrescentou a E3.

Houve uma formação feita para desempenhar as funções na ERMAEI, informou a E3 “Nós fizemos formação na PRÓ-INCLUSÃO” e têm a supervisão científica de professores nacionais, acrescentou a E4:” que têm um percurso junto da educação inclusiva, que é a Dr^a Sofia Mendes, também é psicóloga e o tema, o conhecimento dela e a especialização dela é em abordagem multinível, depois temos A Dr^a Marisa Carvalho que esteve por de trás da equipa que desenvolveu o manual de apoio à prática do 54 no continente e temos uma professora que é a Dr^a Fátima Paiva, que é responsável pela formação dos docentes de educação especial... aqui na região autónoma.”

A função desta equipa regional, prosseguiu a E3 “é apoiar, a partir deste ano letivo, todas as escolas do arquipélago no âmbito da educação inclusiva.” Esse apoio relaciona-se com “gestão de recursos, na mobilização de medidas, no aconselhamento e nesta, agora, fase inicial, em que todas as unidades orgânicas estão a estruturar as suas EMAEI pela primeira vez. O nosso plano de ação principal é formar estas equipas multidisciplinares para poderem replicar nos docentes aquilo que está previsto no 5”.

A experiência da ERMAEI nos cinco anos de trabalho e acompanhamento nas Escolas-Piloto foi partilhada por todas as escolas-piloto do arquipélago em reuniões mensais: “Nós tínhamos estas reuniões mensais”, declarou a E4” foram partilhadas experiências, documentos, dúvidas...”. Essa partilha contribuiu para o surgimento do Anteprojecto, o depois o DLR nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro: “na fase da elaboração da proposta regional de adaptação ao continente, foi fruto daquilo que nós vivemos das Escolas-Piloto.”, acrescentou E3.

O contributo das Escolas-Piloto e da ERMAEI nas escolas não piloto iniciou-se em abril e maio com uma formação “fizemos uma primeira sessão de esclarecimento com todas as escolas da região, portanto, andamos na região a fazer sessões de esclarecimento e a experiência que nós fizemos nestes 5 anos foi muito importante”, afirmou a E3, enfatizando que a experiência de quatro anos foi profícua, dando legitimidade às formações dadas: “(...) o contributo dessa experiência é exatamente esse. Porque a legitimidade com que se passa a informação, quando se assenta, essa informação naquilo que são cinco anos no terreno, na prática de escolas (...) é muito diferente”. A E4 acrescentou: “(...) a partir do 3º período, que foi a partir de abril a

junho, passamos pelas unidades orgânicas da região para prestar esclarecimento sobre o decreto e sobre o modelo da educação inclusiva que está por detrás da origem do decreto”.

O público-alvo dessas sessões de esclarecimento do DLR foi feito aos elementos do Conselho Executivo e Conselho pedagógico e coordenador do SPO:” os convites foram destinados aos Conselhos Executivos e aos Conselhos pedagógicos, porque a ideia... assumindo que a coordenação dos antigos núcleos de educação especial tenha assento no pedagógico. Quando isso não acontecia, nós deixávamos à consideração da escola convidarem também para essas sessões o coordenador do núcleo e do serviço de psicologia e orientação” retoma a mesma entrevistada, referindo o quão foi importante as formadoras da ERMAEI, terem sido elementos participantes ativos nos cinco anos de experiência de inovação pedagógica e, por isso, salienta essa experiência vivida: “Uma coisa é agarrar um diploma e em teoria vamos ouvir isso(...) outra coisa é o plano de aplicação da prática e ao longo de cinco anos.” O facto de terem escolhidos profissionais com cargos de topo e intermédio deve-se ao facto de ERMAEI ao partilhar os seus materiais de formação deixou também a mensagem de estes darem aos professores de cada escola, como declara nesta unidade de discurso a E3:” “Nós somos três, que estamos nas nossas escolas também! Nós não temos capacidade de trabalhar diretamente com a totalidade de docentes na região” (...) os pedagógicos depois têm lá as pessoas que devem, por sua vez, chegar aos seus (...) é trabalhar um grupo, eu chamo uma task force. Trabalhar por grupos de cada escola, esse grupo depois trabalha com outro grupo da sua escola e por aí fora”. A mesma ideia foi transmitida pela E4. Outras formações ao longo do ano serão realizadas e também terão como público-alvo os docentes com cargos intermédios e de topo, conforme informa a E4” a formação está prevista para ser realizada em modo de cascata, ou seja, vão ser identificados um conjunto de grupos em cada nível orgânica. Por exemplo, um elemento do conselho executivo, um elemento do conselho pedagógico, um elemento da EMAEI, um professor titular de turma e vamos formar esses elementos. Esses elementos vão ser formados e depois vão replicar na sua própria unidade orgânica ou noutras unidades orgânicas aquilo que aprenderam.”

A E4 informou das formações que a ERMAEI iria dinamizar no futuro: “Vamos começar, obviamente, pelo manual de apoio à prática, que é o ponto de partida, e, depois vamos focar, posteriormente nos temas que estão por detrás do manual, e por este paradigma, que é a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem”.

Quando questionadas pela implementação dos procedimentos inclusivos nas Escolas-Piloto, não responderam diretamente, não caracterizaram concretamente como implementaram os procedimentos inclusivos. Ambas referiram que nessa implementação, houve as mesmas opções metodológicas presentes no DL nº 54/2018, com as mesmas medidas utilizadas, havendo algumas diferenças. No geral essas diferenças devem-se a resoluções políticas, como ambas as entrevistadas informaram, mas realça a E3: “Então é assim que, as opções metodológicas mantiveram-se. (...) se mantiveram as práticas que daí derivam, à partida também se mantêm. A Região fez algumas alterações (...) muito ao nível das opções políticas que técnicas. As opções técnicas mantiveram-se”. A E3 salienta essas diferenças: o surgimento da ERMAEI, a constituição da EMAEI que é diferente da do DL nº 54/2018, na nomenclatura e na não existência de um Centro de Apoio à aprendizagem e à Inclusão, na participação dos pais, o tempo para a elaboração e entrega do RTP e PEI é o dobro:” foi uma opção política”, Não foi a ERMAE” disseram as entrevistas. Relativamente quando questionadas quanto à participação do representante dos pais e EE na EMAEI por comissão permanente, a E3 declarou que os presidentes do conselho executivo elaboraram uma petição a ser apresentada à assembleia regional, indicando as razões para tais:”

A E4 quando questionada sobre a forma como que implementaram o DL 54/2018 respondeu: “A implementação dos procedimentos inclusivos que mais... com mais sucesso, na minha escola foi, eu enquanto coordenadora da EMAEI, fui a todas as escolas, a todos os núcleos escolares fazer uma explicação do que era isto. Ou seja, clarificar os que são medidas universais, dar as estratégias, nós fizemos uma *check list* que colocamos na drive aqui na escola, com todos os exemplos possíveis e imagináveis de acomodações. (...) foi de partilhar materiais e isto resultou muito bem. (...) o fato de estar sempre presente em todas as reuniões de diretores de turma, conselhos de turma, conselhos de outras turmas. Eu passava todos os ciclos, porque os colegas precisam de ter esta noção, esta ideia de que existem medidas universais e que é um direito dos alunos aceder a elas.” A mesma entrevistada referiu os seguintes constrangimentos encontrados na implementação seguidamente enumerados: necessidade de mudar a mentalidade, professores com muitos anos de serviço, com práticas de ensino consolidadas, entrave na necessidade de se avaliar de outra forma, a obrigação por parte dos docentes em aplicar as medidas universais e finalmente, fazer compreender aos docentes que não há legislação para alunos com NEE e ainda a desconstrução do conceito facilitismo: “Nós aplicamos o 54. As Escolas-Piloto tiveram de fazer aqui um caminho de

mudança de mentalidade, esta é a maior resistência (...) Uma das grandes barreiras era o facto de os professores já terem experiências de anos, estar consolidada aquela forma de dar aulas. (...) O modelo de avaliação que é preconizado, a avaliação de carácter essencialmente pedagógico é o maior entrave (...) grande sensibilização para a aplicação das medidas universais e desconstruir ... esta noção de facilitismo”. A E3 também não mencionou concretamente a aplicação das medidas na sala de aula, tendo informado que de forma geral se aplicou as opções metodológicas presentes no DL nº 54/2028, mencionando ainda que houve resistências por parte dos docentes, mas que a atitude mudou depois da publicação do DLR nº 5/2023/A: “Antes que nós temos um antes 17 de fevereiro e um pós 17 de fevereiro”. Previamente à publicação os professores duvidavam que a aplicação do decreto não ia ser necessário, porque “ah, mas isso não está a correr bem, lá fora”, “a gente não sequer sabe se isso vai avançar”. Os argumentos dados pelos professores como salienta a E3 baseava-se “em ruídos, em perceções não científicas “. Depois da publicação do decreto legislativo regional, a reação foi de aceitação, tenho mais uma vez dando um exemplo ouvido pelos professores: “Ok, já cá está, é nosso, se é para trabalhar, então deixa-se ver se percebo isto”

Relativamente à avaliação das medidas implementada, estas foram monitorizadas devido à necessidade dessa implementação, como realçou a E4: “Teve de haver uma grande monitorização das medidas (...) Declarou ainda que um dos aspetos apontados como sucesso da implementação dos procedimentos inclusivos:” foi haver uma movimentação dos recursos entre uma escola e outra. Por exemplo, em Rabo de Peixe tinha um aluno surdo, nó somos escola de referência para a educação bilingue, o meu professor especialista em surdez foi trabalhar com a professora de rabo de peixe e ensiná-la a trabalhar com a aluna surda.” A E3 informou que criaram um instrumento que estará na região no SGE.” O SGE é a plataforma que as escolas têm para que os professores façam os sumários, colocam as avaliações. No SGE estará presente vários exemplos das medidas universais, seletivas e adicionais e o professor colocará o exemplo das medidas que utilizou nos determinados alunos. Dos resultados positivos, verifica-se a eficácia.”.

3.5.3. REFLEXÕES SOBRE AS UNIDADES DISCURSIVAS DOS ELEMENTOS DA ERMAEI E COORDENADORAS DA EMAEI DAS ESCOLAS-PILOTO

Apesar do trabalho árduo destas duas entrevistadas e de todos os que trabalharam nas Escolas-Piloto e todos os elementos da ERMAEI, verifica-se que os procedimentos inclusivos que declararam aplicar são os que estão presentes na lei. Focaram-se na Educação inclusiva aplicada dentro da sala de aula, em cada disciplina. Não pensaram em aplicar o modelo educativo da inclusão na escola, de forma mais abrangente e podendo ser aplicado no plano de atividades de cada departamento disciplinar, em consonância com projetos interdisciplinares dentro de cada disciplina. Em suma, o DUA e a abordagem multinível foram concentradas nas práticas disciplinares. O princípio da inclusão foi concretizado a nível de lecionação, com o acompanhamento e aconselhamento da aplicação da lei de acordo com as metodologias legalizadas. Conforme consta no decreto: não há categorizações dos alunos nas avaliações diagnósticas, aplica-se as medidas universais a todos os alunos e como forma de prevenção as medidas seletivas, na aula, em cada disciplina. Havendo igualmente outra forma de avaliar, de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Consultada a bibliografia dos trabalhos publicados pela ERMAEI (Educação inclusiva: Manual de apoio à prática, Guião de apoio plano da escola), foi verificado que o Index para a Inclusão, (Ainscow, 2002) não constava. E esta obra é tão importante para a compreensão da inclusão num sentido mais global atingindo todo o espaço escolar e comunidade onde esta se insere, onde atinge, inclusive, a linguagem, que deve ser inclusiva e não segregativa como foi na escola durante tantas décadas.

Consequentemente, não foi referido as opções metodológicas legais podiam servir para criar culturas inclusivas dentro da escola com projetos de cada departamento, estando em consonância com o Plano de Escola (PE) que deve ser elaborado de acordo com o DLR nº 19/2023/A que regulamenta o Regime Jurídico de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional. A referência a este decreto põe, de certa forma, a inclusão do DLR nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro, ao constituir uma EMAEI por comissão alargada para substituir o Centro de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão dos alunos com surdez, com cegueira e com problemas de cognição e multideficiência. Desta forma compreende-se a inexistência das funções deste Centro nas funções da EMAEI por comissão alargada. O Decreto nº 19/2023/A, prevê entre a criação de estruturas ao sistema educativo que, entre outros centros, pode surgir o centro de recursos especializados à educação especial (alínea b) ponto 2 do artigo 127º) Estes alunos continuarão a estar numa estrutura escolar separada da escola?

Em relação a uma Escola-Piloto, por ser uma escola de referência para surdos foi com surpresa e alguma estupefação que constatamos a forma como avaliação da escrita dos alunos tinham um peso de 80%, quando já devia ser usual avaliar tendo em conta os descritores de competências e estas terem peso igual. Os alunos com surdez severa, por exemplo, revelam dificuldades na leitura/escrita do português língua.

Relativamente às formações contínuas há uma dependência da parte dos docentes relativa às formações que fazem. O esperar pelas formações e não terem tido a iniciativa de as procurar, de acordo com as exigências do ensino atual, é pouco positivo. Não admira, por conseguinte, a pouca autonomia revelada por alunos, com que nos confrontamos no dia a dia, nomeadamente, do 3º ciclo/secundário. A melhor aprendizagem/formação é ditada pelo exemplo, conforme já defendido na década de 70, no século XX, por Bandura. Este teórico educacional concebeu a teoria da Aprendizagem por Modelagem ou a Aprendizagem Social e explica a aquisição de comportamentos, através de processos observacionais e também nos leva a compreender certas crenças e expectativas que conduzem o comportamento social. (Sprintall, Sprintall, 1993). Coloca-se também a hipótese de compreender este tipo de comportamento passivo dos professores com a teoria ecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, Morris, 2006), onde o próprio sistema político, a Direção Regional da Educação e dos Assuntos Culturais e Administrativos, que publica uma legislação educacional, onde cria a ERMAEI, para formações de carácter remediativo. O sistema político fomenta essa dependência na sociedade. Estamos numa sociedade passiva que não liberta, mas cria prisões. Faz lembrar o professor-oficinal, que obedece aos elementos da ERMAEI, pois eles tiveram formação e é que sabem. Essa informação é transmitida aos elementos da EMAEI este ano letivo que, em seguida a transmite aos professores titulares de cada disciplina. Somos os operadores, praticamos o que nos dizem fazer de forma automática como se verá mais adiante. Esta dependência também se deve ao facto de não ser obrigatório muitas formações contínuas profundas para progredirem na carreira. Basta uma formação de quatro em quatro anos, sempre que há subida de escalão. Basta uma formação com 0,6 créditos que corresponde a 15 horas. E se a Direção regional tem esta ação através da criação da ERMAEI porque não tem grandes expectativas nos professores que atualmente estão nas escolas.

Também o facto da ERMAEI priorizar a formação pela liderança, apesar de terem apontado a insuficiência de recursos humanos, é uma ação segregativa. No fim da entrevista, confessei tal facto à última entrevistada, porque até dia 15 de setembro não tinha havido qualquer

formação para os docentes dinamizada pelos elementos da EMAEI de uma das muitas escolas não-piloto. Foi entregue aos docentes, via email, uma lista de alunos com medidas universais, medidas seletivas e o manual de aplicação do decreto regional da inclusão. Foi questionado o facto de na lista haver alunos sem medidas, tendo sido deduzido que a formação foi curta e pouco profunda, uma vez que se mostra uma nova linguagem com o conceito anterior, ou seja, aquele aluno com NEE com certas medidas.

Com as novas tecnologias é possível chegar a todos com formações *on-line*. Excluir os outros docentes na formação para empoderar as lideranças é uma forma de excluir, nada em conformidade com os princípios da inclusão.

Houve entre as duas entrevistadas um distanciamento de duas semanas para a realização das entrevistas. Houve unidades de discurso semelhantes, mas também outras complementares. O que um não informava, o outro completava. A hipótese colocada deve-se à formação de base de cada uma das entrevistas. Uma abordou de forma reflexiva o DUA e a abordagem multinível, questionando as medidas legais, a outra entrevista forneceu dados concretos dos constrangimentos vividos pelos professores, tendo mencionado muitas vezes os conceitos da corresponsabilização, flexibilidade e avaliação.

3.5.4. LEVANTAMENTO DAS ANÁLISES DE DISCURSO DOS PRESIDENTES DO CONSELHO EXECUTIVOS DAS DUAS ESCOLAS-PILOTO

3.5.4.1 Antes de analisar

Antes de analisar as unidades de discurso de ambos os gestores de topo das Escolas-Piloto, houve a preferência por um levantamento de unidades discursivas de acordo com as categorias e subcategorias já referidas.

Para que esta análise seja organizada, procedeu-se ao levantamento das unidades discursivas da primeira categoria e respetivas subcategorias, e assim sucessivamente. Tal como anunciado por Teixeira (2019) a organização, neste caso escolar, obedece a um processo que se “desenvolve tendo em conta as condicionantes do ambiente externo e interno” (p.117).

Por isso, as categorias e subcategorias foram narradas pelos presidentes dos conselhos executivos das Escolas-Piloto esquematicamente, para se ter em conta uma visão integradora e global da escola.

Tabela 15

1ª categoria: A implementação dos procedimentos inclusivos nas escolas-Piloto na voz dos Presidentes dos conselhos Executivos das duas Escolas-Piloto

<u>Na organização escolar</u>
<p>a) Flexibilidade e autonomia da escola na tomada de decisões:“(...) o que nós ganhamos com a educação inclusiva, parece-me, para já maior capacidade, melhor brevidade em dar resposta logo ao aluno (...) a dificuldade que ele apresenta. (...) antigamente, nós tínhamos que passar por um processo de avaliação moroso. Hoje em dia, a criança apresenta dificuldades, já existe um professor na escola que logo vai dar esse apoio” (E1)</p>
<p>b) Criação da EMAEI: reunião semanal com toda a equipa: “Foi sempre durante [...] todas as semanas, às terças-feiras estava designada às 2 da tarde uma reunião em que reunia toda a equipa” (E2); “sentimos a necessidade, de haver aqui reuniões de trabalho dos professores especializados que estavam nos núcleos para tratarem de casos e falarem abertamente dos casos que tinham, pedirem ajuda, partilharem os seus próprios casos, irem trabalhando o novo conceito que nós pretendíamos.” (E1)</p>
<p>c) A colaboração das Coordenadoras da EMAEI das Escolas-Piloto com elementos pertencentes à ERMAEI: “a nossa coordenadora também tinha alguma ligação com as outras 3 escolas pilotos, (...) as equipas comunicavam-se de forma a procurar mais ou menos uniformizar. Apesar de tudo digo-lhe que ainda são diferentes” (E2);” estar juntamente com a equipa regional e...E sendo/ comparando o trabalho que ia sendo feito nas outras escolas com aquilo que nós tínhamos, melhorando nas outras escolas, portanto, também sua contribuição, mas também recebendo um pouco das outras...trabalho foi feito um pouco em sintonia, mais ou menos.”; “a ERMAEI vem cá 2 vezes por ano”. (E1). “no que respeita à implementação deste documento, (DL54/2018) procurou-se desde o início fazer-se uma adaptação pedagógica ao mesmo, tendo em conta a realidade da nossa escola, não é. As medidas foram se aperfeiçoando, primeiramente</p>

com o contributo dos docentes do ensino especial, pronto, que foram vendo a sua aplicabilidade prática, etc. E através do debate, depois, na equipa deles com os titulares,” (E2)

d) Término dos núcleos de educação especial:” (...) deixamos de ter um núcleo de educação especial(...)

e) Formação aos professores da escola dinamizada pela coordenadora da EMAEI: ”a nossa coordenadora ... dar formação aos professores ... formação todos os professores daqui da escola básica...Para precisamente falarmos todos a mesma linguagem, termos todos o mesmo cuidado” (E1); Era sobre o decreto em si, esmiuçar o decreto em si, saber... os professores tiveram muita dificuldade em entender o que era as medi...aquele, o tal triângulo, as medidas universais, as adicionais e as seletivas...”(E2)

e).1) Os alvos da formação: “A coordenadora da equipa fez aproximação aos núcleos escolares. Engraçado! Aí já, com outro colega a fazer esse trabalho, já conseguiu ir aos núcleos escolares dar formação dentro dos núcleos, também fazer a formação junto dos coordenadores de ciclo. Nós temos um coordenador do segundo ciclo e um coordenador representante do ciclo, um coordenador do terceiro ciclo e ela juntamente com elas fez um trabalho que depois foi projetado... de formação... que depois...elas também fazem parte da equipa permanente” (E2)

e.2” A nossa coordenadora acabou por dar formação aos nossos professores” (E1)

f) Colaboração do presidente do conselho executivo na formação: “eventualmente, quando é preciso, eu próprio vou às escolas fazer alguns esclarecimentos, às vezes com colaboração da nossa coordenadora da EMAEI, outras vezes” (E1)

e) Organização da gestão dos recursos da escola:” os professores que achavam que não tinham apoios suficientes para os seus alunos e eu percebi nitidamente que havia uma falta de organização na escola para gerir os recursos. E fui à escola juntamente com alguns elementos para precisamente perceber” (E1)

f) Vantagens da organização dos recursos: “para já maior capacidade, melhor brevidade em dar resposta ... ao aluno qualquer que seja a dificuldade que ele apresenta. Enquanto antigamente nós ...passar por um processo de avaliação... moroso, hoje em dia, a criança apresenta dificuldades, já existe um professor na escola que logo vai dar esse apoio” (E1)

g) Avaliação da implementação dos procedimentos: “é feita sempre através do documento e continua, criado para a monitorização. Também é feita nas atas, na avaliação, nas reuniões de avaliação intercalar e periodal” (E2)

“ criação de uma grelha que fosse distribuída pelos docentes (...) neste momento vai ser usada no SGE, (E1)

h) Criação de uma grelha das medidas (abordagem multinível) de acesso a todos os professores: “a grelha ... usada no SGE, ... distribuída pelos professores e conseguimos ... ver o registo das medidas que estavam aplicadas a determinada criança e perceber se estavam a servir efeito se não estavam.” (E1)

Nas aulas

a) Os professores tinham acesso às medidas da abordagem multinível, a partir de uma grelha: “a grelha distribuída pelos professores e conseguimos ... ver o registo das medidas que estavam aplicadas a determinada criança e perceber se estavam a servir efeito se não estavam.” (E1)

b) Adaptação pedagógica (E2)

No pessoal docente e não docente

a) Retirada dos professores de Educação especial da escola: “Nós matamos a educação especial”, “ os nossos professores de educação especial mudaram de escola, para não conhecerem os alunos” (E1)

b) Dedicção dos professores especializados e professores titulares, em trabalho colaborativo: “ 3 professores especializados na escola que apesar de ter um horário... nunca cumprem aquele horário. Vão para a escola de manhã e nunca sabem em que turma é que vão estar, porque quando chegam à escola... os professores titulares também falam muito entre si e apesar de hoje ter um professor que vem à minha a sala, trabalhar, perceber que eu não preciso de ajuda hoje, mas se calhar o colega do lado vai precisar. E ele, naquele dia, apesar de no horário ter uma coisa, vai fazer outro trabalho que é mais necessário naquele momento” (E1)

c) Envolvimento do pessoal não docente: “Mais do que professores, mesmo os assistentes operacionais, há de facto um grande envolvimento das pessoas nesta escola” (E1)

d) Vantagens dos procedimentos inclusivos: flexibilidade e adaptação do trabalho dos professores especializados: “Isto é preciso muita ginástica mental e muita capacidade de adaptar o trabalho. Não estar agarrado a meia dúzia de alunos, nem um trabalho específico,

mas aquilo que é necessário. E eu acho que isto foi o que a educação inclusiva veio trazer”;
“Por exemplo, os alunos do primeiro ano estão com muitas dificuldades em português, de uma forma geral. Não há coisa... mais ninguém naquela semana e durante aquela semana vamos reforçar a zona do primeiro ano.” (E1)

e) Sentimento de abandono dos professores do primeiro ciclo: “E a grande barreira foi o sentimento de abandono dos professores do primeiro ciclo... Mas humanamente, para ela (coordenadora da EMAEI) era impossível...” Resolução: “foi criar um posto de coordenação do centro CAA, designamos CAA, Centro de apoio à aprendizagem” (E2)

Projetos de escola

a) Escola segura: “um agente a trabalhar a tempo inteiro” (E1).

b) Brigada da cidadania: “para alunos com comportamento desviante, que são acompanhados quer pelo agente da escola segura, por alguns professores e assistentes operacionais” (E1).

c) Assembleia de conciliação: “que são um grupo de professores que vão às salas trabalhar com os alunos e encarregados de educação” (E1).

Plataformas digitais utilizadas nas escolas

a) A utilização do SGE (Sistema de Gestão Escolar): que é uma plataforma de trabalho dos professores, onde se escreve os sumários, as faltas dos alunos, de TPC, de material e as avaliações. “(...) por exemplo, a grelha que neste momento vai ser usada no SGE, que foi uma grelha que saiu da nossa escola”. (...)” (E1).

Nos alunos

a) Diagnóstico centrado nos alunos: “nós fomos olhando para a criança com aquelas dificuldades e aplicando as medidas necessárias”, hoje em dia a criança apresenta dificuldades, já existe um professor na escola que logo vai dar esse apoio” (E1). “Se havia, se aquele aluno era um problema, que estava a afetar a sua aprendizagem, problema social, não é? Pronto, envolve-se o assistente social, alguma problemática que muitas vezes era combinada na altura este aluno tem este problema passou por este... esta situação em termos sociais ou familiares”. (E2)

b) Retirada do aluno da sala:” (...) há um grande apoio por parte dos professores titulares (...)<<Olha, eu tenho um aluno que estou com essa dificuldade>> tenho um colega do lado que diz<<olha, eu estou a trabalhar exatamente isto, se calhar seria bom o teu aluno vir para a minha turma durante um dia ou dois, trabalhar este conteúdo com a minha turma, porque estou a fazer um trabalho específico>>” ; “ olha, se eu tiver, eu enquanto professor especializado.... Vou

trabalhar com um aluno que tem esta dificuldade, eu sei que naquela sala também há dois que precisam e às vezes durante o dia, vou lá busca-lo e junto os três”(E1)

b) Acompanhamento dos procedimentos do professor centrado no aluno: “...o acompanhamento no sentido de que os professores titulares tenham cuidado de planificar de acordo com as especificidades dos alunos. Nós tentamos casar precisamente a abordagem multinível.” (E1)

c) A avaliação dos alunos: “em pedagógico, reforçamos que os alunos nos anos não terminais, são avaliados de acordo com as aprendizagens que vão desenvolvendo, independentemente do ano de matrícula em que em questão e apenas no final de ciclo é que terão uma ...têm que ter uma avaliação de acordo com o ciclo que estão a cumprir para que eventualmente serem retidos ou eventualmente...”(E1); “ sempre feita na avaliação, ponderação, nessas reuniões de avaliação dos núcleos, depois própria equipa e depois as medidas vão sendo ajustadas, depois consoante o tempo de implementação, por exemplo, a duração que essa medida irá... isso é tudo designado dentro da equipa; aquele menino precisa de...qual é a periodicidade? Levanta-se uma questão o menino precisa de uma...de por exemplo, de uma medida, vamos experimentar por um período de 2 meses e ver o que é que... às vezes, por exemplo se um professor colocar uma problematização referente a um aluno, a equipa poderá por exemplo acordar um determinado tempo de aplicação dessa medida, e se o aluno superar ou se verificar que afinal foi uma questão passageira, familiar ou outra e se não houver necessidade de continuar, ela será feita uma nova... uma nova avaliação, uma reavaliação e um reajustamento da mesma.” (E2).

Nos pais e Encarregados de Educação

a) **Participação de pais e EE sempre que solicitado:**” EMAEI, nós chamamos os pais sempre que se fala de um aluno para além do professor especializado, do professor titular também vem o pai ou encarregado de educação...é parte da tomada de decisão no seu próprio filho e os pais têm vindo, sempre que são solicitados, têm mostrado interesse também na educação dos seus próprios filhos. Isto para nós também já um ganho, acho que é um ganho muito grande” (E1)
“de parte dos encarregados de educação nunca puseram problema nenhum, os encarregados de educação eram chamados pontualmente quando se discutia alguma situação sobre o seu filho, eram chamados à equipa” (E2)

b) **Participação dos pais e EE num projeto, a Assembleia da conciliação:** " são um grupo de professores que vão às salas trabalhar com os alunos e encarregados de educação" (E1).

b) **Alunos inseridos em famílias destruídas, obrigados a participar:** "são de famílias que não são muito estruturadas e que também têm alguma dificuldade, mas com algum incentivo" (E2)

Na comunidade da Escola

a) **Contacto com a Comissão Nacional de promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens:** "a CPCJ pronto e atendendo que se são alunos que recebem rendimento de reinserção e naturalmente têm que dar respostas, porque se não sabem que perdem, ou seja, existe esse controlo o que ajuda a que o aluno venha... porque tem que vir, não é por vontade própria que vem, mas vem..."; **Alunos inseridos em famílias destruídas:** "são de famílias que não são muito estruturadas e que também têm alguma dificuldade, mas com algum incentivo" (E2)

b) **Segurança social:** "muita família vive do rendimento de reinserção social são e são famílias que na sua maioria não incentivam o aluno para, para a escola" (E2)

c) **Atitudes de prevenção com problemas emocionais com a colaboração do assistente social, psicóloga e do pai:** "(...) abandono da mãe (...) era a única menina, o pai obrigava-a a trabalhar (...) dizer ao pai que as meninas por serem meninas não tinham que fazer tudo, o irmão mais velho também tinha que a ajudar" (E2)

Obstáculos à implementação dos procedimentos inclusivos

a) **Constituição numerosa da EMAEI:** "tínhamos 12 pessoas na EMAEI... um professor ia com uma criança à EMAEI e por vezes levava o encarregado de educação, sentimos que o próprio professor não se sentia à vontade porque se estava a expor perante a EMAEI, perante um grupo de colegas. E a própria mãe da criança também se sentia muitas vezes exposta, porque estava a colocar a sua situação familiar perante um grupo de pessoas que não conhecia." **Resolução do obstáculo- reduzir os elementos:** "Nós acabamos por reduzir e agora também com o novo decreto, o 5, tivemos que nos restringir àquele número de pessoa, mas acabamos por reduzir o número de pessoas que atendem os pais e que aquele professor." (E1)

b) **Poucos recursos humanos:** "já não é possível termos mais recursos do que já temos, até porque cada vez há menos professores, a própria direção regional também tem as suas limitações em termos monetários para contratar professores e nós também temos que responsabilizar as pessoas e trabalhar com o que temos." (E1); "perdemos um terapeuta da fala,

temos uma terapeuta a fazer o trabalho e hercúleo de 2 pessoas e ainda precisávamos de uma terceira” (E2)

d) **Indisciplina e agressão.**” vários problemas de indisciplina, vários problemas de agressão”

“**Resolução do obstáculo:** “Nós temos um agente da escola segura que está cá na escola a trabalhar a tempo inteiro.”, Temos um projeto de Assembleia de conciliação que são um grupo de professores que vão às salas trabalhar com os alunos e encarregados de educação, projeto que é Brigada de Cidadania, que é um projeto para alunos com comportamento desviante, que são acompanhados quer pelo agente da escola segura, por alguns professores e assistentes operacionais no sentido de serem eles próprios a fazer-se... alias, serem eles próprios a terem responsabilidade de manter o bom comportamento na escola. São eles que vão às salas também sensibilizar os restantes colegas, são eles que ajudam a vigiar o recreio e atuam perante situações de agressões” (E1)

e) **Sobrecarga da coordenadora da EMAEI Escola-Piloto1** “Centro de apoio à aprendizagem para acompanhar esses professores...ajudar, e ajudar a colega da ERMAEI, porque tendo a colega que analisar tantas monitorizações na equipa e tantas horas” (E2)

f) **Mudança de mentalidade:** “As mentalidades não mudam de um momento para o outro. Sabemos isso em História, por exemplo, não é? Isto vai levar uma geração, ... até as pessoas perceberem” (E2)

Reações à implementação dos procedimentos inclusivos

a) **Reações positivas de colaboração na implementação de medidas diálogo entre os professores especializados e os titulares- O aluno sai da sua turma e vai para outra:**

“Há um grande apoio por parte dos professores titulares, porque eles próprios dialogavam entre si (...) olha, eu tenho um aluno que estou com essa dificuldade. Tenho um colega do lado que diz: “olha eu estou a trabalhar exatamente isto; se calhar seria bom o teu aluno vir para a minha turma durante um dia ou dois; porque eu estou a fazer um trabalho específico”. Isto acontece! E há muito trabalho colaborativo”; “eu enquanto professor especializado...vou trabalhar com um aluno tem essa dificuldade, eu sei que naquela sala também há mais 2 que precisavam e às vezes, durante o dia, vou lá buscá-los e junto dos 3. E está a acompanhar o outro professor que está a dar aula e a trabalhar/ reforçar aquela aprendizagem do grupo de alunos que precisam” (E1)

a.1) **Reações negativas à colaboração:** “o trabalho cooperativo ainda é assim mal...visto com desconfiança” (E2)

b) **Reações negativas: a necessidade de mudar mentalidades:** é um caminho também que tem que ser feito de mudança de mentalidades por parte dos professores, quer dos professores que são especializados, quer os professores titulares de turma ...um caminho feito com casos práticos, com situações que vão acontecendo, de ir vendo como é que está a acontecer e como é que pode melhorar.” (E1);

c) **Os professores de Educação Especial ameaçados na sua identidade e na profissão:**” como qualquer situação nova... nem sempre é bem recebida, implica também resistência, não é? Quando as pessoas foram formatadas daquela forma e tiveram uma formação inicial de base que não era aquela... foi assustador, para alguns, por docentes do ensino especial atendendo...estamos a falar de pessoas com alguns anos de experiência, largos anos de experiência, uma das situações que eu percecionei logo é que havia a ideia de que o professor do ensino especial iria perder a sua importância! Ou seja, “agora, pronto... Já não precisam de nós!” era o que nós ouvíamos! “Agora, pronto... Passamos a ser os professores iguais aos outros e agora já não somos professores do ensino especial”; ““já não precisam de nós! Daqui a uns tempos, até nem nos concursos! Já não precisam de nós, já nem abrem lugares para o ensino especial”. Pronto, isto foi o primeiro medo. O que eu auscultei no terreno. Isto era extremamente verbalizado” (E2)

c) **Reações negativas à mudança de rotina:** “os professores especializados trabalhavam nos seus núcleos e não havia necessidade de estarem reunidos juntos. Com alguma contestação por parte de colegas que achavam que era necessário esse apoio, nós no primeiro ano não o tivemos”; “quanto mais velhos somos, pior é para nós mudar hábitos e o que eu acho que tem acontecido muitas vezes, ... e isso é geral. (E1)

d) **O decreto promove o facilitismo:** “eram agora aplicadas, eram umas medidas, segundo eles, que iam dar...trazer facilitismo e não propriamente a promoção do sucesso do aluno “(E2)

Identificação e aperfeiçoamento das medidas necessárias

a) **Mudança de nomenclatura de acordo com as diferenças dos decretos:** “no segundo ano, retomamos as reuniões. Não lhe chamamos núcleos, chamamos-lhes reuniões de Centro de Aprendizagem, em que todos os professores uma vez por mês...deixa de ser o centro de apoio à aprendizagem e passou a ser é EMAEI alargada... E na EMAEI alargada.... incluímos os técnicos,

os professores especializados, alguns são professores especializados, mas estão cá no grupo 110 e por esta via também fazem trabalho de apoio e temos 3 professores do primeiro ciclo que não são especializados, mas que trabalham também de certa forma ao mesmo nível restantes colegas” (E1)

b) Houve da parte do gestor de topo em colaboração com as EMAEI uma ação de sensibilização: “fomos sensibilizado tentamos acompanhar também todo o trabalho que foi feito, foi sendo feito ao longo desses anos e isso fez com que passados 4 anos há muito a melhorar ainda, mas também há muito caminho feito...” (E1)

c) colaboração dos

Tabela 16: -Segunda categoria: A contribuição do DL 54/2018 ao DLR 5/2023/A: semelhanças e diferenças na voz dos Presidentes dos conselhos Executivos da EBI das Escolas-Piloto.

a) Criação de uma grelha

“nós tivemos enquanto escola piloto foi a capacidade de poder criar, claro que, baseando no decreto no 54 que havia no continente (...) desde o início de todo o processo, há várias situações. Uma delas tem a ver com, por exemplo, a grelha que neste momento vai ser usada no SGE, que foi uma grelha que saiu da nossa escola, da nossa experiência, da necessidade que tínhamos (...) de registar as medidas, todas as medidas que cada aluno (...) e ver se as medidas que estavam aplicadas a determinada criança e perceber se estavam a servir efeito (...) ” (E1)

“Nós antes estávamos no decreto-lei 54... foi sempre sendo adaptado aos poucos, adaptado à nossa realidade da escola. Primeiramente havia diferenças relativamente à constituição da EMAEI.; “é um grande contributo o decreto-lei 54, até porque julgo que se torna sempre mais fácil num trabalho que já está lançado, digamos, a partir dessa experiência já ativada por outros colegas no continente, relativamente à sua aplicação e perceber onde é que, o que é que falhou e onde é que falhou...”

b) Mudança da nomenclatura Centro de Aprendizagem de Apoio à Educação Inclusiva para EMAEI alargada:” tínhamos o Centro de Apoio Aprendizagem que será a EMAEI alargada” (E1)

c) Desburocratizar a documentação: “logo no início os professores de ensino especial etc e alguns profissionais titulares começaram a criticar o documento porque era demasiado extenso,

mas demasiado burocrático. E ele foi sendo/ começando por ser aligeirado. A própria tomou a iniciativa, a própria (nomeada), que transmitiu à equipa e a equipa da ERMAEI tentou agilizar e tornar o documento mais leve.”; “o pessoal já estava sempre farto dos RTP e aqueles pronto... aqueles documentos todos e aqui vinham um bocadinho ser, digamos, a base de vários documentos, a base de vários documentos, mas aligeirados. De modo, também a facilitar também o trabalho não só dos docentes, mas da própria equipa...”(E2)

d) As mesmas respostas educativas= as mesmas medidas da abordagem multinível: “as respostas educativas eram basicamente as mesmas, relativamente ao continente, ou seja, não era propriamente

e) Aplicabilidades das medidas era diferente: “o modo de aplicabilidade ainda é diferente aqui, pela leitura que os professores fizeram, pelas características do meio de Rabo de Peixe, da Ribeira grande então completamente diferente...” (E2)

f) A EMAEI por comissão Permanente no DLR 5/2023 tem um representante de pais pelo Parlamento: “foi aprovada a lei no Parlamento regional, que eles passam a fazer parte da equipa permanente da EMAEI e... esses pais são votados,... A associação de Pais... vai designar o elemento”

e.1) Reação negativa a essa resolução do Parlamento: “as condições de imparcialidade, de confidencialidade, o sigilo que podem ficar comprometidos dependendo do elemento que o vai representar. Isto é um bocado complicado atendendo que numa freguesia pequena como é os arrifes, numa freguesia onde toda a gente aponta” (E2)

3.5.4.2 Conclusão da análise de discurso dos presidentes do conselho executivo das Escolas-Piloto

Os dois presidentes do Conselho executivo tiveram posturas diferentes na marcação e no dia da entrevista, que distaram duas semanas, tendo havido unidades discursivas com o mesmo sentido e outras que completavam a informação, existindo outras unidades discursivas importantes só referidas por um entrevistado. O primeiro entrevistado (E1) foi seguro e confiante. Penso que por ter estado envolvido na experiência desde o início da implementação dos procedimentos inclusivos. A segunda entrevistada (E2) foi mais tímida, insegura, mas igualmente simpática.

Foram mais loquazes os entrevistados das primeira Escola-Piloto (PCE e coordenadora da EMAEI) que da segunda. Ambos os entrevistados da primeira escola mostraram uma maior disponibilidade na marcação das entrevistas. Foram logo marcadas no primeiro contacto telefónico. Os presidentes do conselho executivo de cada escola procederam à sua caracterização: ambas são escolas integradas, desde o ensino pré-escolar até ao 9º ano do 3º ciclo. Estão inseridas em meios rurais e piscatórios. Uma parte significativa dos discentes pertence a famílias com dificuldades económicas, tendo o Rendimento de Reinserção Social. Apesar de haver alunos motivados que gostam da escola devido a terem famílias preocupadas com a preparação do seu futuro, a maior parte dos alunos não gostam da escola, havendo, por isso, um certo absentismo e para que não haja abandono escolar contacta-se a CPCJ e não haver risco de ficarem sem o rendimento. “Não transmitem a importância da escola” (E2). A entrevistada 2 foi a única a referir este facto, sendo o único contacto que feito para com entidades parceiras da escola.

Numa escola, há cerca 1150 alunos e 200 professores e noutra cerca de 1900 discentes e 260 docentes. Grande parte dos alunos tem apoio escolar e na primeira Escola-Piloto, o material escolar é oferecido a 90% dos alunos: “(...) quase 90% dos nossos alunos tem o primeiro escalão... e, portanto, todos os benefícios (...) Se não é a escola a oferecer...” (E1)

Nas unidades discursivas salientou-se os seguintes aspetos: os alunos continuam a ser retirados das suas turmas para terem apoio, e são vistos como problema, não houve referência a condicionantes exteriores que impossibilitava as barreiras à aprendizagem. Foi realçado, tal como nas unidades discursivas das E3 e 4, o facto de os professores precisarem de mudar de mentalidade, de práticas pedagógicas e do reforço do envolvimento dos pais/EE. Mas na escola do E1, os pais, assim como os alunos, são elementos integrantes de um projeto promoção de comportamento pró-social. Houve nesta escola, a preocupação de criar culturas inclusivas, isto é, inserir em projetos de escola pais/EE, docentes não docentes e alunos. Não é um projeto vertical de professor/aluno. Foi também notório ainda uma oscilação entre a utilização de uma linguagem ora inclusiva, ora segregativa: houve referências a “aluno surdo” e não “aluno com surdez”, só para referir a presença da existência da linguagem segregativa que na ação ainda coloca o aluno na centralização da problemática da não aprendizagem. Mas houve na escola do E1, uma formação para que todos utilizassem a mesma linguagem. Há, desta forma, a consciência da necessidade de uma nova linguagem na escola. Foi

percebido que houve uma sensibilização sobre a inclusão que leva a utilizar uma linguagem diferente para uma ação completamente diferente. Até porque o E1 foi aquele que mostrou ter as características de um profissional inclusivo. Além de ter uma formação acrescida de Educação especial, teve também mestrado em gestão administrativa. O E2 também revelou ser um profissional que toma a iniciativa de procurar formações e estar sempre em aperfeiçoamento. Mas a sua postura foi mais tímida, devido ao facto de não ter acompanhado a experiência dos 4 anos como gestora de topo na sua escola, foi somente metade.

Nenhum entrevistado referiu projetos de cariz interdisciplinar ou do plano de atividades relacionadas com criar cenários inclusivos fora da sala de aula. Ou relacionada com o plano de atividades de cada departamento ou com o projeto educativo da escola.

3.6. A OBSERVAÇÃO ASSISTEMATIZADA:

CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS EXTERIORES INCLUSIVOS DAS ESCOLAS-PILOTO E UMA ESCOLA NÃO PILOTO. O RESULTADO DAS FORMAÇÕES DADAS AOS GESTORES DE TOPO E INTERMÉDIO NUMA ESCOLA NÃO-PILOTO

“Se o indivíduo é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre moralmente”
Jean Piaget

Neste ponto cumprir-se-á com o apontamento de acontecimentos feito através da observação assistematizada da autora desta dissertação relacionada com a preparação da aplicação do novo decreto legislativo regional, este ano letivo. Nessa observação, primeiramente, procedeu-se à caracterização de elementos exteriores inclusivos nas Escolas-Piloto, tendo como exemplo, uma escola perto de Aveiro que se mostrava exteriormente ajustada aos alunos. Segundo, o comportamento dos gestores de topo e intermédio ao longo do ano letivo e depois da formação recebida pela ERMAEI.

As Escolas-Piloto não tinham indicadores exteriores de ser uma escola inclusiva, mesmo a da Escola-Piloto de referência a surdos, apesar de estar em obras, contudo o acolhimento foi bom.

A razão de ter considerado as Escolas-Piloto sem elementos exteriores que mostrassem uma escola ajustada aos alunos deve-se à comparação de uma escola com elementos exteriores de inclusão. Trata-se de uma escola não agrupada em todos os níveis de ensino até ao 3º ciclo, situada numa freguesia fora da cidade de Aveiro. É inclusiva, uma escola que se ajusta aos alunos e deve-se à seguinte caracterização: no recinto escolar tinha pneus pintados com mensagens positivas sobre a diversidade humana e dentro dos pneus flores de várias cores, as árvores também tinham pendurados vasos reciclados de vasilhames de plástico com flores e plantas. Havia também, pintados no chão, jogos de multiplicação e de soma. Na porta principal uma nota de boas-vindas em várias línguas e em língua gestual. Contudo, faltou a língua da etnia cigana, caló, língua desta etnia da Ibéria, e havia uma percentagem significativa desses alunos. Falou-se disso ao presidente do conselho executivo que se mostrou agradecido. À entrada, continha vários placas com projetos de participação de alunos, com os respetivos anos letivos. É uma escola interventiva e aberta às mudanças e novidades. No interior havia além do elevador, rampas adequadas. Nas escadas que dava ao primeiro piso, havia títulos de livros da literatura infantojuvenil. Nas paredes, frases de valor ético, com apelo à correção de trato e de solidariedade social e do valor da diversidade humana. Nas casas de banho, cartazes feitos por alunos de apelo ao asseio e poupança de água no sentido de ajudar a manter os recursos do planeta. Na cantina, idem, a forma como se deve estar à mesa, arrumar os tabuleiros e cartazes sobre a alimentação saudável. É uma escola onde se verificou a utilização da criatividade estimulada pela falta de recursos e de abordar tarefas de forma adaptada e flexível. Houve também uma pronta disponibilidade para o envolvimento da comunicação interpessoal. Era uma estranha, mas fui bem acolhida, aceitando que fizesse dois trabalhos no âmbito do mestrado de educação especial: problemas de cognição e multideficiência, e onde me puseram em contacto com as pessoas que precisava. Não houve qualquer reservas. Na escola onde trabalhava, nesse ano letivo, não obtive autorização.

A escola não piloto, à semelhança das Escolas-Piloto também não revela elementos exteriores de inclusão. Na entrada da escola, tem retratos de Presidentes de Conselho Executivo e há uma placa com o nome desses PCE, com a data de início e fim de mandato. De referir que foi solicitado à presidente do conselho executivo autorização para referir alguns emails relativos ao decreto regional. Foi dada a autorização, com a referência de que se estava num ano de transição.

Na escola não piloto, durante o ano letivo passado, os gestores do conselho executivo encaminhavam emails de Centros de Formação de Professores oriundos de toda a parte do país e muitas dessas formações estavam relacionadas com os decretos legislativos em vigor e com a inclusão. Encaminhavam também email da DREACA, sobre a publicação de vários documentos normativos, além dos assuntos próprios da escola e da edição virtual de um jornal da região. Só não se preparou para o decreto regional da inclusão quem não quis, apesar de tanta informação enviada. De realçar que a própria direção regional também informou formações *on line* promovidas por esta entidade. Além de ter enviado um email a dar conhecimento aos professores do ensino pré-escolar e primeiro ciclo sobre a possibilidade de se inscreverem num mestrado realizado *on line* com a ESE de Viseu de educação especial e inclusiva em três domínios: problemas de cognição e multideficiência, cegueira e surdez, com vantagens de progressão de carreira e beneficiarem de uma bolsa de estudos. O Novo Estatuto dos Professores (DLR nº 23/2023/A, de 26 de junho de 2023), sofreu alterações colocando os professores do ensino pré-escolar e 1º ciclo com o mesmo número de horas de trabalho equivalente aos dos docentes de outros ciclos, tendo a direção regional possibilitado uma formação aos professores deste nível de ensino uma formação especializada, consistente e alongada, sendo esta a melhor forma de concretizar a inclusão na escola e na comunidade, formando professores que serão sensibilizados a adquirirem características de um professor, de uma sala de aula, de uma escola inclusiva.

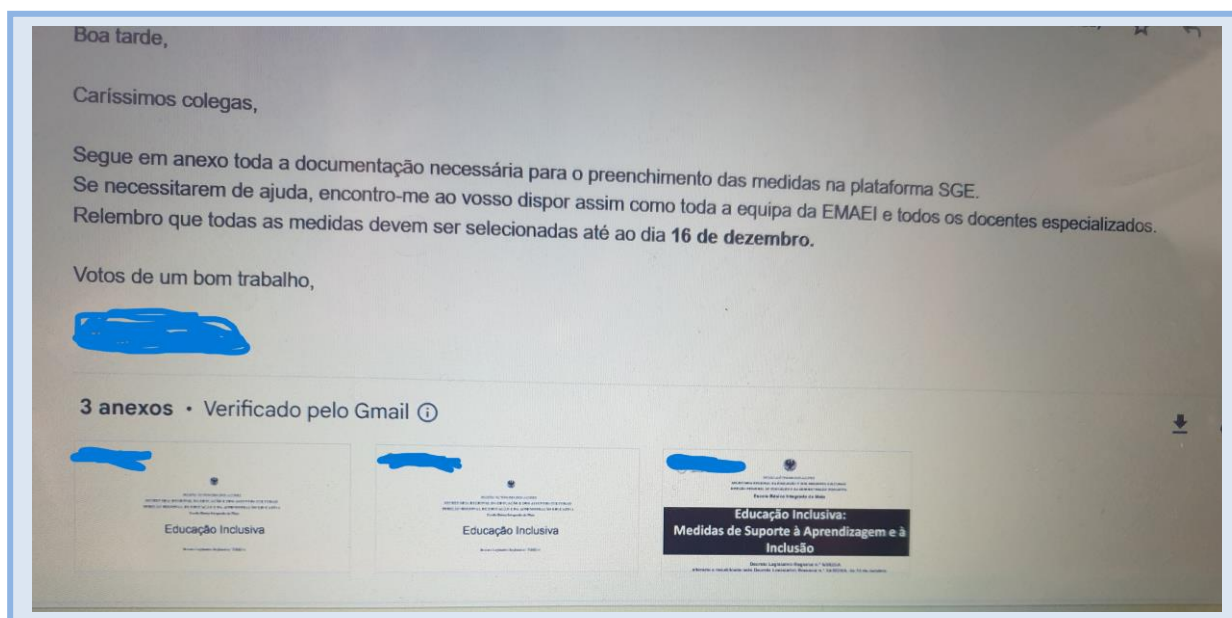
Neste ano letivo, na primeira reunião com os professores foi visível a falta de preparação dos gestores de topo e intermédio. Não houve esclarecimentos sobre o novo decreto tal como era expectável no início do ano letivo. Mas a formação “em cascata” aconteceu a 13 de novembro para todos os docentes da escola não-piloto. Os documentos da sessão de esclarecimento que os elementos do executivo e do pedagógico receberam da sua

formação foram entregues aos docentes, via email, em fins de setembro ou inícios de outubro. Por esta altura, foram enviados aos professores (o email é o meio privilegiado da comunicação institucional) uma “lista de alunos com medidas universais e seletivas” e em anexo também o manual publicado pela DRE para sermos esclarecidos. O mesmo aconteceu na reunião intercalar de novembro, conforme visível nas fotografias abaixo publicadas. Se disponibilizam as fotografias de novembro, porque semelhantes: as listas dos alunos e o manual de apoio para ler.

As comunicações da coordenadora da EMAEI foram todas via email, quer em fins de setembro, quer em novembro. Conforme na figura 1, os emails foram semelhantes: uma lista “de alunos com medidas” e depois o conselho de consultar o manual de apoio publicado pela DREAC. Só o facto de se escrever a expressão “alunos com medidas” se verifica a não utilização da linguagem inclusiva.

Figura 1

Email da coordenadora de EMAEI da escola não-piloto com três anexos



A equipa da EMAEI desta escola não- piloto que recebeu formação da ERMAEI tem uma postura de “híbrido burocrático-pastoral” (p.28) definição de Viñao citada por Patacho

(2021). Todas as informações entregues sobre o novo paradigma e aplicação do DLR 5/2023/A, foram feitas de forma impessoal e documental.

Verifica-se a não compreensão do conceito que, conforme declarado por Sanches-Ferreira (2007) “representa uma nova linguagem, um novo pensamento, uma nova coerência e uma nova prática que estabelece uma ruptura paradigmática com muitos dos anteriores posicionamentos educativos...” (p.65).

Esse paradigma copernicano, já existente no DL 3/2008, não está a ser compreendido pelos profissionais desta escola não-piloto. A título de exemplo é a existência da turma NEE, cuja porta da sala tem um cartaz: “A inclusão vem do coração”. Essa sala é frequentada por alunos portadores de deficiência. Acredito que a realidade vivida nesta escola é semelhante a outras espalhadas pelo arquipélago. As turmas de alunos com NEE são permanentes até à idade de frequentar a escolaridade obrigatória.

No ano passado houve duas atividades, relacionada com o desporto, atletismo, e a outra foi um festival da canção: os alunos da turma NEE participaram, mas não em conjunto com os outros alunos. Os intervalos das aulas, os espaços sociais e de recreação são feitos de forma separada. São exemplos exemplificativos do não conhecimento “do movimento ideológico Inclusão.” À semelhança das Escolas-Piloto, haverá o cumprimento das medidas legalizadas, mas não está concretizada ainda a ideologia subjacente da inclusão tal como definida por Ainscow (2002) e Sanches-Ferreira (2007).

Figura 2

Excerto de uma lista enviada pela coordenadora da EMAEI a todos os professores de uma escola não piloto de alunos do ensino pré-escolar

Escolas	Alunos	Medidas de inclusão e de apoio à aprendizagem	Ano/Titularia
EB1/JI Pe.Dr. [redacted]	[redacted]	Adiamento de Matrícula Art.º 10.º: Medidas universais n.º 2 - a) Art.º 11.º: Medidas seletivas n.º 2 - c), d)	Pré-escolar - [redacted]
	[redacted]	Adiamento de Matrícula Art.º 10.º: Medidas universais - n.º 2 - a), g)	[redacted]
	[redacted]	Adiamento de Matrícula Art.º 10.º: Medidas universais - n.º 2 - a), b), g)	Pré-escolar - [redacted]
	[redacted]	Art.º 10.º Medidas universais n.º 2 - a), b), g) Art.º 11.º: Medidas seletivas n.º 2 - c), d), e) Art.º 12.º: Medidas adicionais - b), c), d), e) (hipo e hidro) Art.º 35.º: a), d), h), k). + Bolseira Ocupacional	Pré-escolar - TPO - [redacted]
	[redacted]	Art.º 10.º: Medidas universais n.º 2 - a), b), g)	Pré-escolar - [redacted]
EB1/JI [redacted]	[redacted]	Art.º 10.º: Medidas universais n.º 2 - a), b), g)	Pré-escolar - [redacted]
	[redacted]	Art.º 10.º: Medidas universais n.º 2 - a), b), g)	Pré-escolar - [redacted]
	[redacted]	Art.º 10.º: Medidas universais n.º 2 - a), b), g) Art.º 11.º: Medidas seletivas n.º 2 - c) + Bolseira Ocupacional	Pré-escolar - A
EB1/JI Prof [redacted]	[redacted]	Art.º 10.º: Medidas universais n.º 2 - a), b)	Pré-escolar - B
	[redacted]	Art.º 10.º: Medidas universais n.º 2 - a), b), g)	
	[redacted]	Art.º 11.º: Medidas seletivas n.º 2 - d), e)	

Na figura 2 há um excerto das listas do ensino pré-escolar e primeiro ciclo de algumas unidades orgânicas de uma EBI de uma escola não-piloto. Tem uma coluna com o nome das unidades orgânicas, a outra com nome dos alunos, e depois uma com as medidas de cada aluno com a respetiva educadora.

Na primeira linha relativa a uma escola, com três educadoras, há as medidas de cinco alunos. Na coluna das medidas, refere o seguinte: adiamento da matrícula, artigo 10º Medidas universais nº 2, alínea a) artigo 11º medidas seletivas nº 2- a) e d).

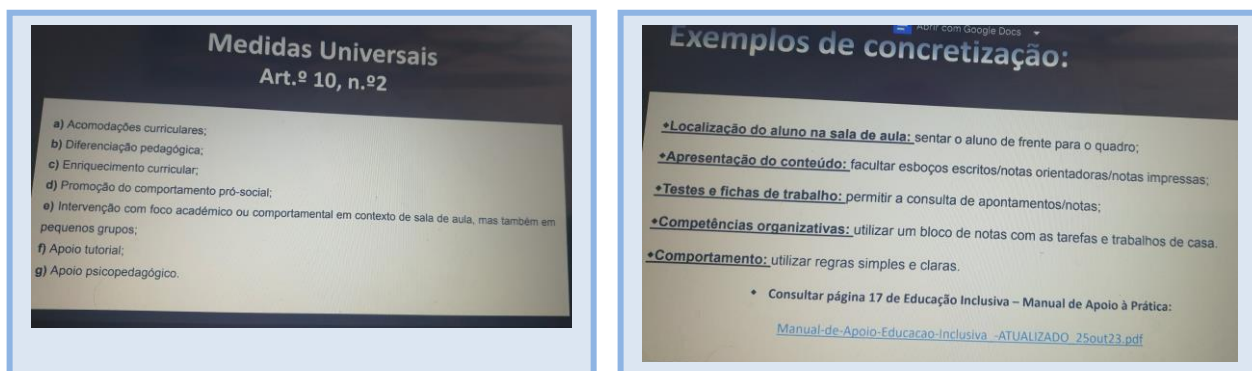
Dado que não houve contacto direto da equipa ERMAEI com os professores, pergunto como será possível os meus colegas analisarem semelhantes medidas. Eles vão pensar que vai haver alunos com medidas universais e outros com medidas seletivas e outros sem nenhuma medidas. Foi feita da nossa parte uma chamada de atenção em finais setembro, enviando um email que as medidas universais eram para todos os alunos, que o foco do processo da aprendizagem era externo ao aluno. No terceiro anexo do email, medidas de suporte à aprendizagem já havia referência à chamada de atenção que fiz em finais de setembro, inícios de outubro.

Em algumas colunas nas medidas seletivas com alíneas numerosas, havendo também correspondendo a cada aluno, várias alíneas das medidas universais. Olhar para a lista do

exemplo 2 é confuso, apesar da coordenadora ter enviado aos professores um documento que foi entregue aquando da formação, explicando o que são aquelas alíneas, conforme se verifica na figura 3:

Figura 3

Listas das medidas universais com as alíneas presentes na lista de alunos na figura 2 e exemplos de concretização dessas alíneas

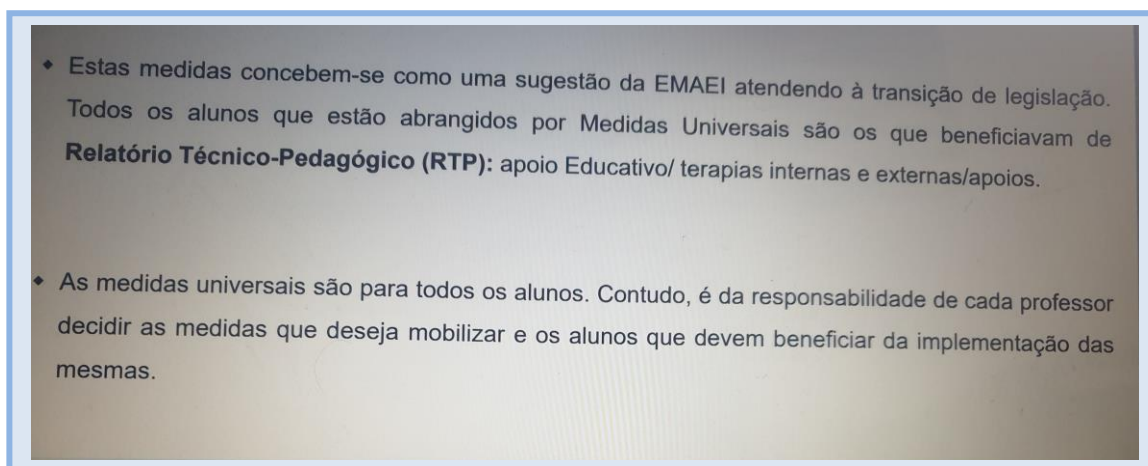


Apesar de mostrar por escrito a disponibilidade de esclarecer todos os docentes, a EMAEI desta escola não-piloto não sabe envolver os colegas para o novo paradigma e se não aperfeiçoar a forma de comunicar, envolvendo os colegas levará a que a implementação da inclusão se concretize de confusa e bastante lenta.

Nos documentos mostra-se que está a ser cumprido o que o DLR nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro, regulamenta.

Figura 4

Excerto exemplificativo da não rutura com a linguagem educativa, ainda segregador



Os alunos não têm de “beneficiar” do que têm direito. Os direitos inerentes à condição do ser humano não parece ser um direito que lhes é inalienável. Não se ensina para a liberdade. Os professores perante uma nova lei onde tiveram conhecimentos que só as lideranças adquiriram na formação da ERMAEI vão viver em ansiedade e ser operadores das sugestões emanadas dos órgãos superiores.

Em novembro, na avaliação intercalar, foi entregue a todos os professores uma lista de “alunos com medidas”, para que estas sejam introduzidas Sistema de Gestão Escolar (SGE) até ao dia 16 de dezembro em cada disciplina. Trata-se da grelha de monitorização referida pelas E3 e E4.

Estes foram alguns exemplos que mostram que a formação dada aos elementos do conselho executivo e pedagógico, não foi bem interiorizada, dada a sua curta duração. Este novo paradigma educacional precisa de estudo e de muita reflexão.

Foi feita uma reunião de esclarecimento no dia 14 de dezembro pelos elementos da EMAEI da escola não-piloto aos professores que estiveram de atestado. Esta sessão foi feita para todos os professores a 13 de novembro. No fim desta reunião, muitos confessaram que a sessão de esclarecimento devia ser mais profunda e alongada para todos os docentes.

4. PLANO DE INTERVENÇÃO DE PROMOÇÃO À INCLUSÃO NAS ESCOLAS

4.1. INTRODUÇÃO

“A escola é uma instituição de reprodução social, mas também possível espaço de transformação social”

Bourdieu

Tal como consta no Index para a Inclusão, Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola (Ainscow, 2002) há conceitos-chave que a comunidade educativa deve interiorizar no sentido de desenvolver uma linguagem inclusiva.

Só corporizando palavras (conceitos) se ativa o saber-fazer por parte dos adultos profissionais que, com os seus comportamentos, modelizam as crianças e os alunos. Essas palavras-chave são: a Inclusão, as Barreiras à Aprendizagem e Participação e o Apoio à Diversidade. A definição de inclusão presente nesta obra é a mesma do DL nº 54/2018 e no DLR nº 5/2023/A. Mas o conceito não abarca na totalidade o movimento ideológico da inclusão. E o DLR é mais segregativo, tendo eliminado por “questões políticas”, conforme dito pelos entrevistados o Centro de Apoio à aprendizagem e à Inclusão.

Este é um conceito vestido de mudança há décadas. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação dos alunos, pais e encarregados de educação e também os profissionais com responsabilidades na escola.

Uma escola inclusiva anseia praticar e aperfeiçoar este ideal, a inclusão e a criação/desenvolvimento de uma linguagem inclusiva, no sentido de se criar culturas igualmente inclusivas. Daí a importância de se compreender quais as barreiras à aprendizagem, muitas delas de teor mental. Quando devidamente identificadas ninguém fica de fora na participação de qualquer atividade dentro e fora da escola.

E a inclusão não se pratica somente numa sala de aula obedecendo às opções metodológicas e às várias medidas legalizadas presentes nessas duas metodologias, conforme foi verificado nas unidades de discurso dos entrevistados na pesquisa. Criou-se

uma grelha que está no Sistema de Gestão Escolar (SGE) e depois por email a coordenadora da EMAEI entrega uma lista de alunos com as medidas. O professor titular é um operador dessas medidas.

Salvo melhor opinião, penso que se deve partir de ações conjuntas e estruturadas emanadas por gente com cargos de topo e intermédio, não só na elaboração de documentos estratégicos estruturados e que se interrelacionem entre si, mas ainda também articulados com as aulas. Criar culturas inclusivas fora e dentro da sala de aula, onde todos realmente participam. E só é possível se as lideranças forem seguras de si e com a capacidade académica e de envolver os outros profissionais.

Os entrevistados referiram na importância de mudar as mentalidades e as práticas rotineiras dos professores; se assim não for corre-se o risco de mudar os nomes e os conceitos mentais anteriores permanecem.

A UNESCO (2023) apresentou determinadas competências que podem preparar os profissionais nas escolas à inclusão de todos os alunos e dos próprios pais e encarregados de educação. Um professor se não está informado e atualizado digitalmente corre o risco de promover a exclusão. Essas competências estão relacionadas com a educação do desenvolvimento sustentável dos futuros cidadãos que estão a orientar, a referir:

“competência de pensamento sistémico: habilidade de reconhecer e compreender relacionamentos; analisar sistemas complexos; pensar como os sistemas são incorporados dentro de diferentes domínios e diferentes escalas; e lidar com a incerteza. Competência antecipatória: habilidade de compreender e avaliar vários futuros-possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução, avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças. Competência normativa: habilidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em contexto de conflito de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições. Competência estratégica: habilidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos. Competência de colaboração: habilidade de aprender com os outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspetivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos num grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas. Competência de pensamento crítico: habilidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, perceções e ações; e tomar uma posição de discurso da sustentabilidade. Competência de autoconhecimento: habilidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos. Competência de resolução integrada de problemas: habilidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas complexos de sustentabilidade, integrando as competências mencionadas anteriormente.” (p.14)

A partir da enumeração de competências acima transcritas, a escola deve ser uma organização de cultura e de cooperação, tendo em conta a missão da mesma e de outras organizações nacionais e seguidamente outras regionais: “contribuir para a paz e a

segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência, e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo.”(UNESCO, 2019). A escola é, desta forma, uma organização essencialmente ética. Atualmente ter acesso à informação através de plataformas digitais, na educação, é um direito para todos, exigindo simultaneamente um compromisso de integridade. Devido a todo o tipo de diversidade humana, é importante não só o Estado de um país, mas também os profissionais de uma escola terem consciência, que sem o domínio da cultura digital, estarão a excluir certos alunos. A organização escolar não vive isolada da comunidade e do mundo global. Precisam de muitas plataformas para aplicar as opções metodológicas presentes no DLR nº 5/2023/A, fruto do DL nº 54/2018.

O plano de intervenção agora apresentado terá em conta todo o caminho que foi percorrido até chegarmos à sua conceção.

Houve um quadro teórico que espelhou um caminho legislativo em busca da inclusão de todos os alunos, com a sua respetiva avaliação, tendo essa avaliação transbordado as fronteiras de Portugal. Mostrou-se também que organizações educativas internacionais sombreiam as leis nacionais. E foi a força dessas leis que empurraram toda uma comunidade escolar a concretizar a inclusão que foi concretizado pouco a pouco, apesar de ainda haver muito a fazer.

Em relação à região autónoma dos Açores, e ao sistema educativo regional, os documentos normativos oscilam entre o nacional e o regional, pelo que se procedeu à mesma escolha neste plano de intervenção.

Os documentos orientadores presentes no quadro abaixo são os exigidos pelo documento estratégico que este ano, se denomina de Plano de Escola, conforme denominado pelo DLR nº 19/2023/A, de 31 de maio.

O Plano de Escola assim como o Regulamento Interno está a ser elaborado, este ano letivo, em todas as escolas açorianas, tendo em conta os recentes decretos legislativos, a Será obrigatória a sua apresentação em janeiro próximo: alínea a) do ponto 4 do artigo 12º, secção II, do DLR nº 19/2023/A, de 31 de maio (2023).

Depois da apresentação dos documentos orientadores que devem estar presentes no Plano de Escola, e neste plano de intervenção, a escolha das áreas prioritárias teve em conta a análise da recolha de dados, observação do trabalho dos gestores de topo e intermédio na escola onde desempenho funções docentes, além da análise de outros documentos normativos satélites que têm como objetivo elaborar o Plano de Escola,

Tabela 17

Documentação necessária para o plano de intervenção

Documentos orientadores
Documentos normativos e académicos
<p>a) Decreto Legislativo Regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 34/2023/A, de 13 de outubro.</p> <p style="padding-left: 40px;">a.1. Index para a Inclusão, Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola</p> <p style="padding-left: 40px;">a.2. Educação inclusiva: Manual de apoio à prática</p> <p>b) Decreto Legislativo Regional nº19/2023/A, de 31 de maio, da Região Autónoma dos Açores- Assembleia legislativa. Regime jurídico de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional.</p> <p style="padding-left: 40px;">b.1. Guião de apoio Plano de escola</p> <p>c) O perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória: despacho nº 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476 -A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho; c) A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania;</p> <p>d) Decreto-lei nº 55/2018 (se a escola for secundária, na EBI integrada há o documento normativo:</p> <p>e) Despacho n.º 6605-A/2021: Aprendizagens essenciais.</p> <p>f) Decreto legislativo regional nº 16/2019/A, de 23 de julho</p>
Documentos escolares
<p>a) Regulamento Interno</p> <p>b) Plano de escola:</p> <p style="padding-left: 40px;">é o documento estratégico, “o nove em um”, para desburocratizar e incluir num só documento o Projeto Educativo da Escola (PEE), o Projeto Curricular da Escola (PCE), Critérios de Avaliação do Aluno (CAA), Programa de Apoio Educativo (PAE), Plano de Combate à Exclusão Social (PCES), Plano Anual de Atividades (PAA), Gestão de Tempos Escolares (GTE), Admissão e Gestão de Alunos (AGA), Plano de Formação e Atualização</p>

do Pessoal Docente e Não Docente) PFAPDPND) Plano de Gestão do Pessoal Docente e da Ação Educativa (PGPDAE) e ainda outros, se necessários ao contexto social onde a escola se encontra inserida. O PE é um documento de cariz obrigatório que obriga a participação de todos na sua elaboração e a um relatório final, conforme o DLR nº19/2023, de 31 de maio (2023), conferindo à escola uma autonomia organizacional e pedagógica.

A identificação das áreas prioritárias deve-se à forma como a autora desta dissertação, refletiu depois das análises feitas às entrevistas e como observadora da escola onde trabalha.

Tabela 16

Áreas prioritárias no plano de intervenção

ÁREAS PRIORITÁRIAS
1º Formação adequada aos elementos do conselho executivo, do conselho pedagógico e da EMAEI. Formação em gestão/liderança e em acolhimento, exigência de princípios democráticos, em vista a não criar constrangimentos aos docentes e saber acolher toda a comunidade. Fazê-la participar de forma ativa.
2º Acrescentamento de alíneas no capítulo da EMAEI por comissão alargada no DLR nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro, presentes nas alíneas do DL nº 54/2018 referente ao Centro de apoio à aprendizagem e à inclusão. Sem essas alíneas o decreto regional não é inclusivo.
3º Reforço da participação dos pais/EE de educação que passarão a ter formações no centro de formações da escola, obedecendo ao estipulado no UNESCO (2023). Haverá ofertas de acordo com os relatórios de várias entidades internacionais.
4º Formação para todos os elementos da comunidade escolar, incluindo pais e EE para desenvolver uma linguagem inclusiva e criar culturas inclusivas dentro e fora da escola. Os formadores podem ser pais e encarregados de educação
5º Os alunos dinamizam projetos para os colegas e para comunidades fora da escola. (centro de dia dos idosos, a colegas de outros ciclos)

Tabela 17

Ações a desenvolver

Função desempenhada pelo Presidente do conselho executivo em colaboração com a EMAEI em comissão permanente
<p>➤ <u>Tarefas que envolvem condicionantes exteriores à escola</u></p> <p>1º Tomar providências para que o decreto nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro, seja objeto de uma segunda alteração, acrescentado à EMAEI por comissão alargada, as funções que proporcionam todos os alunos a integrar-se na sua aprendizagem académica, interpessoal e de empregabilidade futura e que no decreto nº 54/2018 corresponde às funções do Centro de Aprendizagem e de Apoio à inclusão.</p> <p>2º Tomar diligências para a criação de um centro de intervenção precoce na escola, de forma a preparar a candidatura para ser uma escola de referência à intervenção precoce, dado não haver uma escola de referência deste tipo no arquipélago.</p> <p>3º Obter uma formação para liderar equipas na especialidade comunicação interna e externa e de bom acolhimento para com a comunidade educativa.</p> <p>➤ <u>Tarefas que envolvem condicionantes internos à escola</u></p> <p>1º Apresentar oralmente, numa reunião sensibilizadora o que se pretende com o Plano de Escola a toda a comunidade de escola, em dias diferentes. É importante para todos os professores trabalhar quer nas aulas, quer no Plano de Atividades e de acordo com os outros documentos presentes no Plano de Escola de forma articulada e estruturada.</p> <p>2º Todos os períodos ter reuniões com os alunos para os sensibilizar para a importância do estudo e ouvi-los como gostariam de aprender e o que aprender. criar relações de bom acolhimento</p> <p>3º Preparar os documentos necessários para a operacionalização dos documentos normativos recentes e distribuição de tarefas.</p> <p>4º Centro de formação da Escola deve dinamizar formações a todos os elementos da comunidade educativa e estes podem ser também formadores.</p>

CENTRO DE FORMAÇÃO DA ESCOLA

O centro de formação de escola dinamizará formações conjuntas com todos os elementos da comunidade educativa para se criar o sentimento de pertença à escola.

Haverá cursos para os pai/encarregados de educação que irão ao encontro das competências a serem desenvolvidas presentes na UNESCO (2023) para criar nos alunos uma visão positiva da escola através do exemplo dos pais/EE.

Haverá cursos específicos para todos os professores e em função do seu grupo disciplinar.

1ª formação: O conceito de inclusão- desenvolvimento de uma linguagem inclusiva e criação de comunidades inclusivas

Público-Alvo: Pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação

Local da formação: auditório ou cantina.

Calendarização: 1 mês: todas as sextas, das 15h às 18h.

Objetivo Geral: Sensibilizar os docentes e não docentes para a utilização da linguagem inclusiva para uma melhor implementação dos procedimentos inclusivos, de acordo com os documentos legais e académicos; construir comunidades inclusiva.

Objetivos específicos

- Definir o conceito inclusão.
 - Caracterizar uma linguagem inclusiva.
 - Exemplificar, justificando ações de exclusão/inclusão a partir de vários textos/vídeos.
 - Construir ações de inclusão a praticar na escola para que esta seja um espaço de bom acolhimento
 - Criar situações concretas de inclusão, bom acolhimento e de pertença na comunidade.

Conteúdos

- Definir o conceito inclusão.
 - Caracterizar uma linguagem inclusiva.
 - Exemplificar, justificando ações de exclusão/inclusão a partir de vários textos.
 - Construir ações de inclusão a praticar na escola para que esta seja um espaço de bom acolhimento.
 - Elaborar uma grelha de avaliação para o trabalho de grupo

Avaliação

Implementação dos projetos de cada grupo, seguindo de autocrítica e aperfeiçoamento.

Departamento de Línguas (conselho de turma)

As aulas seriam predominantemente em trabalho de grupo num projeto interdisciplinar de sensibilização à inclusão em articulação com a aprendizagens essenciais nos vários domínios da disciplina. O produto do trabalho de grupo seria interativo e envolvendo a comunidade educativa.

Os outros departamentos também apresentam os seus projetos ou ficam integrados nestes.

Primeiro projeto: Elaboração de um livro em formato papel e virtual com textos objetivos, a biografia de pessoas do século XX que lutaram pelos direitos humanos, apesar das suas barreiras raciais, biológicas; e um conto cujo protagonistas seria o das biografadas. Quer a biografia quer o conto tinham tópicos e exemplos disponíveis de diferentes formas (de um texto mais simples para um mais elaborado)

Apresentação do livro e leitura dos alunos das turmas dos 7º anos nas turmas do 1º (4º ano) e 2º ciclo e também no centro do dia aos idosos da freguesia.

Segundo projeto: Um navio na língua: dinamização de uma atividade de escrita criativas com as palavras mestiças da língua portuguesa, oriundas de vários continentes para toda a comunidade educativa

Terceiro projeto: A poesia é para comer: dinamização de uma atividade de leitura para toda a comunidade educativa.

Quarto projeto: Elaboração de um Kamishibai plurilinguístico: dinamização de um teatro de papel, escrito com algumas palavras da língua materna dos imigrantes. Sensibilização à diversidade cultural através de palavras.

Elaboração de um Padlet: para concretização das opções metodológicas legislativas: DUA e Abordagem multinível e promoção da utilização desta plataforma digital ou de outras como o Edmodo.

Em anexo a planificação de uma das atividades elaboradas em aula com a finalização da participação da comunidade educativa. Aplicação do sentimento de pertença à comunidade educativa própria do desenvolvimento do conceito INCLUSÃO escolar e INCLUSÃO EDUCATIVA, com o reforço da participação dos pais e EE de educação.

Todas as ações concertadas desde os profissionais que desempenham o cargo do gestor de topo, de docentes com cargos intermédios, os coordenadores de cada departamento (plano de

atividades anual) e professores de conselho de turma devem estar concertadas com o plano de escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados 25 anos do estudo de Joaquim Bairrão (1998), os principais constrangimentos apontados são os mesmos na atualidade: a falta de preparação quer dos profissionais que desempenham cargos de gestão de topo e de gestão intermédia e dos docentes e não docentes em geral. O pouco envolvimento dos pais, ou a desconfiança destes para com o corpo docente.

Há a elaboração e publicação de documentos normativos sem a devida preparação antecipada para que os seus princípios e práticas éticas se concretizem. Para que a tal mentalidade referida pelos entrevistados desta pesquisa aconteça realmente, havendo uma falta de olhar abrangente quer das altas instâncias decisoras de políticas públicas da educação especial e inclusiva, quer das instâncias regionais e dos próprios docentes.

De acordo com Sanches-Ferreira (2007) a inclusão pretende que todas as crianças estejam no mesmo tempo e no mesmo espaço pedagógico comum na concretização dos ideais da escola pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade. Consequentemente a escola é encarada como um local para todos e responsável por garantir que todas as crianças e alunos sejam efetivamente educados desde a primeira infância até o ensino secundário, a fim de alcançar a inclusão na comunidade ao deixar a escola. Falta cumprir esta proposta de 23 anos na sua plenitude. E a existência do observatório dos direitos humanos e deficiência mostra uma realidade sem a comunhão maioritária com a construção de uma sociedade justa.

A OCDE (2022) referiu que houve um desenvolvimento, por parte do ministério da educação em Portugal, de um quadro jurídico abrangente sobre a educação inclusiva em 2018, apesar de ter havido esforços para promover a equidade e a inclusão desde a década de 80 do século XX. Esses esforços significativos concretizaram-se na concessão de uma flexibilidade e autonomia das escolas. Mencionou ainda que muitos programas, estruturas e recursos humanos estão agora disponíveis para apoiar a equidade e a inclusão. No entanto, subsistem desafios no que diz respeito à gestão destes recursos, à administração da educação inclusiva a todos os níveis.

Esta organização identificou áreas prioritárias para melhorar a inclusão nas escolas portuguesas, onde é necessário reforçar a monitorização da educação inclusiva. A primeira área prioritária relaciona-se com o empoderamento da gestão da organização escolar e melhorar os mecanismos da responsabilidade em vários níveis de ensino. Quem gere deve ter competências de liderança e formação adequada de forma a poder envolver todos os elementos da sua organização escolar. O DRL que aprova a educação inclusiva acrescenta dois princípios, um deles é o da corresponsabilidade que lembra o provérbio africano “É preciso uma aldeia para educar uma criança”. Esta ideia vai ao encontro do preconizado pela OCDE (2022). Os professores devem partilhar a suas práticas inclusivas com os professores das escolas e de outras escolas. Tal aconteceu com os profissionais das Escolas-Piloto que tinham reuniões mensais com respetivas as coordenadoras da EMAEI. Mas aqui empodera-se somente os cargos de topo e intermédio que não tomaram a iniciativa de se formarem e prepararem para os cargos que iam desempenhar.

Falta cumprir a inclusão com os elevados princípios éticos presentes nestes dois decretos, mas em relação ao decreto regional há que ter em conta o perigo de um trabalho legislativo desaparecer, relacionado com a inclusão educação especial, que por interpretações erradas voltaremos a viver uma inclusão segregadora.

Neste enquadramento, apresentam-se algumas sugestões para que esta se cumpra o mais rapidamente possível.

Nas escolas devem ter cargos de topo e intermédio quem realmente tiver preparação e formação e eleitos dentro da escola para que haja transparência na forma como se exige determinados pré-requisitos para se ser gestor. Esses cargos devem ter um tempo limite e dar a outros colegas a oportunidade de ocupar o mesmo cargo. Há um interesse nacional ou regional maior, consistindo no avanço cultural e económico dos cidadãos.

Todos devem procurar formações contínuas e devidamente aprofundadas. Sobre este decreto regional há muitas pesquisas a fazer, só a título de exemplo: a documentação RTP e PEI (que, na região autónoma engloba o PIT); pesquisar quantos professores da região se matricularam no mestrado em educação especial e inclusiva fornecida pela direção regional; implementar um projeto de sociabilização desde o ensino pré-escolar com todos os alunos, antes que as crianças reproduzam os preconceitos dos adultos; elaborar

pesquisas sobre a implementação de práticas educativas inclusivas em todos os níveis de ensino; Analisar o currículo do ensino básico regional no sentido de averiguar a inclusão e o acesso a todos a um currículo comum

Toda comunidade educativa deve ter formações subordinadas à Cidadania. Cabe ao governo regional, aos municípios implementar ações inclusivas, por exemplo, usando a televisão açoriana ou o cartaz de rua.

Na atualidade nas televisões surgiram duas publicidades que fazem apelo a toda uma diversidade humana ora festejando em conjunto o efeito do “DOVE”, a última foi a algo relacionado com o Natal, foi uma publicidade comercial a um produto cujo nome agora não recordo. Deve haver este tipo de cartaz nas ruas.

Há somente em Portugal publicidades que fazem apelo a toda a uma diversidade de forma descomplexada., São dois passos tímidos, Duas publicidades. Promoção de outras de igual princípio.

As formações relativas ao plano de intervenção desenhadas nesta dissertação também fazem esse apelo de sensibilização à inclusão sem ambiguidades, e devem entrar em várias parcerias com outras instituições, como a junta de freguesia, o teatro.

A escola tem a missão se ser capaz de se revolucionar acompanhado as mudanças vertiginosas da atualidade.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, D. C.; Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X47438>

Almeida, L. ; Freyre, T. (2017). Metodologia da investigação em psicologia e educação. Psiquilibrio Edições.

Althusser, Louis. (1980). Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Presença/Martins Fontes.

Bairrão, Joaquim. (1998). Os alunos com necessidades educativas especiais. Lisboa. [cne joaquim bairrão Os alunos com necessidades educativa... - Google Académico](#).

Booth, Tony, Ainscow, Mel. (2000). O Index para a Inclusão. [Microsoft Word - index_final 741.doc \(apcrsi.pt\)](#)

Bronfenbrenner, Urie; Morris, Pamela A. (2006). Chapter 14 The Bioecological Model of Human Development. [William Damon, Richard M. Lerner Handbook of Child Psychology, Vol. 1 Theoretical Models of Human Development, 6th Edition Volume 1 2006 \(ipp.pt\)](#)

CNE. Pareceres e Recomendações 2014. (2015). Recomendação nº1/2014 do Conselho Nacional da Educação. Recomendação sobre a políticas públicas da educação especial. Retirado [713-15 LIVRO Pareceres2014 CNE net.pdf \(cnedu.pt\)](#)

Comissão Europeia. (2014). Jornal Oficial. [Conclusões do Conselho sobre a liderança eficaz no ensino \(europa.eu\)](#)

Coutinho, Pereira Clara. (2023). Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Almedina.

Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto, do Ministério da Educação. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Diário da

República nº 193/1991, Série I-A de 1991-08-23. [Decreto-Lei n.º 319/91 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, do Ministério da Educação. da Define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos Ensinos Básico e secundário dos setores público, particular e cooperativos. Diário da República nº 4/2008. Série I de 2008-01-07.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, Nº 129/2018, Série I, N.º 129, 2918-2928. [Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundários e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. [Decreto-Lei n.º 55/2018 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Decreto Legislativo Regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro, Região Autónoma dos Açores, da Assembleia Legislativa (2023). Aprova o Modelo da Educação Inclusiva. Diário da República nº 35, da 1ª Série, de 17 de fevereiro. [Decreto Legislativo Regional \(representantedarepublica-acoreshpt\) ou 0000200021.pdf \(dre.pt\)](#)

Decreto Legislativo Regional nº 34/2023/A (2023), de 13 de outubro, Região Autónoma dos Açores, da Assembleia Legislativa (2023). Primeira alteração ao Decreto Legislativo Regional nº 5/2023/A, de 17 de fevereiro, que aprova o modelo da educação inclusiva. Diário da República nº 199, 2023, Série I de 13 de outubro de 2023. [Decreto Legislativo Regional n.º 34/2023/A | DR \(diariodarepublica.pt\) ou 0001200032.pdf \(diariodarepublica.pt\)](#)

Decreto Legislativo Regional nº 19/2023/A, de 31 de maio, da Região Autónoma dos Açores- Assembleia legislativa. Regime jurídico de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional. Diário da República nº 105/2023,

série I de 2023-05-31. [Decreto Legislativo Regional n.º 19/2023/A | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de junho. Diário da República n.º139/2019, Série I de 2019-06-23. [Análise Jurídica - Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, da Educação Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. [Despacho n.º 6478/2017 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Despacho normativo n.º 1652/2021, de 2 de agosto. A manutenção, como dependência da Direção Regional da Educação e Administração Educativa (DREAE), da Equipa Regional de Monitorização e Acompanhamento da Educação Inclusiva (ERMAEI). Jornal oficial Região Autónoma dos Açores, II série, n.º 149, de 2 de agosto de 2021. Secretaria Regional da Educação. [Ato do Jornal Oficial \(azores.gov.pt\)](#)

Despacho normativo n.º 1590/2022, de 3 de agosto, da Região Autónoma dos Açores, A manutenção, como dependência da Direção Regional da Educação e Administração Educativa (DREAE), da Equipa Regional de Monitorização e Acompanhamento da Educação Inclusiva (ERMAEI). Jornal Oficial Região Autónoma dos Açores, II série, n.º 148, de 3 de agosto de 2022. Secretaria da Educação e dos Assuntos culturais. [Ato do Jornal Oficial \(azores.gov.pt\)](#)

Direção Regional da educação e Administração Educativa. (2023). Guião de apoio plano da escola. Retirado: [Plano de Escola | Portal da Educação \(azores.gov.pt\)](#)

European Agency for Special Needs And Inclusive Education. (2022). Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal. Relatório final. [sistema de monitorizacao para a educacao inclusiva em portugal.pdf \(mec.pt\)](#)

Foucault, Michel. (1977). Vigiar e punir: o nascimento da prisão. Edições vozes.

Geraldo, D; Brazuna, R; Baptista, C; Pereira, A; Caixas, M. (2021). A inclusão nas atividades de Enriquecimento Curricular e as perceções dos professores. Associação X-eduQual. Faro. Portugal. <https://doi.org/10.34623/cs4j-cj82>

Guerreiro, A.; Luísa, C.; Martins, M. H.; Borges, M.L. (org.) (2021). III Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construir a Equidade em Tempos de Mudança. Escola Superior de Educação e Comunicação Universidade do Algarve. <https://doi.org/10.34623/cs4j-cj82>

Lei nº 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo. [30673081.pdf \(dre.pt\)](#)

Lei nº 116/2019, de 13 de setembro. Assembleia da República(2023).Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação imclusiva. Diário da República nº 176, série I, de 2019-9-13. [Lei n.º 116/2019 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Lemos, V. V. (2014). A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal [Tese de doutoramento, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/8434>. Visto 2/8/2023.

Mag, A. G; Sinfield, S; Burns, T. (2017).The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. https://www.researchgate.net/publication/319012324_The_benefits_of_inclusive_education_new_challenges_for_university_teachers

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

Oliveira, A.; Espain, A.; Abelheira, I.; Lemos, L. (2021). Reflexão critica sobre a análise de discurso. In António Pedro. Costa.(org.) Reflexões em torno de metodologias de investigação. UA. [Metodologias investigacao Vol3 Digital.pdf \(ua.pt\)](#)

Patacho, Pedro. (2021). Pensar a educação. Escola. Justiça social e participação. Porto Editora.

Pereira, Filomena (coord.) et al. (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)([Microsoft Word - Manual de Apoio \340 Pr\341tica](#)) ([mec.pt](#))

Pereira, F. (2018). Educação Inclusiva: um imperativo ético. [filomena pereira artigo jl-educacao inclusiva um imperativo etico.pdf](#) ([mec.pt](#))

Pinto, P C.; Pinto. T J; Neca, P (2022). Educação inclusiva em Portugal: retrato de uma década (2009-2019) in Diversidade e educação inclusiva. Santos, Sofia et al. (org.) páginas: 21-34. Instituto da Educação ULisboa. [FME SSantos DiversidadeEEduInclusiva EBOOK.pdf](#) ([ul.pt](#))

Ribeiro, Gláucia Roxo de Pádua Sousa; Amato, Cibelle, Albuquerque de la Higuera. (2018) Análise da Utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem. Retirado [v18n2a08.pdf](#) ([bvshalud.org](#))

Ribeiro, M. A.; Félix,S.; Falcão, F.; Machado,S. (202). Manifesto para uma escola (quase) perfeita. Um guia para o sucesso dos nossos filhos. Oficina do livro

Rune, J. Simeonsson; Sanches-Ferreira, M.; Maia, Mónica; Alves, Sílvia; Pinheiro, Sara; Tavares, Ana. (2010) Projeto de avaliação externa da implementação do decreto-lei nº 3/2008.

Sanches-Ferreira, M. (2007). Educação Regular, Educação especial-Uma história de separação. Edições Afrontamento. Porto.

Sanches-Ferreira, M; Lopes-dos-Santos, P. & Santos, M. (2012). A desconstrução do conceito da deficiência mental e a construção do conceito de incapacidade intelectual: de uma perspetiva estática a uma perspetiva dinâmica da funcionalidade. [v18,n.4 2012.indd](#) ([ipp.pt](#))

Sanches- Ferreira, M. (2017). Educação especial. [LGC AprenderHistóriaEmDemocracia@CNE LBSE30Anos vol1 2017](#) ([up.pt](#))

Simões, A F G; Cabral, ASPV; Rico, ASSF (2023) Educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais e Administração Educativa. [educação inclusiva \(azores.gov.pt\)](https://www.azores.gov.pt/pt/educacao-inclusiva)

Sprintall, Norman A; Sprintall, Richard C (1993). Psicologia Educacional. Mc Graw Hill.

Teixeira, Sebastião. (2029). Gestão das Organizações. Escolar Editora.

UNESCO (2017). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. [Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem - UNESCO Digital Library](https://unesco.org/pt/educacao-para-os-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-objetivos-de-aprendizagem)

UNESCO (2023). Diretrizes para a governança das plataformas digitais. Salvar a liberdade de expressão e o acesso à informação multissetorial. [Diretrizes para a governança das plataformas digitais: salvar a liberdade de expressão e o acesso à informação com uma abordagem multissetorial - UNESCO Digital Library](https://unesco.org/pt/diretrizes-para-a-governanca-das-plataformas-digitais-salvar-a-liberdade-de-expressao-e-o-acesso-a-informacao-com-uma-abordagem-multissetorial)

UNICEF. Inclusive education/UNICEF. www.unicef.org/education/inclusive-education

Vilelas, José. (2022). Investigação. O processo de construção de conhecimento. Edições Sílabo.

Zerbato, Ana Paula; Mendes Enicéia Gonçalves (2021) O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação à prática. *Educação e Pesquisa*, 47. doi:10.1590/S1678-4634202147233730

ANEXO 1

Planificação de um projeto de acordo com as opções metodológicas: DUA e abordagem multinível

Nome do Projeto

A poesia é para comer

Data da apresentação: 21 de março (início da primavera e data escolhida pela UNESCO, na 30ª Conferência Geral para celebrar o dia mundial da poesia.

O DUA como já referido no quadro teórico tem três princípios importantes: permitir vários meios de envolvimento, vários meios de representação e vários meios de ação e expressão. Por conseguinte, nas aulas deste projeto procura-se encontrar tarefas em pequenos grupos que permitem uma participação ativa, exploração e experimentação. Nessa participação, exploração e experimentação os alunos irão encontrar sentido relativamente aos conteúdos a dinamizar nas aulas de português, educação visual e TIC. Haverá um clima de aula mais leve e ativo que promove um clima de aceitação e apoio na sala de aula.

Haverá vários momentos no desenvolvimentos das aulas:.

1º Apresentação do tema. Apresentando várias fotografias do projeto em anos anteriores cuja temática da leitura era diferente: um ano foi do 25 de abril (onde se criou duas pinturas, um cidadão, outro campestre) , noutro com os poetas dos CPLP, e poetas portugueses (com pinturas naturalmente diferentes)

2º Procurar na internet poemas relacionados com a primavera, escolher do poema e 4 a 5 versos. Cada grupo escolhe os seus poetas. Podem ser do programa ou não. Alguns serão açorianos.

2º Apresentação e leitura das estrofes à turma (cada grupo escolhe como quer apresentar, gravação da leitura em casa para os mais tímidos, presencialmente, com power point) e cada grupo ilustra as estrofes lidas da leitura de todos os poemas ouvidos. As gravações serão publicadas no Padlet.

3º Eleição do desenho, depois de cada grupo apresentar os argumentos fortes para preferirem o seu desenho, que será depois pintado numa placa de esferovite.

4º Preparar vários petiscos na cantina da escola, mediante receitas de bolos ou outros aperitivos como rissóis, chamussas e pastéis de bacalhau, com a cooperação de alguns pais.

5º Enrolar as estrofes relacionadas com a primavera num palito.

6º Enquanto uns pintam a esferovite a paisagem primaveril macro, os outros alunos desenham e pintam animais pequenos, coelhos, aves, ninhos, ovos... ou imagens de revistas para colagem na esferovite.

6º Depois da esferovite estar finalizada, elabora-se um convite virtual para participar na atividade final. Nesse convite terá um guião publicitário do tipo “Venham ilustrar o nosso cartaz, comendo poesia.”

7º Lêem ou ouvem no Youtube as receitas para preparar na cantina com o apoio de alguns pais e professores as iguarias.

8º Prepara-se a mesa com a toalha, pratos de bolos e outros aperitivos e espeta-se o palito com a estrofe enrolada. Toda a comunidade educativa lerá a estrofe da iguaria escolhida e depois vai ilustrá-la na esferovite pintada.

9º Avaliação da atividade (elaboração em conjunto com os alunos de descritores de comportamentos feitos na apresentação do tema, com a lembrança que podemos ao longo da atividade introduzir outros)

Nota: haverá gravação das atividades para elaboração de documentários de pequenos sketch para serem introduzidos no jornal virtual da escola.

Conceptualização da prática educativa: pretende-se além de concretizar alguns artigos e alíneas do DLR nº 5/2023/A, (abordagem multinível) de 17 de fevereiro, aplicar igualmente o DUA:

Objetivos

- 1) Criar culturas inclusivas
 - 1.1. Construir sentido de comunidade e valores inclusivos
- 2) Desenvolver a autonomia, responsabilidade e cooperação.
- 3) Ler com sentido,

Descritor de desempenho

> Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; • Aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; • Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.

>Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; • Transformar a informação em conhecimento; • Colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.

> Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas; • Gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas; • Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.

>reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; • Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; • Apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais.

Medidas de gestão curricular		»Acomodações curriculares», as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula, através de diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, de adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo” (alínea b, artigo 3º, DLR 5/2023/A
Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão		Medidas universais: a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.
Intervenientes: 3 turmas do 7º ano		<u>Nas aulas:</u> alunos, professor de português, cidadania, TIC, EV, professora de apoio <u>Na cantina:</u> professor, alunos, e alguns pais e EE <u>Na apresentação da atividade interativa:</u> toda a comunidade educativa.
Tempo		Um mês e meio, dependendo do ritmo do grupo de cada turma (2 meses)
Recursos	Materiais	Padlet com orientações gravadas e escritas. Essas orientações estarão afixadas na sala, material de pintura (tinta de água e pincéis) marcadores, papel, receitas, material de concretização de receitas, palitos, computador com acesso à internet.

	Humanos	Professores, pessoal não docente, pais e EE
--	----------------	--

Transcrição das entrevistas

Entrevista com a presidente do conselho executivo da EBI dos Arrifes

Entrevistador- Bom dia. Então, há o compromisso como está aqui no ponto 2 da entrevista... Há o compromisso eu enviar a transcrição para a sua aprovação e depois a análise de conteúdo também irá... irei por e-mail, para ver se fiz uma análise de conteúdo ...se está correta com a com a sua visão, porque o estudo vai cingir na visão dos entrevistados e gostava agora que falasse um pouquinho do seu percurso profissional, os anos de serviço, há quanto tempo está na direção...

Entrevistado- Ora eu sou professora, a minha formação de base é professora do primeiro ciclo, já tenho 35 anos de experiência, já passei por muitas experiências educativas e neste serviço administrativo estou a apenas a há 2 anos ...há 2 anos, faz agora exactamente 2 anos que me encontro aqui como Presidente.

Entrevistador- Então, é uma iniciadora da... do decreto... do decreto legislativo. Contribuiu para esse decreto nessa...

Entrevistado- Eu contribuí para a sua continuidade, porque já existia....

Entrevistador- Há quanto tempo...Antes disso, porque isto é uma entrevista semiestruturada. Há quantos anos, a escola de arrifes é uma escola piloto?

Entrevistado- Já há 4 anos, exactamente já existia pelo menos há 2 anos quando eu entrei para aqui, por isso eu praticamente apanhei o meio do processo, vá digamos.

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Ele já estava sendo ...quem estava a dirigir era uma moça, que ainda é agora... faz parte da EMAI, mas era coordenadora da equipa da ERMAI, daí a EMAEI, ou seja, tinha parte da representatividade da DRE que pertence à DRE, à ERMAEI 50%

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- 50% trabalhava como coordenadora da nossa EMAEI

Entrevistador- muito bom! E diga-me uma coisa, vamos então agora a segunda questão: caracterizar a escola, o número de professores, o número de alunos, o contexto socioeconómico. É uma escola de referência? Qual é a importância desta escola por ser de referência? Quais são os pontos fracos e fortes da escola e a avaliação interna e externa de uma forma geral

Entrevistado- Pronto, de uma forma geral, para já é uma escola que na Região Autónoma é considerada como média. Tem cerca de 1150 alunos e aproximadamente 200 professores, é bastante... ainda bastante saudável

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- para além da sede, que é aqui na básica integrada, temos 6 núcleos escolares espalhados por 6 ...por 3 freguesias...3 freguesias e então os núcleos escolares são escolas do primeiro ciclo e pré-escolar. Temos na Relva, na Covoada, no Outeiro, os Milagres, a Engenheiro José Cordeiro que é aqui, a Piedade e a Cardeal em Berto Medeiros que ali a Saúde, é conhecida como Saúde. Estes últimos núcleos já têm um número bastante razoável de alunos, Engenheiro, por exemplo, tem 130 e a Cardeal Humberto cerca de 200 alunos. Já são bastantes núcleos, bastante grandes

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Os outros são núcleos relativamente pequenos. Isto é uma escola que se insere, está inserida no meio rural e é um meio que tem por base a lavoura, sobretudo a lavoura com algum comércio e indústrias. Destacam-se sobretudo as indústrias de laticínios. Eu lembro que a freguesia de arrifes é uma das maiores bacias leiteiras, de modo que muitos dos nossos jovens também demonstram demasiado interesse, por vezes até, nesta área de atividade. Desde tenra idade só querem, como eles diziam: “só quero ir para as vacas, eu quero é ir para as vacas”.

Entrevistador- Já tive um aluno assim, era o Chico Bento! Eu adorava!

Entrevistado- Nós temos muitos Chicos Bentos, digamos. Neste meio podemos considerar que este é um dos aspetos que faz com que os jovens também sejam muito incentivados logo desde cedo e muito motivados.... e pouco motivados para a escola, não é? E porque não cedo dedicar-se a esta área de atividade. Por outro lado, a escola e a vida, de Arrifes também se caracterizam por ter excelente alunos e que, com um futuro brilhantes, até. Ou seja, parece que aqui nos Arrifes há dificuldade de criar ali um meio-termo. Temos prémios de mérito, alunos muito bons e que depois têm, em termos futuros, apresentam até futuros brilhantes e depois temos aquele, o designado mau aluno, aquele que não quer nada com a escola, aquele que também não tem uma vida familiar também... que também são famílias estruturadas, são família, famílias... muita família vive do rendimento de reinserção social são e são famílias que na sua maioria não incentivam o aluno para, para a escola. A importância! Que não transmite a importância da escola. Há pouco, este é o meio termo digamos. Isso sobretudo é um dos

aspectos que muitas vezes reflete na avaliação externa, porque depois, naturalmente, é uma escola que os resultados não são brilhantes, porque acabam... porque isto é uma questão também de percentagens e acaba....acabamos por não ter designado meio termo

Entrevistador- Sim, sim.... Então há uma relação entre o nível económico e cultural dos pais

Entrevistado- sim

Entrevistador- para os alunos que não gostam da escola. Eu não sei se eles faltam, se têm hábitos de faltar e...

Entrevistado- Temos um bom número de alunos faltosos, no entanto a nossa equipa está sempre em cima,

Entrevistador-

Atenta...

Entrevistado- a CPCJ pronto e atendendo que se são alunos que recebem rendimento de reinserção e naturalmente têm que dar respostas, porque se não sabem que perdem, ou seja, existe esse controlo o que ajuda a que o aluno... o que aluno vem porque muitas vezes porque tem que vir, não é por vontade própria que vem, mas vem porque os pais obrigam porque... porque senão também, acabam por saber que perdem...

Entrevistador- Sim, sim... esse meu aluno, o Chico Bento que adorava as vacas e estava sempre a dizer não quero estar na escola”, mesmo na minha aula, eu passei a dar textos, quer de oralidade, quer de leitura, sobre a vida dos bispos e aí ele estava atento.

Entrevistado- Pois lá está, sim. Isto é uma questão

Entrevistador- Então tirou positiva, arranjei a forma...

Entrevistado- que se faz muito na individualização, que se pode exatamente fazer... fazer também sou muito inclinada para o ensino mais, quando é necessário, individualizar mas a verdade é que muitas vezes ainda há dificuldades desde

Entrevistador- sim sim.... E os alunos bons são aqueles que pertencem a uma família economicamente razoável e os pais pronto...

Entrevistado- Não são todos...

Entrevistador- não são todos, não há uma relação direta?

Entrevistado- totalmente direta não!

Entrevistador- Ok

Entrevistado-Também temos aqui bons alunos, que tem bons percursos e que também são de famílias que não são muito estruturadas e que também têm alguma dificuldade, mas com algum incentivo vão indo. Podem não ser brilhantes alunos, mas vão sempre e...

Entrevistador- conseguem acompanhar

Entrevistado-conseguem acompanhar...

Entrevistador- conseguem acompanhar.... Quais foram os procedimentos que operacionalizar quando tomaram conhecimento da publicação do decreto-lei ou decreto legislativo regional? Como é que essas medidas se foram aperfeiçoando? Como, o que é que fizeram em primeiro lugar? Qual foi o vosso foco?

Entrevistado- Ora uma vez que fomos uma escola piloto, não é, no que respeita à implementação deste documento, procurou-se desde o início fazer-se uma adaptação pedagógica ao mesmo, tendo em conta a realidade da nossa escola, não é. As medidas foram se aperfeiçoando, primeiramente com o contributo dos docentes do ensino especial, pronto, que foram vendo as suas... a sua aplicabilidade prática, etc. E através do debate, depois, na equipa deles com os titulares, com encarregados de educação que eram chamados pontualmente, quando necessário...

Entrevistador- Eram chamados porquê?

Entrevistado- O psicólogo, assistente social consoante a situação que o aluno necessitasse. Se havia, se aquele aluno era um problema, que estava a afetar a sua aprendizagem, problemas social, não é? Pronto, envolve-se o assistente social, alguma problemática que muitas vezes era combinada na altura este aluno tem este problema passou por este... esta situação em termos sociais ou familiares

Entrevistador- como por exemplo?

Entrevistado-então como é que eu posso dizer...Por exemplo, houve situações, por exemplo de alunos...Estou me lembrar, por exemplo, de uma aluna que até chegou a ser minha, no primeiro ciclo, que era a menina... O abandono da mãe, por exemplo, a família abandonou... O irmão mais velho e 2 meninos pequeninos, na altura um tinha 4 e o outro 5 anos, ou seja, ela foi viver com outra pessoa e ficou tudo para trás. Ou seja, esta menina tinha uma revolta tão grande dentro de si, é uma menina que acompanha, é uma menina que vai fazendo...

Entrevistador- Tem problemas emocionais....

Entrevistado- Muito grandes e teve que ser sempre...foi sempre acompanhada, muito próximo da nossa equipa, da assistente social. Saber que era preciso os cuidados, saber que era preciso...Depois o pai, como era a única menina, o pai obrigava-a a trabalhar porque achava... e a menina sentiu aquela revolta.... E a menina tem que fazer. Teve que se também a ajudar e dizer ao pai que nas meninas por serem meninas não tinham que fazer agora tudo,

que o irmão mais velho também tinha que ajudar, porque era menino, mas tinha que também partilhar... porque o pai é muito trabalhador e todos os dias vai para o seu serviço, trabalha no parque Atlântico....

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Todos os dias é um homem extremamente sério e trabalhador

Entrevistador- Sim, sim... E podemos ver então que essa preocupação por essa menina, que teve de certa forma esses problemas sociais e também emocionais, ajudaram a evitar o fracasso.

Entrevistado- Exatamente! Ou seja, uma menina que acabou...conseguimos perfeitamente; acompanhada com a psicóloga e até porque nós executivos

Entrevistador- houve da vossa parte uma atitude interventiva

Entrevistado- Exatamente, um carinho especial porque deu para perceber o que é que se passava...Pronto, dentro da partilha de EMAEI, digamos do nosso do grupo...da equipa foi possível perceber. Eu também até acabei por também me envolver, porque sendo membro do executivo e conhecendo a menina como eu conheci, foi minha aluna do primeiro ciclo e o irmão mais velho já tinha sido meu aluno também, eu já conhecia também algumas problemáticas que afetaram a família ao longo do percurso. O que deu também para partilhar muita coisa com o assistente operacional e com a psicóloga coisas que eu conhecia e que eles do seu percurso antigo que

Entrevistador- sim, sim, sim....

Entrevistado- pronto é um bocadinho podermos ajudar todos e contribuir todos para...para o bem comum

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- e também lembro aqui, que foi muito importante também, a equipa regional, já que... em sequencia da pergunta, a equipa regional, a ERMAEI, também foi sempre parte da DRE acompanhando e monitorizando estas alterações que foram sendo feitas até porque a coordenadora, como eu já tinha dito, a coordenadora da nossa equipa é um dos elementos da equipa regional, a Ana Sofia Rico. Neste momento, ela não é coordenadora não foi designada como coordenadora, ela faz parte, irá fazer parte da equipa enquanto membro da ERMAEI. Acompanhar-nos-á também dentro da equipa e já tem muita experiência e irá continuar...

Entrevistador- Sim, sim e qual é a profissão dela? A formação de base?

Entrevistado- A formação dela, ela ela tem formação do ensino especial. Ela tem formação... ela, ela... Eu penso que a formação de base dela... Eu agora não sei se ela do primeiro ciclo mesmo...

Entrevistador- Sim, sim, (...), sim, sim. Essas medidas, assim... como os outros professores que não fazem parte da EMAEI tiveram conhecimento das medidas que têm que aplicar aos alunos na turma?

Entrevistado- isso...

Entrevistador- isso vou falar... ah, tá bem! Dado que é uma escola piloto tiveram apoio da ERMAIE, como falou, essa sua... essa sua colega ela inicialmente tinha 50% de trabalho, aquilo que eu percebi, como...como participa... elemento da ERMAEI

Entrevistado- da ERMAEI, da DRE..

Entrevistador- Da DRE... e como 50% coordenadora da EMAEI aqui De Arrifes

Entrevistado- Exatamente

Entrevistador- E...e mas este ano não vai ter essas funções, é isso ?

Entrevistador- Vai acabar por ter. Nós estamos à espera só do despacho que vai, em princípio, irá indicar que ela ficará na função de... ela 50% ela vai ficar e estamos à espera sobre o despacho que designa que ela irá integrar a nossa equipa, pelo menos já dei o nome dela

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- agora estou à espera que formalizem...

Entrevistador- Sim, sim... E agora também gostaria de saber como reagiram os docentes que não pertencem à EMAEI, não é? Ah... Quem apoiou e por quanto tempo tiveram algum apoio quando as implementaram essas medidas?

Entrevistado- pronto...

Entrevistador- Nessas medidas, falou como exemplo que acompanharam a menina quando viram e tiveram uma atitude de preven.... de prevenção para nosso sucesso educativo chamaram o pai....

Entrevistado- sem dúvida, sem duvida...

Entrevistador- Chamaram o pai para tomarem essas medidas para que a menina não ficasse prejudicada. Os pai... Esse pai colaborou, foi colaborador todos... ah... antes disso, estou aqui meia perdida com as minhas questões... Dado que a EB1 de Arrifes ser uma escola piloto, tiveram algum apoio quando as implementaram? quem a apoiou e por quanto tempo por aquilo? que já falou...

Entrevistado- Em parte, como já tinha dito, a equipa da ERMAEI que acompanhou...em representação teve Ana Sofia, não é?

Entrevistador- sim, sim

Entrevistado- e que foi acompanhando e monitorizando esse trabalho. Nós antes estávamos no decreto-lei 54...

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- que foi sempre sendo adaptado aos poucos, foi sempre adaptado também à nossa realidade, à nossa realidade da escola. Primeiramente havia diferenças relativamente à Constituição da EMAEI, pronto. Por exemplo o boletim de... No caso, dando um exemplo, o boletim de monitorização, por exemplo, era extremamente extenso e pretendia-se um documento que... logo no início os professores de ensino especial etc e alguns profissionais titulares começaram a criticar o documento porque era demasiado extenso, mas demasiado burocrático, digamos. E ele foi sendo/ começando por ser aligeirado. A própria tomou a iniciativa, a própria Ana Sofia, que transmitiu à equipa e a equipa da ERMAEI tentou agilizar e tornar o documento mais leve. Isto é muito importante!

Entrevistador- sim para não...

Entrevistado- Porque papéis e o pessoal já estava sempre farto das RTP's e aqueles pronto... aqueles documentos todos e aqui vinham um bocadinho ser, digamos, a base de vários documentos, a base de vários documentos, mas aligeirados. De modo, também a facilitar também o trabalho não só dos docentes, mas da própria equipa...

Entrevistador- Sim, sim, sim, que é para depois...

Entrevistado- na análise... isso é muito importante

Entrevistador- Então o RTP cá e o PEI será diferente do continente?

Entrevistado- Eu sinceramente... não sei. Não sei...

Entrevistador- Eu depois também vou pedir-lhe ajuda, vou pedir-lhe ajuda para contactar... depois das férias

Entrevistado- Posso é lhe mostrar os nossos RTPS e os nossos PEIS

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- (...) RTP....

Entrevistador- sim, sim...

Entrevistado- (...) vai cair...

Entrevistador- sim, sim...

Entrevistado- este documento vai cobrir outro

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Eu posso lhe mostrar. Agora, sinceramente, ter visto já... Sempre dei aulas aqui, só tive um ano no continente de há muitos anos, fui sempre dos 35 anos

Entrevistador- Sim, sim, sim, sim

Entrevistado -dos 34 anos....

Entrevistador- sim, sim, sim...

Entrevistado- professora aqui, não é? Por isso eu não conheço documento propriamente do continente, não é?

Entrevistador- E por quanto tempo é que eu tinha esse apoio? A escola teve o apoio da EMAEI e ERMAEI...

Entrevistado- Foi sempre durante...durante...todas as semanas, às terças-feiras estava designada às 2 da tarde uma reunião em que reunia toda a equipa, toda a equipa e se analisavam os documentos de monitorização. Todas as semanas

Entrevistador- sim, sim

Entrevistado- E alguma dúvida, alguma situação, depois a Ana Rico punha à equipa da ERMAEI e a sua supervisora e eles também, eles próprios discutiam situações e se reuniam tempos a tempos...

Entrevistador- sim, sim

Entrevistado- (...) equipa da ERMAEI para resolver

Entrevistador- Ok, ok

Entrevistado- mas convém dizer que, no entanto, as respostas educativas eram basicamente as mesmas, relativamente ao continente, ou seja, não era propriamente na, na... nas situação de respostas educativas que era diferente. Foi realmente...foi sendo aligeirado o tal documento que eu achei que foi um passo muito importante e pois, a nossa coordenadora também ...também tinha, isto é importante também, a nossa coordenadora também tinha alguma ligação com as outras 3 escolas pilotos, a de Rabo de Peixe, da Ribeira grande e a da... da terceira e reuniam-se de forma a... as equipas comunicavam-se de forma a procurar mais ou menos uniformizar. Apesar de tudo digo-lhe que ainda são diferentes,

Entrevistador- pois...

Entrevistado- o modo de aplicabilidade ainda é diferente aqui, pela leitura que os professores fizeram, pelas características do meio de Rabo de Peixe, da Ribeira grande então completamente diferente...

Entrevistador- porque é uma escola secundária, não é?

Entrevistado- Pronto, poderá ser também um desses aspetos. Outros aspetos também era a visão, e também a visão... e a sensibilidade é muito importante de quem coordena. Eu acho que sim... Nesse aspeto, pronto. A Ana Sofia tem sido uma pessoa excecional neste ponto, é uma pessoa que veste digamos a camisola

Entrevistador- a camisola...

Entrevistado- e acredita verdadeiramente neste projeto e é uma pessoa tem tido... tem tido uma grande força nisto

Entrevistador- sim, sim

Entrevistado- e nós também. A própria DRE, nós temos os nossos conselhos coordenadores, não é? De tempos a tempos temos o Conselho coordenador que reúne todos os conselhos executivos da... da região e na altura lembro-me que na terceira tivemos também, já depois de eu estar aqui, estou aqui há 2 anos, um conselho coordenador que tivemos vários grupos de trabalho em que juntaram exatamente as nossas 4 escolas para debater e aproximar ...e aproximar a tal uniformização

Entrevistador- sim...

Entrevistado- na tentativa de...

Entrevistador- sim, sim...

Entrevistado- De uniformizar os procedimentos da EMAEI. Foi muito interessante porque a discussão foi bem acesa! E aí é que a gente percebeu que estava a ser aplicado de forma muito diferente no terreno daqui, em relação ao Rabo de Peixe, em relação consoante também a sensibilidade de cada coordenadora da... de cada coordenador

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Pronto, foi interessante ver isso e desde aí eu acho que...desde essa... com essa possibilidade, dessa coordenação também deu para... em que estavam também os representantes da ERMAEI nesse grupo de trabalho, deu também para...para outra luz, digamos! Em termos futuros foi interessante, algo... foi muito debate, muita discussão acesa, mas realmente acho que foi um passo significativo para o que o que temos hoje!

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- A meu ver, claro!

Entrevistador- Sim, sim... Como reagiram os docentes, os não docentes, pais e encarregados de educação e a justificações dadas? A...O...O, a vestir a camisola e qual era o argumento? O pai colaborante e porquê?

Entrevistado- Eu já percebi! Por exemplo, a meu ver reagiram... Em geral, reagiram relativamente bem! Tenho a dizer que, por exemplo, alguns docentes do ensino especial não tão bem. Alguns! Pois, tal como qualquer situação nova, não é, que nem sempre é bem recebida, implica também resistência, não é? Quando as pessoas foram formatadas daquela forma e tiveram uma formação inicial de base que não era aquela, o que é que acontece? Isto foi assustador, para alguns, por docentes do ensino especial atendendo também que estamos a falar de pessoas com alguns anos de experiência, largos anos de experiência e uma das situações que eu percecionei logo é que havia a ideia de que o professor do ensino especial iria perder a sua importância! Ou seja, “agora, pronto... Já não precisam de nós!” era o que nós ouvíamos! “Agora, pronto... Passamos a ser os professores iguais aos outros e agora já não somos professores do ensino especial” estão... estão...digamos... a esvaziar...

Entrevistador- Sentiram-se ameaçados na identidade...

Entrevistado- Sem duvida!

Entrevistador- de educação especial.

Entrevistado- Eu penso que sim. E acharem que, pronto, “daqui a uns tempos, já não precisam de nós” porque as medidas universais implicam até que o professor também tenha esse papel e que esteja sempre ali, não é? E...E, pronto, então “já não precisam de nós! Daqui a uns tempos, ate nem nos concursos! Já não precisam de nós, já nem abrem lugares para o ensino especial”. Pronto, isto foi o primeiro medo. O que eu auscultei no terreno. Isto era extremamente verbalizado

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Pronto, e agora também o aspeto...A formação de base, também não lhes permitia...Isto ainda é muito difícil...

Entrevistador- E o que é isso da formação de base?

Entrevistado- A formação de base é a formação inicial. Por exemplo, são professores que ainda vieram...São da velha guarda, como eu designo, que vieram com a sua formação... muitos deles não era a base...não era universitária, não é? Era como eu, não é?

Entrevistador- ah... não sabia

Entrevistado- Eu tive... nós tivemos...

Entrevistador- Ah! Esta bem! Porque antes era a escola... era a escola superior de educação, que são 3 anos...

Entrevistado- Exatamente! Por exemplo, em França já há muitos anos que era escola superior de educação e em Portugal durante muitos, muitos anos foi escolas de magistério primário.

Eu iniciei assim, eu era um bacharelado. Pronto, mas isso às vezes depende de educação de base e da escola de onde a pessoa saiu, não é? A minha era mais virada para as escolas novas e para mais para essa experiência também. Também não foi cá, depende também da formação que o professor teve.

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- E depois, o trabalho cooperativo. Eu hoje estou muito ligada à escola moderna, por exemplo, a minha formação permitiu olhar assim. E também é uma questão, também acho de temperamento. E há pessoas que se fecham muito naquela bolha e o trabalho cooperativo ainda é assim mal...visto com desconfiança. Mas eu estou a falar não é só sobre ensino especial, porque também qualquer outro professor, qualquer outro docente ainda vê o trabalho colaborativo de uma forma ainda a desconfiar, digamos.

Entrevistador- Porque... vou intervir... Até porque na nossa cultura, o trabalhar em comunidade é...é difícil.

Entrevistado- É difícil, pois. Mas a sociedade em que nós estamos inseridos, não é...agora este ponto de vista europeu, esta... Temos também de nos abrir um pouco, não é? É isso que nos traz muitas vezes, quando incentivamos os alunos para Erasmus e e criamos estes programas de Erasmus, é exatamente isso! É trazer a Europa. Os alunos ao mundo, abri-los ao mundo e ter outra perspetiva... E ter outra perspetiva de vida, conviver com outros jovens da sua idade e ter outro olhar, não é?

Entrevistador- sim, sem dúvida!

Entrevistado- Isso e o olhar o outro, lá está! O diferente deixa de ser diferente

Entrevistador- Pois deixa!

Entrevistado- Isto é muito importante! Eu acho que é assim e é assim que eu vejo

Entrevistador- Então houve primeiras... primeiro houve uma resistência

Entrevistado- A resistência... Também outro aspeto que foi também sempre muito apontado é que as medidas que eram agora aplicadas, eram umas medidas, segundo eles, que iam dar...trazer facilitismo e não propriamente a promoção do sucesso do aluno...

Entrevistador- A qualidade de ensino

Entrevistado- Exatamente! Mas aí iam servir como facilitismo. Eram as medidas...porque agora as medidas até eram aplicadas a todos os alunos, iam facilitar... facilitar a vida aos alunos e ia tornar isto

Entrevistador- Então eles não viram que as estratégias de ensino é que tinham que melhorar da parte dos professores? Não era propriamente....

Entrevistado- Logo não e acredito que alguns, não é? Eu também não estendo isto a todos os docentes, não é?

Entrevistador- Claro! Não vamos generalizar!

Entrevistado- Porque os há..que...que trabalham de outra forma e já trabalhavam até da forma que se pretende, agora também conheço vários aqui, vários aqui na EB de Arrifes. Houve aqui algum esforço, por exemplo, os encargos... de parte dos encarregados de educação nunca puseram problema nenhum, os encarregados de educação eram chamados pontualmente quando se discutia alguma situação sobre o seu filho, eram chamados à equipa, a equipa, pronto...tornava-se equipa um pouco mais alargada, equipa permanente. Chamavam-se designadamente e pontualmente os... por exemplo, o terapeuta da fala que não está na equipa, mas trabalhava com aluno, por exemplo, no núcleo de milagres. Chamava-se o terapeuta da fala que tinha trabalhado com o aluno, vem agora mãe ou pai, vem agora também e discute-se ali a problemática do aluno. Isto era pontual! Mas agora, há pouco tempo, penso que já deve saber, eles eram... passaram no Parlamento... foi aprovada a lei no Parlamento regional, que eles passam a fazer parte da equipa permanente da EMAEI e aqui, agora...

Entrevistador- Os terapeutas da fala

Entrevistado- Não! Isto agora...os encarregados de educação...eu se calhar não...

Entrevistador- Os encarregados de educação fazem parte da EMAEI

Entrevistado- Exatamente! Agora vamos ter um elemento representante fixo na equipa permanente da ERMAEI...da EMAEI

Entrevistador- E como é que se escolhe os pais?

Entrevistado- Pois, esses pais são votados , votados... A associação de Pais, não é, vai designar o elemento, se puder estar, está. Se... ainda agora foi votado e vai designar um elemento para o fazer. Foi designar um elemento para o fazer. No osso caso, o Presidente da associação pais é uma pessoa que trabalha particularmente e tem...tem uma loja à sua conta e é uma pessoa

super ocupada aqui com o desporto...desporto clube, também é escuteiro... Tem aqui muitas envolvências na...na...

Entrevistador- Na zona.

Entrevistado- Na zona, na freguesia. A outra senhora que também representa na...na... que também... que está abaixo dele, a Vice-Presidente, que também está sempre presente nas nossas reuniões no pedagógico, são senhoras que disseram que não faziam... não tinham tempo por estar tanta da hora, porque isto agora também aumentaram o número de horas para... para permanência na equipa. O que é que...A equipa agora designou, designou um elemento, votou entre si um elemento que por acaso é docente e tem uma filha, que pertence à associação e é um professor. Pronto não deixa de ser porque o papel dele é defender, estar...

Entrevistador- Defender como pai

Entrevistado- Como pai e encarregado de educação. A verdade é que também, antes disto acontecer, também nós enquanto conselhos coordenadores na DRE e manifestámos esta...mas pronto, isto não foi uma decisão da DRE, foi do Parlamento regional

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Que em conselho parlamentar foi votada a situação de que os pais tinham que... e encarregados educação. Só que eu acho que não se pensou bem na abrangência que a equipa permanente tem, porque o que é que se colocou na nossa preocupação? Era ressaltar aqui as condições de imparcialidade, de confidencialidade, o sigilo que podem ficar comprometidos dependendo do elemento que o vai representar. Isto é um bocado complicado atendendo que numa freguesia pequena como é os Arrifes, numa freguesia onde toda a gente aponta, toda a gente... porque isto é como uma aldeia, va! Para nós, no continente seria uma aldeia grande. O que é que acontece? Toda a gente conhece a vida de toda a gente e fica demasiado exposto, porque numa... vai se discutir a vida e a vida familiar, não é, de muitos jovens.

Entrevistador- Porque não o Presidente da Junta? Por acaso o Presidente da Junta... Aí já tinha a sua confidencialidade

Entrevistado- Mas o presidente da junta também tem a sua vida e não conseguia ter...nunca conseguiria... isso também não faz da EMAEI, não é? É um elemento que...

Entrevistador- Como encarregado de Educação... não sei

Entrevistado- Mas não tem filhos aqui, por acaso... O Presidente da Junta de freguesia não tem por acaso...

Entrevistador- Pois... Porque aí seria um elemento que já sabia da ética de conduta

Entrevistado- Sem dúvida, sem dúvida... poderia até ser! Pertencendo à associação de pais e tendo filhos aqui, e se achasse por bem a associação de pais, quem sou eu? Não é? Até poderia ser ou outro elemento qualquer da comunidade. Mas eles acharem que era melhor assim.

Entrevistador- Ou alguém ligado à saúde

Entrevistado- Eles acharam melhor assim. Que seria, pronto, sem dúvida, alguém que tivesse os filhos aqui e então acabaram por votar num docente, que está ligado à associação e já estava ligado à associação... e que tem filhos aqui a estudar. E também depois a parte a parte do conhecimento... também é preciso da parte um conhecimento também... algum conhecimento técnico, pedagógico, não é? Que também é necessário para algum contributo na equipa... na equipa. Isso a nosso ver, foi uma situação apresentada, nós até fizemos... Nós conselho de coordenadores do executivo, fizemos uma exposição, que entrou no parlamento, em que nós... claro que isto não é uma recusa de incluir... Atenção! Não fosse interpretado que nós não queríamos os pais envolvidos, até pelo contrário...

Entrevistador- Sim, sim... houve esses... essas preocupações de sigilo. Qual seria, dentro da associação de pais, aquele que iria salvaguardar a vida privada do aluno

Entrevistado- Exatamente!

Entrevistador- E então o melhor... e então há uma docente que faz parte da associação de pais, ela sabe perfeitamente as normas de conduta e pronto

Entrevistado- Exatamente e como professor, como docente, está integrado na escola e saberá, não é?

Entrevistador- Sim, sim... Mas a DRE não aceitou muito bem isso. A DRE aceitou a professora ser professora da escola. Não pôs esse problema?

Entrevistador- Não! Não pôs esse problema, houve outras escolas em que isso aconteceu também.

Entrevistador- Não pôs esse problema. Ok!

Entrevistado- Houve... não foram muitas, mas houve outras escolas em que isso aconteceu e outras também, que eu sei também, porque eu estou sempre em ligação com outros colegas de outras básicas, que também foi votado um pai...

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Um encarregado de educação que já foi dizendo que nunca poderá estar aquelas horas todas. Ou seja, vai o que puder e o que não puder não vai. Já foi dizi.. mas foi, pronto... a verdade...

Entrevistador- Sim, sim. Dá, dá, dá, dá... projeta-se que esse pai quando diz isso “posso vir a umas determinadas horas, mas depois tenho que me ir embora” não vai haver uma grande...

Entrevistado- Ou poderá ate nem vir! Ou poderá...

Entrevistado- Não sabemos, não é? Estamos a prever que pode não vir.

Entrevistado- Exatamente! Nisso vamos aguardar e vamos ver o que é que cada escola... depois as conclusões, depois o que vai dar certo ou não. Uma coisa é certa, na distribuição de serviço, o professor que ficou, nós podemos agora... na distribuição de serviço, enquanto executivo podemos distribuir já...Têm direito a 8 tempos a esta escola

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- A 8 horas letivas e então vamos fazer-lhe o desconto dessas 8 horas letivas

Entrevistador- Sim, sim.

Entrevistado- Ao professor que estiver aí

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Enquanto encarregado de educação, atenção

Entrevistador- Enquanto... sim, sim...

Entrevistado- Porque há lá outros elementos professores, ou seja, ela só vai fazer a representatividade

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- em nome dos pais e encarregados de educação

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Aliás, ela já tem! por acaso, essa pessoa já tem e já me apresentou muitas situações, enquanto encarregada de educação, que achou que eram menos corretas ou que poderia solucionar de outra forma, se nós não poderíamos... Até apresentou-nos diversas vezes... Por isso, eu acho que ela fará um bom papel enquanto...

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Porque ela tem feito isso, já!

Entrevistador- Sim, sim... E ela é aqui da zona?

Entrevistado- Ela por acaso não vive, não vive aqui. Por acaso não vive aqui perto, não.

Entrevistador- Pronto!

Entrevistado- Mas tem cá os filhos. Isso para nós é igual

Entrevistador- Sim, sim, sim... OK!

Entrevistado- Porque muitos alunos nossos, os pais não vivem aqui. Ou trabalham, ou antes de passar para a cidade têm alguma ligação, avós, tios e não sei quê... deixam aqui os filhos e vão trabalhar para a cidade.

Entrevistador- Ok. Há muitos alunos então que não fazem parte da freguesia de Arrifes?

Entrevistado- Há alguns... bastantes, sim

Entrevistador- Ok.

Entrevistado- Ate dos Fenais, ate da Ribeira Grande nós temos alunos.

Entrevistador-Pois, é uma escola de referência!

Entrevistado-Por alguma razão... por alguma razão, estão ligados a esta escola. Lá esta! Às vezes, são avós, tios, podem ter familiares ou trabalham mesmo aqui nos arrifes. Isto é uma grande freguesia em termos de extensão

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado-e é bastante numerosa, é uma das maiores freg...alias, se não é a maior freguesia, par mais ou menos, elas por elas, com Rabo de Peixe... é uma das maiores freguesias dos açores

Entrevistador- Sim, sim. Que barreiras... é assim... Então, pronto. Quando falaram... A implementação... Que barreiras encontrou na operacionalização das medidas? Falou-me das medidas universais, as seletivas e as adicionais e como as contornou?

Entrevistado- Pronto, eu devo salientar que já apanhei este processo implementação, como eu já tinha dito, a meio, praticamente, não é? A colega já estava há 2 anos a implementar e eu só entrei há 2 anos, precisamente, fez agora. Apesar disso, por exemplo, não... não da minha parte e da nossa parte do executivo, não se deu nenhum rompimento propriamente. Deu-se uma continuidade natural do que estava a fazer. A única situação que eu coloquei aqui, porque nós tínhamos o centro de apoio à aprendizagem e deixou de existir a partir do momento que existe uma EMAEI, deixa de existir o centro de apoio à aprendizagem. mas o que é que aconteceu?

Entrevistador- E esse centro de apoio à aprendizagem era o quê, concretamente?

Entrevistado- É o que, de certa forma, ajuda a fazer ao executivo a distribuição de serviço, quer nos núcleos, quer na sede... quer na sede e orienta todo este processo de distribuição,

também de serviço, ajuda-nos. Porque aqui nos arrifes, nós temos praticamente 65 professores, isto é praticamente uma escola dentro da escola, o ensino designado antigo ensino especial.

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Ou seja, temos aqui 65 docentes... docentes, técnicos etc. que trabalham com crianças do ensino especial e somos uma escola de referência para alunos surdos, isto é extremamente importante! O que acarreta que temos mais gente, que entre os quais intérpretes, que nós depois fazemos a distribuição de serviço para outras escolas, para dar continuidade. Por exemplo, agora, para o ano, por exemplo o liceu vai precisar, um menino vai para o 12º ano e precisa de um intérprete e de uma professora de língua gestual. Somos nós é que fazemos a distribuição para lá. Já contamos nos horários delas, já contamos a... com esse serviço

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Às Laranjeiras a mesma coisa. Uma aluna que terminou agora o ensino profissional, a romana, terminou agora o ensino profissional. Durante o estágio foi acompanhada por um intérprete, na Ribeira Grande, ela estagiou numa empresa na Ribeira Grande e a menina formou-se complet... está formadinha agora já para iniciar no mundo do trabalho. Nós acabamos por acompanhar, fazer esse processo e o que é que acontecia? A colega que por sinal fazia parte de 50% da ERMAEI, como eu disse, e 50% na..na...nunca mais por análise, todas as monitorizações e tudo estava, digamos... Eu não digo falhar, mas escapava algumas situações e alguns docentes sentiam-se assim um pouco digamos abandonados, porque como estavam muito dispersos...Isto tem muitas escolas nos 6 núcleos e estavam muito dispersos e os professores se... sentiam aqui... os daqui da cidade estavam mais acompanhados, os restantes sentiam-se um bocado perdidos, porque a colega também não se podia desfazer em mais reunião

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- E eu o ano passado criei um... digamos um coordenador, um coordenador do centro de apoio à aprendizagem, vá! E ela ficou naquele trabalho, deu continuidade. Foi só uma ajuda

Entrevistador- Sim, sim ...

Entrevistado- No entanto, a doutora Sofia da DRE disse-me logo, “Isolina, para o ano acabou...Sei Lá!”. Este ano, pronto disse assim “está bem, mas eu tenho que designar um nome qualquer, porque eu tenho que ter alguém para ajudar na, na...na

Entrevistador- Nas escolas distribuídas pela freguesia

Entrevistado- Exatamente, mas não vai haver problemas, segundo eu penso, porque ele acabou por ser votado como coordenador da EMAEI, a colega de que estava na EMAEI continua na EMAEI, de modo que eu acho que tudo se vai proceder da melhor forma. Pronto, isso foi uma questão de sensibilidade, também da nossa parte, que vimos que no início era trabalho facilitado para ambas as partes

Entrevistador- Então a grande barreira foi sentida nas escolas de primeiro ciclo e pré-escolar distribuídas pela... pelos lugares da freguesia porque a senhora, a doutora Patrícia... não!

Entrevistado- Não, a doutora Ana Sofia!

Entrevistador- Ana Sofia, tinha 2 funções uma na ERMAEI, outra na EMAEI, mas dava apoio aos professores que estavam na Sé.

Entrevistado- Exatamente!

Entrevistador- E a grande barreira foi o sentimento de abandono dos professores do primeiro ciclo...

Entrevistado- Mas humanamente, para ela era impossível, também temos que... eu também tenho, temos que...

Entrevistador- Sim. Arranjou a solução que foi criar um posto de coordenação da...do centro

Entrevistado- CAA, que mos designamos CAA, Centro de apoio à aprendizagem

Entrevistador- Centro de apoio à aprendizagem para acompanhar esses professores...

Entrevistado- e ajudar, e ajudar a colega da ERMAEI, porque tendo a colega que analisar tantas monitorizações na equipa e tantas horas...

Entrevistador- sim, sim

Entrevistado- (...) de reunião, naturalmente ficava essa parte e mais os 50% que tem da DRE

Entrevistador- Sim, sim, sim, sim...

Entrevistado- Esta a trabalhar com a DRE... De modo que era difícil para ela fazer esse... Pronto, isso foi logo das primeiras medidas...

Entrevistador- E essas coisas vão continuar para este ano, apesar de alguma...

Entrevistado- vão continuar, apesar de cair o nome de Centro de Apoio à Aprendizagem, mas penso que vão se organizar da mesma forma.

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Porque isso prevaleceu

Entrevistador- Sim, sim, sim, sim...

Entrevistado- Depois, apesar disso não se deu, como eu já disse, não se deu o rompimento do trabalho, continuou naturalmente a ser feito através da sensibilização da comunidade educativa. A coordenadora...

Entrevistador- Como fizeram essa sensibilização?

Entrevistado- A coordenadora da equipa fez aproximação, por exemplo, fazia aproximação aos núcleos escolares. Engraçado! Aí já, com outro colega a fazer esse trabalho, já conseguiu ir aos núcleos escolares dar formação dentro dos núcleos, também fazer a formação junto dos coordenadores de ciclo. Nós temos um coordenador do segundo ciclo e um coordenador representante do ciclo, um coordenador do terceiro ciclo e ela juntamente com elas fez um trabalho que depois foi projetado... de formação... que depois...elas também fazem parte da equipa permanente

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- As 2 representantes. E elas depois também projetaram, digamos, essa formação que foram tendo, foram partilhando junto dos diretores de turma etc.

Entrevistador- Muito bem! Então essa campanha de sensibilização foi à formação?

Entrevistado- A formação, sobretudo a formação

Entrevistador- E que tipo formação, lembra-se? Não...

Entrevistado- A formação foi mais... foi apresentação, a colega fazia umas excelentes apresentações e é um gosto ouvi-la...

Entrevistado- Mas era sobre o decreto ou era...

Entrevistado- Era sobre o decreto em si, esmiuçar o decreto em si, saber... os professores tiveram muita dificuldade em entender o que era as medi...aquele, o tal triângulo, as medidas universais, as adicionais e as seletivas...

Entrevistador- Como operacionalizar e ela deu essa formação

Entrevistado- Exatamente! Sempre, sempre, sempre... E continua a dar, ou seja, e vai continuar! Ela diz mesmo que vai continuar essa monitorização dessas medidas juntos diretores de turma e vai continuar a fazer tudo. Por isso eu penso que nós temos tudo a ganhar pela experiência que também já vinha, foi decorrendo dos anos anteriores

Entrevistador- Sim, sim. Sim, sim... E as medidas eram avaliadas, qual era a sua periodicidade e quais eram os instrumentos usados?

Entrevistado- Pronto, por exemplo a operacionalização é feita...é feita sempre através do documento e continua, criado para a monitorização. Também é feita nas atas, na avaliação, nas reuniões de avaliação intercalar e periodal

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Que é feito. Pronto, nós agora vamos mudar para semestral, mas depois havemos de ver como é que vamos ajustar. Mas é sempre feita na avaliação, ponderação, nessas reuniões de avaliação dos núcleos, depois aqui é certo e dentro da própria equipa e depois as medidas vão sendo ajustadas, depois consoante o tempo de implementação, por exemplo, a duração que essa medida irá... isso é tudo designado dentro da equipa; aquele menino precisa de...qual é a periodicidade? Levanta-se uma questão que o menino precisa de uma...de por exemplo, de uma medida, vamos experimentar por um período de 2 meses e ver o que é que... Porque às vezes, por exemplo se um professor colocar uma problematização referente a um aluno, a equipa poderá por exemplo acordar um determinado tempo de aplicação dessa medida, e se o aluno superar ou se verificar que afinal foi uma questão passageira, familiar ou outra e se não houver necessidade de continuar, ela será feita uma nova... uma nova avaliação, uma reavaliação e um reajustamento da mesma. Por isso, quer dizer não há nada a perder, essa...pronto... independentemente dessas medidas, têm a ver com a duração, a periodicidade, o próprio recurso que vai ser utilizado, se... se pronto, o menino necessita de uma psicomotricista e de uma terapeuta da fala, pois faz-se uma avaliação a esse nível.

Entrevistador- Essa avaliação é rápida ou quanto tempo demora a fazer?

Entrevistado- Depende, depende às vezes do aluno, depende! Mas supõe-se que se nós... Muitas vezes não é rápida porque, sinceramente, nós temos falta... Por exemplo, perdemos um terapeuta da fala, temos uma terapeuta a fazer o trabalho e hercúlio de 2 pessoas e ainda precisávamos de uma terceira, porque aqui nos Arrifes, eu já falei isto à DRE, eu não sei porquê os arrifes têm problemas grandes de fala, que começam desde muito cedo, relativamente aos sons e no pré-escolar se a situação fosse colmatada, se calhar estas crianças quando entrassem no primeiro ciclo, eu sendo professora do primeiro ciclo notava isso, se...

Entrevistador- Não tem a ver como em Rabo de Peixe? Com a pronúncia? Porque eu já trabalhei em Rabo de Peixe

Entrevistado- Não, aqui... Não

Entrevistador- Mas sabe o que é que está a acontecer? Isto depois...

Entrevistado- Tem uma coisa ou outra, não é?

Entrevistado-Sabe o que é que está... Depois eu digo o que pode... qual será causa dessa... dessa dificuldade

Entrevistado- Por exemplo, aqui, também temos a situação, por exemplo, as crianças...isso é só um pequeno exemplo, mas se todo o problemático fosse esse...mas não é só...

Entrevistador- o que esta a acontecer...

Entrevistado- por exemplo, eles aqui não dizem o -lhe, é o i-o, o fio

Entrevistador- Ah, então é como em Rabo de Peixe

Entrevistado- pronto, porque não dizem o -lhe, mas a problemática não é só essa, há outras problemáticas

Entrevistador- não é só essa... há uma ed... os pais agora trabalham, os meninos pequeninos têm a alimentação toda em "papa", o facto de não comer, não desenvolvem o aparelho fonológico. O facto de ah...dá-se aquela... Compal é uma fruta, esta a comer pera, e é a papa, não é? Isso está a provocar a necessidade de meninos no pré-escolar, de terem terapeuta da fala

Entrevistado- E nós neste momento...

Entrevistador- E os pais têm que ser sensibilizados contra... com... em relação a isso porque o mastigar, a partir bolachinhas já dos 6 meses, a criança não está só a aprender a comer alimentos sólidos, está a desenvolver o aparelho fonador

Entrevistado- E tenho...ainda verificamos outra coisa aqui, por exemplo, temos miúdos que eu penso que isto é geral, mas aqui nos Arrifes, temos pelo menos 3 crianças que aparecem pré-escolar a pronunciar as palavras em brasileiro.

Entrevistador- Brasileiro, mas isso é por causa do telemóvel

Entrevistado- Sem dúvida, e dos... dos.. das coisas na televisão e dos, exatamente, e jogos e tudo. Eles falam e têm dificuldade até perder... um brasileiro, temos brasileiros, perdem mais facilmente a entoação brasileira do que os próprios alunos portugueses.

Entrevistador- Isso tem a ver com jogos da Internet

Entrevistado- depois são alunos que estão horas, os pais também têm que ser sensibilizados nesse aspeto. Porque é muito mais fácil estar um menino horas ali, que ate não chateia,

digamos. Perdoem-me a expressão, mas que está ali, horas entregue aquilo, só vai comer e é quando come, às horas que come, pronto... isso também

Entrevistador- Há muita...

Entrevistado- estamos com uns problemas....

Entrevistador- Agora, esta questão, o contributo da lei de bases. Oh, a lei de bases... O contributo decreto-lei 54 para o decreto regional.

Entrevistado- Ora, isto para mim, eu vejo isto de uma forma muito simples e é na minha opinião. É claro que é sempre, foi sempre um... é um grande contributo o decreto-lei 54, até porque julgo que se torna sempre mais fácil num trabalho que já está lançado, digamos, a partir dessa experiência já ativa por outros colegas no continente, relativamente à sua aplicação e perceber onde é que, o que é que falhou e onde é que falhou e o que é que nós podemos agora fazer sobre esse documento. Não precisamos de eu copiar, não há necessidade de o copiar e até de certa forma era burrice, porque naquilo que falhou não, não vale a pena estar a bater com...

Entrevistador- E como é que viu que falhou? Contactaram as escolas do continente?

Entrevistado- Sempre, sempre falamos nisso aqui com a equipa, exatamente com a coordenadora, íamos sempre discutindo essa situação, do que é que se passava no continente e isso não vale a pena avançar aqui, porque isso lá não deu certo. Porque ainda se pensou em não avançar

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Porque lá não estava a dar certo, no início, não estava a dar certo e aqui ainda se pensou na situação de poder não se aplicar. Pronto, o governo continuou e prosseguiu com esta situação, mas eu acho que inteligentemente ajustando e tentando... Ainda à procura de melhorias, não é? Mas claro que a base de trabalho, como qualquer outro trabalho de base

Entrevistador- Foi...o decreto regional...

Entrevistado- Não deve ser uma cópia, mas deve ser um ajustamento e registá-la também a nossa própria realidade.

Entrevistador- Sim, sim, pois. E o vosso contributo para o decreto regional enquanto escola piloto.

Entrevistado- Pronto, que eu penso que acaba por ser exatamente pelos mesmos motivos, mas visto agora no sentido inverso. Por exemplo, agora no Continente também...Pronto, perdoe-me se calhar a ideia de grandiosidade, mas sabendo também lá que nós aplicamos e

também no que aqui foi bem-sucedido, eu acho que também, se as pessoas também tiveram boa vontade, também vão olhar “Eh pá mas aquilo nos Açores fez assim e deu muito certo e então também poderemos reajustá-lo, aproveitando o sentido construtivo e de melhoria” não é?

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Tornando como por exemplo o documento... torná-lo mais prático. Era uma das situações até, isto é só para dar um pequeno exemplo, mas há situações que também eu acho que poderiam ser... podiam ser pronto, agilizadas. Vivendo com a experiência, digamos, uns dos outros.

Entrevistador- Sim, sim, sim. E o contributo da escolas piloto para as escolas não piloto que agora vão implementar este decreto

Entrevistado- Isto acaba por ser engraçado, é muito interessante. Acaba por ser engraçado porque continua a ser o mesmo princípio. Nós continuaremos também, da nossa parte juntamente com os colegas de outros... de outro... outros... que estão na mesma posição do que eu, partilhar também a nossa experiência, sempre os colegas ligam. “Ó Isolina, como é que vocês fizeram assim, assado?” Se é uma coisa mais complexa que eu não tenho tempo, também ponho a nossa coordenadora a ligar para eles, a estar atenta também

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Porque...E é engraçado agora verificar... Agora porque temos muitas novidades este ano da parte da DRE para aplicação a todos os níveis e pronto... é um governo novo e tem também a sua visão e sensibilidade e agora ver a aflição que os colegas, outros colegas têm “agora como é que eu faço? “como é que se faz uma equipa da EMAEI?” “Como é que não sei quê?”, “e agora como é que se aplica pela primeira vez?” e eu não sei; e as horas e que eu tenho que aplicar e não sei quê “e se sentem um pouco perdidos, digamos, no modo como vao proceder ao arranque.

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Neste caso, para eles é tudo novo e para mim foi apenas um ajustamento de uma continuidade

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Pronto, também a equipa da ERMAEI, da DRE têm vindo a fazer... fez, acabou há pouco tempo, em que as colegas fizeram, o grupo da ERMAEI fez formação junto de todas as básicas integradas do arquipélago. Terminou nas Flores e no Corvo.

Entrevistado- Mas com a direção....

Entrevistado- Partido do que foi também a sua experiência com as nossas escolas

Entrevistador- Mas foi com os elementos da direção ou com toda a escola?

Entrevistado- Não, não. Neste caso, eu estou a falar da equipa da DRE, da ERMAEI a qual pertence a nossa coordenadora

Entrevistador- A ERMAEI esteve em várias escolas.

Entrevistado- Esteve nas escolas todas, básicas e integradas do arquipélago

Entrevistador- Para dizer... para dizer

Entrevistado- A dar formação, a dar formação. Aqui reuniu algumas. Por exemplo, eu, nos fomos com a nossa equipa pedagógica e tudo, fomos receber formação a Rabo de Peixe. Porque a nossa colega também estava lá, na equipa da DRE e deu formação. Juntaram várias escolas e eu por acaso...

Entrevistador- Então a Ana Sofia de Rabo de Peixe é a mesma Ana Sofia...

Entrevistado- Não, a Ana Sofia daqui, não é de Rabo de Peixe. Ela foi lá dar formação

Entrevistador- Ah, esta bem!

Entrevistador- Ela não é... Ai, espere, espere.

Entrevistador- Porque há lá uma Ana Sofia

Entrevistado- Também se chama Ana Sofia, é sim

Entrevistador- Agora é que estava aqui a pensar

Entrevistado- Mas eu acho que ela de formação é psicóloga

Entrevistador- Ela é psicóloga, é

Entrevistado- Ah, pronto. Mas ela é. Às vezes as pessoas confundem também. Ligam-me aqui, e não, essa é a Ana Sofia

Entrevistador- Eu depois gostava de falar com essa senhora...

Entrevistado- Eu não sei se ela estará aí

Entrevistador- Sim, gostava

Entrevistado- Se ela estiver por aí

Entrevistador- Gostava porque acho esta... O ERMAEI e... descobri, estava-me a fazer aflição esta do ERMAEI

Entrevistado- Ela deve estar aí a subir

Entrevistador-Então, tem havido formação, não é?

Entrevistado- Sempre. E vai continuar a se apostar na formação

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- As mentalidades não mudam de um momento para o outro. Sabemos isso em História, por exemplo, não é? Isto vai levar uma geração, ate...ate as pessoas perceberem

Entrevistador- Olhe, eu tenho que lhe agradecer. Foi muito bom esta hora

Entrevista do presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Integrada de Rabo

Entrevistador- Então, como eu lhe disse, eu depois vou fazer a transcrição disto. Vou depois enviar-lhe para ver se concorda com a transcrição e seguidamente vou fazer uma interpretação, que tem a ver com a análise de dados. E depois também lhe envio a interpretação que eu fiz ,tendo em conta, para ver se concorda ou não tudo.. e com o conhecimento, que não me lembrei disso, sempre da minha orientadora de tese porque ela será a personagem número um a dar credibilidade ao meu estudo. O meu estudo vai à volta da...do decreto de educação inclusiva, que começou... foi este... foi este ano só que a escola teve/foi escola piloto ou 2 anos?

Entrevistado- Não, nós já estamos há 4 anos. Nós somos uma das primeiras escolas também, à semelhança dos Arrifes, a integrar o projeto da escola piloto

Entrevistador- Ah, é que eu pensei que a escola era só de 1 ano e afinal há 4 anos que estão a melhorar

Entrevistado- Sim

Entrevistador- Pronto então podemos, acho...você pode... vamos começar então pelas últimas... Como é uma entrevista semiestruturada dá para mudar.

É assim na sua opinião qual o contributo do decreto-lei 54 de 2018 para o decreto regional?

Entrevistado- Da experiência que nós aqui tivemos, desde o início de todo o processo, há várias situações. Uma delas tem haver com, por exemplo, a grelha que neste momento vai ser usada no SGE, que foi uma grelha que saiu da nossa escola, da nossa experiência, da necessidade que tínhamos de em algum momento registar as medidas, todas as medidas que cada aluno a tinha. Nós criamos uma grelha que fosse distribuída pelos professores e conseguimos perceber, depois, mais facilmente, nós íamos a qualquer situação que acontecesse ver o registo das medidas que estavam aplicadas a determinada criança e perceber se estavam a servir efeito se não estavam

Entrevistador- E essas medidas eram do decreto continental ou era do anteprojeto?

Entrevistado- Foi um pouco com a junção das duas

Entrevistador- A junção das duas

Entrevistado- Aqui vantagem que nós tivemos enquanto escola piloto foi a capacidade de poder criar, claro que baseando no decreto no 54 que havia no continente, mas criar à semelhança daquilo que nós achávamos que era o mais viável. Várias coisas que nós... Não estavam no anteprojeto e nós fomos fazendo à nossa forma, à nossa maneira de ser. Isso porquê? por exemplo, quando foi a passagem...quando nós começamos, como é que nós fizemos a trans... trans...Não é bem a transcrição, mas como é que nós fizemos a passagem dos alunos do antigo regime para as novas medidas?

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Nós fomos ambiciosos e colocamos no... Quando começamos tudo a zero, ou seja, quando começamos no Ano Novo, os nossos professores de educação especial mudaram de escola pela não reconheceram os alunos já de propósito, e à medida que as dificuldades foram surgindo, nós fomos olhando para a criança com aquelas dificuldades e aplicando as medidas necessárias

Entrevistador-Sim, sim...

Entrevistado- À medida que elas foram surgindo e só depois, gradualmente, fomos chegando ao ponto em que elas estavam. Sei que houve escolas em que andaram a ver as medidas e andaram a fazer de criança a criança a comparação, colocando as medidas necessárias de acordo com o que havia...com o que havia no, no, no decreto anterior mas nós, de facto, começámos tudo a zero

Entrevistador- A zero

Entrevistado- Foi muito trabalhoso, foi! Mas também fez-nos refletir isto, perceber exatamente que medidas é que eram as mais adequadas e nós estamos a fazer apenas de acordo com o que estava no papel, sem conhecer a criança. ah.... Foi para nós... foi difícil no primeiro ano, mas depois também com o tempo, agora torna-se mais fácil, nós já estamos familiarizados

Entrevistador- Então teve o contributo do 54 e também medidas que vocês criaram tendo em conta a realidade dos alunos da sua escola, não foi? Foi isso que eu percebi

Entrevistado- Sim

Entrevistador- E o vosso contributo para o decreto, que agora vamos aplicar neste ano... decreto legislativo regional que vamos aplicar para...

Entrevistado- Certo... nós tivemos uma...também uma vantagem porque uma das nossas... se calhar já nossa coordenadora da EMAEI, é psicóloga cá escola; a determinada altura passou a fazer parte da equipa regional de educação inclusiva. Portanto, ela começou a fazer um trabalho de reflexão na escola. Quando nós fomos convidados, era apenas uma coordenadora como outra qualquer. Depois também a direção regional foi percebendo que ela tinha, através das ações que é importante na escola, tinha capacidade para integrar a equipa regional, a necessidade, por parte de um elemento que também colocou baixa e ela integrou a equipa. Por isso, para mim, a com maior contribuição que nós tivemos foi o facto dela conhecendo a nossa realidade, também estar juntamente com a equipa regional e...E sendo/ comparando o trabalho que ia sendo feito nas outras escolas com aquilo que nós tínhamos, melhorando nas outras escolas, portanto, também sua contribuição, mas também recebendo um pouco das outras e tudo trabalho foi feito um pouco em sintonia, mais ou menos. Apesar de cada escola ter a sua própria audição, o seu próprio ritmo, ter feito as suas próprias adaptações, uns fizeram mais, outro fizemos menos...nós basicamente, naquela altura, nós matámos a educação especial, quase...E começamos uma vida nova, um Ano Novo, uma nova legislação. Foi também difícil porque primeiro os professores também não conheciam, apesar...

Entrevistador- Nenhum professor teve curiosidade de fazer um mestrado em educação especial?

Entrevistado- Não, fruto desta... Desta nova legislação, não! E alguns foram fazendo formações que foram aparecendo, nós também acabamos... a nossa coordenadora também acabou por dar formação aos professores. Também sentimos essa necessidade... formação todos os professores daqui da escola básica...Para precisamente falarmos todos a mesma linguagem, termos todos o mesmo cuidado e , eventualmente, quando é preciso, eu próprio vou às escolas fazer alguns esclarecimentos, às vezes com colaboração da nossa coordenadora DA EMAI, outras vezes com alguns elementos...

Entrevistador- Muito bem! Então tem ido à escola...O contributo da escola piloto é o senhor ir às outras escolas que não são piloto...

Entrevistado- Não, não! Eu estou a falar escolas... as escolinhas aqui da unidade orgânica. Os miúdos do primeiro do primeiro ciclo

Entrevistador: Ah... sim, sim e pré-escolar

Entrevistado- Por exemplo, ainda este ano surgiu numa escola... os professores que achavam que não tinham apoios suficientes para os seus alunos e eu percebi nitidamente que havia

uma falta de organização na escola para gerir os recursos. E fui à escola juntamente com alguns elementos para precisamente perceber...

Entrevistador- Os elementos da EMAEI

Entrevistado- Da EMAEI, sim, e também daqui do Conselho executivo.

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Para perceber quais é que eram as dificuldades, o que é que estava a ser feito, o que é que/ como é que nós juntos podemos melhorar. E de facto eu acabei por perceber foi que os recursos que existiam na escola estavam mal geridos, ou seja, nós ganhamos com educação inclusiva parece-me, para já maior capacidade, melhor brevidade em dar resposta logo ao aluno em qualquer que seja a dificuldade que ele apresenta. Enquanto antigamente nós tínhamos que passar por um processo de avaliação, era moroso, hoje em dia a criança apresenta dificuldades, já existe um professor na escola que logo vai dar esse apoio

Mas isto é um caminho também que tem que ser feito de mentali... mudança de mentalidades por parte dos professores, quer dos professores que são especializados, quer os professores titulares de turma. Isto é um caminho que tem que ser feito com casos práticos, com situações que vão acontecendo, de ir vendo como é que está a acontecer e como é que pode melhorar. Tivemos um núcleo escolar que desde o início apanhou esta oportunidade e tem feito um trabalho espetacular! Ainda ontem tivemos com eles precisamente a valorizar e parabenizar pelos trabalhos que foram feitos

Entrevistador- E que trabalhos foram?

Entrevistado- Por exemplo, vou lhe dizer, eles têm 3 professores especializados na escola que apesar de ter um horário, que consta no horário, nunca cumprem aquele horário. Vão para a escola de manhã e nunca sabem em que turma é que vão estar, porque quando chegam à escola... os professores titulares também falam muito entre si e apesar de hoje ter um professor que vem à minha sala, trabalhar, perceber que eu não preciso de ajuda hoje, mas se calhar o colega do lado vai precisar. E ele, naquele dia, apesar de no horário ter uma coisa, vai fazer outro trabalho que é mais necessário naquele momento. Por exemplo, os alunos do primeiro ano estão com muitas dificuldades em português, de uma forma geral. Não há coisa... mais ninguém naquela semana e durante aquela semana vamos reforçar a zona do primeiro ano.

Isto é preciso muita ginástica mental e muita capacidade de adaptar o trabalho. Não estar

agarrado a meia dúzia de alunos, nem um trabalho específico, mas aquilo que é necessário. E eu acho que isto foi o que a educação inclusiva veio trazer

Entrevistador- Sim, sim...Até porque o falar de cá, destes meninos com a pronúncia...daí a dificuldade que eu conheço que eles não dizem -lhe e então, pronto... eu percebo que fizeram esse apoio adaptando aos alunos de cá, com a dificuldade que tem em português, uma vez que a sua pronúncia, a sua linguagem regional atrapalha é um... é um... é uma barreira ...é uma barreira para uma boa aprendizagem de português. Na leitura, na escrita...

Entrevistado- Certo, a própria dinâmica da escola muda muito com a educação inclusiva

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Também um pouco porque os próprios professores também perceberam a dinâmica que deviam ter. Há um grande apoio por parte dos professores titulares também, porque eles próprios também... olha, eu tenho um aluno que estou com essa dificuldade. Tenho um colega do lado que diz: “olha eu estou a trabalhar exatamente isto; se calhar seria bom o teu aluno vir para a minha turma durante um dia ou dois; trabalhar este conteúdo com a minha turma porque eu estou a fazer um trabalho específico”. Isto acontece! E há muito trabalho colaborativo entre...entre si, ou seja, de repente 3 turmas são quase uma, em que no dia a dia, eles às vezes vão mudando de sala conforme as dificuldades que vão tendo

Entrevistador- OK

Entrevistador- Eles sabem a sua sala, sabem onde é que tem o trabalho, mas eventualmente uma vez ou outra, fazem esta partilha, esta mudança.

Olha se eu tiver, eu enquanto professor especializado...vou trabalhar com um aluno tem essa dificuldade, eu sei que naquela sala também há mais 2 que precisavam e às vezes, durante o dia, vou lá buscá-los e junto dos 3. E está a acompanhar o outro professor que está a dar aula e a trabalhar/ reforçar aquela aprendizagem do grupo de alunos que precisam

Entrevistador- Esses 3 meninos estão numa turma, naquela turma a professora vai dar o conteúdo que eles têm dificultado

Entrevistador- Sim, a escola está... a própria escola está a trabalhar em vários níveis conforme as dificuldades que vão aparecendo, independentemente do ano, independentemente das dificuldades dos alunos, independentemente de serem alunos referenciados ou não, independentemente de ter mais medidas ou menos medidas. Sempre que há uma necessidade, os alunos são logo apoiados por todos. Isto para mim, tem sido a grande mais valia

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Quando é bem trabalhada, de facto, há aqui, porque lá está... que é a tal flexibilidade, a tal autonomia que as próprias escolas têm e às vezes é difícil para os professores se adaptarem a elas

Entrevistador- É essa a grande barreira que me falou ainda há minutos. Tem a ver com a mentalidade, quer dos professores titulares, quer também alguma... algumas vezes dos professores de educação especial Para si, estas escolas piloto, que afinal estão/são escolas piloto há 4 anos, ajudaram, prepararam as outras escolas que vão este ano implementar o decreto? aplicar o decreto?

Entrevistado- Eu acho que servirão... poderão servir de exemplo para as escolas que vão vir... que vão implementar o decreto a partir de setembro

Entrevistador- Mas houve uma reunião com a direção de cada... sim...aqui... aqui em São Miguel, as escolas piloto é da Ribeira grande, Arrifes e Rabo de Peixe. Houve alguma reunião quando este decreto foi publicado? De vocês dizerem o que é que fizeram aos diretores?

Entrevistado- Não, das outras escolas, não!

Entrevistador- Não houve isso...

Entrevistado- Não, isso não aconteceu, não... A única... única partilha que houve foi por parte da equipa regional, da qual sei que existe um elemento da escola dos arrifes e há um elemento daqui da escola de rabo de peixe que faz parte da equipa, e estas pessoas é que andaram pelas escolas, de alguma forma, também a sensibilizar os conselhos executivos, os conselhos pedagógicos também para novo decreto e para aquilo que é necessário de facto mudar no próximo ano. Acredito que no futuro e a partir de setembro, sim, vai ser necessário um maior acompanhamento, porque a mudança não é fácil. Não foi fácil para nós no primeiro ano... e sentimo-nos um pouco sozinhos porque fizemos o nosso trabalho da porta para dentro, não é? As outras escolas também vão sentir...

Entrevistador- Não tiveram o apoio da ERMAEI no primeiro ano ou como é que surgiu essa ideia, que não existe no decreto 54, a ERMAEI, a equipa regional dos Açores, como é que... não havia no primeiro ano da escola piloto...

Entrevistado- Eu acho que foi uma medida da própria direção regional. Sabendo que... em vez de aplicarem um decreto, que logo perceberam que não era adequado à nossa realidade, sentiram que havia necessidade de haver uma preparação, uma adaptação até do próprio

decreto à nossa realidade e daí que escolheram algumas escolas para aderirem como projeto piloto a aplicação do 54. Na altura depois houve aqui um anteprojecto feito, que foi entregue às escolas e na mesma não era um documento estanque, ou seja era um documento na qual nós podíamos olhar para ele, refletir e tomar as decisões se quiséssemos ou pudéssemos, desde que devidamente fundamentadas e foi o que fizemos. Nós fomos aplicando, fomos olhando para ele; foram muitas horas e muitos dias de reflexão de: e se a gente fizesse assim, e se a gente experimentasse assado e se a gente... e se a gente colocasse de uma determinada forma. Algumas coisas depois percebemos que não era, por exemplo, deixámos ter um núcleo de educação especial e logo no primeiro ano, os professores... achamos que os professores especializados trabalhavam nos seus núcleos e não havia necessidade de estarem reunidos juntos. Com alguma contestação por parte de colegas que achavam que era necessário esse apoio, nós no primeiro ano não o tivemos. Teve alguma formação dada aos professores, mas depois não havia aquela formalidade de ter uma reunião como antigamente havia no núcleo de educação especial. De facto, houve aqui, e os professores sentiram, tiveram oportunidade depois também de dar a sua contribuição; isso também depois no final do ano quando se começou a preparar a formação que foi acreditada para os professores aqui da escola. Então sentimos a necessidade, de facto, de haver aqui reuniões de trabalho dos professores especializados que estavam nos núcleos para tratarem de casos e falarem abertamente dos casos que tinham, pedirem ajudas, partilharem os seus próprios casos e de alguma forma também, irem trabalhando o conceito... o novo conceito que nós pretendíamos.

Com isso, no segundo ano, retomamos as reuniões. Não lhe chamamos núcleos, chamamos-lhes reuniões de Centro de Aprendizagem, em que todos os professores uma vez por mês, reuniam-se se aqui na escola com a com a coordenadora, falavam dos casos que tinham, das dificuldades que estavam a ter nas escolas e, eventualmente, quando havia necessidade por exemplo, reforçar o apoio numa determinada escola, determinado núcleo, haver alguém de outra escola, de outro núcleo que pudesse reforçar naquela. Isto foi sendo feito... Também foi mudando um pouco à medida das necessidades que nós fomos criando. Como não havia nada muito concreto, nós tivemos a capacidade de inventar, quase adaptar e de experimentar várias coisas, até irmos encontrando um ponto melhor.

Eu posso dizer que, neste momento, são muito poucas as adaptações que nós vamos fazer, do que já fazíamos, para o novo decreto 5 que vai ser assim agora a partir de setembro.

São muito poucas as alterações, ou seja, todo o trabalho já está mais ou menos orientado, no sentido que qualquer professor nós temos e vamos falar sobre isso, temos cerca de 2000 alunos aqui na...na unidade orgânica. Qualquer situação de um professor que precise de ter uma reunião com a EMAEI, é pedido uma semana, logo na semana a seguir já está a vir aqui à escola para ter a reunião e na própria reunião já são aplicadas medidas, já são vistos que recursos existem na escola

Entrevistador- Falou da EMAEI ou da ERMAEI

Entrevistado- EMAEI

Entrevistador- Mas a EMAEI não é um núcleo de professores aqui da escola?

Entrevistado- Neste momento, a EMAEI, atenção, a equipa regional só existe a nível Açores não vem à escola com regularidade

Entrevistador- Então, eu é que estou a fazer confusão. Está a falar do primeiro ciclo e os professores do primeiro ciclo que estão espalhados por rabo de peixe, não é, é que apontam as dúvidas e a equipa da EMAEI é que vai lá ter com... com as dificuldades

Entrevistado- Não, a equipa da EMAI recebe-nos; a equipa da EMAEI tem...a EMAEI.

Existe aqui 2 coisas que é: a ERMAEI, que é equipa regional, não é? Que só faz o acompanhamento às escolas e que reúne 2 vezes, mais ou menos, por ano com as escolas para perceber as dificuldades que nós estamos a ter, como é que podemos de facto melhorar e depois temos a EMAEI da escola...Nós tínhamos a EMAEI, que era a equipa que hoje em dia será a equipa restrita ou permanente, não é?

Entrevistador- Permanente, sim

Entrevistado- E. E depois tínhamos o Centro de Apoio Aprendizagem que será a EMAEI alargada

Entrevistador- E o Centro de apoio à Aprendizagem é um espaço físico também?

Entrevistado- Não. O centro de apoio à aprendizagem são todos os professores que nós temos especializados e que estão de facto a trabalhar nas escolas, quer no primeiro ciclo, como no pré-escolar, mesmo cá em cima, e que de facto estão a trabalhar com alunos que têm medidas... Hoje em dia deixa de ser o centro de apoio à aprendizagem e passou a ser é EMAEI alargada. E na EMAEI alargada, nós ainda esta semana tivemos reunidos, incluímos os técnicos, os professores especializados, alguns são professores especializados, mas estão cá no grupo 110 e por esta via também fazem trabalho de, de apoio e temos 3 professores do

primeiro ciclo que não são especializados, mas que trabalham também de certa forma ao mesmo nível dos... dos restantes colegas e, portanto, também fazem parte daquela equipa

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Achamos que também devem incluir a equipa alargada

Entrevistador- Sim, sim... Agora vamos começar...pode falar um pouco do seu percurso, os anos serviço, quanto tempo está na direção desta escola

Entrevistado- Muito bem, eu sou professor do primeiro ciclo. Trabalho há 21 anos... ah, trabalhei em 3 escolas apenas, estou aqui em rabo de peixe há 8 anos e há 5 faço parte da direção da escola.

Sou professor especializado em educação especial, tenho mestrado administração escolar também e por esta via acabei por entrar numa...numa lista e fazer parte...

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado-Desta nova...desta com esta nova função. Portanto também para mim diz-me muito a parte da educação inclusiva, toda a parte de...a passagem da educação especial para a educação inclusiva e sempre tive muito envolvido em todas as mudanças que foram feitas, todas as tomadas de decisão, todas as reflexões que foram feitas de acordo com a experiência. Envolvi-me muito, para já porque me diz respeito também a mim e porque percebi desde logo que era algo que ia mudar a dinâmica desta escola, em particular, e de facto tem acontecido, temos mudado muito. Há as escolas mais do que outras...isto é um caminho que vai ser feito, nós já temos 4 anos deste caminho, há escola que vão começar agora, não acredito que no primeiro ano vão conseguir mudar as mentalidades e para mim a grande barreira que nós temos é mesmo esta. É a mentalidade das pessoas, mudar o paradigma de trabalho, deixarem de achar que os alunos que eram de educação especial são só dos professores da educação especial e que passam também a ser seus alunos. Ainda temos professores que pensam assim, apesar de 4 anos, portanto ainda é um caminho que é preciso chamar a atenção, que é preciso mostrar qual é o caminho correto, explicar por A mais B porque é que deixou de ser assim e passou a ser assado, é um caminho...

Entrevistado- E...e agora vamos caracterizar a escola, que eu vi que cresceu, que eu trabalhei cá em 97/98

Entrevistado- Certo. A escola tem, de facto, nos últimos anos tem perdido alunos. Nós já tivemos há 5? Não.... há 5? sim. Há 5 anos quando aqui cheguei nós tínhamos 2350 alunos e

já estava a decrescer o número de alunos. Neste momento temos 1900, para o próximo ano vamos ter 1910 alunos. Portanto foi um decréscimo muito grande

Entrevistadora- Decréscimo, mas tem a ver com o número de crianças que nasceram, não é?

Entrevistado- Sim, tem a ver com o número de crianças, de facto, que também se tem reduzido nos últimos anos; a pandemia também não, não...teve aí uma altura também de...de crise que todos nós vivemos, também houve aqui um grande decréscimo de alunos. Temos reparado que agora começou novamente a crescer o número de, de alunos, mas ainda não há suficiente, portanto nós, de uma certa forma....

Entrevistador- Mas de qualquer forma, é maior do que quando eu cá estive ~

Entrevistado- Sim, nós temos de facto muitos alunos, dos quais cerca de 1000 alunos, aqui em cima, na escola básica, do segundo e terceiro ciclo e os outros 1000 a nível do primeiro ciclo e pré-escolar, mais ou menos

Entrevistador- Ah...Os pontos fortes da escola, o contexto socioeconómico, quantos professores tem escola

Entrevistado- A escola tem cerca de 260 professores

Entrevistador- E o contexto socioeconómico

Entrevistado- Socioeconómico é pobre.

Entrevistador- É pobre, não é?

Entrevistado- Nós temos aqui situações socioeconómicas muito graves, em termos de alunos. Quase 90, mais de 90% dos nossos alunos têm o primeiro escalão.... e, portanto, têm todos os benefícios... associados a esta, a esta situação. O que também para nós é muito difícil quando nós podemos, pedimos material aos alunos. Se não é escola fornecer, eles não têm não, não, não, não trazem de casa, portanto há aqui uma responsabilidade acrescida que a escola tem, mais do que nas outras comunidades todas, porque se não for a escola a fazer, a indicar o caminho, e a dar um material e a fazer pelos alunos, os pais... uma gra... não digo que são todos porque, porque eu acho que nessa altura do campeonato nós já temos alguns pais que já vão participando. Antigamente, por exemplo, nós chamávamos os pais, não vinham à escola. Agora sempre que chamamos eles já aparecem mostram-se interessados nem sempre conseguem dar um acompanhamento devido, mas já há um outro interesse e nós temos sentido isso por exemplo

(Batem à porta e a entrevista é interrompida por breves momentos)

Entrevistador- Os pais já mostram algum interesse...

Entrevistado- Por exemplo, na EMAEI, nós chamamos os pais sempre que se fala de um aluno normalmente para além do professor especializado, do professor titular também vem o pai ou encarregado de educação. Também toma; é parte da tomada de decisão no seu próprio filho e os pais têm vindo, têm vindo, sempre que são solicitados, têm mostrado interesse também na educação dos seus próprios filhos. Isto para nós também já um ganho, acho que é um ganho muito grande

Entrevistador- É um ponto forte, não é?

Entrevistado- Sim, neste... neste momento está a ser

Entrevistador- O maior ponto forte ou existe outros pontos fortes que a escola tem

Entrevistado: Um dos maiores pontos fortes que eu acho que a escola tem, apesar de tudo, é realmente a colaboração e cooperação que existe entre professores. Aliás entre todos os funcionários da escola. Mais do que professores, mesmo os assistentes operacionais, há de facto um grande envolvimento das pessoas nesta escola e nesta comunidade. O que faz com que, apesar de contestarmos determinadas coisas, vamos sempre em frente e conseguimos concretizar muitas ações, que sei que noutras escolas era impossível

Entrevistador-Sim, sim

Entrevistador- E a educação inclusiva foi, foi uma delas. Sei que se fosse noutra escola as ações que nós tivemos e a forma como nós ambicionamos o projeto, nesta escola, noutra escola não tinha corrido bem, porque as pessoas tinham desistido logo à primeira e nós tentamos manter, tentamos justificar, tentamos apoiar, tentamos apelar ao bom senso das pessoas, pedir que desmistificassem um bocadinho as suas ações, fomos sensibilizado tentamos acompanhar também todo o trabalho que foi feito, foi sendo feito ao longo desses anos e isso fez com que passados 4 anos há muito a melhorar ainda, mas também há muito caminho feito,

Como eu lhe estava a dizer, nós, nesse momento, qualquer criança que se necessite de uma ação da EMAI, o professor está a pedir numa semana, na semana a seguir já está aqui juntamente com o pai e tem uma ação logo imediata.

Isto também é fruto de uma articulação que foi feito, de caminho que foi... foi entendido e de uma ação rápida a tudo aquilo que era, que é necessário

Entrevistador- Houve menos burocracia

Entrevistado- Sim, essencialmente houve menos burocracia. Uma das coisas que nós sentimos, por exemplo a constituição da ERMAEI ou EMAEI (..)equipa permanente nesse momento, houve uma altura em que nós tínhamos todas aquelas pessoas que lá estavam elencadas mas acrescentamos, nós temos 2 psicólogas, por exemplo na SPO, e as 2 faziam parte da EMAEI, nós temos uma socióloga que também fazia parte da EMAEI, fomos acrescentando sempre mais um ou outro professor que nós achámos que era importante também estar presente e chegamos a um ponto em que tínhamos 12 pessoas na EMAI. O que é que acontece? sempre com um professor ia com uma criança à EMAEI ou ERMAEI e por vezes levava o encarregado de educação, sentimos que o próprio professor não se sentia à vontade porque se estava a expor perante a EMAEI, perante um grupo de colegas. E a própria mãe da criança também se sentia muitas vezes exposta, porque estava a colocar a sua situação familiar perante um grupo de pessoas que não conhecia. O que é que nós fizemos? Nós acabamos por reduzir e agora também com o novo decreto, o 5, tivemos que nos restringir àquele número de pessoas que lá estava, mas acabamos por reduzir o número de pessoas que atendem os pais e que aquele professor, precisamente para nós, expor a situação da mãe e o próprio professor também que vai, também se sente exposto muitas vezes. Que é: tem uma situação e já faço esse trabalho não sei se estou bem, se estou a fazer mal. Isso acontece em todas as escolas. Quando muitas vezes nós temos um grupo de professores que está à frente. Quando é do ciclo, a gente sabe do que é que esta a falar, percebe as dificuldades e até é capaz de dar uma opinião. Quando não é do ciclo às vezes é... são só opiniões subjetivas que não vão em nada a ajudar aquele trabalho.

Aqui pensando, por exemplo, na situação do pré-escolar, um professor do terceiro ciclo tem de opinar sobre o trabalho do dia a dia. Tudo aquilo que vier a dizer não é pedagógico, é apenas a sua opinião pessoal. Portanto nós tentamos de alguma forma gerir pessoas

Entrevistador- Sim, sim; eu vi que houve pontos... acabou de referir um ponto fraco que se tornou, depois da reflexão, um ponto forte: a redução da equipa da EMAI, não é? Mas existe algum ponto fraco atualmente e que está a pensar em modificar depois de uma avaliação interna e externa do trabalho?

Entrevistado- Sim, eu acho que há sempre, há sempre...nós queremos sempre mais do que temos, não é? Se nós tivéssemos mais apoios, podíamos fazer trabalho diferenciado, se nós tivéssemos mais professores, podíamos fazer 1001 coisas, mas também sabemos que não é

viável, já não é possível termos mais recursos do que já temos, até porque cada vez há menos professores, a própria direção regional também tem as suas limitações em termos monetários para contratar professores e nós também temos que responsabilizar as pessoas e trabalhar com o que temos.

Para mim, um dos pontos fracos que eu acho que nós ainda temos é a falta de mais recursos na escola. Por exemplo, nós temos na escola de 2 terapeutas da fala, atendendo à comunidade onde nós vivemos, atendendo às dificuldades de muitas vezes de fala, até mesmo pela pronúncia, como falou à bocadinho, deveríamos ter mais, mais terapeutas para que fosse quase obrigatório que todas as crianças que fizessem parte ou tivessem sons mais individualizadas. Nós temos uma terapeuta ocupacional que trabalha essencialmente com alunos da área ocupacional, mas que seria uma grande mais valia temos mais alguns a trabalhar com mais aluno, também porque estávamos conseguindo identificar

Entrevistador- Por acaso não pensaram em dar uma formação, essas terapeutas da fala, dar uma formação aos professores do primeiro ciclo para quer dizer como é que devem pronunciar, posicionar a língua?

Entrevistado- Sim. Nós, nós um pouco a conta disso, aquilo que pensávamos tal como acontece, nós temos duas psicólogas, duas terapeutas e...e das terapeutas da fala, e um terapeuta ocupacional e centenas de professores. Como...se nós pensarmos no... Como é que eu vou dizer isto... nós pensarmos, é muito de um nível... ou seja, se nós pensarmos de alguma forma, essas pessoas ao darem informação... aqui um trabalho em cascata, quase, não é? ou seja essas pessoas a darem formação aos professores, os próprios professores podem também fazer algum tipo de trabalho relacionado com o tema, relacionado com a dificuldade isso é o que nós estamos a tentar fazer, não conseguindo ter um terapeutas que queríamos é a forma de olhe...O terapeuta às vezes está na sala e diz: olhe, essa criança precisa de determinados exercícios, eu vou estar aqui uma ou duas vezes por semana, mas nos outros dias, seria importante, fazer esses exercícios. E às vezes é o professor especializado que acompanha aquela criança e que vai fazendo também esse trabalho, outras vez é o professor titular que também vai fazendo.

Nós temos um pouco essa preocupação, porque não temos pessoas suficientes, então tem que haver aqui um trabalho de articulação. Mas isso, mais uma vez, depende da boa vontade do professor porque às vezes isto é um trabalho que não é meu, tens que ser tu a fazer, não sou eu, tem que ser um professor especializado, não sou eu que vou fazer, porque já tenho

tantas, tantas crianças na sala não posso ser mais essa responsabilidade. Quando um professor tem vontade, mesmo não tendo tempo, arranja tempo e consegue fazer. Quando o professor não tem é uma luta que andamos aqui, para trás e para a frente

Entrevistador- Pois

Entrevistado- Nós temos...Nós temos em conta isso, também temos um centro de formação aqui na escola e o nosso terapeuta da fala, todos os anos, dá formação a professores precisamente para tentar colmatar esta, esta dificuldade. Temos 2 coisas que é a formação que é certificada, para os professores é excelente também ganham créditos e ao mesmo tempo estamos a juntar o útil ao agradável que é preparar melhor os professores para atenderem a crianças quando tem essas dificuldades

Entrevistador- Sim, sim e a escola tem...começou há 4 anos... o segundo ano houve... há no segundo ano uma avaliação de aferição, não há? É o segundo, acho que depois é o sexto ou quinto e depois o oitavo. Houve melhorias em relação aos outros anos ou não?

Entrevistado- É assim, no segundo ano veio a pandemia

Entrevistador- Pois

Entrevistado- E tudo ficou comprometido. eu acho que todo o nosso trabalho apesar de estarmos aqui há 4 anos todo nosso trabalho ficou comprometido porque é houve um ano de pandemia e depois tivemos um ano inteiro praticamente em casa. Esta foi a única escola do país que teve um ano inteiro em casa com o ensino à distância e só no ano passado regressaram os meninos à escola.

Aqui em cima, na escola básica, numa situação extraordinária, mais uma vez, porque vieram para uma escola que não conheciam, porque, entretanto, a antiga foi demolida. Vieram ter aulas em contentores com poucas condições, vários problemas de indisciplina, vários problemas de agressão, vários problemas...

Entrevistador- Não abriram...não abriram...porque eu notei que na abordagem multinível, também se trata dos problemas comportamentais. Não têm um projeto relativo ao comportamento?

Entrevistado- Vários... vários projetos. Nós por exemplo somos, neste momento, a única escola do país que tem um polícia tempo inteiro. Nós temos um... Nós temos um agente da escola segura que está cá na escola a trabalhar a tempo inteiro. Há uns proj...nós temos uma campanha contra a violência que surgiu precisamente nesta altura. Temos um projeto de Assembleia de conciliação que são um grupo de professores que vão às salas trabalhar com

os alunos e encarregados de educação, sendo que há problemas comportamentais determinados alunos ou determinadas turmas, em particular. Tivemos este ano a condição de que sempre que cada turma tivesse mais de 3 participações disciplinares, os conselhos de turma reunisse com os encarregados de educação, porque também eles próprios fossem fazer um trabalho articulado com os encarregados educação, que só assim conseguimos melhorar o comportamento. Temos uma equipa de análise disciplinar que vai para além de analisar as participações, também vai às salas por vezes fazer trabalho de sensibilização com os alunos para melhorar esse comportamento.

Temos vários...temos um projeto que é brigada de cidadania, que é um projeto para alunos com comportamento desviante, que são acompanhados quer pelo agente da escola segura, por alguns professores e assistentes operacionais no sentido de serem eles próprios a fazer-se... alias, serem eles próprios a terem responsabilidade de manter o bom comportamento na escola. São eles que vão às salas também sensibilizar os restantes colegas, são eles que ajudam a vigiar o recreio e atuam perante situações de agressões

Entrevistador- Essa brigada... falou no projeto brigada...

Entrevistado- De cidadania

Entrevistador- De cidadania. É dinamizada por alunos?

Entrevistado- Certo, é dinamizada por alunos. Com a grande mais-valia de que são alunos muitas vezes que, numa situação normal, desistem da escola antes de terminarem o terceiro ciclo, às vezes. Ainda tivemos este ano 3 alunos que terminaram com 19 anos porque como tiveram nosso acompanhamento. Ficaram na escola para mais 1 ano e conseguiram concluir o terceiro ciclo. Através de um programa, mas para mim a vitória é não saíam daqui sem o terceiro ciclo feito. Conseguiram terminar o terceiro ciclo com alguma orientação profissional já para o futuro. Portanto houve aqui também essa preocupação de: o que é que tu queres seguir na vida, como é que a gente pode ajudar, como é que pode orientar para conseguires, uma vez que esse trabalho nem sempre é feito pelos pais nós, escola, tentamos ajudar e o que eu digo, se eu conseguir de 10 alunos... se conseguir salvar um, já é uma vitória.

Entrevistador- Já é uma vitória, pronto. E agora a questão era quais foram os procedimentos que só operacionalizaram quando tomaram...quando tomaram conhecimento da... do decreto da educação inclusiva. Agora que tipo de procedimentos o DUA, como é que o DUA foi operacionalizado, aqui na escola, quer no pré-escolar... Já vi que houve no discurso que tivemos aqui... no discurso que eu estive a ouvir, houve um foco no pré-escolar e primeiro

ciclo O que é que fizeram concretamente, em relação ao Dua e em e em relação à abordagem multinível?

Entrevistado- Inicialmente, como disse a formação aos professores com a nossa equipa da EMAI, principalmente a coordenadora deu formação também certificada a professores, depois há aqui um acompanhamento também por parte dos professores que fazem parte, antigamente do Centro de Apoio à Aprendizagem, também um acompanhamento perante os professores nas escolas para de facto haver aqui esta esta mudança e depois é mesmo o acompanhamento no sentido de que os professores titulares tenham cuidado de planificar de acordo com as especificidades dos alunos. Aqui a grande... Nós tentamos casar precisamente a abordagem multinível, aqui a questão do, do... com o documento que veio da avaliação também na altura, pensando numa lógica de ciclo; portanto...

Entrevistador- Que documento foi esse? Esse documento veio de onde?

Entrevistado- Foi da direção regional, o documento de avaliação penso que é o 19, se não estou em erro. É um documento que vem precisamente dar aqui indicação de que a avaliação que é feita, por exemplo, não tem que ser pelo ano de matrícula, mas pela aprendizagem que o aluno faz. Sendo que, por exemplo, em pedagógico, nós olhando para aquele documento também reforçamos que os alunos nos anos não terminais, são avaliados de acordo com as aprendizagens que vão desenvolvendo, independentemente do ano de matrícula em que em questão e apenas no final de ciclo é que terão uma ...têm que ter uma avaliação de acordo com o ciclo que estão a cumprir para que eventualmente serem retidos ou eventualmente...

Entrevistador-Sim, o que estou para saber e vai me corrigir é que houve uma necessidade de uma maior avaliação formativa, olhar para o aluno e ver o que é que... a progressão das suas aprendizagens e depois só no último, no último...no último ano, no último ano do ciclo é que avaliaram com mais sumativamente para ver se...para ver o quê? com que objetivo?

Entrevistado- Para ver se realmente a criança está em condições de progredir para o quinto ano, para o segundo ciclo ou se eventualmente necessita de mais 1 ano ou 2 para concluir o ciclo, ou se terá de facto passar para uma turma de um programa oportunidade, por exemplo, onde possa de facto ter aqui mais oportunidades para concluir o primeiro ciclo

Entrevistador- Uma coisa que eu reparei, mesmo nos professores educação especial, é que há uma tendência para baixar, há uma tendência de pensar no aluno de forma negativa...e eu

pergunto quando estão a planificar as medidas de um aluno, vocês ouvem o aluno ou só ouvem o pai e o professor titular que não sabe o que fazer e vos pede ajuda?

Entrevistado- Esta é uma boa pergunta. Normalmente nós só ouvimos o professor titular, o professor especializado que acompanha a criança e o pai..de facto uma vez que já há o trabalho que é feito, nós não ouvimos o aluno porque nós também achamos que o professor titular e o professor que também conhece o aluno sabe à partida as condições do aluno, sabem analisar as melhores condições para ajudar o aluno a progredir ou melhorar as suas aprendizagens. De facto, não há... nós não costumamos trazer o aluno por exemplo à EMAI para ser ouvido, para dar a sua opinião sobre as dificuldades. Nós o que fazemos é de facto chamar as pessoas que trabalham com aluno, até porque nós achamos que nesta fase etária, estamos a falar no pré-escolar e no primeiro ciclo, o próprio aluno muitas vezes tem dificuldade em saber quais são as suas dificuldades. Sabe que de repente não consegue acompanhar a turma, mas também não sabe exatamente dizer em conteúdos, em que situações, se é comportamento, se é a atenção, se é a memória. Como é muito abstrato para eles, eu acho que nós nesta fase.... Também é verdade que se calhar devíamos de ouvir, mas...

Entrevistador- Até porque um dos princípios é a autodeterminação. E eu acho que a autodeterminação... eu acho que não devia de interferir isto, mas agora vou interferir e depois será referido... Eu acho é uma forma de promover o autoconhecimento do aluno e a responsabilidade do aluno

Entrevistado- Sim.

Entrevistador- E fazer com que ele apenda a olhar para si... olhar para si. “mas eu não consigo isto porquê?” Não sei, isto foi uma... Eu fazia assim com os meus filhos, quando os meus filhos... tinha uma filha que reclama, que achava que sempre que tinha direito a melhor nota e eu nunca fui falar com os professores, disse tens tu que tomar a iniciativa e se, entretanto, o professor não te esclarecer, então vou à escola e falarei com o professor. Mas tu terás que, ela tinha... esqueci-me o nome, trocava as letras... dislexia! Eu também a ajudei, pu-la num psicólogo educacional

mas sempre tive o cuidado de, para já... ela tomar a autodeterminação, a responsabilidade ser ela a resolver os problemas. Se eu acho que tenho isto, porque é que eu não tenho? Quem é a melhor pessoa para responder a isso? É a professora dela, a professora depois sempre foi esclarecendo. Entretanto eu também ia dizendo: tens de ver o que é que falhou, o que é que não falhou e a coisa.... Eu acho que é importante ouvir o aluno, é uma sugestão que eu dou...

Entrevistado- E eu agradeço

Entrevistador- É uma sugestão que dou, porque nós... o que eu notei e também contra mim falo. Uma pessoa não é perfeita. Eu notei que nós não ouvimos os alunos, nós temos a tendência para ter uma percepção negativa do aluno

Entrevistado- O que eu lhe esta a dizer é que eu também não sei que trabalho depois é feito juntamente do aluno por parte do professor, do professor especializado ou até mesmo dos pais. Eu estou a falar do que vejo aqui em cima, daquilo que foi percebendo que são as reuniões e essa é a minha percepção, que tenho neste momento. Não sei se depois, ou antes ou depois, há um momento em que o professor se senta com o aluno e que tenta ouvir tenta explicar, mais ou menos, “ olha até agora foi assim daqui para a frente será de outra forma, qual é, como é que tu podes ajudar”, não sei se isso acontece ou não. Não tenho conhecimento mesmo

Entrevistador- Ok, ok

Entrevistado- Mas de facto acho que faz sentido

Entrevistador- Agora tiveram... Têm o apoio. Aqui diz dado que o Rabo de peixe é uma escola piloto há 4 anos, tiveram algum apoio quando implementaram... já, já falou que a ERMAEI vem cá 2 vezes por ano

Entrevistado- Sim, sim

Entrevistador- Mesmo no tempo do covid?

Entrevistado- Fazíamos reuniões online

Entrevistador- Online...

Entrevistado- Mesmo na altura quando regressámos no ano passado

Entrevistador- E também já respondeu como reagiram os docentes e não docentes, falou que há docentes e não docentes e encarregados de educação muito... que colaboraram. Que foi...não é? Reagiram positivamente, mas também falou que há professores que reagiram negativamente

Entrevistado- Sim, nós somos todos seres de facto de, de, de rotinas e de hábitos e quando, quanto mais velhos somos, pior é para nós mudar hábitos e o que eu acho que tem acontecido muitas vezes, e isso... e isso é geral. De facto, é quando as pessoas sabem que têm que mudar um hábito, têm que mudar uma forma de trabalhar, de pensar, tem muita dificuldade em fazer. Às vezes chamamos outro nome, mas fazemos a mesma forma e isso não é forma mais correta de, de fazer. Percebo que às vezes é difícil, quando estamos a navegar entre águas,

muitas vezes que não conhecemos, ou seja, apesar de eu ler a legislação, tenho a minha interpretação, mas depois o colega do lado tem uma diferente e nós sentimo-nos inseguros, muitas vezes, e fazemos aquilo que sabemos que é o mais correto. Daí também essa maior resistência que temos tido.

Às vezes, há pessoas que numa primeira instância reagem negativamente, mas depois vão percebendo que de facto faz diferença e subtilmente vão mudando as suas práticas. Essa é minha esperança que também vai acontecendo com a maioria, uma grande parte, neste momento, já não... não, não reage negativamente à situação, há outros que ainda...

Entrevistador- E que justificações davam? Por exemplo, os professores abertos e que colaboraram, que justificações costumavam dar para ir para as suas ações proativas?

Entrevistado- Ok. Há pessoas que por natureza são muito proativas naquilo que fazem, vão logo à procura de informação, vão logo à procura de formação, muitas vezes na área, vão logo à procura na Internet de experiências que já aconteceram, para também trazerem um pouco mais à sua escola. Basicamente, depois também havia naquela altura, no início, muita contra informação sobre a educação inclusiva, até mesmo no continente algumas escolas... nem todas estavam a fazer da mesma... da mesma forma. Para nós também foi difícil, fez-nos ter longas e longas reuniões de reflexões sobre o decreto, de como é que a gente pediu podia operacionalizar. As pessoas, às vezes, também iam-nos trazendo algumas informações e nós íamos refletindo novamente sobre elas. Pronto, todo o desenho foi feito com base nestas, nestas experiências, nestas reflexões, nestas intenções também que muitas vezes era, eram dadas e até mesmo nas críticas porque às vezes, a maioria das vezes, quando se quando existem críticas que não são positivas porque as pessoas querem dar sua opinião sobre um determinado ponto, e isso ajuda-nos por um lado a pensar de estamos a fazer o correto ou não, mas também ajuda-nos a justificar se o que estamos a fazer é a melhor forma, da nossa realidade, este é o melhor caminho, para o bem e para o mal. Eu acho que a contribuição de todos ajudou a termos o desenho que temos atualmente

Entrevistador- OK, e as barreiras também já falou, de certa forma, que é a mentalidade e que a mentalidade é diferente...é difícil de quebrar e que na sua opinião quanto mais velho se forem os professores, mais difícil eles têm de desestruturar o seu pensamento

Entrevistado- Eu acredito que os professores novos que estão a começar a trabalhar, como já estão a integrar um sistema que já está pré formatado, desta forma, mais facilmente têm

maior capacidade para... para se adaptarem à situação. Por exemplo, no próximo ano, o pré-escolar e o primeiro ciclo têm a grande batalha dos horários. O novo paradigma do primeiro ciclo com os novos horários, com mais pessoas na sala, para alguns professores que estão a começar agora será muito fácil de, de, de integrar. Por exemplo já tinham um horário, já trabalhavam com horário, já tinham tempos de 45 minutos no código, trabalhavam e respeitavam aquilo a íntegra. Será muito fácil no próximo ano. Aqueles professores no horário constava português às 9, às 11:00 matemática, mas depois na realidade trabalhavam português toda manhã, vão ter grande dificuldade a partir de setembro de fazerem isso, porque vão estar limitados no tempo para determinadas atividades e têm que perceber que só podem fazer determinada atividade naquele tempo, ponto! Isto vai ser uma luta, novamente. Vai ser mais 1 ano de mudança

Entrevistador- Pronto e já foi avaliada a operacionalização, como é que avaliaram?

Entrevistado- Nós fizemos...

Entrevistador- Que instrumentos usaram e a periodicidade

Entrevistado- OK, nós temos feito, anualmente, um inquérito de satisfação por parte dos professores relativamente à educação inclusiva. Para já para monitorizar se o que estamos a fazer está bem ou está mal, perceber também pela opinião da maioria das pessoas sobre... sobre a ação que está feita e como também disse há bocadinho, ajuda-nos a refletir e reforçar o que está bem e também ajuda-nos a justificar aquilo que as pessoas acham que está mal e nós às vezes mudamos quando assim acontece outras vezes justificamos porque é que fazemos desta forma não estamos a fazer de outra e ajuda-nos ter a certeza de qual o caminho que estamos a tomar. Mas esta monitorização é feita com estas questionários

Entrevistador- Eu gostava de ler os documentos da escola, o regulamento interno estão... estão...o regulamento interno, o projeto educativo

Entrevistado- Ok, eles estão na página. não sei se estão desatualizados, agora. até porque nós agora devido à nova legislação estamos a mudá-los todos. Posso é enviar-lhe se quiser por e-mail, os que nós temos que estão em vigor até agora

Entrevistador- Até 23.... até o final deste...até setembro ou até dezembro?

Entrevistado- Eu vou fazer o seguinte, até... os que estão a funcionar até agora, até julho.

Entrevistador- Esta bem

Entrevistado- Porque, como nós

Entrevistador- Mas vão modificá-lo

Entrevistado- Vamos mudar, porque é assim, nós tivemos... por exemplo, o novo decreto que veio do... o recado vai ser alterado, o documento de autonomia e gestão das escolas também foi alterado e com base nisso temos também mudar, os estatutos da carreira docente também alterou e isso faz-nos também mudar aquilo... o documento. Por exemplo, nós vamos deixar de ter no próximo ano, o projeto curricular de escola e o projeto educativo vai desaparecer, vamos ter que criar um documento novo, que é o plano da escola. Portanto há uma série de coisas que neste momento vão deixar de se estar a usar, o que lhe vou dar

Entrevistador- Não vale a pena não é estar a analisar, mas diga-me quando é que será publicado na escola esse novo documento

Entrevistado- Este é um documento para ser trabalhado daqui para a frente. Ou seja, nós temos uma equipa neste momento que está com o regulamento interno está a ver está a fazer o paralelismo entre a nova legislação e o regulamento interno que nós tínhamos, para atualizar a legislação correta, mas ao analisar o documento estamos a verificar, por exemplo, o nosso regulamento interno é uma cópia do regulamento que existia, não é? da legislação que existia, com algumas indicações, que são adaptadas aqui na escola. Achámos que estamos a replicar um documento que não há necessidade para isso. Estamos a ponderar, se calhar, no próximo regulamento interno diminuir muito regulamento, apenas com indicações que são específicas da escola. Tudo o que é legislação, não vale a pena estarmos aqui a pôr. Portanto...

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Mas isto é um caminho que vai ter que ser... porque a equipa está a ver isso... este documento vai ser levado a conselho pedagógico no próximo ano, vamos ter algumas reuniões analisar e a tomar decisões, depois vamos ter que rever, quando tiverem em condições, talvez para novembro, dezembro, janeiro irá à Assembleia de escola e só depois de ser aprovada em Assembleia de escola e que será publicada

Entrevistador- Sim olha eu agradeço o seu... a sua aceitação. Obrigada

Entrevista a elemento da EMAEI de Rabo de Peixe e elemento da ERMAE

Entrevistador- Bom dia. Eu estou a fazer um mestrado de Administração das Organizações Educativas e interessa-me esta parte da educação especial, até porque quando... Eu estou

efetiva cá e fui para o continente para fazer um mestrado educação especial e durante os trabalhos que fui fazendo, práticos, naqueles 3 semestres... Fiz 3 semestres, não fiz a tese porque nesse ano resolvi completar o conhecimento com este segundo mestrado, onde vou realizar a tese e também tem a ver com as políticas públicas da educação inclusiva. O problema, inicialmente, eu até disse primeiro que era a comparação dos decretos do continente com os decretos da Madeira e dos Açores, mas como houve uma novidade, a ERMAEI, eu fiquei curiosa e mudei o problema. E o problema do meu mestrado é: quais os contributos da ERMAEI e das escolas-piloto nos procedimentos inclusivos? Primeiro nestes quatro anos de experiência e depois para as escolas que não são piloto? Como é que elas se prepararam? E, portanto, a primeira questão dado que é uma equipa multidisciplinar, a ERMAEI e a EMAEI das escolas. Eu apercebi-me que é uma equipa multidisciplinar, eu gostaria... também o professor André falou que a senhora faz parte da equipa da EMAEI e da equipa da ERMAEI, agora eu não sei se é a coordenadora da ERMAEI ou se é outra Ana Sofia, que trabalha nos Arrifes

Entrevistado- Portanto, a ERMAEI, neste momento, ela também foi sofrendo alguma evolução ao longo do tempo, até porque começou por ser constituída como uma equipa de acompanhamento à educação especial e neste momento é uma equipa de acompanhamento à educação inclusiva. Neste momento ela é constituída pela Andreia Simões, que é uma técnica superior da Direção Regional da Educação e Administração Educativa e que é psicóloga de formação, depois eu estou 50% do meu tempo para a escola, 50% para equipa regional, coordeno a EMAEI da minha escola e sou psicóloga de formação e depois temos a Ana Sofia Rico, que esta na escola dos Arrifes, Escola Básica Integrada dos Arrifes, até o ano passado coordenou a sua EMAEI, este ano já não coordena, mas até ao ano passado coordenou a EMAEI da sua escola. Tinha... Mas é docente de educação especial.

Entrevistador- Mas continua na ERMAEI?

Entrevistado- Continua... A ERMAEI somos nós as 3 mais a colega Filipa, que é uma colega que está na direção regional da educação e que é nossa ligação para o ensino secundário e, neste momento também, uma colega da Inspeção Regional da Educação.

Portanto, temos a Andreia na direção regional a coordenar, eu e a Ana Sofia... As duas Anas Sofias...

Entrevistador- uma é psicóloga outra é professora de educação especial e depois têm duas...

Entrevistado- A Dr.^a Filipa está na direção regional e está... afeta ao ensino secundário

Entrevistador- E qual é a formação de base da Dr.^a Filipa? Não sabe... Ok.

Entrevistado- E temos a Dr.^a Guiomar na inspeção regional de educação, que foi a pessoa nomeada para fazer parte da equipa. A Dr.^a Filipa e a Dr.^a Guiomar têm um papel mais do que consultoria. Nós as 3 é que andamos no terreno

Entrevistador- Sim, sim. E como é que surgiu a ERMAEI? O que é que está por trás?

Entrevistado- A ERMAEI surge exatamente porque prevê-se a publicação do 54 no Continente e, portanto, a mudança de paradigma e a direção regional considera que é importante a constituição de uma equipa que possa ir fazendo um acompanhamento, monitorização deste processo. Daquilo que se passa do ponto de vista da educação especial nas escolas e preparar esta mudança para um novo paradigma. Na altura ficou... a região decidiu também, em vez de assumir logo decreto em 2018, fazer uma experiência de inovação pedagógica. Essa experiência foi até, inicialmente, proposta por uma escola que é a Escola Francisco Ferreira Drummond, na terceira, que faz em 2018, portanto, no ano da publicação de 54 assume desenvolver essa experiência de inovação pedagógica no âmbito da educação inclusiva, que na prática era assumir o 54. Portanto, abandonar o paradigma da educação especial e a adotar a legislação nacional para a sua escola.

Ao fim desse ano, junta-se a essa escola outras 4. Portanto, a escola de Rabo de Peixe, aí mais a convite da própria direção regional, porque essa equipa regional, a ERMAEI, ao fazer esse trabalho de acompanhamento, foi identificando algumas escolas onde considerou que estavam reunidas as condições para se para iniciar este processo de transição e foi convidando essas escolas. Escolas onde identificava os elementos, pela dinâmica, pela gestão, pela liderança, que havia condições para que pudessem desenvolver essa experiência e, portanto, passado um ano junta-se a essa Escola Francisco Ferreira Drummond, a escola de Rabo de Peixe, a escola dos Arrifes, escola secundária da Ribeira Grande e a escola Tomás de Borba, na terceira. E até há cerca de 2 anos, são essas 5 escolas a desenvolver...implementar para desenvolver práticas regulamentadas pelo 54. E há 2 anos juntam-se a escola Das Flores e do Corvo. A escola Das Flores e do Corvo juntam-se por motivos diferentes, as Flores também por interesse e condições, mas o Corvo, porque tinha muita dificuldade de implementar medidas aos alunos cumprindo aquilo que era a lei da educação especial, porque o facto de ser

obrigatório haver uma avaliação especializada, um diagnóstico que permitia o acesso a determinadas medidas dificultava lhes a vida, porque eles não tinham técnicos, eles não tinham recursos humanos, eles não tinham psicólogo, não tinham especialidades e, portanto, a

ERMAEI teve um papel de sugerir àquela escola que adotando o novo paradigma, a mobilização das medidas poderia ser facilitada e eles aderiram .

Portanto, até ao ano passado, até sair a legislação regional eram 7 escolas. Ao longo dos últimos 5 anos foram 7 escolas a desenvolver a experiência.

Claro que depois qual foi o papel dessas escolas? Foi partilhar práticas, obviamente. Foi nós com essas escolas percebermos para já se havia questões específicas na região que tivessem que ser atendidas naquilo que seria a adaptação do 54 na região. Este processo também foi aqui um bocadinho atrasado porque há aqui uma mudança de governação e crítica. Portanto, há um determinado Governo a fazer um determinado caminho, depois tem que ser agarrado e

continuado por outro, mas é óbvio que esse processo de transição acarretou algumas... alguns atrasos, chamemos assim, ao próprio processo. E o papel foi, exatamente, ao fazer-se o acompanhamento nessas escolas, percebemos por um lado se haveria alguma especificidade a

atender na adaptação à região e aprender com isso. Perceber quais é que eram as mais valias, quais é que eram as dificuldades que aquelas escolas estavam passar, que dificuldades podiam ser mitigadas quando se fosse generalizar o paradigma às escolas e isso foi feito ao longo desses 5 anos. Muito num contexto de proximidade, ou seja, nós reunimos muito com as escolas, quer por solicitação das próprias escolas, quer quando a direção regional, através do processo de acompanhamento que faz e de monitorização dos dados, determina que há alguma em escola a necessidade de alguma intervenção. Portanto, nós fazemos uma intervenção de grande proximidade e nessas intervenções fomos orientando as escolas, passando o paradigma, alertando para algumas questões, procurando que eles fossem

organizando ou pelo menos pensando naquilo que seria as alterações que derivariam da nova legislação. E, portanto, o grande papel das escolas foi esse. Isso permitiu-nos e permite às outras escolas... nós depois no final do ano passado fizemos uma primeira sessão de esclarecimento com todas as escolas da região, portanto, andamos na região a fazer sessões

de esclarecimento e a experiência que nós fizemos nestes 5 anos foi muito importante

Entrevistador- Nessa... Nessas sessões de esclarecimento convidaram os professores todos ou foi só direção?

Entrevistado- Não, nem uma coisa nem outra. Os convites foram destinados ao Conselho Executivo e aos Conselhos Pedagógicos, porque a ideia... assumindo que a coordenação dos antigos núcleos de educação especial tenha assento no pedagógico e que dos serviços de psicologia e orientação também têm assento no pedagógico. Quando isso não acontecia nós deixávamos à consideração da escola convidarem também para essas sessões o coordenador no núcleo e do serviço de psicologia e orientação. Mas ser orientado para os Conselhos Pedagógicos e pelos Conselhos Executivos teve exatamente como intenção passar a mensagem.

Isto não é mais educação especial, isto não é mais só para alguns, não é mais para um grupo de alguns, como entender mais. Isto é para toda a gente e para toda a escola e, portanto, começou-se pelos Conselhos Pedagógicos e pelos Conselhos Executivos.

Entrevistador- Essas sessões, quantas foram, não sabe? Iniciou-se quando?

Entrevistado- Iniciaram em abril e duraram até ao fim de junho

Entrevistador- Deste ano letivo, não é?

Entrevistado- Do ano que terminou

Entrevistador- Do ano que terminou! Sim, sim, sim...

Entrevistado- Se for importante eu tenho registo...

Entrevistador- Depois quando eu lhe entregar depois pode acrescentar, porque eu própria vou lhe entregar a transcrição e vou pedir se quer introduzir ou eliminar informações, está bem?

Entrevistado- Está bem! Pronto foram... decorreram de abril a junho e envolveram todas as escolas.

Entrevistador- Aqui em São Miguel e da Região Autónoma dos Açores?

Entrevistado- Da Região Autónoma dos Açores

Entrevistador- Os elementos todos da ERMAEI?

Entrevistado- Nós as 3.

Entrevistador- As 3...

Entrevistado- A Dr.ª. Filipa e a Dr.ª. Guiomar são dentro da equipa elementos com o papel de...

Entrevistador- De consultoria, já falou...

Entrevistado- Pelo menos até à data. Quem anda mais no...

Entrevistador- No terreno foram vocês as 3

Entrevistado- Recuperou-me há bocadinho a resposta de à bocadinho....

A outra importância desse processo, dessa experiência e o contributo dessa experiência é exatamente esse. Porque a legitimidade com que se passa a informação, quando se assenta essa informação naquilo que são 5 anos de experiência no terreno, na prática de escolas, colegas, chamemos assim é muito diferente.

Entrevistador- Sim, sim...

Entrevistado- Uma coisa é agarrar num diploma e em teoria, e pela primeira vez vamos ouvir falar disto, e nós estamos sempre a falar do ponto de vista conceptual ou teórico e outra coisa é isto é o plano conceptual e teórico e este é o plano de aplicação na prática e ao longo de 5 anos nós aprendemos que isto, isto e isto funciona muito bem, aquilo não funciona tao bem...

Entrevistador- Então diga-me dentro dos procedimentos presentes na lei 54, que adaptações é

que fizeram dentro dos procedimentos inclusivos que a escola deveria implementar e que estão presentes no Decreto 54? Qual quais foram aqueles que resultaram nas escolas piloto da

região e quais foram aqueles que não resultaram?

Entrevistado- Então é assim, as opções metodológicas mantenham-se a partir do momento que as opções metodológicas se mantêm a maioria das práticas que daí derivam, à partida também se mantêm. A região fez algumas alterações. Muito ao nível... Portanto, já estamos a falar ao nível de opções políticas mais do que técnicas! As opções técnicas mantiveram-se.

Houve algumas opções políticas, nomeadamente na Constituição da nossa EMAEI, é diferente EMAEI do 54. Portanto, nós estamos na EMAEI do 54, nós temos uma equipa restrita e uma equipa alargada... Desculpa, é uma equipa restrita e uma equipa variável, sendo que os elementos variáveis são aqueles que são chamados a juntar-se à restrita para análise das situações; e tal como a indicação, variáveis são as pessoas que melhor conhecem o caso em apreço para poderem contribuir. Nós na região temos uma EMAEI constituída por 2 comissões,

uma comissão permanente semelhante à equipa restrita, e uma comissão alargada que é muito diferente da equipa variável.

Entrevistador- E porque é que houve essa mudança?

Entrevistado- São mesmo questões políticas. Eu acho que tem a ver com a visão do grupo em si, ou seja, acabou... porque também se elimina na versão regional o Centro de Apoio à Aprendizagem e, portanto, não havendo Centro de Apoio à Aprendizagem, julgo eu, creio que se encontrou nessa comissão alargada da EMAEI a estrutura para acolher os docentes de educação especial, os técnicos especializados e para os envolver no processo de uma forma...

Entrevistador- Sim! Eu reparei que... Eu reparei que na equipa restritiva... permanente é um eleito representante de pais

Entrevistado- Certo! Essa é outra diferença que eu ia chegar aí. Nós temos no 54 os Encarregados de Educação... Os pais e os encarregados de educação são convocados a pertencer à EMAEI, ou seja, tornam-se elementos variáveis da EMAEI, colaboram com aquela EMAEI, enquanto estiverem em causa uma situação que diz respeito ao seu filho ou o encarregado de educação.

Entrevistador- Ah! Então não é elemento. Um representante... Eu pensei um representante da Associação de Pais...

Entrevistado- Estou a falar do 54, estou a fazer a diferença

Entrevistador- Ah... Sim, sim, sim...

Entrevistado- No 54 os encarregados de educação participam nas situações que dizem respeito aos seus filhos.

Entrevistador- Sim, sim.

Entrevistado- Tornam-se EMAEI no sentido em que se tornam elementos variáveis, como se torna o docente titular ou o docente das disciplinas, como se torna o terapeuta caso acompanhe. Tornam-se elementos variáveis, tomam decisões na situação em causa e deixam de pertencer à EMAEI. Na Comissão Permanente da EMAEI regional, para além desse encarregado de educação, ou seja, o encarregado de educação tem o direito de pertencer à reunião e de ser elemento da equipa enquanto está em discussão a situação do meu filho, mas

também foi criada a figura de representante de pais de forma permanente. Que é nomeado ou

indicado pela associação de pais quando ela existe ou pelo Conselho Pedagógico quando não

existe uma associação de pais. Contudo, essa situação não está, neste momento, ainda... ela de

facto está na legislação, mas que eu saiba, não tenho novidades. Eu hoje retomei o serviço, portanto... Mas, quando houve o primeiro conselho local de educação, após a aprovação do decreto na Assembleia Legislativa Regional, os Conselhos Executivos assinaram uma petição para que esse ponto saia da... seja eliminado da legislação. Que essa figura não exista.

Aquilo que a maioria das escolas manifesta, que considera por questões de sigilo profissional e

de... acima de tudo por questões de sigilo profissional, não faz sentido ter um representante de pais permanentemente na escola. Já para não falar das questões de pragmáticas, não é? Não é qualquer encarregado de educação que tem disponibilidade, mas acima de tudo as questões da confidencialidade e do sigilo

Entrevistador- Sim, até porque eu reparei que dentro dos princípios orientadores, o decreto legislativo regional tinha a confidencialidade e a corresponsabilidade e perguntei a mim mesma se não era isto, estes 2 princípios, se não era devido ao facto de os pais, o representante de pais fazer parte da Comissão Permanente.

Entrevistado- Não! Estes princípios normalmente estão neste tipo de documento, fazem parte.

A questão é que quando aqui na confidencialidade e proteção de dados, no artigo 6º diz que a

informação constante no processo individual do aluno, está sujeita aos limites constitucionais e legais no que respeita ao acesso e tratamento dos dados e sigilo profissional. O que é que isso significa, de acordo com especialistas na área? Que isto vincula ao sigilo os profissionais, mas o encarregado de educação não é um profissional. E, portanto, embora isto aqui esteja, isto não vincula esse representante de encarregados de educação a este sigilo, vincula os profissionais. Isto é o entendimento que fazem na área da...

Entrevistador- Sim, sim, sim...Então fizeram uma petição para que esse elemento...

Entrevistado- Os Conselhos Executivos assinaram uma petição que foi entregue à Assembleia Legislativa Regional e que eu saiba ainda aguardamos o seu resultados e a ser aprovada irá eliminar esta figura da Comissão permanente.

Entrevistador- Então, sintetizando, os procedimentos inclusivos na parte técnico pedagógica são os mesmos do decreto de 54. Mudou foi...

Entrevistado- A grande mudança, diz respeito à ERMAEI. Nas medidas, há uma outra alteração que derivaram daquilo que é a aprendizagem inclusiva a nível continental de algumas medidas, outras mantiveram-se.

Entrevistador- Há uma coisa que eu também gostaria, porque eu lembro-me que decreto regional fala dentro das medidas universais, há um tempo individual e o número de horas para um aluno pode ter um tempo... Foi isto que eu percebi! Um aluno pode ter um tempo individual, assim como horas letivas. E também fala do apoio tutorial e apoio psicopedagógico que também no decreto 54 está nas medidas seletivas.

Entrevistado- Pronto, é assim, as medidas...A primeira parte eu não percebi a parte.

Entrevistador- Eu tenho assim: o porquê, não percebi o porquê de dentro das medidas universais do decreto legislativo regional, tem aí uma medida que agora não consigo dizer qual

é o ponto, que vi que pode haver um tempo individual, assim como horas letivas para os alunos, para determinados alunos.

Entrevistado- Isso não esta aqui nas medidas universais.

Entrevistador- Não?

Entrevistado- Não.

Entrevistador- Então devo...

Entrevistado- A questão é... Mas quer essa pergunta, quer a dos apoios a resposta é esta, o que aconteceu foi: aquilo que é a nossa convicção depois destes anos de acompanhamento e neste momento nós temos supervisão científica, nós fizemos formação no continente, portanto, aquilo... e fomos construindo algum conhecimento, não é? Aquilo que é nossa leitura

à data é que estas medidas que aqui estão, tal como estão no 54, são um entendimento de alguém, do legislador, daquilo que podem ser exemplos de ações de concretização de medidas universais, seletivas e adicionais, porque o cerne da questão aqui é a abordagem multinível e, portanto, o cerne da questão é nós entendermos o que é que é isto de nível universal, o que é

que é isto de nível seletivo e o que é que é isto de nível adicional. Depois de se ter optado por essa abordagem, não é, houve quem tenha feito um entendimento de que isto que aqui está

na lei são formas de concretização de medidas universais, medidas seletivas e de medidas adicionais, como forma de dar estrutura a quem vai trabalhar, porque todos nós entendemos o que é a abordagem multinível, é um modelo... Para as escolas é recente, não é? E, portanto, que estas eram formas de orientar e dar estrutura. Quem se dedica ao estudo de abordagem multinível em profundidade considera que a legislação não devia contemplar medidas sequer, não necessitava, e que, se calhar, se devia caminhar nesse sentido. Ou seja, depois de uma escola entender o que é que a abordagem multinível e depois de uma escola entender o que é

que são medidas universais, seletivas e adicionais, a escola tem a capacidade atendendo aos projetos que desenvolve, aos recursos que têm, às práticas que implementa, perceber o que é

que faz do ponto de vista universal, o que é que faz do ponto de vista seletivo e o que é que faz do ponto de vista adicional, organizar respostas nesse sentido, gerir os seus recursos atendendo a isso. Ora, isso leva-nos a quê? Há uma data de medidas, já no 54, isso acontece para já. Nós no 54 temos um conjunto de medidas em que já encontrámos um relativo consenso relativamente à sua natureza e a sua forma de operacionalização, mas ainda temos um conjunto de medidas em que isso não acontece, em que apesar do decreto-lei, sei lá de 2018, quando nós vamos concretizá-las, encontramos pouca informação que sustente e pouco

consenso. Um exemplo dessa medida é um percurso curricular diferenciado, onde hoje em dia,

nós temos informação até algo dissonante relativamente àquilo que é o percurso curricular diferenciado e encontramos pouca ou nenhuma relativamente a uma forma de concretização.

E, portanto, dito isto, há n medidas que não só ainda não estão totalmente claras, como também há medidas que nós temos noção que elas conforme a intensidade, a frequência, a duração e a individualização com que são implementadas, podem ser universais, podem ser seletivas e podem ser adicionais. Apesar de terem o mesmo nome. E o apoio de tutorial é uma

dessas medidas. Porque nós podemos ter um apoio tutorial de a natureza universal e podemos fazer um apoio tutorial de natureza seletiva.

Entrevistador- Sim, dentro dos níveis, não são estanques e foi isso que quis mostrar...

Entrevistado- Exatamente, e o apoio psicopedagógico ainda tem outra especificidade, que é

quando nós vamos estudar em maior profundidade o apoio pedagógico, também percebemos que não é uma medida muito consensual e é uma medida onde os pareceres vão no sentido de

que é uma medida que está no mínimo mal denominada. Que até podia acontecer haver apoio psicológico, haver apoio pedagógico, mas haver um apoio psicopedagógico... mais, ele é concebido, no 54, como uma medida seletiva. Quando nós fomos ver a sua definição, ela concebe-se essencialmente uma medida indireta.

Ora, sendo uma medida indireta, à partida remete-nos mais para uma estratégia universal, que

pode ser universal, não é, do que propriamente uma estratégia seletiva, onde à partida nós vamos aumentar a personalização da intervenção e a individualização e, portanto, faz-nos alguma... Para além de tudo associado ao apoio psicopedagógico ainda temos essa questão. Ao discutirmos essas questões de natureza mais técnica, há uma determinada sugestão, não é? Mas depois há... Um diploma quando sai, tem aqui várias dimensões, não é? Tem uma dimensão técnica, mas também tem uma dimensão política. E a dimensão... e o resultado final foi... Isto para dizer o que? Que estas alterações, as mais corretas e as mais incorretas derivam muito mais de uma tentativa de melhor casar as medidas com a abordagem multinível, nem sempre foi bem conseguida, é a nossa convicção, não está perfeitamente conseguida.

Entrevistador- E porquê? Porque é que acha que não foi totalmente... O que é que acha que falhou para não estar bem conseguida? Porque depois eu ia perguntar sobre a avaliação das medidas.

Entrevistado- A partir do momento em que um apoio psicopedagógico deriva do 54 e nós percebemos que ele não está desde 2018 bem conseguido, ele não vai ser corrigido nesta adaptação, não há conhecimento ainda ou não há consenso ainda que nos permita fazer uma enorme correção nesta adaptação. O percurso curricular diferenciado é outro exemplo.

Portanto, se ele ainda não está bem, conceptualmente, bem conseguido, não é?

E depois mesmo do ponto de vista prático, dificilmente... Agora, o que a região também considerou, presumo eu, é que também retirar as medidas não era ainda... pelo menos não estamos num ponto da nossa história que possamos retirar as medidas. A começar logo o próprio nome do diploma, não é? Há quem defenda, e parece-me fazer sentido, que isto não devia aprovar... Nós não devíamos sair de uma regulamentação da educação especial para uma

regulamentação da educação inclusiva.

Entrevistador- Porquê?

Entrevistado- Porque pode dar a ideia de que nós estamos a falar de outra versão de educação especial. De mais uma versão de educação especial e nós não estamos já a falar de educação especial. Ou seja, nós devíamos estar a falar da regulamentação de medidas para a educação, ponto! Que seria inerentemente inclusiva, mas que por aqui, o que que provavelmente acontece é que nós não estamos ainda num ponto da nossa história, onde possamos assumir que estamos só a falar da educação. Portanto, e eu acho que a questão das medidas é a mesma coisa.

Entrevistador- E porquê isso que estamos só a falar de educação? Porque é que...

Entrevistado- Porque é que não estamos só a falar de educação? Pois, porque felizmente ainda há ainda há necessidade de salvaguardar direitos, salvaguardar a não só a integração, mas plena participação de alguns alunos.

Entrevistador- E nestes anos de experiência, os alunos participaram? Os alunos que geralmente são, entre aspas, marginalizados. Houve essa experiência de participação dos alunos na escola em atividades de escola e em atividades de sala de aula?

Entrevistado- É assim... Essa experiência existe há muitos anos. Aliás, nós sabemos que a dimensão integrativa da inclusão está plenamente conseguida. Nós não temos esses alunos já não na escola, não é? Aquilo que me parece é que se avançou no sentido de se perceber que as práticas associadas ao paradigma que nós tínhamos anteriormente continuavam a colaborar

para algumas práticas que se tornavam mais exclusivas do que inclusivas.

O facto de os alunos terem que necessariamente ter um diagnóstico para poderem aceder a determinadas medidas, de alguma forma criava diferenças e desigualdades, por um lado. Por outro lado, a ideia muito enraizada de que determinadas diferenças na escola, só dizem respeito de determinado grupo de pessoas. E, portanto, aquilo que me parece é que adotar este paradigma, na minha perspetiva, com o pouco conhecimento que tenho até à data ou com pouca experiência, traz melhorias significativas do ponto vista da abordagem. Ou seja, de se perceber que já não há o aluno A que é da responsabilidade do professor B e não minha. Acima de tudo a questão da corresponsabilização, da tal corresponsabilização. E também a

questão dos alunos dos diagnósticos; essa para mim, do ponto de vista prático, no dia a dia, fez

muita diferença. Eu acho que fez muita diferença porque infelizmente, muitas vezes, o diagnóstico era uma justificação com insucesso. Mas a partir do momento que havia o diagnóstico havia pouco... Lá está, há um grupo de pessoas que são especializadas, têm a obrigação na perceção dos outros de atender àqueles casos, mas só eles têm obrigação. E é por mais que... e que existe nas escolas, os miúdos estão nas escolas, estão nas salas de aula com os seus colegas, têm atividades contempladas no plano anual de atividades tal como os seus colegas, mas ainda assim havia... O paradigma anterior levava a que se associasse algo especial a um conjunto de alunos com um conjunto de adultos. E este obriga necessariamente a generalizar a intervenção. O docente especializado é um recurso humano, que deve ser mobilizado para facilitar, viabilizar, melhorar a mobilização de determinada medida. Mas as medidas são de implementação de sala de aula, da responsabilidade de todos. E eu acho que as maiores diferenças... Portanto, se me disser assim: “os alunos passaram a estar dentro da sala de aula!”, os alunos já estavam! O que eu noto neste momento é uma maior articulação e

trabalho colaborativo e corresponsabilização entre todos isso. Acho que é muito bom

Entrevistador- E isso foi visível nesses 4 anos de experiência?

Entrevistado- Mais numas escolas do que outras, mas sim.

Entrevistador- Porque, por exemplo, eu sou professora e não tive conhecimento dessas reuniões que foram... Estou na Escola da Maia... Vou lhe dar a minha opinião, não devia... Não devia. Depois vou ter que escrever que fui uma observadora. Mas eu acho que o facto de os outros professores não serem chamados para saber a vossa experiência, nestes 4 anos, puseram-nos de lado

Entrevistado- Eu acho que... Percebo, é uma questão...

Entrevistador- Eu estou a dizer que eu não estou a ser posta de lado, porque eu estive atenta, porque eu vou ser observadora não participante na... Eu estive atenta à legislação, à formação que houve... Estive atenta às formações que houve. Não soube foi dessas reuniões que falou de esclarecimento com os elementos do conselho pedagógico e acho que aí nós devíamos também, se esse diploma defende a participação de todos, acho que nós também deveríamos de ter sido convocados.

Entrevistado- Pronto, nós temos aí várias questões. A primeira, o acompanhamento que se fez

às escolas não piloto foi ainda no âmbito da educação especial. Até porque senão era gerar o caos, porque a gente não pode ir defender práticas quando o suporte legal é outro. Uma coisa é dizer, eu estou no âmbito de uma experiência piloto, eu estou legalmente validada para experimentar outra legislação. As escolas não piloto não estavam e, portanto, o acompanhamento que nós fazemos é sempre sustentado no regime antigo, no paradigma anterior sendo que às pessoas com as quais nós interagíamos e volto dizer, nós ou íamos às escolas por solicitação da escola, normalmente para resolver problemas específicos: “nós estamos com problemas com este alunos, com aquela turma, com aquela medida”, normalmente, ou quando a direção regional identifica alguma dificuldade e é necessário intervir na escola. E, portanto, esse tipo de acompanhamento às escolas não piloto, nos últimos anos, foi sendo feita com o grupo-alvo, que ou era identificado pela escola ou era identificado por nós. Isso é uma questão. A segunda questão é quando essa sessão de esclarecimento acontece, no final do ano passado, ela é feita ao pedagógico por algum motivo!

Porque nós não temos capacidade, nós somos 3 pessoas, que estamos nas nossas escolas também! Nós não temos capacidade de trabalhar diretamente com a totalidade de docentes da região. Isso não aconteceu até agora e não me parece que vá acontecer, porque não há essa capacidade. Nós somos 3 e nem sequer estamos a tempo inteiro! Agora, e por isso é que vamos aos pedagógicos, os pedagógicos depois têm lá as pessoas que devem, por sua vez, fazer chegar aos seus...

Entrevistador- Sim, mas por acaso dentro dos resumos do pedagógico que nos são facultados, não me lembro de ter lido isso. Porque eu estava atenta, sabe?

Entrevistado- Pois, mas o que ficou

à partida orientado pela maior parte das escolas. porque nós partilhámos as apresentações, aquilo que foi trabalhado naquele dia e que seja do nosso conhecimento a maioria dos pedagógicos, fê-lo depois nas suas escolas. E o trabalho que nós temos feito com as escolas, percebemos que isso aconteceu. O que é que está pensado daqui para a frente, mas não está ainda validado superiormente? É avançar para um plano de formação para todos, mas em cascata, porque é a única forma que conseguimos.

Entrevistador- Sim, sim.

Entrevistado- É trabalhar um grupo, eu chamo uma task force. Trabalhar por grupos de cada escola, esse grupo depois trabalha com outro grupo da sua escola e por aí fora e vamos em cascata tentar, porque de outra forma não é possível.

Entrevistador- Como é que reagiram os docentes a esta novidade legal e quais foram as justificações dadas? Os docentes que eram de educação especial e os de não educação especial.

Entrevistado- Eu acho que nós temos um antes 17 de fevereiro e um pós 17 de fevereiro. Sendo que no antes de 17 de Fevereiro, nós encontrávamos claramente maior resistência. A minha convicção, isto é uma leitura pessoal, é que nós estamos a falar de resistência que deriva do ruído, ou seja, as pessoas que se manifestavam, manifestavam-se porque eu conheço não sei quem, na escola tal; porque eu conheço numa escola do continente; porque eu li no Facebook. Eu nunca fui confrontada com uma resistência do ponto de vista... ou seja, do ponto de vista teórico, do ponto de vista conceptual, do ponto de vista científico e até do ponto de vista técnico, nunca fui confrontada com esse tipo de resistência. Nós somos confrontados com “isso é muito bonito, mas na escola tal não se faz”, “ah mas...”, mas os “mas” na minha experiencia derivam de ruido, derivam de perceções não científicos ou tecnicamente fundamentadas. Quando nós...

Entrevistador- Preconceitos então...

Entrevistado- Quando nós trabalhamos com as pessoas a abordagem em si, eu não encontro resistências. E também considero que há um pós 17 de fevereiro, ou seja, se ate agora, se ate 17 de fevereiro, nós ouvíamos “ah mas isso não esta a correr bem lá fora...”, “ah mas isso é muito mas não sei o que” “ ah, mas a gente nem sequer sabe se isso vai avançar”, de 17 de fevereiro para a frente, a postura foi mais: “ok, já esta cá, é nosso e se é para trabalhar então deixa-me ver se entendo isto.” Honestamente, acho que quem andou a trabalhar com estas pessoas nos últimos anos faz muito bem esta distinção, tanto que estas sessões que ocorreram de Abril a Junho, correram na nossa perspetiva muitíssimo bem e foram muitíssimo bem avaliadas.

A avaliação final é de que efetivamente eram claras, eram objetivas, mas eram tranquilizadoras, eram motivadoras. Ou seja, as pessoas entenderem multinível, fazia com que

ganhassem uma motivação diferente para abraçar a tarefa e, portanto, o tipo de nota que se dava já não tinha nada a ver com as notas pré 17 de fevereiro. Portanto, acho que há efetivamente aqui uma mudança de atitude e de percepção.

Entrevistador- E nesses 4 anos, vocês avaliaram a eficácia das medidas junto com o Conselho de turma ou com professora titular?

Entrevistado- Cada escola adotou mecanismos próprios de acompanhamento, monitorização e avaliação. A nossa escola, em particular, aquilo que nós tínhamos era... até posso lhe mostrar. Nós criámos um instrumento que, de certa forma, inspirou aqui que vai ser utilizado agora na região que já está no SGE.

Entrevistador- Então todos os professores vão ter acesso a esse documento que vai mostrar, que está no SGE?

Entrevistado- Não, este documento é meu. Perguntou-me como é que nós fazíamos

Entrevistador- Ah está bem!

Entrevistado- Também posso tentar ver aqui...

Entrevistador- Mas depois eu vou pedir à Ana Rico para ver se ela me facilita uma entrevista. Mas enquanto procura, pode me dizer, não sei... Vai me mostrar o documento da eficácia das medidas, não é? E da monitorização, como é que foi feito. Também falou da formação do Continente, que formação é que teve os 3 elementos que constituem a ERMAEI, que formação é que tiveram?

Entrevistado- Nós tivemos formação com a Pro Inclusão. Fizemos em DUA, fizemos em EMAEI (40:22) e fizemos em adaptações curriculares e acomodações curriculares, depois temos atualmente supervisão científica, nós somos supervisionadas por 3 pessoas. A Dr^a. Sofia Mendes, que é psicóloga de formação e que é, na nossa perspetiva, é a que melhor domina as questões da abordagem multinível. Temos a Doutora Marisa Carvalho, que é uma das pessoas que esteve ligada à implementação de 54 na região, nomeadamente a construção do manual de apoio. E temos a Professora Fátima Coelho, ligada a formação inicial de professores de educação especial há muitos, muitos anos. Portanto, essas 3 pessoas, atualmente, fazem-nos acompanhamento científico ao processo. Até termos a supervisão, andamos nós à procura, fomos trabalhando com a Pró-Inclusão no sentido de irmos recebendo a formação possível.

Então este é um instrumento de acompanhamento. Todos os professores da escola têm acesso

a este instrumento. O diretor de turma, professor titular, tem uma tarefa adicional, tem que preencher a lista da sua turma. Portanto, vamos imaginar que nós estamos a falar aqui de uma turma de segundo ciclo. Eu sou diretora de turma de uma turma de sexto ano, uma turma qualquer, este ano letivo. E, portanto, temos aqui um aluno, o Abel, que tem uma assiduidade regular. Quando eu toco aqui, ele dá-me acesso à grelha do Abel, porque eu já só estou a

trabalhar com o Abel. Portanto aqui já me aparece automaticamente a informação que eu coloquei atrás. Eu sou professora de português, então eu vou vir aqui

Entrevistador- Ver o aluno, onde é que ele está situado na sala

Entrevistado- Não, isto já é tudo do aluno

Entrevistador- Posso espreitar?

Entrevistado- Pode sim.

E venho aqui buscar o português que é a minha disciplina. Vou preencher as medidas que mobilizei para o Abel em português. Vamos imaginar...

Entrevistador- Então é psicóloga e professora de português?

Entrevistado- Não, eu estou a fazer o exemplo.

Entrevistador- Mas como disse que dava aulas, eu pensei...

Entrevistado- Não! Vamos imaginar que eu sou a professora de português.

Entrevistador- Eu até fiquei a pensar, a psicóloga dá aulas de que? De cidadania será?

Entrevistado- Não, vamos imaginar que eu sou professora de português do sexto ano. Então eu tenho aqui... Eu facultei exemplos do produto final, eu fiz acomodações

Entrevistador- OK! E tem aí já a listinha toda, de modo a facilitar a vida do professor. É quase a

receita que os professores querem

Entrevistado- A ideia era as pessoas à medida...

Entrevistador- Posso só espreitar?

Entrevistado- Pode.

lam se familiarizando com as medidas, ou seja, o que é isso de enriquecimento curricular? Ah olha, pode ser o clube europeu, pode ser a robótica. E as pessoas são se familiarizando com a forma de concretização das medidas. O que nós fizemos foi: a medida chama-se promoção do

comportamento pró social. O que é isto? Fomos estudar. Exames de concretização, fomos buscar. À informação toda que havia, aquilo que era consensual entre as várias fontes e definimos que eram formas de concretização, de promoção de comportamento pró social e o mesmo para todas as medidas. E então decidimos que, em vez das pessoas assinalarem só que medidas mobilizavam, elas podem assinalar a forma de concretização dessa medida. Porque os professores diziam “está bem”, e depois recebem um aluno que diz que tem acomodação curricular a nível de teste. Que acomodação curricular? O que é que os colegas no ano anterior faziam que permitiu ele ter aquele resultado? Então aqui a gente fica a perceber exatamente o que é que se faz.

Isto são as seletivas, isto são as adicionais. Aqui registavam-se de havia adaptações ao processo de avaliação, por causa das avaliações externas e aqui os intervenientes. Ou seja, vamos imaginar que eu ponho aqui docente do CAA. Nós funcionávamos com o CAA, que estávamos ao abrigo do 54, agora isto muda, não é? Mas até ao ano passado tínhamos o CAA, centro de apoio à aprendizagem. Quando eu dizia que era um docente de CAA, estava a dizer que era um docente especializado. Ora, quando o EMAEI, porque isto era um instrumento de trabalho dos conselhos de turma, a professora de português poe para português, a professora de inglês poe a disciplina de língua estrangeira e o de matemática chega aqui e poe a matemática e depois determina...

Entrevistador- Ok, ok, ok, muito bem!

Entrevistado- E no final nós temos uma visão global das medidas que são mobilizadas. Vamos imaginar que eu olho para aqui penso: esse miúdo só teve medidas universais a português, não teve nem seletivas, nem adicionais. Mas mobilizaram ao professor de educação especial. O que é que me estão a dizer? Que este professor para fazer estas adaptações precisa da ajuda, foi pedir ajuda ao docente de educação especial. Ele não está propriamente a fazer o apoio direito, porque só temos aqui medidas universais. Também podia estar, mas teve que me ajudar porque eu não sabia bem. E é aí que a gente nota a diferença, é aí que o trabalho colaborativo está mais e melhor promovido. O que é que a EMAEI faz?

Entrevistador- E visível! Isto é...

Entrevistado- Isto é um instrumento dinâmico, que estava no Teams, era partilhado pelo Conselho de turma e o objetivo é que fosse a base do trabalho dos conselhos de turma. Até porque é assim, eu sou de matemática, eu não estou a conseguir e vou aqui e vejo que o professor faz isto aqui de maneira diferente, o de português, deixa-me perceber o que é que ele faz. A EMAEI o que é que fazia? A EMAEI agarra nisto e cruza os resultados do desempenho com os resultados da avaliação sumativa. Chegávamos ao fim do primeiro período e percebíamos que o 7º A tem 7 alunos em risco de retenção, vamos buscar a grelha desses alunos. O que é que está a ser feito, o que não está a ser feito, é preciso melhorar, é preciso... Esta era a nossa forma de... Rabo de Peixe... Fazer o acompanhamento e a monitorização. Este trabalho, de Rabo de Peixe, bem como o dos Arrifes, bem como das outras escolas piloto que nós, enquanto equipa regional, íamos tendo acesso, permitiram-nos depois trabalhar com a web box para que, a partir deste ano... E agora vou ver aqui se ele consegue, que ele coitadinho está a recomeçar também, eu acho que esta um pouco melhor. Aqui que vai acontecer a partir deste ano, que é poder-se fazer algo semelhante aquilo no SGE. Portanto, as escolas, cada núcleo tem que criar o seu instrumento porque a informação... eu vou tentar... ora bem...

Entrevistador- Mas com certeza a escola dos Arrifes também tem algo semelhante

Entrevistado- É diferente... Eles funcionavam mais por... penso que é um relatório que eles utilizavam. Os professores faziam um relatório acerca das medidas

Entrevistador- Mas será que pode... Eu já vi... Eu vou fazer a caracterização dessa grelha, mas depois pode completá-la?

(entrevista interrompida por breves momentos)

Entrevistado- Não estou a conseguir, mas o que vai acontecer é que cada professor vai poder, por disciplina, colocar as medidas e esta informação faz parte

Entrevistador- E se resultaram, porque é que não resultaram...

Entrevistado- Esta informação faz parte. Ou seja, a pessoa não vai só por as adaptações curriculares, vai por isto também. Nós colocamos...

Entrevistador- Sim, sim... Porque eu como dei português também língua não materna nas composições eu ponho sempre os tópicos

Entrevistado- Cada professor vai

poder aceder e evitar a sua disciplina. O diretor de turma vai aceder a todas as disciplinas. Isto

já tem haver com a regulamentação de proteção de dados

Entrevistador- Sim, sim. Agora é quase... mas pronto, mas preciso disto para fazer a síntese. Na sua opinião, qual o contributo do Decreto 54 para o decreto legislativo Regional.

Entrevistado- A base foi o 54, a base é o 54!

Entrevistador- Totalmente, não é?

Entrevistado -Porque assenta, como não podia deixar de ser, nas mesmas opções metodológicas e a partir do método, principalmente a abordagem multinível, porque o desenho universal para aprendizagem é um instrumento muito útil. É um instrumento muitíssimo valioso, nomeadamente naquilo que nós hoje todos conhecemos como diferenciação pedagógica. Mas é um instrumento mais específico. A abordagem multinível é todo um modelo de ação. Portanto, no fundo integra não só o DUA como...

Entrevistador- Sim, sim, sim... Tudo mais.

Entrevistado- Mas a partir do momento em que nós dizemos que a partir de agora o modelo de ação é a abordagem multinível, isso é o principal orientador. Tudo o resto, do que daí deriva, do ponto de vista técnico...

Entrevistador- Assim como também o DUA. Para ouvir várias formas de acesso... Depois eu falo, depois eu digo-lhe

Entrevistado- Mas a partir do momento em que nós dizemos é a abordagem multinível, é o sistema multinível de suporte, que é o nosso modelo de ação a partir de agora, a todo ele esta direto um conjunto de práticas, procedimentos, de avaliação, de intervenção e, portanto, não há que inventar muito. É multinível

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- E depois o que há, são, lá esta, algumas opções legais, algumas delas derivam aquilo que é uma visão política, outras derivam de experiência técnica, mas a base é a mesma. Portanto, sendo a base a mesma o 5 tem muito do 54.

Entrevistador- E o ERMAEI? Que contributo deu o ERMAEI para o decreto regional?

Entrevistado- Construiu a primeira...

Entrevistador- Versão legal. Que daqui... Mas eu li...

Entrevistado- E todas as adaptações que foram sendo feitas

Entrevistador- Agora vou lhe fazer uma questão assim um pouco melindrosa. E o contributo da

escola secundária? Porque eu reparei que no decreto legislativo não se faça do PITE e eu pensei, pois o PITE, a escolaridade obrigatória é o 12º ano e o PITE faz-se a partir, ao entrar no 10º ano.

Entrevistador- O que governo regional fez foi integrou o PITE no PEI, ou seja, considerou que aquele PITE que estava assumido no 54, era um PITE que derivava de adaptações curriculares significativas que têm como imperativo fazer-se um projeto educativo individual. Então acabou

por ser uma forma de tentar diminuir burocracia, ou seja, o PEI de um aluno com adaptações curriculares significativas, a ter anos do final da sua escolaridade obrigatória, deve contemplar a informação que consta no PITE. Porquê? Porque deve pensar e projetar e organizar a passagem para...

Entrevistador- Ok! Outra coisa que

coisa que eu também achei engraçado foi o seguinte, na elaboração desses documentos, a EMAEI dos açores tem o dobro do tempo para a entrega desses documentos, porquê?

Entrevistado – Não sei explicar. Porque na nossa perspectiva é demasiado tempo. Não foi da equipa regional, não partiu da equipa regional.

Entrevistador- Não partiu da ERMAEI. Partiu da direção regional.

Entrevistado- Sim

Entrevistado- E também reparei... é assim, eu achei que no decreto 54 era obrigatório a participação de cada pai na elaboração do RTP ou do PEI e não reparei isso na leitura que fiz

Entrevistado- O que é que faz o 5? O 5 faz o seguinte, quando nós lemos só a composição da Comissão, até podemos pensar que é uma opção convocar o pai ou encarregado de educação para a reunião. A realização dos documentos é...Na minha perspectiva, o importante é a participação na decisão, porque a realização do documento é uma obrigação que deriva daí... é

uma...mas na minha perspectiva, não é mais importante. Na minha perspectiva, o mais importante é que o pai... costumo usar uma frase que aprendi com uma pessoa com quem trabalho que é “nada sobre mim, sem mim”.

O que eu acho que é importante na minha perspectiva é os pais serem elementos de participação na tomada de decisão, até porque se eles se sentirem envolvidos e participantes

na tomada de decisão, tudo o que der e deriva é mais fácil e mais harmonioso, não é? E, portanto, isso quem lê só composição da Comissão até pode ficar com a imagem de que é uma

opção convocar o pai para a Comissão permanente, só que atrás quando se fala dos direitos dos encarregados de educação, diz que eles têm o direito de lá estar, portanto, temos que os convocar. Enquanto no 54 diz que eles têm de ser convocados enquanto elemento variável, eles aqui, como não existe essa figura do elemento variável, eles têm o direito de serem convocados para participarem como qualquer outro elemento que EMAEI considere que vai colaborar com a tomada de decisão.

Entrevistador- Agora, eu sou professora cá em Portugal há 10 anos e tenho reparado... vi que uma das medidas universais era o comportamento pro social. Diga, o que é que você... que expectativas você, dado que há bullying e é feito de forma muito silenciosa, que reação acha dos alunos para a toda a diversidade, para as diferenças que há nos seus colegas. Eles vão... os

próprios alunos vão ajudar os colegas a integrar-se? Vão ser simpáticos?

Entrevistado- Eu acho que a questão não pode ser colocada como “vão”, porque eles já estão!

Entrevistador- Mas o bullying existe, não existe?

Entrevistado- Existe, mas eu até não diria que os alunos alvo de bullying sejam os alunos tradicionais da educação especial. A minha experiência nesta escola não diz isso. Mas eu acho que há aí várias questões. Essa pergunta é complexa deste ponto de vista: primeiro, o posicionamento dos alunos na escola não mudou na prática com a transição de um paradigma para outro, porque efetivamente já vinha fazendo muito trabalho nesse sentido e os alunos já estão na escola e já estão nas salas e já estão nas turmas e já estão com os eu pares. O que eu acho que muda é a forma de olhar as dificuldades e a solução. É de uma forma, lá está mais inclusiva, mais de todos para todos. Acima de tudo! Não é de alguns, é de todos!

Eu acho que essa é a grande mudança. Para os alunos, os alunos não vão passar a ter colegas diferentes da sala de aula. Já os tinham, já os tinham. Eu acho, mas eu acho isso há muitos anos, eu não acho que agora. Eu acho que a integração de alunos, aqui, com deficiência, nas escolas foi uma enorme mais-valia, se não para eles para os outros. eu acho que as gerações de

há uns anos a esta parte têm uma capacidade de lidar com a deficiência diferente da minha geração. Em que não havia esse tipo de alunos nas escolas, nós não sabíamos lidar com eles,

nós não estávamos habituados. Nós hoje em dia andamos nos recreios das escolas e nós percebemos que estas gerações estão mais à vontade, estão melhor preparadas, têm outra capacidade de normalizar aquilo que para nós era demasiado diferente. Mas eu acho isso há muitos anos. Eu acho que isso deriva do movimento da integração, mesmo.

Agora relacionado com a promoção do comportamento pró social, o que eu acho que é

importante, quer para o bullying, quer por outra questão qualquer associado ao tema é, mais uma vez, voltar à origem, isto é a abordagem multinível. E o que é que nos diz a abordagem multinível? A abordagem multinível diz que nós implementámos instruções ou intervenções que estão científicas empiricamente validadas. Ou seja, que a promoção de comportamento pro social deve passar por as escolas assumirem intervenções, estratégias que têm a fundamentação teórica, que têm fundamentação empírica, que se sabe o que é que se está a fazer e aí sim podemos começar! A promoção do comportamento pro social não é como eu vejo muitos professores, “ah essa medida é fácil para todos, estou sempre a dizer as regras de sala de aula, estou sempre a chamar a atenção para o boné.” Isso não é promoção de comportamento pró social em abordagem multinível. Em abordagem multinível é eu pegar, por exemplo, numa estratégia de social/ emocional alarming e implementá-la convenientemente. É eu pegar num programa de intervenção em bullying e implementá-lo convenientemente. Eu acho que esse é o caminho que nós temos que fazer. É percebermos que aquilo que nós devemos fazer, deve estar sustentado. Eu costumo nas sessões de esclarecimento dar esse exemplo, até alguém debater, porque eu não sou professora e as questões pedagógicas... Mas eu costumo dar este exemplo, eu não desenvolvo ou não implemento o método das 28 palavras, porque eu já não sei bem o que é que hei de fazer com aquele aluno, ele não está a aprender, ele não está a dar-me a resposta e o meu colega está a

usar o método das 28 palavras e esta a correr muito bem. Não, eu uso o método das 28 palavras, porque primeiro é um método que está validado, segundo eu domino o método das 28 palavras e terceiro, eu já recolhi informação sobre aquele aluno de tal forma, que me permite neste momento estar convicta que o método das 28 palavras vai responder à dificuldade dele. Porque senão, o que acontece muitas vezes é, ele até uva foi, mas do verde não passa. Se calhar porque não é esse o método. Ou eu domino, ou eu não consegui retirar a

informação, conhecer o aluno o suficiente para perceber que o problema não... que o método não é esse. Eu costumo dar esse exemplo para perceberem o que é que é esta coisa de aquilo que nos sabemos está científico ou empiricamente validada e vale para todas as medidas, nomeadamente a da promoção do comportamento pró social.

Entrevistador- Olhe, muito obrigada! Transcrição da entrevista elemento ermaei arrifes

Entrevistador- Boa tarde. O meu mestrado é Administração das Organizações Educativas e o tema é sobre as políticas públicas da educação inclusiva e mais sobre os procedimentos inclusivos do decreto 54, que originou o decreto legislativo regional n.º 5, de 2023, publicado a 17 de fevereiro. O tema roda, além dos procedimentos inclusivos, roda também nas contribuições da ERMAEI e das escolas piloto para as escolas não piloto, porque eu também serei uma observadora... ainda vou pensar, pois já não é uma observadora não participante, é participante desta investigação.

Eu gostava de saber, primeiro, o seu percurso profissional de forma resumida.

Entrevistado- Então, de forma resumida, eu tirei o curso de Português e Inglês, ao nível do segundo ciclo. Quando terminei o curso em 2003, comecei a trabalhar na Ilha das Flores. Fui colocada logo, tirei no Continente o curso, comecei nas Flores a trabalhar e partir daí fui passando por mais duas ilhas. Entretanto, chego a São Miguel em 2003/2004 e comecei, ao nível da educação especial, já nesse ano. Não tinha especialização. Fiz a especialização em 2008/2009, fiquei, entretanto, efetiva na Escola dos Arrifes. Em 2008/2009 fiz a pós-graduação para especialização, até então não tinha trabalhado... estava a trabalhar como especializada, mas não era especializada e desde então fiquei aqui. Em 2017 fui convidada pela Direção Regional para integrar a equipa regional de monitorização e acompanhamento da educação especial, naquela altura, depois em 2018 quando saiu o 54 no Continente, a primeira escola que integrou a experiência piloto foi a Escola Básica Francisco Ferreira Drummond, na Ilha Terceira. Em 2019 integram mais quatro escolas no projeto de inovação pedagógica e no ano passado outras duas escolas. Portanto, terminamos o ano passado, 2022/2023, com sete escolas piloto ao nível da Região Autónoma.

Entrevistador- Pois... Agora adiantou-se um pouquinho, pois a outra questão é como surgiu a ERMAEI, como é que é constituída e porque é que é uma equipa multidisciplinar?

Entrevistado- A ERMAEI não é multidisciplinar

Entrevistador- Não?

Entrevistado- Não.

Entrevistador- Sei que tem uma psicóloga, uma professora de educação especial...

Entrevistado- A equipa regional de monitorização e acompanhamento da educação inclusiva é uma equipa que é constituída por uma professora de educação especial, que sou eu, duas psicólogas, portanto, a colega Ana Sofia Cabral e a colega Andreia Simões, que trabalha diretamente na direção regional na Terceira. Depois temos um elemento do ensino secundário que está na direção regional, que nos ajuda a tratar das situações mais ligadas ao ensino secundário e temos um elemento da inspeção regional, pela primeira vez este ano. Portanto, a inspeção regional vai estar também na nossa equipa. Mas é uma equipa de acompanhamento das escolas, mas não é a mesma EMAEI das escolas, portanto a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva é diferente da ERMAEI. Claro que o objetivo é o mesmo, mas a nossa ação enquanto equipa regional é mais abrangente.

Entrevistador- A vossa função é então dar apoio às escolas...

Entrevistado- Às escolas no âmbito da educação inclusiva. Na gestão de recursos, na mobilização de medidas, no aconselhamento e nesta, agora, fase inicial em que todas as unidades orgânicas estão a estruturar as suas EMAEI pela primeira vez, o nosso plano de ação principal é formar estas equipas multidisciplinares para poderem replicar nos docentes aquilo que está previsto no 5

Entrevistador- Ok. E já deram formações?

Entrevistado- Nós ainda não demos formação, nós fizemos ao longo do ano letivo passado e mais a partir do 3º período, que foi a partir de abril a junho, passamos pelas unidades orgânicas da região para prestar sessão de esclarecimento sobre o decreto e sobre o modelo de educação inclusiva que esta por trás da origem do decreto. E agora é que estamos a preparar a formação

Entrevistador- E a formação, já agora que estou com curiosidade, essa formação terá quantas horas e que temas vão abordar?

Entrevistado- É assim, neste momento ainda esta para aprovação superior, mas uma coisa que não disse antes, nós temos a supervisão científica de 3 pessoas que a nível nacional têm um percurso junto da educação inclusiva, que é a Dr.ª Sofia Mendes, também é psicóloga e o tema, o conhecimento dela e a especialização dela é em abordagem multinível, depois temos a Dr.ª Mariza Carvalho que esteve por trás da equipa que desenvolveu o manual de apoio à prática do 54 no Continente e temos uma professora que é a Dr.ª Fátima Paiva, que é

responsável pela formação dos docentes de educação especial e ela tem formado muitos professores de educação especial aqui da Região Autónoma. E essas três pessoas são as nossas supervisoras e é com elas que estamos a construir a formação. A formação está prevista para ser realizada em modo cascata, ou seja, vão ser identificados um conjunto de grupos em cada nível orgânica. Por exemplo, um elemento do conselho executivo, um elemento do conselho pedagógico, um elemento da EMAEI, um professor titular de turma e vamos formar esses elementos. Esses elementos vão ser formados e depois vão replicar na sua própria unidade orgânica ou noutras unidades orgânicas aquilo que aprenderam. Vamos começar obviamente pelo manual de apoio à prática, que é o ponto de partida, e depois vamos focar, posteriormente, nos temas que estão por trás do manual, e por este paradigma, que é a abordagem multinível e o desenho universal para aprendizagem

Entrevistador- E agora a próxima pergunta, quais foram os procedimentos que operacionalizaram quando tomaram conhecimento do decreto 54? Quais foram as medidas que adaptaram? Se houve divergências ou aproximações? Quais foram as principais barreiras que vocês sentiram nesta experiência piloto e como é que contornaram essas barreiras? E como é que avaliaram a eficácia das medidas adaptadas e aquelas que não resultaram dentro do decreto 54?

Entrevistado- Nós, efetivamente, a partir de 2018, uma escola começou a implementar o 54. Em 2019 juntaram-se 4. Como é que nós fizemos? Nós aplicamos o 54. As escolas piloto tiveram que fazer aqui um caminho de mudança de mentalidade, esta é a maior resistência que nós encontramos. O modelo de avaliação que é preconizado, a avaliação de carácter essencialmente pedagógico é o maior entrave. Nós fomos também, ao longo do tempo, contruindo mecanismos de monitorização e o indicador principal é o sucesso académico dos alunos e foi nesse sucesso que nós nos centramos. Teve que haver uma grande monitorização da implementação das medidas, uma grande sensibilização para a aplicação das medidas universais e também sensibilizar a comunidade educativa para o facto de já não haver legislação especial para alunos especiais, mas sim uma legislação que promove a participação de todos e é para todos os alunos. O nosso maior entrave foi fazer com que os conselhos de turma e os professores percebessem que a obrigatoriamente tinham que aplicar medidas universais e desconstruir este conceito e esta noção de facilitismo.

Entrevistador- Para ter uma educação de qualidade. Não é só o sucesso, mas também promover...

Entrevistado- Ou seja... e não é isso também. Não é só o sucesso igual para todos, mas é o sucesso de cada aluno. O sucesso do João, do Miguel e da Ana não vai ser o mesmo sucesso de outros 3 alunos da turma, mas eles vão ter sucesso. É respeitar o ritmo de cada um. Se eu tenho que numa aula e vou apresentar num determinado conteúdo, mas tenho que preparar a aula a pensar que 3 grupos de aprendizagem, com níveis de aprendizagem diferentes, é isso que eu tenho que fazer. Portanto, é muito numa de promover diferenciação pedagógica, isto é o maior entrave no início. É os professores perceberem que têm de planificar de forma diversificada.

Entrevistador- E para isso é necessária uma certa criatividade

Entrevistado- Também! E formação. E os professores...muitos já são professores com muitos anos de carreira e são praticas que estão assimiladas e é preciso mudar praticas e esse foi sem dúvida o maior entrave

Entrevistador- Então o maior entrave foram os professores de todas as disciplinas que têm dificuldades em desaprender para voltar a aprender. É isso? Porque têm praticas

Entrevistado- Têm praticas que estão consolidadas e que é difícil... Porquê? Porque um dos conceitos mais importantes, se não o mais importante, é a flexibilidade. Nós temos que ser flexíveis, temos que promover esta flexibilidade dos professores. Se um professor continuar a exigir o mesmo a todos os alunos, provavelmente ele vai ter insucesso

Entrevistador- Portanto, os professores têm que dominar o DUA

Entrevistado- Ou o DUA ou outro instrumento...

Entrevistador- A abordagem multinível

Entrevistado- Mas o DUA é apenas um instrumento de planificação, até pode fazer outro instrumento de planificação que resulte com os colegas

Entrevistador- Como por exemplo? Sem ser o DUA

Entrevistado- É assim, grande parte dos colegas não conheciam o DUA, porque o DUA é um instrumento que tem por base e foi pensado para a arquitetura, não foi pensado para a educação. Depois foi trazido para a educação e os colegas até estão, até são capazes de diferenciar, mas o DUA prevê que sejam dadas opções de um aluno escolher como quer aprender e os colegas não fazem saber. O que é que os colegas sabem fazer? Os colegas conseguem fazer o instrumento de avaliação diferente, percebem que têm que avaliar diferente, mas põem a matéria da mesma forma

Entrevistador- Igual...

Entrevistado- Enquanto o DUA prevê o que? Prevê que a matéria seja apresentada de 2 ou 3 formas diferentes e o aluno vai escolher a forma como quer aprender.

Entrevistador- Aí vai exigir... Digo, eu tentei aplicar o DUA no ano passado, mas foi a partir de um tablet 12:32) com vários exercícios e cada um escolhia aquilo que mais gostava. Falhei no sentido que este ano vou aplicar, depois de ter feito isso, não é, envolvê-los na planificação.

Entrevistado- Exatamente, e construir a planificação em conjunto

Entrevistador- E os indicadores da avaliação também serão feitos juntamente com eles, por causa dessa diferença... não é só envolver, apresentar matérias diferentes, com exercícios diferentes, mas depois também uma avaliação diferente porque uns até podem ser melhores num domínio e outros noutra domínio, não é?

Entrevistado- Exatamente!

Entrevistador- E então ter em conta isso.

Entrevistado- Porque é que... por exemplo, já tivemos discussões do género, porque é que uma determinada professora, uma professora de português insiste que sabe, ou seja, que o aluno saiba determinada resposta oralmente, mas insiste que ele escreva quando sabe que não se sente à vontade em escrever. E a professora responde-me assim: “Mas eu tenho que ter aquele instrumento de avaliação para fazer... para ele ter os critérios todos, para cumprir os critérios” e eu devolvi a questão, “mas então tu sabes que ele sabe fazer.”; “eu sei que ele sabe a respostas, mas eu também quero que ele escreva”.

Entrevistador- Mas também escrever é a função da escola, não é

Entrevistado- É!

Entrevistador- De certa forma o saber sempre houve na oralidade

Entrevistado- O que nós podemos fazer é valorizar mais a oralidade e exigir menos na escrita

Entrevistador- Isso depois tem a ver com os critérios de cada escola

Entrevistado- É

Entrevistado- Não sei, mas tenho reparado que agora os critérios mudaram. Porque eu estive dar secundário e quando voltei para o terceiro ciclo reparei que os critérios mudaram. Valem igual cada domínio. Eu sou professora de português, oralidade, compreensão oral vale 100, expressão oral vale 100, gramática, escrita vale 100

Entrevistado- Isso é o que devia de ser, mas grande parte das unidades orgânicas ainda fazem 85/15 ou 80/20. Por exemplo, para esta unidade orgânica é 85/15. Ainda não repensaram

nesta questão da avaliação e a questão da avaliação na educação inclusiva é extremamente importante

Entrevistador- E não está nada legislado sobre a avaliação deste tipo? Dar a todos os domínios

Entrevistado- O perfil do aluno à saída da escola obrigatória e a facilidade curricular prevê isto.

As escolas têm de começar a arregaçar as mangas e a fazer isto. Porque o professor provavelmente e eu compreendo, pode não saber avaliar desta forma, mas tem que tentar partilhar e há professores de certeza que sabem avaliar desta forma e partilhar estas experiências e trabalhar em parceria para tentarem mudar a forma de avaliar

Entrevistador- Dentro... falou que uma das grandes barreiras era o facto de os professores já terem uma certa experiência, experiência de anos, estar consolidada aquela forma de dar as aulas, aquela metodologia que costuma usar e depois tem dificuldade em mudar. E falamos da avaliação também e que a escola de Arrifes ainda não tem... por exemplo a português não tem o mesmo valor nos domínios que é avaliado, não têm também os descritores de cada competência?

Entrevistado- Tem! Os colegas também usam os descritores de desempenho, se é isso que a colega está a falar

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Tem! Mas depois continuam...

Entrevistador- Mais a pensar quantitativamente

Entrevistado- Alias, há dois anos nós tivemos no conselho pedagógico. A pessoa responsável pela estratégia nacional de educação para a cidadania e ela já falava há 2 anos que tínhamos que começar a avaliar pelos descritores de desempenho. Tínhamos que mudar a avaliação, ou seja, passarmos para o 100, tudo vale o mesmo e avaliar por descritores. Mas é preciso o pedagógico estar aberto à mudança e começar a... Nós, por exemplo, estamos agora num processo de transição que é o primeiro ano em que vamos trabalhar por semestres. Só esta mudança já está a fazer alguma confusão e os colegas estão a adaptar os seus instrumentos e isto já é uma fase de adaptação. Portanto, o caminho vai ser esse e vamos lá chegar, mas tudo leva o seu tempo e a educação inclusiva é mais um processo de mudança e vai levar o seu tempo.

Entrevistador- E qual foi nestes... porque eu estou a pensar numa experiência que eu tive, qual a contribuição da escola piloto e da ERMAEI para as escolas não piloto? Eles fizeram um

trabalho, a ERMAEI e os presidentes do executivo, por acaso reuniram-se com outras pessoas para partilhar as experiências?

Entrevistado- As experiências foram partilhadas em reuniões das escolas pilotos. As escolas piloto juntavam-se periodicamente, as coordenadoras das EMAEI partilhavam experiências, documentos, dúvidas, nós tínhamos estas reuniões mensais com as escolas piloto e depois, quando tivemos na fase da elaboração da proposta regional de adaptação ao Continente, foi fruto daquilo que nós vivemos das escolas piloto, fizemos a nossa proposta. E estas sessões de esclarecimento que fizemos agora, no terceiro período deste ano letivo anterior, foi isso mesmo, foi uma partilha de experiências, daquilo que resultou, daquilo que resultou mais ou menos e aquilo que não resultou. E foi esta a forma das pessoas perceberem

Entrevistador- E os professores que foram convocados, foram quem?

Entrevistado- Foram as lideranças. Conselho pedagógico e conselho executivo

Entrevistador- ok

Entrevistado- Porquê? Porque a mensagem tem que ser esta. Já não é mais o núcleo de educação especial, já não é uma legislação só para alunos com dificuldades, é uma legislação para uma escola inteira! E tínhamos que começar pelas lideranças e foi uma forma muito positiva, porque essa por uma pergunta que nos fizeram, “porque nos?” Porque vocês é que são as lideranças e é a vossa responsabilidade disseminar esta informação.

Entrevistador- Não há o perigo de terem compreendido mal?

Entrevistado- Sempre! Aliás, nós estávamos a fazer as sessões de esclarecimento e estavam a entender...vamos imaginar, nós passamos 100, a pessoa percebe 80 e explica ao colega do lado 60 por cento. Há sempre esse perigo de interpretação, há! Mas por isso é que existe o manual de apoio à prática redigido com o aval das nossas supervisoras, existe uma legislação, agora as pessoas têm de arregaçar as mangas e estudar. Tentar perceber. Mas há sempre esse perigo

Entrevistador- Entre o decreto 54 e decreto legislativo quais são as diferenças? As diferenças mais...

Entrevistado- as mais significativas são a constituição da EMAEI

Entrevistador- Da ERMAEI, sim

Entrevistado- Não! Da EMAEI

Entrevistador- EMAEI

Entrevistado- É a constituição da EMAEI porque no continente existe uma... existem elementos permanentes e elementos variáveis e aqui nós temos uma comissão permanente e uma comissão alargada. Alargada não é o mesmo que variável, e esta comissão alargada remete muito para o antigo núcleo de educação especial. Esta é uma das grandes diferenças!

Entrevistador- E porque é que fizeram essa diferença?

Entrevistado- Uma opção da Direção Regional.

Entrevistador- Ah, então é uma opção política.

Entrevistado- Se calhar! Nós... não foi parecer

Entrevistador- Deixa-me ver se eu percebi! Dentro... A grande diferença, além da constituição da ERMAEI é a EMAEI, porque numa parte

Entrevistado- Então não confunda a ERMAEI com a EMAEI

Entrevistador- Não, não. Não estou a confundir.

Entrevistado- Ok

Entrevistador- É a EMAEI porque falou que o núcleo de educação especial vai continuar a existir

Entrevistado- Da forma... legalmente não vai! Mas uma comissão alargada que é constituída por docentes de educação especial, por técnicos e por outros docentes que trabalham com meninos x, y, z remete para o núcleo de educação especial.

Entrevistador- Porque eu li, por acaso eu li no decreto que nas medidas universais pode um aluno usufruir de horas e de acompanhamento individual.

Entrevistado- Sim

Entrevistador- Ao contrário das medidas universais do decreto continental.

Entrevistado- Mas no Continente também!

Entrevistador- Também?

Entrevistado- Tem! A lei 116... Quando surgiu o 54, não! Mas depois houve uma republicação, foi a lei 116 de 2019 em que coloca já o professor de educação especial a atuar desde as medidas universais. Se comparar o 54 com a lei 116 já houve essa alteração.

Entrevistador- Isso até é bom, porque eu estava a pensar no perigo desta lei de voltar a esquecer os meninos das medidas adicionais

Entrevistado- Porque não é...

Entrevistador- E há... O facto de haver medidas universais logo do início e individualizado é uma prevenção para aqueles meninos que precisam de medidas adicionais

Entrevistado- Mas as adicionais já é o topo da pirâmide, nem é essa a nossa preocupação. Ou seja, o que interessa é que as medidas universais podem ser mobilizadas se for preciso com a ajuda de um professor de educação especial e não ter obrigatoriamente de ter um RTP. A intervenção do recurso poderá ser feita logo e já a partir das medidas universais.

Entrevistador- Ok, então deixa-me ver... Então de certo foi isto que eu compreendi mal, porque sou professora, recebi a lista dos alunos e estranhei ter alunos com medidas universais, alunos com medidas universais e seletivas e alunos sem medidas, porque para mim, numa turma, eu estou numa turma, eu vou trabalhar de acordo com a abordagem multinível dentro das medidas universais... preparar as aulas...E estranhei aquela lista e depois pensei: “pronto, é um ano de transição e querem dizer que estes meninos que têm medidas universais, no ano passado, estavam abrangidos pelas necessidades educativas especiais

Entrevistado- Não...

Entrevistador- Mas eu fiquei... Achei... Por isso...Daí eu ter-lhe feito aquela questão da cascata

Entrevistado- Em que escola é que está?

Entrevistador- Estou na Maia, eu estou na Maia. Estranhei imenso porque depois até disse “olha, isto aqui não é só mudar de nome, não é mudar só o nome, há mesmo uma...”

Entrevistado- Vamos imaginar, provavelmente esses alunos que estão identificados como tendo medidas universais, são alunos que antes do 5 tinham, por exemplo, medidas de apoio educativo

Entrevistador- Foi isso que eu pensei

Entrevistado- Pronto.

Entrevistador- Para terem atenção que eles estavam a

Entrevistado- Ou seja... se calhar precisam de uma diferenciação, se calhar precisam de uma adaptação ao programa, se calhar até precisam...

Entrevistador- Agora diga-me...

Entrevistado- De um local diferente na sala de aula, de uma motivação diferente, pronto. É uma chamada de atenção, mas tem medidas universais.

Entrevistador- Pronto, é isso. Mas eu achei, dado que eu considero errado a forma como iniciaram a formação. Acho que devia de ser a todos os professores, porque eu, professora de português, recebi aquilo e fiz essa questão. “Mas então isto não é um professor começa a dar as aulas de acordo com os procedimentos presentes das medidas universais, que estão na lei e que eu reparei que são iguais?”

Entrevistado- Mas dar aulas como? Não estou a perceber

Entrevistador- A diferenciação pedagógica, a acomodação...

Entrevistado- Sim, mas isso faz parte da prática letiva! Cada professor, na sua prática letiva, é que tem que perceber na sua turma o que é que cada aluno vai precisar. Até pode haver uma indicação da EMAEI e dizer assim “olha, aquele aluno e aquele aluno vai precisar da medida x, y, z, mas eu como professora de inglês acho que na minha disciplina não precisam”, pode acontecer. Agora o que nós não podemos...

Entrevistador- Mas você acha que os professores sabem o que são... o que é a diferenciação pedagógica, a acomodação... Porque, isto é, para mim, isto são palavras do âmbito da educação especial. Quem está, quem é...

Entrevistado- Mas se acha, então estamos muito mal!

Entrevistador- Não, não estou a dizer que eu acho! Eu digo que são de educação especial porque eu também tirei... fiquei curiosa com esta lei, desde 2018 que eu fiquei curiosa, não é, e fiz três semestre de educação especial. Depois, de acordo com os trabalhos que eu fui fazendo do primeiro ano, eu dei-me conta que havia um entrave nas escolas, porque fiz trabalhos em várias escolas e dei-me conta que havia um entrave, que tem a ver com as lideranças. As lideranças de topo e intermédias e então inscrevi-me neste mestrado para compreender o funcionamento geral de uma escola e que o que eu olhei para aquele decreto, é claro que fui tratar de saber, como é que eu dou uma aula DUA, andei a investigar, multinível... tudo isso, que eu sou uma curiosa

Entrevistado- Mas o multinível é...

Entrevistador- Mas eu...

Entrevistado- apenas a aplicação das medidas

Entrevistador- E eu como estive a estudar, tive três semestre de educação especial, se eu não tivesse tido, eu como professora de português vejo-me na dificuldade de compreender... Apesar de, como eu lhe disse, sempre fui uma professora investigadora, tive a sorte de iniciar a minha carreira com turmas de todos os continentes, de culturas várias. Tinha que dar Português língua não materna, materna porque era numa escola portuguesa no estrangeiro, fui sensibilizada para diferentes pedagogias de português, e depois só fiquei... sensibilizei-me quando fui diretora de turma... Vim para cá, vi que a escola tinha mudado, a população tinha mudado, ouvia os conselhos da professora de educação especial, tentava aplicar, ia ver como é que era e ate ao momento em que fui diretora de turma de uma turma NE, em 2018/2019,

e tive uma aluna com surdez no secundário. E aí a metodologia de português também seria diferente. O que eu acho é que as pessoas quando estão a falar ou quando estão a dar a formação pensam que, por exemplo, você é de educação especial acha que todos os professores estão...têm conhecimento das metodologias próprias no ensino da educação especial.

Entrevistado- Não é isso que eu acho...

Entrevistador- Não?

Entrevistado- Não, não é isso que eu acho. O que eu acho é que qualquer professor dentro das medidas universais tem que saber aplicar aquelas medidas, ou seja, um professor...

Entrevistador- Então numa formação...

Entrevistado- Um professor que entra na sala de aula e vai ensinar tudo igual para a turma inteira, alguma coisa não esta bem. Uma coisa é certa, se os alunos aprenderem todos dessa única maneira, muito bem. Se não aprenderem, ele vai ter que alterar a sua planificação. As medidas do apoio educativo já existem há muitos anos! A pedagogia diferenciada não é uma medida de educação inclusiva, sempre existiu. A pedagogia diferenciada, a adaptação programática, dentro do apoio educativo. O que eu estou a dizer é que os professores na sua formação de base sabem, percebem quando é que um aluno não está a aprender daquela maneira tem que alterar a forma de ensinar e não estou a falar de educação especial

Entrevistador- Mas falou do facilitismo. A que é que se deve o facilitismo?

Entrevistado- Não, o que eu falei do facilitismo foi que há professores que acham que fazer adaptações à forma como estão a avaliar é um facilitismo

Entrevistador- Ah, esta bom!

Entrevistado- Estão a esquecer-se que a adaptação ao processo de avaliação é um direito do aluno de participar na sua avaliação e não é um facilitismo. É esta a diferença, porque as pessoas e os colegas quando, nós enquanto EMAEI, aqui na escola, nós fazemos uma sugestão de mobilização de medidas universais, os colegas dizem, alguns, “mas eu acho que isto é facilitar”. Não é facilitar, porquê? Vamos imaginar que uma acomodação curricular, por exemplo, dentro das medidas universais, nós temos de dar pistas visuais, por exemplo, sentar o aluno junto de um colega que o apoie, porque é que isto é facilitar? Proporcionar ao aluno um teste de consulta, porque é que isto é facilitar? É uma estratégia diferente para promover o sucesso do aluno, não é facilitar

Entrevistador- Até isso desenvolve o espírito crítico, a consulta. Não, não pode copiar, tem... e também é uma forma de saber selecionar...

Entrevistado- Eu acho que nós temos que combater esta ideia de que as medidas são facilitismo, não são! É a promoção do sucesso, porque os nossos alunos não podem ter todos 5, não podem ter todos 4, se este meu aluno que eu tenho aqui e eu estou ensinar os tempos verbais, ele consegue aprender os quatro principais tempos verbais, o presente, o futuro, o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, mas aquele aluno que está ali ao lado só consegue perceber que existe um verbo numa frase e sabe identificar o tempo presente, pronto, é o sucesso dele, desde que não comprometa a aprendizagem de final de ciclo. Isto é uma adaptação

Entrevistador- Daí as aprendizagens essenciais

Entrevistado- Elas existem para alguma coisa. Isto é a questão do sucesso, o que é que é o sucesso para os professores.

Entrevistador- Então diga-me assim na prática quais foram os procedimentos que operacionalizaram, os procedimentos inclusivos com mais sucesso, aqui na escola? E que partilharam com as outras escolas piloto

Entrevistado- Os procedimentos inclusivos que mais... com mais sucesso, na minha escola foi, eu enquanto coordenadora da EMAEI fui a todas as escolas, a todos os núcleos escolares fazer uma explicação do que era isto. Ou seja, clarificar o que são as medidas universais, dar as estratégias, nós fizemos check list, que colocamos na drive aqui na escola, com todos os exemplos possíveis e imagináveis de acomodações, por exemplo. Os colegas as vezes fazem, mas não sabem que estão a fazer uma acomodação. Portanto, foi partilha de materiais e isto resultou muito bem. Foi o facto de eu estar sempre presente em todas as reuniões de diretores de turma, conselhos de outras turmas, eu ia lá sempre! Porque havia uma dúvida...

Entrevistador- Mas ia mais a que ciclos? Era também 1ºciclo, 2º ciclo, 3º ciclo?

Entrevistado- Eu passava os ciclos todos, sim. Porquê? Porque os colegas precisavam de ter esta noção que existem medidas universais e que é um direito dos alunos aceder a elas. E que calhar nas suas próprias práticas pedagógicas até já implementam algumas destas coisas, mas não estavam tão despertados para outras. Por exemplo, há vídeos na internet giríssimos de como se implementa uma acomodação curricular ou uma adaptação curricular. Isto é uma partilha de experiências, partilha de materiais.

O que é que resultou muito bem também? É haver uma movimentação de recursos entre uma

escola e outra. Por exemplo, houve uma, a colega de Rabo de Peixe tinha um aluno surdo, nós somos escola de referência para a educação bilíngue, o meu professor especialista em surdez foi trabalhar com a professora de Rabo de Peixe e ensiná-la a trabalhar com a menina surda. Portanto, isto é o que nós tentamos promover, é esta partilha de experiências e de saberes

Entrevistador- Isso foi muito bom

Entrevistado- E depois ao longo do tempo, como nós íamos fazendo estas reuniões periódicas com as diferentes escolas piloto, nós íamos tirando o que de bom estava a resultar numa escola, partilhávamos com a outra. Isto é o que resulta efetivamente. Agora um processo de mudança numa escola de média a grande dimensão pode levar até 10 anos. Isto é um longo caminho a percorrer na região e também no continente, com certeza. Até as pessoas perceberem, os docentes perceberem que isto é para promover o sucesso, não é facilitismo, não é dizer “Ai os alunos afinal não precisam de saber tanto como sabiam”, não! Há umas aprendizagens essenciais, foquem-se nelas! Leva o seu tempo, leva o seu tempo...

Entrevistador- Pois. Eu reparei... eu reparei que entre o decreto 54 e o decreto regional havia... a qualidade de ensino estava mais presente no continental do que no regional. No regional a palavra mais... chave era mesmo sucesso educativo. Mas o sucesso educativo passa pela qualidade de ensino, daí os professores, todos eles, se focarem no que esta na lei e nos procedimentos inclusivos. Avaliaram a eficácia dessas medidas como? Que instrumentos utilizaram?

Entrevistado- Avaliamos. Nós ao longo do ano letivo, vamos avaliando. A EMAEI avalia a implementação das medidas, nós temos um documento próprio de monitorização, onde vamos percebendo quais são as medidas mais aplicadas, com que frequência, o sucesso dos alunos é monitorizado, se as medidas estão a ser implementadas, se estão e se estão a ser eficazes ou não e contabilizando muito simplesmente é o sucesso educativo. O que é que nos faz chegar à conclusão se as medidas estão a ser eficazes ou não? É a quantidade e a qualidade do sucesso educativo e nós temos tido sucesso educativo. Claro que temos alunos que ficam retidos por uma ou outra razão, obviamente há situações de absentismo, situações familiares complexas que acabam por comprometer, mas temos alunos que com a ajuda das medidas universais têm tido o seu sucesso e têm avançado. Portanto, a EMAEI o que fez foi monitorizar esta implementação e aconselhar. Havia conselhos de turma, por exemplo, que as vezes até se esqueciam que tinham aquela medida que ainda não tinham experimentado ou a outra e nós íamos e aconselhávamos. Por exemplo, há colegas

que até ao final do ano anterior ainda não se tinham apercebido que não precisam de pedir autorização à EMAEI para mobilizar uma adaptação de prestação de avaliação

Entrevistador- Sim, porque eles são autónomos, os professores são autónomos

Entrevistado- Exatamente. Portanto, isto é um caminho que vai e vai levar o seu tempo e de devagarinho vamos conseguir

Entrevistador- Agora a última questão, na sua opinião, qual foi o contributo do decreto lei 54 para o decreto lei legislativo regional numero 5 deste ano letivo?

Entrevistado- Os princípios metodológicos, portanto, nós temos por base os mesmo princípios. Portanto isso é muito, muito importante!

Entrevistador- Acho que acrescentaram 2, a corresponsabilização e a confidencialidade.

Entrevistado- A corresponsabilização é aquele em que nós andamos mais a fazer bandeira, se é que eu me faço entender. Que é, nós nestas sessões de esclarecimento começamos por falar na abordagem multinível e depois o conceito principal e distintivo entre o 54 era a corresponsabilização. Portanto, há uma equipa multidisciplinar, nós somos todos responsáveis, nós metemos uma escola com 4 turmas, vamos imaginar, nós somos todos responsáveis pelos alunos destas turmas. Não é a minha turma, não é a tua turma, não! É a corresponsabilização.

Ainda hoje na minha reunião da EMAEI que tive de manhã tornamos a falar nisso! Nós... não é só o coordenador da EMAEI que é o responsável, nós todos temos que ter o mesmo discurso e a corresponsabilização é aquilo que nós temos de mais positivo para promover esta educação inclusiva, que é, se nós todos sentirmos que o problema não é só meu. Que eu tenho uma equipa que me ajuda, assim é que estamos a tentar promover o sucesso educativo. Se eu me responsabilizar por isto e por aquele e por outro aluno e o professor que esta ao lado está a partilhar uma prática pedagógica fantástica que está a resultar na sua turma, eu vou-lhe pedir ajuda. Porque vamos imaginar que aquele professor está a implementar um método de aprendizagem de leitura e de escrita, que esta a resultar muito bem, eu estou com dificuldades na minha turma...

Entrevistador- Tem que haver uma generosidade intelectual entre os colegas

Entrevistado- Flexibilidade

Entrevistador- E generosidade intelectual também

Entrevistado- A flexibilidade, para além da corresponsabilização, nós temos que ser flexíveis, nos temos que tentar...Nós temos um regime um bocadinho especial e aquele regime um

bocadinho especial era o aluno tem uma deficiência, passa para o outro lado do portão; não tem deficiente para pôr este lado do portão. Agora não, agora não há portões para aceder a medidas. O aluno tem um dificuldade vamos implementar uma medida, vamos implementar, vamos dar dois meses, três meses. A medida resultou? não resultou, vamos repensar, vamos alterar a medida. Como é que eu faço? Avalio a medida. Eu implemento, torno a avaliar. Há uma corresponsabilização, há uma prestação de contas constante, mas não é a prestação de contas de polícia, não! É monitorizar constantemente

Entrevistador- Sim, sim

Entrevistado- Que é para nós... Por exemplo, os dados que saem da avaliação, seja trimestral ou semestral são dados importantes para o conselho pedagógico determinar medidas para escola. Vamos imaginar, nós estamos com um problema nas turmas do 5º ano, numa determinada disciplina, vamos ver o que é que se passa com essa disciplina. É o professor? É o departamento? Vamos perceber o que é que se passa. Durante 2 meses os professores do apoio educativo vão todos para essas turmas, para essa disciplina, porque foi identificado um problema e foi identificado uma solução. E isto é que é... depois dizemos assim “ai os outros alunos do 6º ano”, calma! Vamos dar ali um banho de ajuda a esta turma, a estas turmas. Quando as coisas ficarem bem, volta tudo ao que estava antes.

Entrevistador- Diga-me uma coisa, na formação das turmas, há alguma regra? Ou tenta-se construir as turmas o mais heterogéneo possível?

Entrevistado- Aqui na escola são heterogéneas

Entrevistador- São heterogéneas. É essa a preocupação

Entrevistado- E na educação pré-escolar também. Antigamente havia a salinha dos 3, a salinha dos 4, não. As educadoras, pela sua experiência... No início também me fazia um bocadinho de confusão, mas faz sentido aquilo dizem. Porque os mais novos aprendem com os mais velhos. Relativamente aos níveis de aprendizagem são turmas heterogéneas, sempre na perspectiva de o mais desenrascado puxa pelo que tem mais dificuldades, há aqui uma interajuda e há uma preocupação em haver modelos positivos. Portanto, se nós tivermos turmas só com bons alunos e turmas só com alunos fraquinhos, vai ser mais difícil, não é? Então a política aqui na escola sempre foi, já estou aqui desde 2005 e tem sido sempre turmas heterogéneas.

é um bocadinho de dividir o mal pelas aldeias, portanto, todas as turmas têm um aluno que tem medidas mais restritivas, outro menos restritivas, há sempre aqui uma mistura

Entrevistador- - Olhe, eu agradeço. As questões fundamentais era os contributos da escola pilotos e da ERMAEI, saber as diferenças, na vossa voz, entre o decreto 54 e o decreto 5 e dentro das contribuições do decreto 54, é quase tudo com algumas diferenças, como esses 2 princípios....

Entrevistado- E é a constituição...

Entrevistador- Da EMAEI que é diferente. Para si é melhor? Porque é que é diferente?

Entrevistado- Foi uma opção legislativa, não foi a nossa...

Entrevistador- Não foi através da vossa opinião?

Entrevistado. Nós demos a nossa opinião, mas não ficou. A constituição da EMAEI foi uma decisão ou política ou....

Entrevistador- Até porque eu reparei e fiquei a saber, porque eu perguntei à Dr.ª Ana porque é que dentro da equipa permanente estava um encarregado de educação, que eu achei estranho

Entrevistado Isso foi político, isso foi uma decisão na assembleia legislativa regional...

Entrevistador- Pois, sim, sim, sim.

Entrevistado Isso é uma questão da assembleia, a questão das comissões foi a secretaria regional, a senhora secretária e a sua equipa com certeza... pronto, foi alguém que... A nossa proposta enquanto equipa regional e enquanto escola piloto era de manter os elementos permanentes e os elementos variáveis

Entrevistador- Muito bem, eu vou fazer uma questão que não coloquei em Rabo de Peixe porque foi no dia 1/09 e dado que vocês deram as formações às lideranças de topo e intermédias, o que é que você espera, dentro das escolas não piloto, a primeira atitude dessas lideranças? Das lideranças de topo e de intermedia.

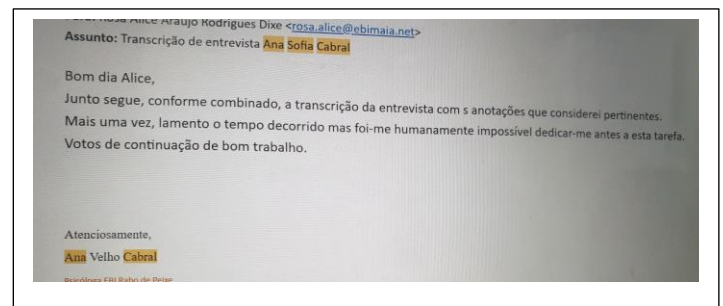
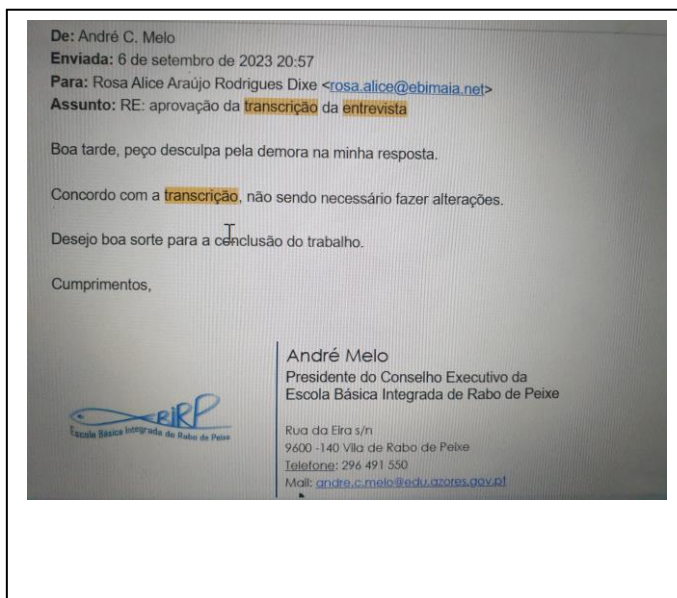
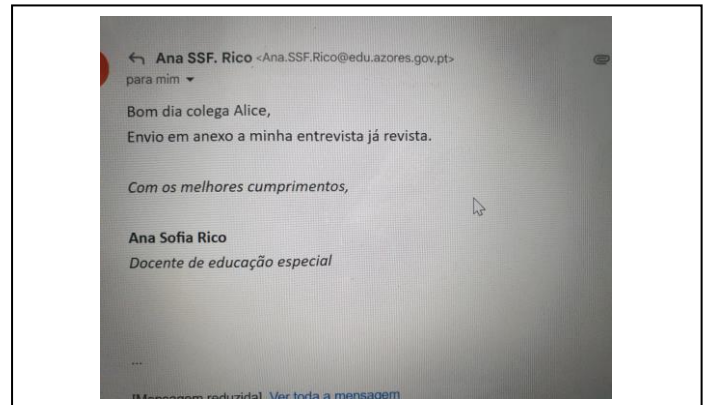
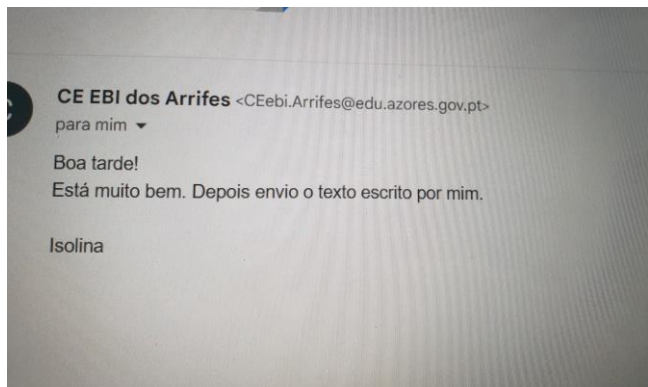
Entrevistado- Mas atitude em relação a que?

Entrevistador- Aos outros professores, sim. Aos outros professores!

Entrevistado Nos esperamos... eu pelo menos, eu espero que aquilo que eles ouviram na sessão de esclarecimento, sejam capazes de disseminar a informação. E a informação que nós passamos, que tenham compreendido, que o primeiro passo importante é a criação de uma EMAEI, que já está construída. É fazer o mapeamento do recursos, que foi o que nos aconselhamos, por exemplo que recursos é que nós temos disponíveis e sensibilizar

Entrevistador- Muito obrigada

Anexo 3 Autorização da transcrição das entrevistas



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome

