



Pós-Graduação Educação Especial: Inclusão,
desenvolvimento e aprendizagens

DA TEORIA À PRÁTICA: MUDANÇAS NA ESCOLA COM O DECRETO-LEI Nº 54/ 2018

Sandra Patrícia Pinto de Sousa

Orientação de Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Porto, julho de 2022

AGRADECIMENTOS

Queria começar por agradecer:

- Ao meu orientador, Doutor Carlos Afonso, por ser um professor entusiasta e dedicado, por conseguir passar esse entusiasmo aos alunos. Acima de tudo pela capacidade de ouvir e partilhar o seu conhecimento. Pela cordialidade que sempre teve comigo.
- Às minhas queridas filhas, que são força, farol e amor.
- Ao meu marido por nunca duvidar e me apoiar sempre.
- A todos os educadores que dedicam a sua vida profissional à valência de creche.
- A mim, pelo caminho palmilhado que me levou até aqui e que me fez compreender que de tudo sou capaz. O caminho é muito mais do que, o chão que pisamos.

“Eu que sou da raça de navegadores, recuso-me a tudo o que não seja dar novos mundos ao mundo” (Fernando Pessoa)

RESUMO

Este estudo teve como principal objetivo refletir sobre as mudanças da escola depois da implementação do Decreto-lei nº 54-2018, de 6 de julho.

Através da pergunta de partida, “Quais as vivências das escolas provocadas pelo decreto-lei nº 54/2018?”, quisemos compreender o que sentem, pensam e vivem um conjunto de sujeitos na sua escola. Para tal recolhemos o testemunho da diretora, coordenadora da EMAEI, coordenadora de Educação Especial e professora de Educação Especial de um Agrupamento do distrito do Porto, através de entrevistas semidiretivas.

A análise de conteúdo destes discursos permitiu-nos ter uma visão mais alargada das perspetivas, dúvidas e dificuldades existentes na aplicabilidade do respetivo decreto-lei (DL). Constatamos, que existem efetivamente, carências a vários níveis, ao nível da formação de professores, a falta de conhecimento sobre o DL e sobre toda esta mudança de paradigma. Com este estudo, também, percebemos que não basta a preocupação excessiva na interpretação das diretrizes do DL, este vem antes reforçar a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos. Para além de reafirmar a necessidade de continuar a refletir sobre a prática pedagógica das escolas, promovendo o trabalho colaborativo e entendendo que temos um longo caminho pela frente. Esta investigação abre um conjunto de possibilidades de novos estudos em relação a esta problemática, com a participação de mais sujeitos e escolas, podendo alargar horizontes, encontrando mais e novas estratégias eficazes no sucesso deste decreto.

Palavras-chave: inclusão; decreto-lei nº 54/2018; educação inclusiva; mudanças na escola; trabalho colaborativo;

ABSTRACT

This study aimed to reflect on the changes in the school after the implementation of Decree-law nº 54-2018, of July 6th.

Through the starting question, “What are the experiences of schools caused by Decree-Law nº 54/2018?”, we wanted to understand what a group of subjects feel, think and live in their school. To this end, we collected the testimony of the director, coordinator of EMAEI, coordinator of Special Education and Special Education teacher of a grouping in the district of Porto, through semi-directive interviews.

The content analysis of these speeches allowed us to have a broader view of the perspectives, doubts and difficulties existing in the applicability of the respective decree-law (DL). We found that there are effectively shortages at various levels, in terms of teacher training, the lack of knowledge about DL and about this whole paradigm shift. With this study, we also realized that excessive concern in the interpretation of the DL guidelines is not enough, it reinforces the need for each school to recognize the added value of the diversity of its students. In addition to reaffirming the need to continue to reflect on the pedagogical practice of schools, promoting collaborative work and understanding that we have a long way to go. This investigation opens up a set of possibilities for further studies in relation to this issue, with the participation of more subjects and schools, which can broaden horizons, finding more and new effective strategies in the success of this decree.

Keywords: inclusion; Decree-Law No. 54/2018; inclusive education; school changes; collaborative work;

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS	7
INTRODUÇÃO	8
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1. INCLUSÃO	11
1.1. Escola inclusiva.....	11
2. O DECRETO- LEI Nº 54/2018	15
2.1. Decreto-Lei nº 54/2018 e as suas linhas de atuação	15
2.2. A importância do trabalho colaborativo no DL 54/20018.....	20
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	23
1. Construção do objeto de estudo	24
1.1. Organização e percurso da investigação	26
1.2. Contexto do estudo	27
2. Opções metodológicas	28
2.1. Técnicas de recolha de dados e procedimentos	29
3. Apresentação e discussão dos resultados	31
3.1. Técnicas de tratamento de dados	31
3.2. Análise de conteúdo.....	33
4. Síntese de resultados	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXOS	53
ANEXO I - Guião das Entrevistas	
ANEXO II - Categorias e Subcategorias das entrevistas	
ANEXO III - Transcrição das Entrevistas	
ANEXO IV - Análise de Conteúdo das Entrevista	

LISTA DE ABREVIATURAS

CRI - Centro de recursos para a inclusão

CRTIC - Centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação

DGE - Direção-Geral da Educação

DL - Decreto Lei

DUA - Desenho Universal da Aprendizagem

EE - Educação Especial

ONU - Organização das Nações Unidas

PEE - Professor de Educação Especial

PEI - Plano Educativo Individual

PER - Professor do Ensino Regular

PIT - Plano Individual de transição

RTP - Relatório técnico pedagógico

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

INTRODUÇÃO

Este projeto foi realizado no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, desenvolvimento e aprendizagens da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O tema do estudo resulta do interesse pessoal e profissional, em ouvir o que os intervenientes têm a dizer, sobre um assunto onde se levantam diferentes perceções e opiniões. Sejam elas mais políticas, educativas ou sociais. Ouvir os intervenientes ajuda a compreender a realidade, para construir novos caminhos, sempre com o intuito de refletir sobre a própria prática, dando lugar a possíveis e novas abordagens educativas.

O estudo aborda o tema da escola inclusiva e a importância que o Decreto-lei nº 54/2018 tem na atual realidade escolar, tendo como pergunta de partida “Quais as vivências das escolas provocadas pelo decreto lei nº 54/2018?”. E como principal objetivo compreender o impacto e as mudanças que o decreto-lei nº 54/2018 teve na escola. O nosso interesse é observar o processo de inclusão a partir das medidas previstas na lei, conseguindo entender se existem problemas a resolver, em relação às medidas ou à sua aplicação na prática. Os professores como principais agentes desta escola inclusiva, foram os escolhidos para as entrevistas, são professores com diferentes cargos, um diretor, a responsável da EMAEI, a coordenadora da EE e um PEE. Porque, tal como refere Fullan (1991) “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” citado por (Rodrigues, David, 2001, p. 115).

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, onde focamos a nossa atenção para conceitos que suportam este estudo, como a escola inclusiva, as intenções do DL/54 e a importância do trabalho colaborativo neste DL.

Num segundo capítulo temos a componente empírica onde apresentamos os aspetos metodológicos, onde entendemos toda a organização e percurso investigativo. Neste capítulo apresentamos, também, os dados recolhidos, a sua análise de conteúdo e uma síntese dos resultados obtidos.

Terminando com as considerações finais onde tiramos as nossas conclusões, permitindo focar os aspetos que se mostraram mais relevantes para este estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. INCLUSÃO

1.1. Escola inclusiva

A escola sempre foi confrontada com grandes desafios, sendo um deles a educação inclusiva. Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo, não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

A escola quando se diz para todos deve ter em atenção (Correia, 2010, p. 31) "(...) um conjunto de pressupostos para que possa partilhar o sucesso de todos os alunos, sem exceção, com todos aqueles que o ajudaram a construir". (Santos, 2018, p. 15) refere que "uma escola para todos é uma escola onde todos tenham sucesso, isto é onde todos se sintam bem, se desenvolvam e aprendam". Para que isto aconteça é urgente que se verifiquem alterações tanto na escola como na educação. Pretende-se que a escola tenha um caráter mais individualizado, que esteja de acordo com cada aluno em particular e que não seja nem massificadora, nem estandardizada.

A escola inclusiva trata-se de "um novo modelo de escola aberta à diferença" (Bautista, 1997, p. 21) De acordo com este autor, é nesta escola que se procura dar uma resposta às necessidades especiais, tendo como foco as minorias sem prejuízo dos outros, beneficiando os alunos na generalidade, contrariamente ao que seria suposto, uma vez que promove a mudança, trazendo novos recursos e serviços. (Rodrigues, David, 2013), afirma que "a escola inclusiva deve assegurar a formação de todos, adotando princípios que permitam responder de maneira diferente às diferentes necessidades e possibilidades de cada um. Não há ineducáveis".

Segundo a Agência Europeia de Desenvolvimento da Educação Especial, existem seis princípios-chave que promovem a educação inclusiva, que são: os alunos e as famílias terem uma voz ativa na participação das discussões e decisões que os afetem diretamente; os alunos devem participar

na escola e na comunidade; as atitudes dos professores devem ser positivas para com todos os alunos; os professores devem adquirir competências para conseguirem atender às necessidades dos alunos; deve ser reforçada a importância da diversidade entre a comunidade escolar e os alunos; e todas as escolas devem ter apoio dos serviços interdisciplinares da comunidade. Pode-se considerar a educação inclusiva “(...) como uma questão de direito, de cidadania, é uma caminhada que ainda mal começou e que evoluiu, num sentido ou no outro, de acordo com o sentido do nosso investimento, ninguém ficando de fora.” (Sanches, 2011, p. 150)

Numa escola que se quer mais inclusiva, (Madureira I. &, 2003) mencionam a mais-valia de que todos os alunos aprendam em conjunto, independentemente das suas diferenças e das suas dificuldades. A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige também multiplicidade de respostas no processo educativo. “A Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem” (Leite, 2011, p. 6)

Nas últimas décadas, os pressupostos implícitos a uma escola inclusiva têm sido referenciados em documentos da ONU e da UNESCO. Assim, em 1993, nas Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas é sublinhada a igualdade de direitos no que concerne à educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência, reforçando que esta deve ser assegurada pelas estruturas educativas e em estabelecimentos de ensino regular. A Declaração de Salamanca e o Enquadramento para a Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (Unesco, 1994, p. 6), referem que “as escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

De acordo com o Manual de Apoio à Prática da Educação Especial, exige-se que a escola: i) seja para todos na prática e não apenas na lei; (ii) seja durante mais tempo, quer dizer, requer-se o prolongamento da permanência de todos (isto é, de cada um); (iii) seja para aprender mais coisas, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não-disciplinares, mas também no plano das

atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral; (iv) faça tudo isso sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar para trás ou de fora - os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem. (DGIDC, 2008)

É neste contexto de uma escola para todos que encontramos a maior complexidade, a escola para se tornar inclusiva tem de abandonar e adotar novas práticas, um modelo escolar implica que se crie flexibilidade na organização da escola; tal como nas estratégias de educação; na gestão curricular e dos recursos humanos e materiais; e uma diferenciação pedagógica de acordo com as necessidades de cada aluno (Cardoso, 2011).

Na linha de vários autores (Monteiro, 2000); (Rodrigues, 2006); (Sanchez, 2001) o movimento da escola inclusiva defende que todos têm direito a uma educação de qualidade e que atenda às necessidades específicas de cada indivíduo. Este movimento impulsiona uma reformulação de diversos campos da ação educativa, para que sejam consolidados os objetivos propostos. Uma escola inclusiva deve estar centrada e orientada para o modo como o currículo, a escola e o sistema devem contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa, e não apenas nas incapacidades dos alunos (Ainscow, 1998). É preciso ter uma visão ampla e não redutora para se ver as potencialidades e investir nestas de tal forma que as dificuldades sejam ultrapassadas e não sejam mais relevantes que as capacidades.

“A inclusão é um valor comum porque a paz é um valor comum e a pobreza é um problema comum. A segregação não é a solução. Às vezes, a segregação pode ser disfarçada como uma boa intenção de integração. Se não dermos o passo da integração para a inclusão, não avançaremos para a prática real.” (Costa, p.26 cit. in EUROPEAN AGENCY, 2018).

São imensos os autores que caracterizam e descrevem a escola inclusiva, no entanto não podemos reduzir a escola inclusiva a um conceito, em que basta pensar que incluir todos os alunos é suficiente. Não podemos elencar um conjunto de características, fazer uma lista e tornar a escola inclusiva. Podemos debater se é mais importante ter recursos, ou ter professores com atitude. Consideramos que são imensos os aspetos a ser refletidos, mas também

sabemos que o caminho se faz caminhando, não será de um dia para o outro que derrubaremos fronteiras e barreiras, criadas durante anos por uma escola tradicional. Por isso, encontraremos ainda uma grande distância entre a realidade da escola e a determinação legal, com aquilo que seria desejável. Tal como menciona (Rodrigues, 2006)

“Talvez o mais adequado seja pensarmos que as ideias bem-feitas deverão provir de práticas corajosas, refletidas e apoiadas. Talvez estas ideias e práticas, por mais bem pensadas e feitas que sejam, não nos conduzam inexoravelmente a uma Educação Inclusiva. Mas por certo nos vão ajudar a vê-la cada vez mais perto e desta forma promover a justiça e os direitos para todos os alunos.”

2. O DECRETO- LEI Nº 54/2018

2.1. Decreto-Lei nº 54/2018 e as suas linhas de atuação

Para conseguirmos uma escola inclusiva, temos de olhar para os alunos dando-lhes o direito a um ensino que dê respostas ao seu potencial e às suas necessidades. A escola tem de fornecer um currículo educativo que permita a participação de todos de forma equitativa, fornecendo e proporcionando maiores níveis de coesão social. É neste contexto que foi criado o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, que substituiu o Decreto-Lei nº 3/2008 que regulamentou a educação especial durante uma década.

O Decreto-Lei nº 54/2018 alicerça-se na educação inclusiva com o propósito e grande objetivo, de que cada aluno tenha o direito a uma educação que corresponda às suas necessidades.

“(...) o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, (...)” (2018, p. 2918)

Pretende dar-se às escolas a autonomia de escolherem e desenharem as melhores estratégias para os seus alunos, tendo como base:

“(...) modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.” (2018, p. 2919)

Assim sendo, as opções metodológicas presentes neste decreto-lei, “assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo”. Ou seja, os modelos curriculares são flexíveis, no acompanhamento e na monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo

das intervenções implementadas, o diálogo permanente entre docentes e pais/encarregados de educação, na opção de medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, tendo em conta as respostas educativas, para que cada aluno consiga adquirir competências necessárias para a valorização das suas potencialidades e interesses. Nesse sentido, o DL aposta no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e na possibilidade de acomodações curriculares. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção”.

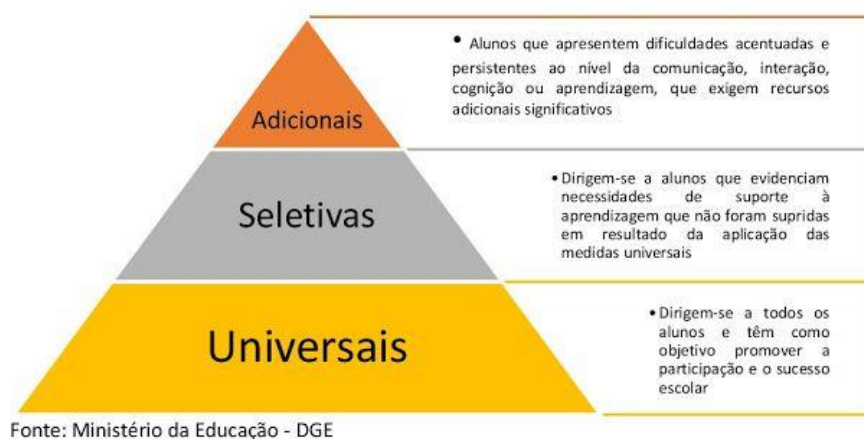


Figura 1 - Pirâmide Medidas de Suporte - Fonte: (DGE, 2018)

Tal como se pode ver na figura 1, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estão divididas em três níveis de intervenção (abordagem multinível): universais, seletivas e adicionais;

1) **Medidas universais:** podemos afirmar, que estas medidas são a alteração maior deste decreto. Pressupõem respostas educativas que a escola tem para todos os alunos, de modo a promover a participação e a melhoria das aprendizagens;

2) **Medidas seletivas:** respostas que visam colmatar as necessidades não supridas pela aplicação das medidas universais;

3) **Medidas adicionais:** respostas às dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados.



Figura 2– As medidas de cada nível e os documentos a elaborar - Fonte: (DGE, 2018)

As medidas ao serem expostas na forma de uma pirâmide (figura 2), permitem elucidar que existe um contínuo de intervenções, diversificadas no tipo, intensidade e frequência das mesmas. A mobilização deste nível de medidas, tem em conta a eficácia das mesmas, enquanto resposta às necessidades e potencialidades de cada aluno, ao longo do seu percurso escolar. Sendo que, são orientadas para as aprendizagens e, portanto, têm que fazer referência ao currículo. A perspetiva da abordagem multinível é a avaliação para a aprendizagem e não a avaliação da aprendizagem. Segundo o manual de apoio à prática (DGE, 2018, p. 18), “a abordagem multinível, é entendida como um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orientar-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem.”

Para levar a cabo a implementação destas medidas, é apresentada a figura da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI) que desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, assim como no acompanhamento e monitorização da eficácia da sua aplicação. Nesta equipa, têm lugar elementos permanentes conhecedores da organização da escola, e elementos variáveis nos quais se incluem todos os profissionais que intervêm com o aluno, salientando-se a participação dos pais ou encarregados de educação, cujo envolvimento em tudo o que respeite à educação dos seus filhos ou educandos

se comete como um direito e um dever. A EMAEI é competente por: sensibilizar a comunidade para a educação inclusiva; propor medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; elaborar o RTP (art.º 21.º); elaborar o PEI (art.º 24.º); elaborar o PIT (art.º 25.º).

Para além disso é transformado o modelo anterior de Unidade Especializada, onde os alunos eram retirados das suas turmas para ter um acompanhamento fora da sala, para se criar um modelo, global, de Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). O CAA trata-se de uma estrutura de apoio, agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola, com o objetivo de apoiar a inclusão das crianças na turma, nas suas rotinas e atividades através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo. O funcionamento do CAA é acompanhado pela EMAEI e tem como intuito, promover e apoiar o acesso ao ensino académico e o acesso à participação social e à vida autónoma. O CAA organiza-se segundo dois eixos: (i) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e (ii) complementaridade, com carácter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos (Pereira, 2018).

O decreto também refere as escolas de referência no domínio da visão e da educação bilingue, mencionando, no art.16ª, as escolas de referência para a intervenção precoce na infância e os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC), centro de recursos para a inclusão (CRI) e a cooperação e parceria. Ou seja, a escola pode desenvolver parcerias com a autarquia e instituições de saúde e sociais, para permitir articular respostas promotoras de sucesso e inclusão.

Em suma, o DL/54 tenta que a escola inclusiva chegue a todos reconhecendo a diversidade dos seus alunos e que reconheça a mais-valia dessa diversidade. Mas, para que isso aconteça, implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, de reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da flexibilidade curricular. Assim

não podemos deixar de referir o decreto-lei nº 55/2018 que vem complementar o DL/54, conferindo à escola autonomia para gerir os currículos dos ensinos básico e secundário sustentada nas matrizes curriculares-base, sempre com o intuito de integrar conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O Decreto-Lei nº 55/2018 vai ao encontro da ideia de uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos. Isso implica que as escolas e os seus professores, assumam uma maior autonomia para um desenvolvimento curricular adequado aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. Os dois decretos são fundamentais para alcançar os objetivos da escola Inclusiva, para que faça sentido a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem referidas no DL/54.

2.2. A importância do trabalho colaborativo no DL 54/20018

No contexto do Decreto-lei nº 54/2018, é necessário falar da importância do professor. É necessário refletir, é necessário discutir e com orgulho compreender que o papel de qualquer professor é transformador. Numa escola que se quer inclusiva e que quer ver o DL em ação, tem de se focar na importância do trabalho desenvolvido por todos os professores que constituem a comunidade educativa. (Lico, 2015) reforça a ideia de que o professor é uma peça fundamental na escola, tendo um papel muito preponderante, dado que é o responsável pelas diversas etapas do processo educativo, como por exemplo, a definição de objetivos, o encontrar de estratégias a aplicar, a organização, a planificação e a avaliação das atividades que se efetuam na sala de aula o que demonstra a sua participação em todo o processo educativo. O professor deve revelar uma atitude de reflexão, uma vez que ele é o promotor de mudança e do implementar de práticas inclusivas. Este deverá ser um modelo, visto que as suas atitudes são replicadas pelos seus alunos (Nielsen, 1999).

A pedagogia inclusiva consiste numa abordagem, na qual o professor acredita na possibilidade de aprendizagem do aluno, atitude esta que irá promover a sua autoconfiança e a sua autoestima, alertando para o facto de ser necessário o mesmo grau de confiança no que diz respeito ao processo de aprendizagem do aluno. O processo relacional torna-se, deste modo, no epicentro deste tipo de pedagogia, no sentido em que é considerado como fonte de transformabilidade, no qual passa a ser primordial o estabelecimento de uma “aliança pedagógica” promotora de um ambiente de confiança decisivo no processo de aprendizagem do aluno (Madureira, 2018). Neste processo relacional temos de dar foco à relação do professor do ensino regular (PER) e ao professor de educação especial (PEE). A participação do PER é feita de uma forma mais efetiva numa escola que se quer inclusiva, iniciando-se logo com a sua responsabilização pela implementação das medidas universais. Ele deve, igualmente, estar envolvido na definição, implementação e avaliação das medidas seletivas e adicionais, caso estas se justifiquem.

Quanto ao papel do professor de educação especial, este” no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (DL 54/2018, art.º 12).

É neste pressuposto de trabalho colaborativo e de corresponsabilização que alcançamos melhores práticas educativas e perspetivamos a escola inclusiva. Não podemos responsabilizar o tempo todo, os outros, quando fazemos parte de uma comunidade educativa, somos todos agentes responsáveis pelo que acontece naquela comunidade. Teremos de pensar individualmente para dar o nosso contributo, de nada nos vale refletir se não for para agir. Assim o trabalho colaborativo facilita o ensino e a aprendizagem, mas é importante que cada professor dê o seu contributo devendo, para tal, dispor de tempos e modos de trabalho individuais que permitam preparar ou aprofundar o trabalho (Roldão, 2007).

O DL/54 vem reforçar a importância desta colaboração e não faz sentido ser de outra forma, sabemos que a inclusão é um trabalho de todos para todos. Com a criação das equipas multidisciplinares para cumprirmos os objetivos da inclusão, as equipas devem cooperar de forma complementar e sempre que necessário, devem articular com os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura. Será essa equipa que, em conjunto, elaborará um plano para apoiar o aluno, por isso é importante reforçar o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno. “A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (Lima, 2002, p.8).

A criação da EMAEI é mais uma prova da grande necessidade de trabalho conjunto, é mais um reforço de que todos são chamados a trabalhar em conjunto. As práticas e atitudes que os professores demonstram são um fator importante para o sucesso de uma mudança educativa, tal como para com o modelo inclusivo, tal como a equipa multidisciplinar também promove atitudes favoráveis por parte dos professores (Cardoso, 2011). É fundamental trabalhar

em equipa, “compaginar pensamento e ação, reformular e atualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades (...) e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho”. (Morgado, 2007, p. 48)

O DL/54 também apela que neste trabalho colaborativo os pais sejam agentes integrantes e que ajudem a escola na tomada de decisões. Os pais são uma parte fundamental devido ao conhecimento específico que têm dos seus filhos, sendo que a família é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança. Para isto ser possível é preciso ter em conta as necessidades e preocupações aquando do desenvolvimento do plano pedagógico do aluno; ter em conta as suas expectativas tanto como as suas culturas; sendo que tem de se criar uma relação de partilha, confiança e respeito entre os pais e a comunidade educativa (Cardoso, 2011).

É impossível colocar este DL/54 em prática sem pensarmos em trabalho colaborativo, a inclusão é um conceito que alberga todos, por isso temos de trabalhar “todos” no sentido da entreajuda, partilha, corresponsabilização. A investigação tem vindo a defender que o trabalho colaborativo ajuda o professor na tomada das suas decisões e na melhoria das suas práticas educativas. Isto porque a constante interação com os seus pares, faz com que o professor partilhe as suas experiências e angústias, aprendendo com essa partilha, onde sucesso e erros permitem uma interação de aprendizagem. Lee e Judith Shulman in (Roldão, 2007) referem, “na reflexão coletiva: na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente; na procura colaborativa de mais informação, gerada de novo conhecimento profissional e na realização de ações de ensino em formato partilhado”.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

1. Construção do objeto de estudo

Com o decorrer da especialização em Educação Especial, fomos tomando consciência da importância da legislação na educação e nas escolas. Os decretos são deliberações, vontades, desígnios superiores que nos obrigam à observância. Assim sendo parece-nos importante que estejamos bem esclarecidos e informados sobre as suas intenções, mas como sabemos nem sempre acontece. Quando confrontados com o novo, com a mudança, somos ainda mais resistentes a tudo o que seja diferente e novidade.

Depois de revogado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que esteve 10 anos implementado, o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho vem recomendar que cada escola deve definir o processo pelo qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta e aposta na diversidade de estratégias para as ultrapassar, por forma a permitir que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, indo até ao limite das suas potencialidades. Posto isto, percebemos que é dada à escola uma autonomia que pode ser desafiante. No entanto, (Peixoto, 2000, p. 120) reforça a ideia de que uma escola inclusiva parte do empenho e da cooperação entre todos os implicados no processo educativo: alunos, professores, pais, assistentes operacionais e comunidade. Esta não se constrói por legislação e orientações emanadas por decreto. O mesmo autor menciona que “uma escola inclusiva exige mudanças estruturais, por acolher uma grande variedade de alunos. Requer a conjugação de uma forte e determinada política de inclusão, com a proporcional provisão financeira; informação pública para combater o preconceito e criar atitudes positivas”.

É neste sentido que nos entusiasma perceber e compreender, o que acontece na prática com a implementação do Decreto-lei nº 54/2018. Nesse sentido colocamos a seguinte pergunta de partida: **“Quais as vivências das escolas provocadas pelo decreto-lei nº 54/2018?”**

“Uma boa pergunta de partida visará um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 43). Estes mesmos autores sustentam que ao procurar enunciar o

projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, o investigador tenta expressar da maneira mais exata possível, o que se procura saber, elucidar e compreender melhor.

Consideramos, assim, estar a nossa pergunta de partida em consonância com as ideias propostas por estes autores.

Nesta investigação foi nosso propósito compreender o impacto deste DL na escola, ouvindo junto dos intervenientes diretos na sua implementação quais os desafios e as dificuldades sentidas. Em particular, podemos considerar os seguintes objetivos com este estudo:

Objetivos Gerais:

- Compreender o impacto e as mudanças que o decreto-lei nº 54/2018 teve na escola.

Objetivos Específicos:

- Saber como tomaram conhecimento do decreto-lei nº 54/2018
- Compreender de que forma se prepararam para o decreto-lei nº 54/2018.
- Descobrir se existiram mudanças organizacionais na escola com a implementação do decreto-lei nº 54/2018.
- Aferir a opinião dos intervenientes do estudo, no que refere às políticas de educação inclusiva na escola.
- Saber quais as dificuldades e os desafios sentidos e vividos pelos intervenientes do estudo, com a chegada deste decreto.

1.1. Organização e percurso da investigação

Depois de colocada a pergunta de partida e definidos os objetivos, traçamos o percurso desta investigação, como se pode observar na tabela 1

Tabela 1– Fases do estudo

		Descrição	Data
FASES DO ESTUDO	INICIAL	<ul style="list-style-type: none">• Seleção do tema• Elaboração do pré-projecto• Definição da temática e problema	Março
		<ul style="list-style-type: none">• Construção do Guião de entrevista• Recolha bibliográfica	Abril
	INTERVENÇÃO	<ul style="list-style-type: none">• Autorizações para a realização das entrevistas• Realização das entrevistas• Transcrição das entrevistas	Maio
	REDAÇÃO DO PROJETO	<ul style="list-style-type: none">• Recolha bibliográfica• Tratamento e análise de dados• Escrita do projeto	Junho
	FINAL	<ul style="list-style-type: none">• Conclusão e entrega do projeto	Julho

1.2. Contexto do estudo

Para conseguirmos realizar esta investigação, escolhemos um agrupamento de escolas do distrito do Porto, com cerca de 1000 alunos de vários ciclos.

Por questões de anonimato e indo ao encontro da vontade dos responsáveis, não indicaremos o nome do Agrupamento nem dos sujeitos informantes. Foi-nos permitido que fizéssemos entrevistas a um grupo de docentes que escolhemos especificamente, por fazerem parte da EMAEI.

Na tabela 2, apresentamos alguns aspetos de caracterização dos sujeitos entrevistados.

Tabela 2– Caracterização dos entrevistados

	Função	Idade	Tempo de serviço	Habilitações
Escola Y	Diretor do Agrupamento	60	35	Licenciatura
	Coordenador da Educação Especial	52	25	Licenciatura + 1 especialização
	Coordenadora da EMAEI	41	19	Mestrado + especialização
	Professor de Educação Especial	45	23	Licenciatura + 2 especializações

2. Opções metodológicas

A escolha da metodologia tem de ser adequada ao objeto da nossa investigação, (Nóvoa, 1991, p. 30) refere que “as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objeto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação”.

Assim, nesta investigação optamos por uma investigação qualitativa. Para (Bogdan e Biklen, 1994) “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. As características da metodologia qualitativa vêm ao encontro desta investigação, visto que a mesma incide em perspetivas e opiniões, onde abordamos fenómenos sociais e, neste caso, num ambiente socioeducativo. O nosso objetivo será compreender o impacto e as mudanças da realidade vivida profissionalmente por um conjunto de participantes, com um papel ativo na escola. (Bogdan e Biklen, 1994) apresentam uma caracterização deste paradigma de investigação, salientando cinco características: “a) o ambiente natural constitui a fonte direta de dados, sendo o investigador o principal instrumento da sua recolha; b) os dados recolhidos são de tipo descritivo; c) os processos são o foco de atenção do investigador; d) a análise dos dados é indutiva; e) as perspetivas dos participantes são especialmente tidas em conta” (p. 50).

É importante esta análise indutiva, pois estamos a analisar um contexto de interação humana “a escola” onde queremos compreender como agem os participantes perante a novas mudanças que o DL 54/2018 lhes trouxe.

Para (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49), “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”

2.1. Técnicas de recolha de dados e procedimentos metodológicos

Tendo em conta as escolhas feitas para esta investigação e, de acordo com a metodologia referida anteriormente, tivemos de escolher a técnica para recolher os dados, que melhor fundamentassem a nossa questão investigativa. (Bäckström, 2008, p. 10) afirma que “as técnicas são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa.”. De acordo com a metodologia qualitativa, optamos pela técnica da entrevista.

Como nos referem (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134), em investigação qualitativa a entrevista pode ser utilizada de modo quase exclusivo ou em articulação com outras técnicas de recolha de dados e “em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. A entrevista é uma técnica que nos permite a recolha de informações, junto dos participantes que fazem parte da amostra que previamente escolhemos. A entrevista, segundo (Coutinho, 2016), visa a obtenção de informação através de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador. As entrevistas são uma boa técnica de recolha de dados pois pressupõem uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, possibilitando a este último a obtenção de informação que não seria conseguida através de um questionário, pois pode-se sempre pedir esclarecimento sobre determinado tópico. As entrevistas dão a possibilidade de gerar novas informações o que pode implicar uma reconceitualização dos tópicos em estudo.

Neste estudo utilizou-se a entrevista semidiretiva como técnica de recolha de informação, uma vez que se pretende conhecer as opiniões de professores, obtendo desta forma pistas que auxiliem na caracterização do processo em estudo.

Resultante do cuidado em estruturar um esquema comum para as entrevistas, elaborou-se um guião de entrevista (Anexos III – Guião de Entrevistas). Na elaboração, estruturação e preparação das entrevistas tivemos em conta a recomendação de (Bell, 1997, p. 121) “uma conversa sobre determinado tópico pode ser interessante, podendo fazer-nos compreender melhor um problema, mas é preciso lembrar que uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante”. Também (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134) referem que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Os guiões foram construídos de acordo com as seguintes dimensões:

- **Conhecimento inicial do DL54/2018;**
- **Primeiras ações da escola;**
- **Mudanças organizacionais;**
- **Condições para a implementação do DL;**
- **Desafios e dificuldades pessoais;**

As entrevistas permitiram ouvir 4 docentes, com funções e papéis diferentes dentro da EMAEI. Foi importante ouvir e poder comparar as suas perspetivas e pontos de vista, “o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Oiça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 137).

As entrevistas foram realizadas no contexto de trabalho dos entrevistados. Foram gravadas, em áudio, e depois transcritas. Essas transcrições encontram-se no Anexo IV. Atribuímos uma letra para identificar cada entrevistado, assegurando o anonimato que nos prometemos a cumprir na realização das entrevistas.

3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Técnicas de tratamento de dados

Depois da transcrição das entrevistas, procedeu-se à sua análise. A análise de dados é um conjunto de verificações, de reflexões e de operações a serem realizadas sobre os dados, de modo a ser possível a extração de um significado que tenha pertinência para o estudo que se está a efetuar (Gómez, 1999).

A técnica adotada foi a análise de conteúdo, segundo (Bardin, 2008, p. 40) “(...) aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Foram recolhidos os dados e organizados por categorias e subcategorias, para que consigamos alcançar os objetivos desenhados por esta investigação. Nesta investigação, utilizou-se uma abordagem mista para proceder à categorização, uma vez que esta foi efetuada, por um lado, por uma abordagem dedutiva feita através de questões de investigação e do guião da entrevista, partindo de categorias definidas inicialmente e por uma abordagem indutiva, partindo dos dados recolhidos. Na análise de conteúdo, ao privilegiar a abordagem indutiva, este processo permitiu o aparecimento de subcategorias, o que demonstra a riqueza dos dados da entrevista, permitindo compreender melhor todo o conteúdo da mesma. Para (Gómez, 1999), as categorias podem ser definidas à medida que se examinam os dados através de uma abordagem indutiva. Com efeito a abordagem indutiva permite o emergir de um conjunto de categorias que pode ser ampliado, modificado e readaptado em função dos novos fragmentos estudados. É um processo que serve para confirmar ou para criar novas categorias. Podemos ver em baixo o quadro das categorias e subcategorias.

Quadro 1 - Categorias e Subcategorias das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CONHECIMENTO INICIAL DO DL	Tomada de conhecimento
	Formação
	Reuniões
	Formação da EMAEI
PRIMEIRAS AÇÕES DA ESCOLA	Transição entre decretos
	Dificuldades sentidas
	Organização com as novas medidas
MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS	Documentos
	Trabalho colaborativo
	Promoção da Inclusão
CONDIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO DL	Organização/Monitorização
	Competências dos recursos humanos
DESAFIOS E DIFICULDADES PESSOAIS	Opinião sobre o DL
	Dificuldades/ Desafio
	Mudanças

3.2. Análise de conteúdo

Vamos, em seguida, apresentar e discutir os resultados seguindo a ordem das categorias e subcategorias que definimos.

- **Conhecimento inicial do DL54/2018**

Esta categoria divide-se em duas subcategorias uma focada na tomada de conhecimento, ou seja, na forma como tomaram conhecimento do decreto e outra na formação que tiveram para conhecerem o decreto. Todos os entrevistados referem ter tomado conhecimento através da escola, sem especificar nenhum momento “especial” ou preparação para receberem o decreto. - *“Deve ter sido através da escola, já não me recordo bem ou através dos colegas que soubemos que ia sair um novo decreto...”* (S3) - *“Tomei conhecimento através do decreto assim que saiu...”* (S2)

Referem, também, que ninguém lhes forneceu formação para se prepararem ou tomarem conhecimento sobre as intenções do decreto. Referindo, que inicialmente toda a formação feita foi por iniciativa própria. - *“Mas nenhuma formação, que explicasse todos os passos e pronto.”* (S1) - *“Foi por iniciativa própria eu convidei as minhas colegas...”* (S2) - *“Sim iniciativa própria, um bocado imposta entre aspas, porque eu precisava de formação naquele ano e, portanto, juntei o útil ao agradável.”* (S3) – *“Foi claro. Foi a meio do ano e foi por iniciativa própria, foi, senti-me um bocadinho perdida, não é?”* (S4).

Conseguimos perceber que a falta de oferta formativa é um problema e que está nas mãos do professor essa procura pela formação. No entanto sabemos que pode ser um risco, para a falta de conhecimento. (Machado, 1994) refere como o fator mais decisivo para o entendimento e adesão a qualquer inovação a formação dos professores para a mudança, considerando aqui quer a formação inicial quer a formação continua e especializada.

- **Primeiras ações da escola**

Esta categoria pretende compreender o que foi feito para implementar o decreto e compreender a preparação para o mesmo. Acabou por se dividir em 4 subcategorias, a primeira delas as **reuniões**. Onde os entrevistados contam que tiveram várias reuniões para entenderem o decreto e tomarem conhecimento sobre as suas indicações, embora as dúvidas fossem muitas e transversais a todos os entrevistados. (S4) - *“É sim, sim, muitas, muitas. Houve reuniões para analisarmos o decreto-lei (...) houve reuniões, sei lá, para nos organizarmos enquanto recursos, não é, para sabermos onde é que iríamos rentabilizar os recursos existentes. Onde é que eles eram mais precisos.”* (S2) - *“...a equipa da EMAEI quando foi formada fizemos aqui também uma ação de formação de curta duração...”* (S3) - *“Ui muitas só que lá está, é o que eu acho, que ainda hoje acho e na naquela altura mais o DL é muito dúbio e é pouco esclarecedor e suscita muitas dúvidas ainda hoje.”* S1 - *“Sim foi bastante discutido.”* Conseguimos entender que a necessidade de saber e compreender o decreto era grande. Sabemos que muitas vezes é difícil acompanhar e parafraseando Bairrão (1998) reconhecer que a discrepância entre os conhecimentos que a lei implica e as suas aplicações práticas a casos concretos é frequente. Para além de acrescentar que as exigências legais implicam conhecimentos aprofundados nos domínios da educação, da psicologia e outras áreas disciplinares, que muitas vezes não constam nos programas de formação de professores, quer na sua formação inicial, quer em serviço.

A segunda subcategoria prende-se com a **formação da EMAEI**, foi importante perceber como foi criada e se tiveram dificuldades. Os 4 entrevistados referem que foi fácil. S1 - *“Sim foi rápido e decidido por mim. Quem iria ser a coordenadora da EMAEI, fui eu que decidi.”* S2 - - *“A diretora foi de acordo com o que dizia a lei, dizia que tinha que ter 3 coordenadores de departamento e dizia quais, tinha de ter um professor de ed. Especial, uma psicóloga, elemento da direção, portanto. Não tinha muito que saber.”* Podemos afirmar que foram ao encontro do que diz o artigo 12º do DL, “O diretor da escola designa os elementos

permanentes da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e, ouvidos estes, o respetivo coordenador. “ (Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho, 2018)

A terceira subcategoria trata um assunto importante nesta investigação a **transição entre decretos**, que determina como foi feita a passagem do antigo decreto-lei nº 3/2008 para o DL54/2018. O mais importante aqui, é compreender o que realmente acabou, transitou e não mudou. Um dos docentes refere (S1) - *“Eu acho que foi, relativamente fácil, depende das situações...”* Mas logo de seguida refere (S1) - *“Os meninos agora, com as medidas, não são da educação especial...”* (S1) - *“...com essa terminologia, eu ainda tenho alguma dificuldade em usá-la...”* Conseguimos perceber que existe dificuldade com conceitos importantes. (S2) - *“Uma das dificuldades, com que me deparo agora é, continuar a achar que quando estou a identificar uma criança, é um aluno da educação especial que isso não existe isso...”* (S3) - *“Porque ainda há professores que dizem olha os teus alunos.! Chegou a tua professora! Quando me dizem isto eu não considero uma escola inclusiva.”*

Referem também dificuldades de adaptação aos novos conceitos e as suas implicações, (S4) - *“Elas vinham de uma CIF onde havia uma caracterização muito específica, não é? Onde tinham de catalogar entre aspas, em que tinham sempre como base, relatórios clínicos, médicos e psicológicos que eram obrigatórios. Para esta categorização e passaram de repente do quase um rotular, para de repente passarem para uma medida onde a identificação é facultativa, porque elas tinham que se mentalizar que este decreto-lei, era para todos os alunos, nós somos professoras da turma.”* Podemos dizer que também existe um problema de mudança de mentalidades e aceitação do novo paradigma. (S3) - *“Eu acho que não, acho que utopicamente o objetivo era esse, não é? Acho que aos poucos, os professores vão modelando, se vão atualizando e se vão deixando entranhar, pelo novo paradigma, pelas novas estratégias, mas dizer efetivamente que houve assim uma grande alteração? Não, na minha opinião, não houve.”*

Por último, uma quarta subcategoria, as **dificuldades sentidas** nestas primeiras ações da escola com a implementação do DL. Conseguimos constatar

que os nossos entrevistados referem sentimentos de preocupação, confusão e dificuldade no entendimento, em relação à adaptação e às mudanças. (S1) “...as pessoas ficaram um bocadinho preocupadas...”, (S2) - “Houve essa confusão no início, porque também nos levaram a essa confusão, lá em cima do Ministério quando mandaram esse documento e os vários documentos também foram saindo às pinguinhas.” (S3) - “A transição sinceramente, não foi assim uma coisa fácil. Eu acho que levou muito tempo para analisar cada caso, cada aluno, onde é que vamos encaixar a informação que existia nos PEI’s, porque os alunos tinham.” (S4) - “Eu acho que foi um bocadinho complicado, assim como um bocadinho complicado as pessoas se adaptarem, porque ainda tinham e ainda têm, muito presente e eu não estou a falar da escola, onde estou agora, eu acho que as colegas ainda estavam muito presas entre aspas ao decreto-lei do 3 de 2008, portanto.” Esta subcategoria aponta para uma série de razões para as dificuldades sentidas, os entrevistados referem uma dificuldade em comum, a dificuldade na mudança e no papel do PEE (S1) - “É exatamente sobretudo em termos de muitas mudanças...”, (S3) - “(...) Quando se sabe que é uma coisa nova toda a gente tinha receio.” (S3) - “O não concordar com as medidas. Notoriamente não querer fazer formação, do não querer perceber e que a responsabilidade de estar por dentro do assunto é sempre nossa.” (S4) - “. Foi um bocadinho complicado. Porque é assim os meninos estavam integrados, iam à turma, mas não estavam incluídos continuavam num cantinho afastados. Os professores a quem nós damos apoio, nas salas, perceberem que nós estamos ali e quando destinamos uma atividade, a atividade não é exclusiva para aquele aluno, mas sim para todos os alunos, para a turma. É isso, é o mais complicado, ainda hoje perceberem isso.”

- **Mudanças organizacionais**

Com esta categoria queremos descobrir as mudanças que aconteceram na prática com a implementação do DL, queremos conhecer o que aconteceu na realidade. que mudanças este DL operou na comunidade escolar na prática destes docentes entrevistados. A categoria originou 4 subcategorias. A primeira

foi a **organização com as novas medidas**. Os entrevistados referem, nesta subcategoria, a dificuldade que tiveram em algumas mudanças e de forma unânime referem a dificuldade dos colegas em relação ao entendimento de que as medidas universais são para todos. (S4) – *“Compreender que passava a ser para todos, e não só para alguns. Foi a tal, a escola inclusiva ou o termo inclusão, porque inclusão não é a diferença, a diferença todos nós temos diferenças e esta e não está numa fase em que havia integração, nós integrávamos os alunos na turma e o facto de que a mudança da mentalidade para uma escola inclusiva, uma escola para todos, nós somos professores de todos.”* (S2) - *“Não há alunos da educação especial há somente professor de educação especial...”*

Referem, também, dificuldade na concordância em relação às medidas de intervenção e na implicação dos colegas na procura de saber e conhecer as novas medidas. (S1) - *“Muitas vezes a falta de entendimento em relação à escolha das medidas...”* (S3) - *“Na altura em que saíu, eu achei que íamos conseguir um trabalho melhor, que as professoras e a comunidade escolar se iam integrar e tomar mais conhecimento e que se ia envolver mais.”* (S4) (...) - *Os professores a quem nós damos apoio, nas salas, perceberem que nós estamos ali e quando destinamos uma atividade, a atividade não é exclusiva para aquele aluno, mas sim para todos os alunos, para a turma. É isso, é o mais complicado, ainda hoje perceberem isso.”* (S4) - *“Porque á assim os meninos estavam integrados, iam á turma, mas não estavam incluídos continuavam num cantinho afastados.”*

Outra subcategoria agregada às mudanças organizacionais são os **documentos**, os entrevistados mencionam os documentos como uma grande mudança nas novas medidas. Demonstram grande preocupação com os documentos e com a falta de conhecimento em relação à sua construção. (S1) - *“...acho que houve mais ao nível dos documentos. Os documentos sim.”* (S3) - *“Onde é que vamos encaixar essas informações, aliás, o primeiro entrave foi como é que vai ser o documento? O que é que vamos pôr, o que é que vamos incluir?”* (S4) - *“E procurei, porque nós mesmo em departamento, andamos ali um bocadinho perdidos na construção dos documentos.”*

O **trabalho colaborativo** é mais uma das subcategorias. Os entrevistados aludem com grande relevância o trabalho em equipa e em colaboração permanente, como sendo de grande importância neste DL. (S4) – *“Este decreto-lei, existe porque é para todos os alunos, tem que haver articulação. Se cada um trabalhar para o seu lado, é como os barcos têm que remar todos para o mesmo lado, senão o barco não anda.”* Aponta como sendo fundamental para a aplicação do DL, como chave para o sucesso do mesmo. (S1) - *“Não há muito tempo disponível para as pessoas reunirem, discutirem e colaborar...”* (S2) - *“...” começa, mas ainda não está totalmente feito, não se faz. Os horários implicam, não é...os horários não estão muito ajustados. É difícil assim, posso articular e posso colaborar com as minhas colegas, mas às vezes ela não está naquele horário. E não coincide e a colega também não está naquela hora. Às vezes é um bocadinho difícil conseguir essa sintonia sempre, não é?”* Apontam várias dificuldades para se conseguir este trabalho colaborativo.

O decreto tem como bandeira a inclusão, uma das grandes mudanças foi passarmos para uma educação inclusiva e não especial. Uma educação para todos sem exceção, dentro das mudanças surge a subcategoria **promoção da inclusão**, onde gostaríamos de perceber se este decreto tornou a escola mais inclusiva. Os entrevistados indicam diferentes opiniões. (S1) - *“Eu acho que a nossa escola já era inclusiva, não é por causa do decreto. Ou melhor, não é por causa do decreto que ela é mais inclusiva do que era.”* (S4) - *“Aí sim. Em todos os aspetos. Embora claro, e acredito que isto ainda tenhamos um longo caminho a percorrer, não é? Ou referem outro ponto de vista oposto. (S2) - “É assim a minha opinião, não vai tanto nesse sentido, não é? Porque ainda há professores que dizem olha os teus alunos.! Chegou a tua professora! Quando me dizem isto eu não considero uma escola inclusiva.”* Ou consideram que estamos a caminhar para lá chegar. (S3) - *“É certo que estes 4 anos equivalem a dois, eu acho que aos poucos, as pessoas vão integrando as coisas, vão-se inteirando das coisas. Mas dizer que acho que é uma escola plenamente inclusiva, não.”*

- **Condições para a implementação do DL**

Com esta categoria pretendíamos aferir a opinião dos entrevistados, em relação às condições para a implementação do decreto, sabemos que são vários os fatores que podem condicionar ou apoiar a implementação de um decreto. Daí surgirem duas subcategorias: **organização/monitorização** da implementação e **competências dos recursos humanos**. Com estas duas subcategorias pretendemos saber se estão reunidas as condições para a boa implementação do DL. Os entrevistados referem uma monitorização muito rudimentar, uma falta de organização e preparação. (S1) - *“Não, não, não. Penso que deveria ter havido uma preparação antes do decreto entrar em função...”* - *“Devia ter sido feito um trabalho prévio.”* (S3) - *“A organização é feita por uma questão de prioridade sempre, não é igual para todos e aqueles que nós achamos que devem ter mais ou menos horas de trabalho. É uma questão de prioridade apenas.”* (S2) - *Nós equipa, fazemos a monitorização das medidas dos alunos que beneficiam de medidas seletivas e adicionais, fazemos isso no final das reuniões do Conselho de Turma. Fazemos isso através até de um questionário online. E também vamos percebendo no dia a dia de visitas e de trabalho das salas.”* (S4) - *“Fazemos esta análise e depois juntamente com a colega titular de turma, estou a falar no caso específico do primeiro ciclo. Juntamente com a minha colega fazemos nós, temos um documento próprio da escola para a monitorização e juntamente com a colega, fazíamos a monitorização, no qual depois mandamos para a coordenadora, para depois ela ficar com esses dados.”* Em relação às competências dos recursos humanos evidenciam uma série de dificuldades, relacionadas com os poucos recursos humanos especializados e com os recursos materiais. Em relação às competências dos recursos humanos da escola, referem por um lado, a falta de conhecimento dos novos paradigmas e a falta de disponibilidade para os conhecer mais. (S1) - *“São poucos.”* (...) *“Alguns sim, algumas pessoas, sim.”* (S3) - *“Eu acho que competências toda a gente tem. Agora eu acho é que falta muito o querer claro, ou estar disposto e estar disponível para estar presente para ter formações e perceber como é que eu posso melhorar.”* (S4) - *“Quantos mais recursos humanos melhores para nós e melhor para os alunos. E mesmo*

materiais, a maior parte dos meus recursos sou eu que os faço, sou eu que os compro. Porque também são inexistentes, mas pronto é o que temos.” (S2) - *“Eu acho que competência toda a gente tem, eu não posso dizer que não há competências. Às vezes é assim todos conseguimos, se quisermos, todos nós conseguimos. Agora as vezes aqui ainda há muita resistência. Não há, envolvimento, um bocadinho de desresponsabilização. E o desconhecimento, continuo a achar que há muito desconhecimento.”* Ficamos a compreender que atribuem aos recursos humanos algum desinteresse, na procura pelo saber.

- **Desafios e dificuldades pessoais**

Por último temos a categoria dos desafios e dificuldades pessoais, onde pretendemos descobrir e compreender de forma mais pessoal, o que cada um destes entrevistados sente. Numa perspetiva particular e até reflexiva, esta categoria dividiu-se em três subcategorias, a primeira na **opinião sobre o DL**. Os entrevistados, de forma unânime referem a qualidade das suas ideias, mas por outro, referem a falta de clareza e explicitação. (S3) - *“Eu acho, eu acho que os propósitos são bons. Na minha opinião são muito utópicos. Grande parte da lei é muito dúbia, continuo a dizer que podemos interpretar assim ou assado e que pôr todos os itens na prática não é fácil.”* (S1) - *“Acho que a nível de intenções, é bom. (...) esta falta de preparação inicial, está a tolher os propósitos deste decreto.”* (S2) - *“É que ele não está, muito explícito nós ao lermos aquilo ao interpretarmos, ficamos muito confusas ainda, agora já começamos a perceber um bocadinho. Mesmo assim, ainda temos dúvidas, muitas dúvidas...”* (S4) - *“Sim, eu acho que sim. E principalmente eu, que venho de um grupo, o grupo dos surdos. E eu vou falar mais no meu caso, não é? Era um grupo que até nas escolas estavam nas unidades, estavam à parte, portanto, eu tenho de acreditar neste decreto-lei e é da minha convicção este decreto-lei (...)”*

Em relação à segunda subcategoria **dificuldades/desafios** pretendemos enumerar, quais as dificuldades e os desafios pessoais que estes docentes enfrentam com o DL no seu dia a dia, na sua prática pedagógica. Estes referem, no seu discurso, dificuldades com o significado da terminologia e com mentalidades, com a compreensão e leitura do documento, com o trabalho em

equipa e com o papel pouco definido do professor de educação especial. (S1) - *“E esse tem sido o grande problema. A prática muitas vezes não é inclusiva e o incluir, não é pôr todos os meninos juntos.”* (S2) – (...) *ainda me deparo é, de facto, é a função ou o desempenho, digamos, do Professor de Educação especial nesta lei. Não é do conhecimento é do apoio direto com os alunos, porque é assim, eu passo por muitas ações não é muitas colegas, por exemplo estão a pôr o professor de educação especial a intervirem diretamente com os alunos das medidas seletivas no apoio psicopedagógico.”* (S3) - *“Eu continuo a achar que a grande barreira na comunidade educativa é ainda não saberem de facto qual é o papel do professor de educação especial.”* (S4). Nesta subcategoria denota-se, que embora falem de várias dificuldades, quando falam no desafio deste DL é com entusiasmo que referem o mesmo. Percebemos que sabem do que precisam, do trabalho de todos, da comunidade, da implicação dos colegas num trabalho colaborativo. (S2) - *“...claro que o documento é um bocadinho confuso ainda é isso, este decreto precisa de todos, não é só os professores de educação especial que têm de trabalhar o decreto. Tem que ser a comunidade educativa toda é isso exatamente, esse é o maior desafio é comunidade educativa ainda não estar tão envolvido e dentro DL54 do 55 e de tudo.”* (S4) - *“Exige um trabalho enquanto professor, um trabalho de muita mais coordenação, de muito mais, um trabalho muito mais colaborativo com todos da comunidade escolar. Não podemos ser ali uma ilha isolada (...). Porque nós trabalhamos com tudo e com todos dentro da comunidade escolar, com tudo...”* (S3) - *“É possível se toda a gente se envolver, claro que se eu quiser, tu quiseres e o outro não quiser não vai dar.”*

Na terceira subcategoria temos as **mudanças** o que fariam estes docentes para mudar o que está mal, na opinião deles. O que mudariam no DL para que esta implementação fosse bem-sucedida, os docentes apontam para a questão da formação prática e da aquisição de conhecimento. (S2) - *“...referiu da formação, informação de mês a mês, como uma partilha tal como estamos a fazer aqui. Eu já disse quando há uma formação de educação inclusiva, quem é que se inscreve o 910 que são a Educação Especial, mas fazemos. E os colegas que de facto precisam de ter mais conhecimento, saber mais profundo sobre a*

lei para na aula façam as práticas que devem implicar.” (S1) - “Mudaria isso, quer dizer mesmo as ações de formação que as pessoas frequentam (...) O que as pessoas precisam é, eu com meninos com estas características o que é que eu posso fazer? (...) é a busca de formação prática que as pessoas sintam, OK a partir de hoje estive aqui, não sei quantas horas de formação, mas já vou saber fazer diferente.” Também abordam a melhoria do Manual de apoio à prática e que ainda falta algum cuidado na reposta das crianças que necessitam de adaptações curriculares significativas. (S3) - “Que o Manual de Apoio à prática fosse mesmo um manual de instruções, olha tens isto, isto é, se for apresentado um aluno assim, é assim que tens que fazer claro.” (S4) – “Porque há atividades que nós sabemos que isto é, esta lei é e em várias fases que podem ser utilizadas em cada uma delas, dependendo da medida que nós fizemos são cumulativas. Mas eu estou a falar daqueles meninos que têm as adaptações curriculares significativas eu acho que dentro desta lei, que depois existe uma grande diversidade. E acho que havia de haver outra resposta. “

4. Síntese de resultados

Após a análise de conteúdo, importa fazer uma síntese dos resultados das entrevistas tendo em conta a nossa pergunta de partida.

Conseguimos obter resultados que nos evidenciam uma realidade vivida, uma realidade de mudanças, recebidas com alguma resistência pelos docentes e toda a comunidade educativa. Tudo isto resultado da implementação de um decreto, dentro de uma política de educação inclusiva proposta pelo governo em 2018.

Tudo começa com a tomada de conhecimento do decreto nas escolas, onde os docentes falam numa falta de conhecimento e numa falta de preparação para receber o mesmo. Sabemos que antes do decreto ser implementado, foi feito junto das escolas um levantamento, de forma que as escolas tivessem algo a dizer e se fossem preparando para as possíveis mudanças. Por falta de organização e interesse foi deixada essa preparação até ao momento da sua saída. Daí surgem as principais críticas e os docentes referem falta de conhecimento claro por parte das suas escolas sobre o decreto, falta na oferta formativa e alguma desorientação. Sabemos que a falta de conhecimento nunca é bom ponto de partida para o sucesso, no entanto os docentes referem que, por iniciativa própria, procuraram sempre formação para poder responder às necessidades do DL.

Embora a comunidade escolar encontre dificuldades nas mudanças, a escola procurou junto dos seus professores, forma de se adaptar, fazendo reuniões, adaptações aos documentos, tirando dúvidas e tendo sempre consciência da importância do seu papel na vida das crianças. Os professores continuam perante as dificuldades a honrar o compromisso de procurar, superando, mobilizando e produzindo juntos dos seus alunos. Podemos afirmar através das entrevistas, que a transição entre decretos ainda está a acontecer, todos referem que desde o primeiro momento até hoje, encontram graves dificuldades na terminologia usada pelos colegas e pela comunidade educativa. Uma barreira na tomada de conhecimento em relação a conceitos fundamentais, podemos dizer que mais do que uma barreira, trata-se de um problema social na

dificuldade de mudança de paradigma e de aceitação. “Nenhum docente está preparado psicologicamente e didaticamente para a inclusão. Mesmo quando está, isso representa um acréscimo de trabalho centrado nos alunos incluídos e no seu ambiente”. (Perrenoud, 2010, p. 15)

Outro ponto fundamental nesta mudança, é o papel do professor, levantam-se questões importantes sobre o papel do PEE e mais importante ainda, a forma como os outros professores percebem o papel do PEE. Foi nosso intuito neste estudo, fazer emergir as perspectivas dos diferentes intervenientes em relação aos seus trajetos, percursos e vivências, dando voz ao que sentem e às suas opiniões. Por isso, inevitavelmente, surgem sentimentos importantes, que nos dão informações preciosas para compreender a realidade. Os entrevistados transmitem um sentimento de mágoa, pela falta de reconhecimento dos outros colegas, em relação ao seu papel e apontam o decreto como sendo dúbio em relação às suas funções e responsabilidades. Com razão se sentem assim, até porque mais do que nunca, o PEE “é um pedagogo especializado, um “fazedor de pontes”, um articulador, um sensor das necessidades de formação da escola. Reconhecemos a imprescindibilidade da educação de qualidade, mas também, da importância da formação específica deste docente e do seu papel no apoio à inclusão” (Pró-Inclusão, 2021, p. 7)

Quando questionamos os entrevistados sobre as mudanças organizacionais, encontramos resposta para o que mais influencia a prática pedagógica destes professores. Ao falar de organização, surgem palavras como concordância, cooperação e trabalho colaborativo. Todas as questões seriam resolvidas se todos se envolvessem na mesma medida de empenho e na tomada de conhecimento, para que as mudanças organizacionais possam acontecer. A comunidade educativa tem de trabalhar em conjunto, usando o trabalho colaborativo como estratégia, para tornar mais fácil a tomada de decisões e, por sua vez, simplificar a construção dos documentos. Quando os docentes trabalham em conjunto, partilham as dificuldades e as conquistas, proporcionando a cada um dos intervenientes uma vivência concreta, criando empatia, sentimento fundamental para compreender o outro. Melhoraria a tomada de decisões em questões fundamentais, tais como a concordância da

aplicação das medidas e das estratégias que melhor se adaptam ao aluno, assunto referido pelos entrevistados como difícil. Sendo importante que haja uma consciencialização, tal como preconiza a literatura, a qual evidencia que as práticas realizadas na sala devem ser adequadas ao aluno, utilizando uma variedade de estratégias e metodologias potenciadoras da inclusão (DGE, 2018).

Neste seguimento foi importante compreender as condições para a implementação do DL e conferir se as condições oferecidas foram as melhores, sabemos que o facto de não existirem recursos suficientes limita de alguma forma a aplicação plena das orientações do DL. Os entrevistados referem a falta de recursos materiais e voltam a referir a falta de vontade e disponibilidade pelo saber e por adquirir competências por parte dos colegas. Podemos afirmar, que neste processo de implementação precisamos de todos os intervenientes na sua execução e que a falta de colaboração, pode deixar as intenções no papel. Não seria expectável que isto ainda acontecesse passados 4 anos da implementação do DL.

No decorrer da nossa investigação, foi sempre importante fazer emergir as opiniões pessoais dos entrevistados e numa última fase, quisemos saber quais as dificuldades pessoais mais sentidas e os desafios com o DL. Aqui importa frisar que os entrevistados, desempenham diferentes funções na escola, no entanto, as dificuldades foram transversais a todos. Mencionam dificuldades na compreensão do DL, na falta de clareza e curiosamente pedem um manual com todas as instruções, para que facilite a sua prática, sem dúvidas do que estão a fazer. Esquecendo a flexibilidade que o DL lhes dá em relação às adaptações curriculares, à construção dos documentos e à forma como podem flexibilizar a sua prática de acordo com os seus alunos. Existem algumas contradições, que nos parecem camufladas de receios em assumir uma autonomia que este decreto lhes fornece nas suas diretrizes. Apelando ao DUA e acrescentando o DL/55, em que vemos firmado a possibilidade de flexibilização e ver a escola desenhar o currículo de que tanto se “queixam”, de o ter de cumprir. O enquadramento legal atual facilita a construção de respostas pedagógicas preventivas, mais eficientes e direccionadas para as características

de cada aluno. Contudo as mudanças acarretam ação, responsabilização, autonomia e colaboração, são estas as palavras chave, que retiramos das mudanças sugeridas por estes professores, quando desafiados a sugerirem o que gostavam de mudar. Para isso acontecer, temos de assumir mais responsabilização na aquisição de conhecimento/formação e trabalho colaborativo para que através da partilha, possam todos refletir sobre as práticas pedagógicas. “Agir na urgência, decidir na incerteza...” (Perrenoud,1998)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados ao fim deste estudo, podemos dizer que ainda muito teremos a dizer sobre a inclusão nas escolas. A sua implementação implicou uma série de adaptações e mudanças, mas também implicou um conjunto de desafios e oportunidades para todos os intervenientes. Com isto, tornou-se claro a importância deste estudo e a reflexão em torno de aspetos relacionados com as vivências dos professores sobre a implementação do Decreto-Lei. O estudo permitiu-nos ter uma visão mais alargada das perspetivas, dúvidas e dificuldades existentes na aplicabilidade do respetivo decreto. E os resultados obtidos possibilitaram-nos um alcance mais alargado da temática estudada, permitindo, no nosso ponto de vista, contribuir, de alguma forma, para uma melhor aplicação das práticas a nível da Inclusão, dando a conhecer a situação atual, na perspetiva dos professores.

Conseguimos compreender que os professores têm perfeita noção da importância do seu trabalho e que de muito depende deles. Não só numa perspetiva da aplicação da lei, mas do compromisso, da implicação, da colaboração e união da comunidade educativa. Sempre com a noção, de que temos muito por fazer e um longo caminho para percorrer. Sabemos que existem efetivamente, carências a vários níveis, ao nível da formação de professores, a falta de conhecimento sobre o DL e sobre toda esta mudança de paradigma.

Com este estudo percebemos que não basta a preocupação excessiva na interpretação das diretrizes do DL, este vem antes reforçar a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos. O “olhar” da comunidade é mais importante para que se alcance a verdadeira inclusão e que deixemos conceitos e rótulos para trás. Não insistindo na falta de flexibilização curricular, quando a autonomia está implícita neste DL. Precisamos de largar medos e usar verbos de ação, agindo e decidindo, a educação não é algo estático é um processo. Encontramos um ponto importante e entendido neste estudo com clareza, a inclusão nunca acontecerá por decreto, porque ela é um processo tal como a educação.

Há um longo caminho para palmilhar e muito ainda está por fazer, este estudo é uma pequena amostra, mas que mostra a importância de irmos avaliando e refletindo sobre o que vamos fazendo. A avaliação é outro ponto em falta, não existe uma avaliação acompanhada deste processo da implementação do DL. O processo é muito superficial e sem supervisão efetiva, seria muito positivo a criação de grupos de reflexão e partilha dentro da escola e entre escolas. Assim abrimos um conjunto de possibilidades de novos estudos em relação a esta problemática, com a participação de mais sujeitos e escolas. Podendo alargar horizontes, encontrando mais e novas estratégias eficazes no sucesso deste decreto.

“Estamos a criar uma nova perspetiva sobre a igualdade de oportunidades, porque durante muito tempo tivemos a ideia de que a igualdade de oportunidades era dar o mesmo a todas as pessoas. Hoje sabemos que se dermos o mesmo a todas as pessoas vamos originar desigualdade, porque o que precisamos é de dar às pessoas diferentemente em função das suas necessidades e da capacidade que têm de aprender essas coisas. (..)” (Rodrigues, David, 2013)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula:Um guia para a formação* . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida. (2019). *Como avaliar a pratica do professor de educação especial: Articular o DL54/2018*. Obtido de <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.383>
- Almeida, F. (2015). *Supervisão, Avaliação e Educação Especial*. Viseu: Edições Esgotadas.
- Bäckström. (2008). *Metodologia das Ciências Sociais: Métodos Quantitativos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan e Biklen. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, M. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho. (2016). *Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho*. (29 de Abril de 2018). Obtido de Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018 Lisboa.
- DGE. (2018). *Manual de apoio à prática* . Lisboa: Ministerio da Educação.
- DGIDC. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gómez, G. F. (1999). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. . Granada : Ediciones Aljibe.
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Lico, M. (2015). *Participação docente em direção (e sentido?) à educação inclusiva*. Edições Fénix.
- Machado & Formosinho . (2007). *Currículo e Organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica*.
- Machado, F. A. (1994). *Avaliação em Tempos de Mudança. Projectos e Práticas* . Rio Tinto: Edições Asa.
- Madureira. (2018). Desenho Universal para a aprendizagem e Pedagogia Inclusiva: a sua pertinência na escola. In Mendes, E., Almeida, M. & Cabral, L, (org.), *Perspetivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva*, 35-52.
- Madureira, I. &. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Madureira, L. e. (2019). Educação Inclusiva. *Revista da pró- inclusão: Associação Nacional da docentes de educação especial*, 7.
- Monteiro, M. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos. (Dissertação de Mestrado)*. Universidade do Minho.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Universidade Técnica de Lisboa: Lisboa.
- Morgado. (2007).
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula Um Guia* . Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da génese e desenvolvimento da profissão docente. in *Teoria & Educação*, pp. 45-60.
- Peixoto, C. e. (2000). *Escola Inclusiva: da Utopia á Realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Pereira, F. (2018). *Para uma educação inclusiva*. Lisboa: Ministerio da Educação (DGE).
- Perrenoud, P. (2010). Não existe Inclusão Eficaz sem Diferenciação Pedagógica dentro das turmas regulares. n *Revista Pró-Inclusão Vol.1,nº1*, 15-18.
- Pinho, I. (2017). *Universidade Portucalense Infante D.Henrique*. Obtido de Dissertação de mestrado, O papel do professor de educação especial na

construção da escola inclusiva:

<http://repositorio.uportu.pt/xmlui/handle/11328/1938>.

Pró-Inclusão. (2021). *Contributos do Docente de Educação Especial para a Educação Inclusiva*. Obtido de <https://proandee.weebly.com>.

Quivy & Campenhoudt. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rocha, A. (2017). O papel do professor na escola inclusiva. *Ensaios pedagógicos*, 7-13.

Rodrigues. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues, D. (2018). *Ensaio sobre Educação Inclusiva (ensaiando para estrear a peça)*. Edições Pró-Inclusão.

Rodrigues, David. (2001). *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, David. (2003). Educação Inclusiva – As Boas Notícias e as Más Notícias. Em D. RODRIGUES, *Perspetivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, David. (2013). A escola prepara para a vida. *A página*, , Edição N.º 202, série II. Obtido de <https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=566&doc=15364&mid=1>.

Rodrigues, David. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições Lda.

Roldão, M. d. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 94-181.

Sanches. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sanches. (2011). Do `aprender para fazer` ao `aprender fazendo`: as práticas de educação. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação. *Revista Lusófona de Educação*, 105-149.

Santos, M. (2018). *Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca - Conferência Mundial sobre Necessidades*. Salamanca: Acesso e Qualidade.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em A. &. In SILVA, *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

Anexos I – Guião das Entrevista

Dimensões		Perguntas
A	Conhecimento inicial do DL54/2018	A1 - De que forma tomou conhecimento deste DL? A2 - Teve alguma formação para a aplicação do DL? Onde? Como? A3 – Como foi feita a recetividade da escola em relação ao DL?
B	Primeiras ações da escola	B1 - Houve reuniões de professores para discutir o DL? B2 - Como foi constituída a EMAEI? B3 - Que medidas tomaram para transição do apoio dos alunos de educação especial?
C	Mudanças organizacionais	C1 – Com a implementação do DL a organização escolar sofreu alterações? Em quê? C2 - Qual a mais significativa? C3 - Como se articularam as várias estruturas da escola? C4 - Houve reforço do trabalho colaborativo entre docentes? Que dificuldades existiram? C5 - Como se organizaram os apoios aos alunos com medidas seletivas e adicionais? C6 - Na implementação das medidas de suporte à aprendizagem, que barreiras foram encontradas? C7 - Com o DI a escola tornou-se mais inclusiva? Em que aspetos?
D	Condições para a implementação do DL	D1 – Sente que tem os apoios necessários para a implementação do DL? D2 – Os recursos humanos parecem-lhe suficientemente especializados? D3 – Como organizaram mecanismos para a monitorização e supervisão da implementação do DL? D4 - Sente que a comunidade escolar tem competências para a implementação deste DL? O que seria necessário?

E	Desafios e dificuldades pessoais	<p>E1 – Qual a sua opinião geral sobre o DL? É claro quanto aos seus propósitos? É possível de ser implementado?</p> <p>E2 - Qual o maior desafio que o DL lhe colocou?</p> <p>E3 - Quais as maiores dificuldades/ problemas que o DL lhe trouxe</p> <p>E4 - O que mudaria no DL?</p> <p>E5 - O que mudaria na implementação do DL?</p>
----------	---	--

Anexos II – Categorias e Subcategorias das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CONHECIMENTO INICIAL DO DL	Tomada de conhecimento
PRIMEIRAS AÇÕES DA ESCOLA	Formação
	Reuniões
	Formação da EMAEI
	Transição entre decretos
	Dificuldades sentidas
	Organização com as novas medidas

<p>MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS</p>	<p>Documentos</p> <p>Trabalho colaborativo</p>
<p>CONDIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO DL</p> <p>DESAFIOS E DIFICULDADES PESSOAIS</p>	<p>Promoção da Inclusão</p> <p>Organização/ Monotorização</p> <p>Competências dos recursos humanos</p> <p>Opinião sobre o DL</p> <p>Dificuldades/ Desafio</p> <p>Mudanças</p>

Anexo III – Transcrição das Entrevistas

Transcrição Sujeito A (Diretora)

A1- Então, eu gostaria de começar por perguntar, como é que tomou conhecimento do decreto?

Tomei conhecimento do decreto sendo informada.

Quando ele foi publicado?

Sim.

A2 - E depois logo a seguir teve alguma formação específica para se inteirar sobre?

Tivemos algumas reuniões não para analisar o decreto, mas para falar de uma forma geral, sim, houve algumas reuniões. Mas nenhuma formação, que explicasse todos os passos e pronto.

A3 - Como é que foi feita a recetividade deste decreto?

Foi feita, está sendo feita. (riso)

Mas sentiu a que era muito difícil logo à primeira vista?

Sim as pessoas ficaram um bocadinho preocupadas sim, como é que iam operacionalizar. É exatamente sobretudo em termos de muitas mudanças. De encarar agora a educação especial. Não é? É a grande dificuldade que ainda é sentida não chamar educação especial? Os meninos agora, com as medidas, não são da educação especial. Todos os meninos estão abrangidos pelo decreto, portanto, com essa terminologia, eu ainda tenho alguma dificuldade em usá-la ia a coordenadora aqui da EMAEI ficar muito furiosa comigo quando eu digo necessidades educativas especiais.

B1 - Houve reuniões de professores para discutir o decreto?

Sim foi bastante discutido

B2 - Como é que foi constituída a equipa da EMAEI?

Sim foi rápido e decidido por mim. Quem iria ser a coordenadora da EMAEI, fui eu que decidi.

B3 – Que medidas tomaram para a transição do apoio dos alunos de educação especial?

Eu acho que foi, relativamente fácil, depende das situações, depende muito das situações.

C1 - Portanto, com a implementação do decreto, acha que a organização escolar teve que sofrer muitas alterações?

O nível de organização acho que não, não havia muitas alternativas com as pessoas, acho que houve mais ao nível dos documentos. Os documentos sim.

C2 - Então, não acha que foram assim muito significativas?

Em termos de pessoas não

C3 - Como se articularam as várias estruturas da escola?

Vão ser articulando, vão ser articulam.

C4 - Mas a próxima pergunta é exatamente nesse sentido, se houve um esforço do trabalho colaborativo entre docentes, porque este decreto evoca muito trabalho colaborativo, acha que houve um reforço do trabalho colaborativo entre docentes? Quais as dificuldades?

Tem que haver, tem que haver. E há muitas, há muitas dificuldades.

Em que sentido?

No sentido de tempos! Não há muito tempo disponível para as pessoas reunirem, discutirem e colaborar, porque as pessoas têm muita coisa ou o tempo está muito ocupado com muitas coisas, portanto, precisava de um bocadinho mais de disponibilidade da parte de algumas pessoas. E fariam um trabalho diferente, acredito eu, para outras, por mais disponibilidade que houvesse e tempos continuaria tudo na mesma.

C5 – Como se organizam os apoios aos alunos com medidas seletivas e adicionais?

Pelo menos tenta-se, pelo menos tenta-se definem-se as medidas, mas depois na prática, nem sempre as coisas funcionam como deveriam ser. Há situações onde funcionam muito bem, outras nem tanto.

C6 – Na implementação das medidas de suporte á aprendizagem, que barreiras foram encontradas?

Muitas vezes a falta de entendimento em relação á escolha das medidas, os colegas professores muitas vezes acham que aquela criança precisa de novas medidas, mas a verdade é que precisa é de um ajuste á prática. E também falta de conhecimento, muitas vezes andamos com falta de informação e formação para saber adequar.

C7 - Com este decreto a escola tornou-se mais inclusiva?

Eu acho que a nossa escola já era inclusiva, não é por causa do decreto. Ou melhor, não é por causa do decreto que ela é mais inclusiva do que era.

Acha então que o decreto só veio reforçar?

A necessidade de as escolas serem inclusivas, claro.

D1 - Sente que tem os apoios necessários para a implementação do decreto?

Não, não, não. Penso que deveria ter havido uma preparação antes do decreto entrar em função. Devia ter havido uma preparação deste, o que é que se pretendia porque é que aquele trabalho tem de ser feito, por exemplo. Devia ter sido feito um trabalho prévio

D2 - Os recursos humanos parecem-lhe suficientemente especializados?

São poucos.

E as competências deles também acha suficientes? Acha que esses técnicos também estão suficientemente especializados para intervir?

Alguns sim, algumas pessoas, sim. Depois claro não podemos intervir sendo terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais.

Então, acaba por haver falta também de pessoas com especialização concreta?

Claro, sim, sim, sim, sim.

D4 - Sente que a Comunidade escolar tem competências para a implementação deste decreto?

Não, não estão. Para além da falta de informação sobre o decreto, há falta de informação sobre o DUA e aí existem falhas nas práticas obviamente.

E1 - A sua opinião geral em relação a este decreto?

Acho que a nível de intenções, é bom.

E depois de facto, falta o resto, porque é assim e não há nada pior do que a se publicar alguma coisa. E essa coisa não ter logo sucesso desde o princípio. Isso depois vai servir para desculpa. E vai servir desculpa para muita coisa, de facto, esta falta de preparação inicial, está a tolher os propósitos deste decreto.

O caminho não foi o melhor, portanto, as escolas andam a fazer o seu caminho. E como depois há pessoas que sabem mais ou menos por onde é o caminho e há outras que entendem que não é por aí, até aliás, há pessoas que nem entendem. Mas é engraçado porque isto faz-nos ver algumas realidades que são importantes e são algumas práticas letivas, porque quando uma criança e agora a falar da referenciação e depois as decisões da equipa é que as pessoas ficam muitas vezes até revoltadas, porque não é à medida que eles criam. Às vezes vemos algumas práticas pede-se algumas evidências e nós descobrimos algumas coisas muito importantes e depois descobrimos que o básico está por fazer. E esse tem sido o grande problema. A prática muitas vezes não é inclusiva e o incluir, não é pôr todos os meninos juntos. Inclusão significa que todos vão ter oportunidade e às vezes falhamos neste criar de oportunidades e muitas vezes também falhamos porque não sabemos E nós queremos ser uma escola inclusiva, a inclusão significa que todos vão ter oportunidade e às vezes falha, falhamos neste criar oportunidades e muitas vezes também falhamos porque não sabemos. Não é por má vontade, nem porque as pessoas são más, mas por alguma incompetência. Uma incompetência no sentido de desconhecimento, não no sentido de que não são capazes de.

E1- Então, é o maior desafio que encontra neste decreto?

É o desconhecimento é a dificuldade maior. É o desconhecimento do prático, do dia a dia. Como é que eu faço no dia a dia? Como é que eu faço?

E4 - E, na sua opinião, o que é que mudaria?

Mudaria isso, quer dizer mesmo as ações de formação que as pessoas frequentem é sempre a mesma coisa, são coisas teóricas, são aquelas coisas que a pessoa, pega num livro, pega num autor e está lá. O que as pessoas precisam é, eu com meninos com estas características o que é que eu posso fazer? E, portanto, a nossa busca neste momento é esta, é a busca de formação

prática que as pessoas sintam, OK a partir de hoje estive aqui, não sei quantas horas de formação, mas já vou saber fazer diferente. Portanto, é isso que falta neste momento, esse é o maior desafio. **Obrigada pela entrevista**

Transcrição Entrevista Sujeito B (Coordenadora da EMAEI)

A1 - Então, de que forma tomou conhecimento deste decreto-lei?

Tomei conhecimento através do decreto assim que saiu e depois fiz formação, algumas formações de curta duração. Fiz algumas logo em setembro, fiz uma quando saiu em 2018 fiz uma ação de duração de 3 Horas e 4 horas depois. Ao longo desse ano letivo, fizemos também ações de curta duração em Cristelo. Eu fui lá com o Doutor Vítor. Depois tivemos também aqui na escola e em Lousada e fizemos também aqui umas jornadas pedagógicas que fazemos anualmente, antes de aparecer. Foi por iniciativa própria eu convidei as minhas colegas, e fomos a uma escola a Caíde de Rei ouvir a coordenadora de educação especial sobre o 54 e viemos já com uma luz nesse ano letivo. Depois aqui a equipa da EMAEI quando foi formada fizemos aqui também uma ação de formação de curta duração nesse campo. E foi feita por 3 fases pelo primeiro pré-escolar, primeiro ciclo e professores da B 2/3. Ma neste momento, ainda temos muitas dúvidas e na altura ainda mais dúvidas tínhamos.

A3 – E como foi a receptividade da escola em relação a este decreto?

Na altura em que saiu, eu achei que íamos conseguir um trabalho melhor, que as professoras e a comunidade escolar se iam integrar e tomar mais conhecimento e que se ia envolver mais. E claro envolver-se mais com os próprios alunos. A verdade é que já passaram 4 anos e deparo-me ainda neste momento com muitas dificuldades. Uma das dificuldades, com que me deparo agora é, continuar a achar que quando estou a identificar uma criança, é um aluno da educação especial que isso não existe isso. Não há alunos da educação especial há somente professor de educação especial, mais nada, ponto, mas fazem essas identificações com esse objetivo, principalmente as pessoas do pré-escolar e do primeiro ciclo.

B1 – Houve reuniões de professores para discutir o DL?

Sim para discutir logo.

B2 – E para constituir a equipa da EMAEI?

A equipa foi fácil, é assim a constituição da equipa não foi difícil. A diretora foi de acordo com o que dizia a lei, dizia que tinha que ter 3

coordenadores de departamento e dizia quais, tinha de ter um professor de ed. Especial, uma psicóloga, elemento da direção, portanto. Não tinha muito que saber.

B3 – Que medidas tomaram para a transição do apoio dos alunos de educação especial?

Não foi muito fácil e porquê que não foi muito fácil? Porque a lei também não é muito específica o 54 e depois faço muitas leituras. Por exemplo nós no início tivemos a dificuldade no seguinte. Os alunos com dislexia na altura também já tinham um PEI que era assim que falávamos e com esta nova lei e de acordo com as formações, o que é que nós pensamos logo, colocamos os alunos com dislexia só nas medidas universais e com adaptações ao processo de avaliação. E a verdade é que também lá de cima quem lançou a lei, quando foi a altura de chegar aqui, aquele guião das condições especiais de exame que vem sempre um guião. Vinha lá o quê? Que só podiam fazer em sala parte, quem tinha um RTP. Quando fomos ler isso, o que é que nós fizemos, fomos pegar outra vez e alteramos um bocadinho e esses alunos, em vez de ficarem só com os universais colocamos numa medida seletiva e tivemos de elaborar um RTP. No ano seguinte, a verdade é que isso já não vinha lá a dizer, foi retirado. De facto, não vinha, de acordo com a lei, então neste momento, agora já não há necessidade disso. Há alunos só com medidas universais e com adaptações ao processo de avaliação que podem fazer as mesmas condições especiais de exame, ou provas de aferição com tempo suplementar, leitura e não necessitam de RTP.

Houve essa confusão no início, porque também nos levaram a essa confusão lá em cima do Ministério quando mandaram esse documento e os vários documentos também foram saindo às pinguinhas.

Depois, também tivemos muitas dúvidas nas acomodações curriculares das medidas universais, porque no 3 de 2008, havia os testes adaptados, que agora já não há testes adaptados não se fala disso. Está nas acomodações curriculares e nas medidas universais. Que se pode fazer um teste com uma estrutura diferente, com escolha múltipla e faço isso aí são teste com alguma diferenciação.

C1 - Depois, em relação em tendo em conta isto tudo que nós falamos, acha que com a implementação do DL a organização escolar sofreu alterações?

É assim, sinceramente? É melhor não responder. (Risos). Teoricamente e utopicamente, eu acho que deveria ter. Honestamente acho que não se alterou assim grande coisa. A diretora também disse isso. As pessoas vão-se cada vez mais inteirado, não é? E eles próprios sabem que a responsabilidade das medidas universais é deles universais, essas coisas todas. Mas demora.

Digo isto porque o 54 e já referi é para a escola toda, é para todos para toda a Comunidade. E neste momento eu acho que ainda não está nesta perspetiva.

C3 - E acha que essas estruturas todas se articularam e como é que se articularam?

Não, ainda não chegamos bem nesse patamar. Não chegamos.

C4 - Houve reforço do trabalho colaborativo entre os docentes. Que dificuldades é que existiram nesse sentido?

Olhe o que a lei diz é que nós, professores de educação especial, teremos que agir trabalho colaborativo e o trabalho colaborativo com os colegas. Obviamente, para quê, para partilha de informações, de materiais, estratégias que o nosso trabalho é esse, quer nas medidas universais, seletivas ou adicionais. E o apoio direto que é assim que visa a lei, a verdade é que é assim, começa, mas ainda não está totalmente feito, não se faz. Os horários implicam, não é...os horários não estão muito ajustados. É difícil assim, posso articular e posso colaborar com as minhas colegas, mas às vezes ela não está naquele horário. E não coincide e a colega também não está naquela hora. Às vezes é um bocadinho difícil conseguir essa sintonia sempre, não é? Mas às vezes acontece as pessoas ligar. Olha preciso disso, podes me ajuda aqui, olha.

C5 – Como se organizam os apoios aos alunos com medidas seletivas e adicionais?

Nós aqui fazemos de acordo conforme a prioridade da criança, e das dificuldades que apresenta e de acordo com o perfil do aluno. Se acharmos que

aquele aluno necessita mais de uma hora, duas, a professora intervém ali mais tempo. Tempo de acordo com a necessidade do aluno é a intervenção.

C6 - Na implementação das medidas de suporte à aprendizagem, quais foram as maiores barreiras?

Olhe as barreiras aqui no nosso agrupamento e aquilo que ainda me deparo é, de facto, é a função ou o desempenho, digamos, do Professor de Educação especial nesta lei. Não é do conhecimento é do apoio direto com os alunos, porque é assim, eu passo por muitas ações não é muitas colegas, por exemplo estão a pôr o professor de educação especial a intervirem diretamente com os alunos das medidas seletivas no apoio psicopedagógico.

Pronto, outras estão a pôr na situação reforço de aprendizagem que eu acho que também não é isto na minha opinião. Nós, de acordo com a lei que é que nós estamos a fazer, estamos a pôr nas medidas adicionais, na alínea E, aqueles que não necessitam logo da b), estamos para a linha e), que é o desenvolvimento pessoal e social. E nem toda a gente percebe isso. Nós também não sabemos se estamos a fazer bem, ou se estamos a fazer mal.

C7 - Então acha que o decreto-lei tornou a escola mais inclusiva? E em que aspetos?

É sim, minha diretora disse que a escola já era inclusiva e que está inclusiva. É assim a minha opinião, não vai tanto nesse sentido, não é? Porque ainda há professores que dizem olha os teus alunos.! Chegou a tua professora! Quando me dizem isto eu não considero uma escola inclusiva. A minha diretora não concorda muito, mas os alunos das medidas adicionais da alínea b) têm de ir à turma um bocadinho portuguesa matemática. Ela não concorda muito pronto, mas nós achamos que estão aí estão a ir um bocadinho a turma também, claro que vão connosco. Nós também estamos lá, mas vão e já há professores este ano que vamos articulando com eles é o tal do trabalho colaborativo. Eles já conseguem trabalhar e adaptar o material para esses alunos. Para que quando vamos lá aos pouquinhos, já conseguimos isso. Acho que nós, quando estamos lá na turma, funciona melhor. Se nós não estivéssemos, como nós estamos, vamos dando dicas aqui dicas ali e com as tais estratégias, não é?

D1 – Sentem que têm os apoios necessários para a implementação do decreto?

Não. A nível de pessoas de educação especial, acho que não nos podemos queixar. A nível de recursos para intervirem em outras medidas, ainda ficamos muito aquém. Terapias, por exemplo, acho que que o pré-escolar é dos sítios fundamentais no que diz respeito à Linguagem podíamos ter terapeuta da fala nossa escola e não temos. Todo esse tipo de especialização, os pais têm que procurar fora. Os recursos são escassos, no pré-escolar devíamos ter educadoras de apoio, não há educadores que apoiem, tal como existe no primeiro ciclo. No pré-escola isso não acontece e porque é que não acontece? As turmas são grandes, elas também têm meninos com dificuldades e lá tu sabes que a linguagem o raciocínio, isso tem de ser trabalhado quanto mais precocemente. A intervenção no pré-escolar previne as dificuldades do 1º ciclo. Começar logo de cedo a trabalhar mais fortemente e melhor será a probabilidade de as lacunas desaparecerem.

D3 – Como se organizaram os mecanismos para monitorizar e supervisão da implementação do DL?

Nós equipa, fazemos a monitorização das medidas dos alunos que beneficiam de medidas seletivas e adicionais, fazemos isso no final das reuniões do Conselho de Turma. Fazemos isso através até de um questionário online. E também vamos percebendo no dia a dia de visitas e de trabalho das salas. Ai consegues perceber falando com o colega sabendo como as coisas estão a correr como é que estão e há muitas estratégias que e vamos falando mais vezes nos corredores. Vamos tentar desta forma, claro que não há escolas ideais nem situações ideais, mas claro que vamos tentando sempre arranjar estratégias para depois, no final de cada período, nós, professores, educação especial, participámos nos conselhos de turma e todos eles onde apoiamos diretamente. E nós, em Conselho de turma conseguimos perceber se foi aplicado, quais as medidas universais aplicadas.

D4 – Sente que a comunidade escolar tem competências para a implementação do DL?

É assim, competências têm? Eu acho que competência toda a gente tem, eu não posso dizer que não há competências. Às vezes é assim todos conseguimos, se quisermos, todos nós conseguimos. Agora as vezes aqui ainda há muita resistência. Não há, envolvimento, um bocadinho de desresponsabilização. E o desconhecimento, continuo a achar que há muito desconhecimento

E1 – Qual a sua opinião geral sobre o DL? É claro quanto aos seus propósitos? É possível de ser implementado?

É assim possível ser implementado? Acho que é. Agora o que eu acho? É que ele não está, muito explícito nós ao lermos aquilo ao interpretarmos, ficamos muito confusas ainda, agora já começamos a perceber um bocadinho. Mesmo assim, ainda temos dúvidas, muitas dúvidas, porque é um. Também temos que perceber o que do 3/2008 para o 54, digamos que foi uma evolução, porque é assim o outro não dizia quase nada este diz tudo e mais alguma coisa não é, aquilo é uma diferença muito grande mesmo através do DUA.

Nós para estarmos muito bem, dentro do 54 temos que ter conhecimento do 54, do 55 do DUA e do manual á prática inclusiva, só depois de isto estar muito bem. Depois também de fazermos boas formações, de nos explicarmos, então acho que nós aí sim conseguiríamos estar dentro do DL.

É assim as ideias são boas. Porque é assim também antigamente, o que se fazia era rotular, uma criança chegava aqui era logo, olha é um da educação especial. Isso também não acho correto é logo um rotulo para educação especial. Olha é autista, porque é hiperativo e a lei não vem com nada disso, a lei vem com medidas. Portanto nesse aspeto, com as medidas eu acho que até está muito bom está, está fantástico se nós conseguíssemos implementar o que querem acho que está fantástico assim, não estamos aqui a rotular ninguém é isso. Agora claro que o documento é um bocadinho confuso ainda é isso, este decreto precisa de todos, não é só os professores de educação especial que têm de trabalhar o decreto. Tem que ser a comunidade educativa toda é isso

exatamente, esse é o maior desafio é comunidade educativa ainda não estar tão envolvido e dentro DL54 do 55 e de tudo.

E2 - Acaba por ser o maior desafio e a maior dificuldade?

É exatamente isso, o maior desafio e a maior dificuldade. Porque é assim, nós ainda vivemos aqui, os professores não é por mal, mas estão muito preocupados com o programa em dar o programa. E depois do 54 e 55 com o nosso referencial que nós temos de avaliação, o nosso objetivo é conhecer o aluno e trabalhar de acordo com as dificuldades do aluno para que ele passe de uma forma ou de outro através desta medida, através daquela de outra, tentarmos minimizar as dificuldades do aluno. Portanto, eu acho que isso aí ainda não está muito bem, de ir ao encontro das necessidades, das motivações.

E 4 - O que é que mudaria ali?

A gente já referiu da formação, informação de mês a mês, como uma partilha tal como estamos a fazer aqui. Eu já disse quando há uma formação de educação inclusiva, quem é que se inscreve o 910 que são a Educação Especial, mas fazemos. E os colegas que de facto precisam de ter mais conhecimento, saber mais profundo sobre a lei para na aula façam as práticas que devem implicar, não é? Não vão, não vão pronto é isso.

Obrigada pela entrevista

Transcrição da entrevista sujeito C (Coordenadora Educação Especial)

A1 - De que forma tomou conhecimento do decreto lei?

De que forma ao certo já não sei. Deve ter sido através da escola, já não me recordo bem ou através dos colegas que soubemos que ia sair um novo decreto e na altura eu fiz uma formação porque precisava já não me recordo de não sei quantas horas.

Por iniciativa própria?

Sim iniciativa própria, um bocado imposta entre aspas, porque eu precisava de formação naquele ano e, portanto, juntei o útil ao agradável. No entanto, não saí nada esclarecida da formação. Eu acho que foi antes do ano letivo terminar, porque para julho ele tinha acabado de sair e quem me deu a formação na altura foi uma psicóloga e estava super perdida, mas a perspetiva dos psicólogos é muito diferente da nossa perspetiva, portanto, sinceramente não me senti nada esclarecida naquela altura.

Depois por nossa iniciativa, tivemos formações aqui na escola formações para de certa forma, também tentamos analisar o decreto para explicar um bocadinho aos colegas. Nós fizemos isso com a melhor das intenções, mas acabámos também por se calhar, sermos nós nessa altura, a darmos a entender que a responsabilidade era nossa. Que devíamos interpretar ou ler, interpretar para os outros e darmos a conhecer aos outros

A3 – Como foi feita recetividade da escola em relação ao decreto?

Era uma novidade, a escola acolheu a nova lei como acolhe todas as outras. Claro que depois, entretanto, foram delegadas funções para que tentássemos, nós departamento tentar perceber o que viria de novo, o que é teríamos de fazer.

B1- Houve reuniões para discutir o DL?

Ui muitas só que lá está, é o que eu acho, que ainda hoje acho e na naquela altura mais o DL é muito dúbio e é pouco esclarecedor e suscita muitas dúvidas ainda hoje.

B2 – Como foi constituída a EMAEI?

Eu acho que foi fácil. Eu acho que a direção também teve o seu papel um bocado facilitado porque a própria lei diz que tem que ser um coordenador de cada (1º ciclo, pré-escolar...), portanto, o que a direção se limitou, foi a reunir quem a lei diria exigiu. Na altura, portanto, acho que por aí não houve problemas. Agora relativamente à receção das próprias, pessoas se queriam ou não fazer parte da equipa, isso é diferente, mas eu também estou do lado dos colegas, também percebo isso, não é. Quando se sabe que é uma coisa nova toda a gente tinha receio.

B3 – Que medidas tomaram para a transição do apoio dos alunos de educação especial?

A transição sinceramente, não foi assim uma coisa fácil. Eu acho que levou muito tempo para analisar cada caso, cada aluno, onde é que vamos encaixar a informação que existia nos PI`s, porque os alunos tinham. Onde é que vamos encaixar essas informações, aliás, o primeiro entrave foi como é que vai ser o documento? O que é que vamos pôr, o que é que vamos incluir?

C1 - Com a implementação do decreto, a organização escolar sofreu alterações? E em quê?

Eu acho que não, acho que utopicamente o objetivo era esse, não é? Acho que aos poucos, os professores vão modelando, se vão atualizando e se vão deixando entranhar, pelo novo paradigma, pelas novas estratégias, mas dizer efetivamente que houve assim uma grande alteração? Não, na minha opinião, não houve.

C4 - Houve um reforço do trabalho colaborativo entre os docentes?

Sim, já existia. Isso também já existia no outro.

C5- Como é que se organizam os apoios aos alunos com as medidas seletivas e adicionais?

A organização é feita por uma questão de prioridade sempre, não é igual para todos e aqueles que nós achamos que devem ter mais ou menos horas de trabalho. É uma questão de prioridade apenas.

C6 - Nas implementações das medidas de suporte à aprendizagem, quais foram as barreiras que mais encontraram?

O não concordar com as medidas. Notoriamente não querer fazer formação, do não querem perceber e que a responsabilidade de estar por dentro do assunto é sempre nossa.

Eu continuo a achar que a grande barreira na comunidade educativa é ainda não saberem de facto qual é o papel do professor de educação especial. Os professores quando fazem a identificação, é quase como se quisessem, mais um professor de apoio para trabalhar, para ajudar na leitura, naquela parte mais académica.

Os professores de 1º ciclo ainda confundem muito, acham que nós de educação especial vamos para lá para ajudar, o que isso implica, ajudar a escrever ou a ler. Muitas vezes é para isso que os identificam. Não o nosso papel não é esse de tudo, ensinar a ler e escrever as letras. Podemos ajudar de outra forma, podemos contornar, agora não é o nosso papel chegar lá e dizer, eu hoje vou dar o p. Claro, nem pegar meu livro de fichas que acontece muitas vezes que e vamos lá fazer estas fichas. Nós somos o profissional especializado e nosso papel, o nosso desempenho cada vez mais deve ser feito em alunos que necessitam de apoio especializado. São alunos que têm dificuldades em áreas específicas, de linguagem, orientação, mobilidade, em áreas específicas. Lacunas onde podemos intervir

C7 - Com este decreto a escola torna-se mais inclusiva? Em que aspetos?

Se fosse implementado, talvez se fosse implementado na sua totalidade, não é, eu acho que sim, claro. Se um aluno tiver dificuldades, sejam elas quais forem e o professor, sim, senhora tens dificuldades, e eu vou-te ajudar, vou-te colocar mais à frente.

É certo que estes 4 anos equivalem a dois, eu acho que aos poucos, as pessoas vão integrando as coisas, vão-se inteirando das coisas. Mas dizer que acho que é uma escola plenamente inclusiva, não.

D1 – Sente que tem os apoios necessários, para a implementação?

Não.

D2- E os recursos humanos parece suficientemente especializados.

Também não, falta sinceramente. Devia ser obrigatório, sei que obrigar alguma coisa e alguém, não é o melhor. Mas é assim fazem-se tantas formações nas ciências nisto, naquilo e claro que tudo é importante, mas essas coisas só vão resultar se o que está lá em cima, na pirâmide também resultar que são às praticas que incluam todas as crianças, não é.

O que eu vejo é miúdos fora da sala constantemente, por exemplo, eu acho que isso é de 1900 e carqueja não é.

D4 – Sente que a comunidade escolar tem competências para a implementação deste DL?

Eu acho que competências toda a gente tem. Agora eu acho é que falta muito o querer claro, ou estar disposto e estar disponível para estar presente para ter formações e perceber como é que eu posso melhorar. Há várias condicionantes que estão por trás, turmas extensas miúdos que passam o dia todo na escola, lá está, há muitas outras situações. Depois vem afetar também os professores. Nós sabemos disso miúdos que passam a maior parte do dia na escola, miúdos que não querem estar na escola tudo isso interfere.

E1 – Qual a tua opinião geral sobre o DL? É claro quanto aos seus propositivos? É possível de ser implementado?

Eu acho eu acho que os propósitos são bons. Na minha opinião são muito utópicos. Grande parte da lei é muito dúbia, continuo a dizer que podemos interpretar assim ou assado e que pôr todos os itens na prática não é fácil.

Mas é possível de ser implementado?

É possível se toda a gente se envolver, claro que se eu quiser, tu quiseres e o outro não quiser não vai dar.

E2 - Então o maior desafio que o que o decreto colocou a escola foi?

Se calhar estar em consonância. Pois, mas isso não é muito fácil. Não é fácil porque cada pessoa é uma pessoa também tem as suas características, não é? E muitas vezes, adaptar-se! Vem esta agora eu passado tantos anos de serviço vens agora pedir-me não sei o quê. Só por ser da educação especial acha que sabe mais.

E4 - Então o que é que tu mudarias neste decreto?

É assim, as pessoas são impossíveis mudar, porque pronto. Não, não dá.

No decreto gostava que fosse mais claro, menos confuso na sua leitura mais explícito. E que viesse com manual de instruções. Que o Manual de Apoio à prática fosse mesmo um manual de instruções, olha tens isto, isto é, se for apresentado um aluno assim, é assim que tens que fazer claro. Porque nós já tentámos esclarecimentos, nós equipa e também ninguém me sabe responder, percebes? Eu acho que quem elaborou este decreto e quem o assinou, deveria estar disposto. Acho que isso é uma grande lacuna do decreto, estar disposto a deslocar-se às escolas ou pelo menos atender as escolas e tirar as dúvidas.

Transcrição entrevista Sujeito D (Prof. Educação Especial)

A1 - De que forma é que tomou conhecimento do decreto lei?

Eu estava nos surdos (920) e foi-me chegado numa reunião de departamento, que o Ministério estava a fazer um levantamento das necessidades e das nossas opiniões ou um bocadinho sobre como havíamos de fazer a nossa intervenção pedagógica, neste caso direcionado para os surdos, não é. E, entretanto, foi-nos pedido a nós e aos professores de LGP, que é os professores de língua gestual portuguesa. E então nós em reunião estivemos a debater um bocadinho sobre os prós e os contras as e o que tinha de bom, e o que tinha de mal, o que poderíamos alterar para benefício das nossas práticas. E então tivemos ali, fizemos várias reuniões de departamento, onde fizemos a recolha a alguns objetivos que pretendemos atingir, algumas lacunas que existiam no novo decreto, no antigo decreto-lei e que poderiam ser melhoradas e pronto. E estas propostas depois foram enviadas e pronto e foi através disso que nós sabíamos que ia sair o decreto. E foi um início.

A2 - Teve alguma formação para a aplicação do decreto?

Não, não, não. Depois também a minha situação profissional foi um bocadinho confusa, porque depois passei para o 910, não é? Eu estava em Lisboa e fui colocada cá no Norte e então, quando cheguei pronto, eu fiz várias formações online e que, entretanto, houveram muitas formações, mas que não eram disponíveis para todas as pessoas. Foi uma grande confusão, toda a gente queria saber, claro, e então eu só a fiz a formação, mais ou menos a meio do ano.

Foi por iniciativa própria?

Foi claro. Foi a meio do ano e foi por iniciativa própria, foi, senti-me um bocadinho perdida, não é? E procurei, porque nós mesmo em departamento, andamos ali um bocadinho perdidos na construção dos documentos. Andamos um bocadinho pronto, era tudo novo e a procurávamos aqui ali pronto. Eu achei que realmente tinha que ter formação.

A3 - Como é que foi feita a recetividade da escola em relação ao decreto de lei?

Estávamos todos com enormes expectativas, sobre o que iria mudar. Então estávamos todos sedentos, destas novas informações. Começámos a apercebermo-nos das mudanças e foi muito bem visto, muito bem visto, as escolas cada vez mais queriam uma escola inclusiva e não uma escola de integração, é esta a diferença e a escola inclusiva veio para ser uma escola para todos, e nós estávamos aqui um bocadinho sedentos para deixarmos de ser a educação especial, os meninos NEE, os nossos meninos para sermos um recurso para a escola. Estávamos com grandes expectativas do que viria. A escola aceitou muito bem, muito bem.

B1- Nessa altura, houve reuniões de professores para discutir o DL?

É sim, sim, muitas, muitas. Houve reuniões para analisarmos o decreto-lei, houve reuniões para fazermos os documentos, houve reuniões, sei lá, para nos organizarmos enquanto recursos, não é, para sabermos onde é que iríamos rentabilizar os recursos existentes. Onde é que eles eram mais precisos.

B2 – Não sei se participou ou se apercebeu de como é que foi constituída a Equipa da EMAEI?

Olhe, não faço a mínima ideia, não sei.

Pronto eu quando cheguei, caí ali um bocadinho paraquedas, não é? Eu acho que isso já deveria ter vindo do ano que passou como a nossa coordenadora de departamento era a Vice-diretora. Eu sei que ela é que constituiu a equipa da EMAEI com a psicóloga da escola. Com ela e com e com outra colega que também era subcoordenadora, não é? E depois, selecionou por aquilo que me apercebi, um membro de cada ciclo.

B3 - Que medidas tomaram para a transição do apoio dos alunos, que eram educação especial?

Olhe, eu na altura estava no 920foi quando fiquei colocada, fui para uma unidade de ensino estruturada, OK? Portanto. Antigamente não é antigamente e quando eu digo antigamente, de acordo com o decreto de lei e já veio como o 3 de 2008. Tínhamos as unidades, não é, as unidades de apoio a multideficiência, pois tínhamos as unidades do espectro autista. Não é que eram unidades, planificadas e direcionadas especificamente, eram unidades especializadas na

deficiência, cegueira, autismo, pronto. As unidades que eu tive, por exemplo, eu tive na unidade dos surdos que era a surdo/cegueira percebe, pronto essas unidades. Quando eu fui colocada eu fui para aquela. No caso, é numa unidade de multideficiência, ou seja, os meus alunos tinham características muito específicas. Portanto, as transições do novo decreto e lei, principalmente em termos de instrumentos e de medidas aplicadas, iam todas no sentido de serem medidas adicionais. Os meninos apresentavam todas patologias muito severas, e que necessitavam automaticamente do máximo. De mobilizar não só o RTP, mas também o PEI para construir o tal currículo de acordo com o perfil de funcionalidade dos meninos. Esta transição para mim não foi aquela transição choque, como as outras colegas tiveram. Eu não senti tanto essa mudança. Depois, no segundo ano que já estive com outro tipo, não é de identificação de necessidades, aí foi diferente, não é? Mas nesta primeira etapa, não, portanto, nós sabemos perfeitamente, que de acordo com o perfil de funcionalidade de cada criança, que as severas patologias que eles apresentavam nós sabemos perfeitamente, que tínhamos que direcionar para o RTP para um PEI.

C1 - Claro em relação à implementação do decreto, acha que a organização da escola sofreu alterações?

Eu acho que foi um bocadinho complicado, assim como um bocadinho complicado as pessoas se adaptarem, porque ainda tinham e ainda têm, muito presente e eu não estou a falar da escola, onde estou agora, eu acho que as colegas ainda estavam muito presas entre aspas ao decreto-lei 3 de 2008, portanto. Ainda não estavam preparadas, digamos. Pelo menos era aquilo que me dava aparecer, embora estivesse em contexto de unidade, o levantamento destas necessidades específicas não é porque elas estavam habituadas. Elas vinham de uma CIF onde havia uma caracterização muito específica, não é? Onde tinham de catalogar entre aspas, em que tinham sempre como base, relatórios clínicos, médicos e psicológicos que eram obrigatórios. Para esta categorização e passaram de repente do quase um rotular, para de repente passarem para uma medida onde a identificação é facultativa, porque elas tinham que se mentalizar que este decreto-lei, era para todos os alunos, nós somos professoras da turma, não é? Nós estamos ali para ajudar todos os alunos

e os professores, portanto, esta noção dos nossos alunos, ainda estava muito intrínseca na altura, mas no início foi assim, bem complicado.

C2 - Dessas alterações que tiveram que ocorrer, qual é que acha que é assim a mais significativa?

Que todos os colegas tiveram que se adaptar. A alteração mais significativa foi mesmo esta, foi, como é que eu hei de explicar? Compreender que passava a ser para todos, e não só para alguns. Foi a tal, a escola inclusiva ou o termo inclusão, porque inclusão não é a diferença, a diferença todos nós temos diferenças e esta e não está numa fase em que havia integração, nós integrávamos os alunos na turma e o facto de que a mudança da mentalidade para uma escola inclusiva, uma escola para todos, nós somos professores de todos. Foi um bocadinho complicado. Porque á assim os meninos estavam integrados, iam á turma, mas não estavam incluídos continuavam num cantinho afastados. Os professores a quem nós damos apoio, nas salas, perceberem que nós estamos ali e quando destinamos uma atividade, a atividade não é exclusiva para aquele aluno, mas sim para todos os alunos, para a turma. É isso, é o mais complicado, ainda hoje perceberem isso.

C3 - Como se articularam as várias estruturas da escola?

Ho!! Não eu acho que ainda tem um longo caminho pela frente para que realmente haja uma verdadeira articulação. Esta realidade não acontece em muitas escolas.

C4 - Acha que houve um reforço do trabalho colaborativo entre os docentes? Que dificuldades existiram?

Eu acho que sim. Eu acho que cada vez mais, porque senão não tem lógica a implementação deste decreto-lei. Este decreto-lei, existe porque é para todos os alunos, tem que haver articulação. Se cada um trabalhar para o seu lado, é como os barcos têm que remar todos para o mesmo lado, senão o barco não anda.

Mas concorda que isso não acontece ou ainda acontece?

Agora na escola onde eu estou, eu conheço outras realidades, não é? Até porque já andei pelo país inteiro, também conheci estas realidades. Onde eu estou, quem é o que eu posso falar, há muita articulação, muita, até porque nós

estamos em constante comunicação entre nós, mesmo com a psicóloga mesmo como com as terapeutas, tentamos que haja esta articulação.

C5 - Como é que se organizam neste momento os apoios aos alunos com as medidas seletivas e adicionais?

Primeiro, verificamos a necessidades, e analisamos a necessidade e não estou a dizer das problemáticas, que hoje em dia nós não podemos falar nisso. Mas pelo perfil que o aluno apresenta não é, porque o aluno até pode ser muito bom aluno e ter um problema emocional ou comportamental que precise mais de uma intervenção, não é? E no início do ano, perante os RTP s, fazemos o levantamento das necessidades. Portanto, os recursos humanos são distribuídos nos centros de apoio à aprendizagem e nos CAF, em que estes funcionam como um agregador dos recursos humanos que possam existir na escola. Acabamos por tentar dar resposta aos casos com enorme necessidade desse mesmo apoio. Depois é gerido também no nosso dia a dia e através também do bom senso.

C6 - Na implementação das medidas de suporte à aprendizagem, que barreiras foram encontradas?

Eu já disse, no início, eu acho que o nosso trabalho, quando nós iniciamos um trabalho, nós temos que trabalhar não só com as crianças, mas também com os adultos que trabalham com elas, não é? E como tal, e se nós não conseguirmos trabalhar, com os adultos, não conseguimos que eles sintam que nós estamos ali e que fazemos parte da mesma equipa. Nós não conseguimos desenvolver um trabalho com as crianças, não é? Portanto, eu tento sempre que esta corelação seja uma realidade. E que eles me vejam como um recurso que está ali para ajudar, naquilo que eles precisarem, até porque nós temos que também calçar um bocadinho os sapatos dos colegas. Como não podíamos dizer, não é porque às vezes têm turmas grandes, com casos um bocadinho complicados, comportamentais de aprendizagem, etc. E, portanto, estamos ali também um bocadinho para ajudar, não é? Existe também alguma dificuldade porque às vezes não dão tempo, porque nós, os meninos, têm todos os tempos diferentes, não é as aquisições, enquanto um faz a aquisição num 1

ano, o outro demora 2 ou 3 anos para fazer. Mas os colegas acabam por ter currículos extensos e que têm que avaliar e têm que fazer.

Mas isso é uma coisa que está para trabalhar, mas lá está o nosso papel novamente no terreno, na ação, muitas vezes os professores têm que sentir que nós estamos lá para trabalhar competências específicas direcionadas para isto. E vamos imaginar, a criança está a fazer a aquisição da leitura e da escrita. Nós sabemos que é uma área transversal, é uma área muito importante e que as crianças sem essa área não vão fazer a aquisição das outras áreas, todas nós sabemos que a importância da leitura e da escrita. É claro que a nossa função não é ensinar o menino a ler e a escrever não é, porque assim a função do professor de apoio educativo é função trabalhar diversas áreas dentro dessa área da comunicação da linguagem, explorar os índices de compreensão nos índices de produção, explorará ali muitos os fonemas a através de outros recursos que normalmente não são utilizados nas aprendizagens formais, de maneira a que a criança possa fazer essas aquisições, não é, portanto, estas competências específicas que nós trabalhamos muitas vezes temos que explicar não é para que depois, eles em contexto de sala de aula ou em contexto com o professor do apoio educativo, faça essas aquisições, não é?

E muitas vezes os professores não entendem isso. Às vezes pensam que nós estamos ali para dar o apoio à matemática, o apoio ao estudo meio apoio ao português, não é? E não compreendem estas competências específicas que nós estamos ali a trabalhar. São fundamentais para depois para eles fazerem as aquisições formais de aprendizagem que fazem junto com os colegas em contexto de sala de aula.

Exato

C7 - Acha que o que este decreto torna a escola mais inclusiva?

Ai sim.

Em que aspetos sim?

Em todos os aspetos. Embora claro, e acredito que isto ainda tenhamos um longo caminho a percorrer, não é? A pronto e também a pandemia lá está também não veio ajudar nada. Mas quando um professor está ali, não é o Professor X ou Y não é está ali para todos está ali para ajudar, está ali para

trabalhar em conjunto a faz com que não haja um rótulo, não é? Que não haja os alunos NEE, que não haja a segregação não é, a integração, mas que haja inclusão de todos os alunos, porque todos podem usufruir do nosso apoio, não é?

D1 - Sente que tem os apoios necessários para a implementação do decreto?

Eu, quando não os tenho, procuro. Eu, quando não os tenho, não eu quando não os tenho, procuro, por isso é que me meto sempre em formações, caso por exemplo, eu acho muito importante, nós temos o decreto-lei número 55 está de mão dada com o decreto-lei número 54, não é? E? As pessoas nem se apercebem disso. Por exemplo, é uma das coisas que eu mesmo tinha muita confusão e que faço formação na área, tendo que pesquisar. Tento saber, tentou incluir no meu dia a dia, não é? Portanto, eu, quando não a tenho, quando não me é dada muitas vezes, eu também a procuro. Aí também tenho muita e também tenho muita sorte porque é quer dizer muita sorte, não é muita sorte por andar de escola em escola, mas de qualquer maneira tem a parte em que nós encontramos sempre muita gente. A nossa vida profissional e é muito enriquecedora, porque nós encontramos muita gente que nos transmite e que nos possam mais que nós, possamos depois então entrar ali em partilha de muitas práticas e isto também é bom. Portanto, quando eu não sei, tenho muitas colegas, tenho muitos grupos, tenho muitos em que podemos fazer estas partilhas. Ser professor, não é fácil, mas eu acho que a educação especial neste momento ainda é mais desafiante.

D2 - Os recursos humanos, parecem-lhe suficientemente especializados?

Na atual sim, sim, e são pessoas que vão sempre em busca de e que pesquisam e que se debatem e que tentam perceber. Agora temos falta de terapeutas, e técnicos para nos ajudarem. Isso nos queixamos sempre, não é? Quantos mais recursos humanos melhores para nós e melhor para os alunos. E mesmo materiais, a maior parte dos meus recursos sou eu que os faço, sou eu que os compro. Porque também são inexistentes, mas pronto é o que temos.

D3 - Como é que organizam os mecanismos para a monitorização e supervisão da implementação do decreto?

Pois, eu normalmente o que é que eu faço? Lá está mais um trabalho de coordenação, que não é de coordenação é de cooperação. Normalmente é sempre nas reuniões, embora durante o ano nós vamos partilhando e trocando ideias. E tentamos perceber quais os objetivos que já foram atingidos, outros objetivos que nós pensamos que deveriam ser atingidos e também não foram e que deveria, e que para atingir terminada a aprendizagem, se calhar era melhor introduzirmos outro objetivo intermédio. Durante o ano vamos fazendo esta gestão. Digamos assim, depois em Conselho de turma fazemos trimestral, nós fazemos a avaliação das medidas, e tentamos ver até que ponto é que elas surtiram ou não o efeito desejado. Fazemos a monitorização que é mais ou menos isto. Juntos vemos onde é que foi, onde é que não foi, o que é que é preciso trabalhar no próximo período, como é que foi pronto? Fazemos esta análise e depois juntamente com a colega titular de turma, estou a falar no caso específico do primeiro ciclo. Juntamente com a minha colega fazemos nós, temos um documento próprio da escola para a monitorização e juntamente com a colega, fazíamos a monitorização, no qual depois mandamos para a coordenadora, para depois ela ficar com esses dados.

D4 – Sente que a comunidade escolar, tem competências para a implementação deste decreto?

Não, quer dizer, nós também estamos no início, nós próprios professores, muitas vezes não é, também nos sentimos assim um bocadinho à procura de agora de. Agora imagine o que é mudar uma sociedade. A sociedade embora tivesse havido uma evolução muito grande e acredito que sim, até porque primeiro havia uma grande discussão, não é, pois havia uma segregação e depois passamos para uma integração e neste momento já falamos numa inclusão, não é? Portanto, eu acredito que nós vamos evoluindo. Não é? Nesta sociedade global e mesmo os pais veem nos muitas vezes como, olha a professora que te apoia a professora que te ajuda e aquela tua professora! Os próprios pais fazem esta segregação entre aspas. Ainda têm muito o rótulo, não é? Porque o meu filho tem paralisia porque o meu filho é autista.

O que acha que podia ser fundamental para isso deixar de acontecer que seria necessário?

Vai também da formação. Porque as pessoas não nascem, as pessoas não nascem ensinadas, vai da formação e nós vemos muitas vezes, até nos programas que vemos em que os pais ou mesmo no dia a dia. Isso vai muito da formação, de se apropriarem. E de cada vez que pensarem de maneira diferente, até porque nós somos todos diferentes. Os meninos são todos diferentes. Há uns que são completamente funcionais e que tem imenso jeito para determinadas tarefas e que não fazem as aprendizagens formais da maneira, digamos que a sociedade assim o espera. Enquanto não assumirmos isso. Nós ainda vivemos numa sociedade que ter um curso ou o estudar, o estatuto, o ter boas notas, isso é o importante. Portanto, isto está muito enraizado na nossa sociedade, é uma dificuldade.

Não é importante se a criança gosta ou se a criança se sente bem. Ou se está feliz não interessa, eu falo para mim, é que sou mãe, às vezes digo porque tu tens que ter boas notas, porque tens que ter não sei quê, é aquela imposição, aquela ideia, que nos foi inculcada claro. Mas que é difícil mudar, mas pronto, mas acredito que a intervenção, informação, que as coisas vão andando e nós vemos nas escolas cada vez mais as formações por parte dos professores da educação especial, por parte dos outros professores, por parte dos psicólogos, cada vez mais tentam inculcar e transmitir esta ideia aos pais não é, mas claro que estou convencida que ainda vai demorar muito tempo.

E1 - Qual é a sua opinião geral sobre o decreto? E claro, quanto aos propósitos, é possível de ser implementado?

Sim, eu acho que sim. E principalmente eu, que venho de um grupo, o grupo dos surdos. E eu vou falar mais no meu caso, não é? Era um grupo que até nas escolas estavam nas unidades, estavam à parte, portanto, eu tenho de acreditar neste decreto-lei e é da minha convicção este decreto-lei. Nós somos todos diferentes, somos todos os alunos, não é? Uns com umas características, outros com outras, mas todos aprendemos na diferença. Eu, por exemplo, vou lhe dar um exemplo. Em todas as turmas que eu vou neste momento, eu dou-lhe sempre uma aula de língua gestual, em que eles aprendem, pelo menos o

abecedário. Eles ficam deliciados e gostam imenso de aprender outra língua, mas assim olha, vamos imaginar que até vem uma menina que até tem um implante, ou que até não tem uma comunicação. Vocês sabem, pelo menos minimamente dizer o vosso nome ou bom dia ou boa tarde. Portanto, ainda não tenho meninos surdos na sala, portanto esta inclusão passa por isto tudo, serem empáticos, colocarmo-nos sempre no lugar do outro.

E2 - E então qual é o maior desafio que este decreto que lhe colocou?

Exige um trabalho enquanto professor, um trabalho de muita mais coordenação, de muito mais, um trabalho muito mais colaborativo com todos da comunidade escolar. Não podemos ser ali uma ilha isolada, uma disciplina à parte que trabalha para, não, nós temos de trabalhar com tudo e com todos. E esta articulação, a ajuda, dá um bocadinho complicada. Porque nós trabalhamos com tudo e com todos dentro da comunidade escolar, com tudo, desde os auxiliares em que lhes dizemos, por exemplo, quando temos um menino com autismo, em que dizemos como é que ele está estruturado no dia a dia dele, para eles perceberem, desde os professores, desde os psicólogos que trabalham a parte emocional ou que trabalham a parte comportamental que os nossos os alunos precisam. As famílias, portanto, este nós estamos ali é, digamos que nós estamos no centro. Esta articulação é muito complicada da nossa parte.

Já me está a responder à pergunta a seguinte, porque eu ia lhe perguntar qual é a sua maior dificuldade?

Então, se calhar é um bocadinho, isso, é este equilíbrio nesta relação que ele exige.

Sim, porque depois nós trabalhamos com pessoas, não é? Nós trabalhamos com profissionais e trabalhamos com pessoas, não é gerir ali muitas pessoas ao mesmo tempo e calçar os sapatos deles e entendê-los e trabalhar ali todos juntos para o mesmo lado, várias mentalidades, vários feitios, é muito complicado e às vezes fazemos 6 escolas diferentes, é muita gente que nós temos que gerir, muitos profissionais, muitos pais. É muito complicado e eu vi isso na pandemia, em que nós entramos um bocadinho na casa deles. Cada família tem uma história. Por exemplo, eu tinha uma mãe que tinha um menino

com um perfil de funcionalidade. Ele tinha uma patologia, e só piscava os olhinhos, ele nem falava, o tônus muscular do pescoço nem conseguia se manter direitinho, portanto, ele não tinha mesmo em termos de comunicação, só conseguia comunicar com os olhos e quando comunicava. E tinha uma mãe que cuidava dele 24 horas por dia e quando nós fazíamos as aulas em videochamada. A mãe tinha uma necessidade incrível de comunicar, e às vezes nós estarmos ali um bocadinho com ela também. Nós somos um agente educativo que trabalhamos com todos. E esta articulação é muito complicada e até nós nos tira a energia.

E 4 - O que é que mudaria no decreto?

Olha, eu vou lhe dizer e esta pergunta eu já escrevi quando estávamos em reflexão em reuniões de departamento. Na minha opinião, há uma lacuna, eu não sei se é uma lacuna, mas eu entendo assim, que no fundo não é, mas que depois acaba por não ser, mas eu acho que quando nós, quando os meninos não é, são identificados e após um longo processo de aprendizagem, e decidimos que os meninos devem usufruir e beneficiar de medidas adicionais no sentido das adaptações curriculares significativas. Porque há atividades que nós sabemos que isto é, esta lei é e em várias fases que podem ser utilizadas em cada uma delas, dependendo da medida que nós fizemos são cumulativas. Mas eu estou a falar daqueles meninos que têm as adaptações curriculares significativas eu acho que dentro desta lei, que depois existe uma grande diversidade. E acho que havia de haver outra resposta. Com autismo severo e depois temos aqueles meninos que são muito mais funcionais e depois acaba por agregar os meninos todos, estou-me a fazer entender. É assim acabei de dar o exemplo deste menino que só mexe os olhinhos e depois temos um menino que é perfeitamente funcional e que até faz o dia a dia. Eu acho que havia de haver outro tipo de resposta. Eu queria que me dessem outro tipo de resposta. Outro tipo de resposta é dentro das adaptações curriculares que houvesse um tipo de resposta. Porque incluir, mas colocar ali ao fundo da sala numa cadeira de rodas. No fundo, estamos ainda a fazer pior, porque parece que estamos a colocá-lo junto dos colegas, mas a pô-los ali um bocadinho ali ao lado. Mas é a minha opinião. Vale o que vale. **Obrigada**

Anexo IV – Análise de Conteúdo das Entrevistas

Quadro – Análise de Conteúdo: Entrevistas dos Sujeitos

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	SUJEITO A	SUJEITO B	SUJEITO C	SUJEITO D
CONHECIMENTO INICIAL DO DL		- “Tomei conhecimento do decreto sendo informada.”	- “Tomei conhecimento através do decreto assim que saiu...”	- “ Deve ter sido através da escola, já não me recordo bem ou através dos colegas que soubemos que ia sair um novo decreto...”	- “foi-me chegado numa reunião de departamento, que o Ministério estava a fazer um levantamento das necessidades e das nossas opiniões ou um bocadinho sobre como havíamos de fazer a nossa intervenção pedagógica...”
	Conheciment o				

Formação

- “Mas nenhuma formação, que explicasse todos os passos e pronto.”
- “...depois fiz algumas formações de curta duração.”
- “Ao longo desse ano letivo, fizemos também ações de curta duração em...”
- “Foi por iniciativa própria eu convidei as minhas colegas...”
- “Sim não. Depois também a minha situação profissional foi um bocadinho confusa, porque eu porque depois passei para o 910. Eu estava em Lisboa e fui colocada cá no Norte e então, quando cheguei pronto, eu fiz várias formações online e que, entretanto, houveram muitas formações, mas que não eram disponíveis para todas as pessoas.”
- “Foi claro. Foi a na escola meio do ano e foi por

PRIMEIRAS AÇÕES DA
ESCOLA

- “Tivemos algumas reuniões não pedagógicas para analisar o decreto...”

- “...fizemos também aqui umas jornadas que acho, que ainda fazemos hoje acho e naquela altura

- “Ui só que lá muitas, muitas. Houve reuniões para analisarmos o decreto-lei (...) houve reuniões, dei lá, para nos

- “É sim, sim, muitas, muitas. Houve reuniões para analisarmos o decreto-lei (...)

formações para iniciativa própria, foi, de certa forma, senti-me um bocadinho também perdida, não é?”

tentarmos

analisar o decreto para explicar um bocadinho aos colegas.”

Reuniões

anualmente, antes mais o DL é organizarmos enquanto de aparecer...” muito dúbio e é recursos, não é, para - “Sim foi pouco sabermos onde é que bastante - “...a equipa esclarecedor e iríamos rentabilizar os discutido.” da EMAEI quando foi suscita muitas recursos existentes. formada fizemos aqui dúvidas ainda Onde é que eles eram também uma ação de hoje.” mais precisos.” formação de curta duração...”

- “Sim foi rápido e decidido foi fácil...” - “A equipa - “Eu - “Olhe, não faço por mim. Quem fácil. Eu acho que foi a mínima ideia, não sei. iria ser a fácil. Eu acho Eu acho que isso coordenadora da - “A diretora que a direção já deveria ter vindo do EMAEI, fui eu que dizia a lei, dizia seu papel um ano que passou como a que decidi.” que tinha que ter 3 bocado departamento de nossa coordenadora de coordenadores de facilitado diretora. Eu sei que ela é departamento e dizia porque a própria que constituiu a equipa quais, tinha de ter um lei diz que tem da ME com a psicóloga

Formação da EMAEI

professor de ed. que ser um da escola. Com ela e com Especial, uma coordenador de e com outra colega que psicóloga, elemento cada 1ºciclo, também era da direção, portanto. pré-escolar, subcoordenadora, não é? Não tinha muito que portanto, o que E depois, selecionou por saber.” a direção se aquilo que me apercebi, limitou, foi a um membro de cada reunir quem a lei ciclo.”
diria exigiu.”

- “Era uma novidade, a escola acolheu a nova lei como acolhe todas as outras. Claro que depois, entretanto, foram

delegadas
funções para
que
tentássemos,
nós
departamento
tentar perceber
o que viria de
novo, o que é
teríamos de
fazer.”

- “...com essa terminologia, eu ainda tenho alguma dificuldade em usá-la...”
- “Uma das dificuldades, com que me deparo agora é, continuar a achar que quando estou a identificar uma criança, é um aluno da
- “Portanto, as transições do novo decreto de lei, principalmente em termos de instrumentos e medidas aplicadas, iam todas no sentido de serem medidas

**Transição
entre
decretos**

- “Os especial que isso não dizem isto eu adicionais. Os meninos meninos agora, existe isso...” não considero apresentavam todos com as medidas, uma escola patologias muito severas, não são da - “Não foi inclusiva.” e que necessitavam educação muito fácil...” automaticamente do especial...” - “Eu máximo. De mobilizar

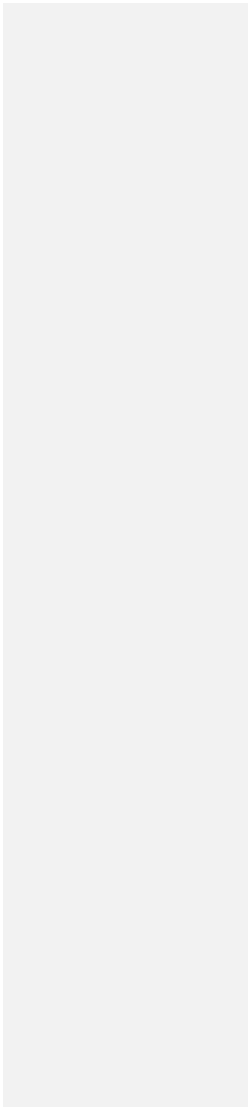
- “...tivemos acho que não, não só o RTP, mas

- “Eu a dificuldade no acho que também o PEI para acho que foi, seguinte. Os alunos utopicamente o construir o tal currículo de relativamente com dislexia na altura objetivo era acordo com o perfil de fácil, depende também já tinham um esse, não é? funcionalidade dos das situações PEI que era assim Acho que aos meninos. Esta transição ...” que falávamos e com poucos, os para mim não foi aquela esta nova lei e de professores vão transição choque, como acordo com as modelando, se as outras colegas formações, o que é vão atualizando tiveram. Eu não senti que nós pensamos e se vão tanto essa mudança.” logo, colocamos os deixando

alunos com dislexia entranhar, pelo “- Nós estamos só nas medidas novo ali para ajudar todos os

universais e com paradigma, alunos e os professores, adaptações ao pelas novas portanto, esta noção dos processo de estratégias, nossos alunos, ainda avaliação. E a mas dizer estava muito intrínseca verdade é que efetivamente na altura, mas no início também lá de cima que houve foi assim, bem quem lançou a lei, assim uma complicado.”

quando foi a altura de grande chegar aqui, aquele alteração? Não, - “. Ainda não guião das condições na minha estavam preparadas, especiais de exame opinião, não digamos. Pelo menos que vem sempre um houve.” era aquilo que me dava guião. Vinha lá o aparecer, embora estivesse em contexto de fazer em sala à parte, quem tinha um RTP.” unidade, o levantamento destas necessidades específicas não é porque elas estavam habituadas. Elas vinham de uma CIF onde havia uma

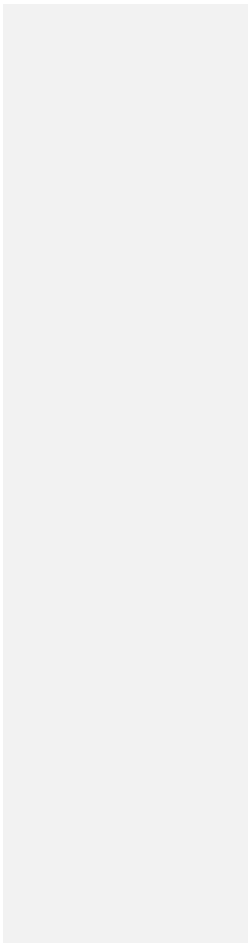


caracterização muito específica, não é? Onde tinham de catalogar entre aspas, em que tinham sempre como base, relatórios clínicos, médicos e psicológicos que eram obrigatórios. Para esta categorização e passaram de repente do quase um rotular, para de repente passarem para uma medida onde a identificação é facultativa, porque elas tinham que se mentalizar que este decreto-lei, era para todos os alunos, nós somos professoras da turma.”

**Dificuldades
sentidas**

“...as pessoas ficaram um bocadinho preocupadas...”
- “...Porque a lei também não é muito específica do 54 e depois faço muitas leituras.”
- “É exatamente sobretudo termos muitas mudanças...”
- “...Porque a lei também não é muito específica do 54 e depois faço muitas leituras.”
- “A transição sinceramente, não foi assim uma coisa fácil. Eu acho que levou muito tempo para analisar cada um caso, cada aluno, onde é um bocadinho complicado as pessoas se adaptarem, porque ainda tinham e ainda têm, muito presente e eu não estou a falar da escola, eu acho que as colegas ainda estavam muito...”
- “. Foi uma grande confusão, toda a gente queria saber, claro, e então eu só a fiz a formação, mais ou menos a meio do ano.”
- “Houve um bocadinho complicado, assim como cada caso, cada aluno, onde é um bocadinho complicado as pessoas se adaptarem, porque ainda tinham e ainda têm, muito presente e eu não estou a falar da escola, eu acho que as colegas ainda estavam muito...”

- “Agora presas entre aspas ao relativamente à decreto-lei do 3 de 2008, receção das portanto.”
próprias,
pessoas se - “. Foi um queriam ou não bocadinho complicado. fazer parte da Porque á assim os equipa, isso é meninos estavam diferente, mas integrados, iam á turma, eu também mas não estavam estou do lado incluídos continuavam dos colegas, num cantinho afastados. também Os professores a quem percebo isso, nós damos apoio, nas não é. Quando salas, perceberem que se sabe que é nos estamos ali e quando uma coisa nova destinamos uma toda a gente atividade, a atividade não tinha receio.” é exclusiva para aquele aluno, mas sim para



- “O não todos os alunos, para a concordar com turma. É isso, é o mais as medidas. complicado, ainda hoje Notoriamente perceberem isso.”
não querer fazer formação, do não querem perceber e que a responsabilid e de estar por dentro do assunto é sempre nossa.”

MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS

Organização com as novas medidas

- “...Todos os meninos estão abrangidos pelo decreto...”
- “O nível de organização acho que não, não havia muitas alternativas com as pessoas...”
- “Vão-se articulando, menos tenta-se, pelo menos
- “Na altura em que saiu, eu achei que conseguimos um trabalho melhor, que as professoras e a comunidade escolar se iam integrar e tomar mais conhecimento e que se ia envolver mais.”
- “Pelo menos com muitas dificuldades.”
- “A verdade é que já passaram 4 anos e deparo-me ainda neste momento com muitas dificuldades.”
- “Na altura em que saiu, eu achei que conseguimos um trabalho melhor, que as professoras e a comunidade escolar se iam integrar e tomar mais conhecimento e que se ia envolver mais.”
- “A verdade é que já passaram 4 anos e deparo-me ainda neste momento com muitas dificuldades.”
- “Não o nosso papel não
- “A organização é feita por uma questão de prioridade esta, foi, como é que eu hei de explicar? Compreender que passava a ser para todos, e não só para alguns. Foi a tal, a escola inclusiva ou o termo de inclusão, porque inclusão não é a diferença, a diferença todos nós temos diferenças e esta não está numa fase em que havia integração, nós integrávamos os alunos na turma e o facto de que
- “Que todos os colegas tiveram que se adaptar. A alteração mais significativa foi mesmo esta, foi, como é que eu hei de explicar? Compreender que passava a ser para todos, e não só para alguns. Foi a tal, a escola inclusiva ou o termo de inclusão, porque inclusão não é a diferença, a diferença todos nós temos diferenças e esta não está numa fase em que havia integração, nós integrávamos os alunos na turma e o facto de que

tenta-se - “Não há é esse de tudo, a mudança da definem-se as alunos da educação ensinar a ler e mentalidade para uma medidas, mas especial há somente escrever as escola inclusiva, uma depois na professor de letras. Podemos escola para todos, nós prática, nem educação ajudar de outra somos professores de sempre as especial...” forma, podemos todos.”

coisas contornar,

funcionam como -...” agora não é o - “Porque á assim deveriam ser...” conforme a nosso papel os meninos estavam prioridade da criança, chegar lá e integrados, iam á turma,

- “Muitas e das dificuldades dizer, eu hoje mas não estavam vezes a falta de que apresenta e de vou dar o p. incluídos continuavam entendimento acordo com o perfil Claro, nem num cantinho afastados. em relação á do aluno. Se pegar meu livro Os professores a quem escolha das acharmos que aquele de fichas que nós damos apoio, nas medidas...” aluno necessita mais acontece muitas salas, perceberem que de uma hora, duas, a vezes que e nos estamos ali e quando

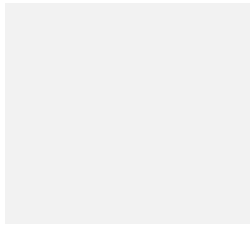
- “...os professora intervém vamos lá fazer destinamos uma colegas ali mais tempo. estas fichas. atividade, a atividade não professores Tempo de acordo Nos somos o é exclusiva para aquele

muitas vezes com a necessidade profissional do aluno, mas sim para acham que do aluno é a especializado e todos os alunos, para a aquela criança intervenção.” nosso papel, o turma. É isso, é o mais precisa de novas medidas, mas a nosso desempenho complicado, ainda hoje verdade é que cada vez mais perceberem isso.” precisa é de um ajuste á prática.”

- “Eu acho que a nossa escola já era inclusiva, não é por causa do decreto. Ou melhor, não é por causa do decreto que ela é mais inclusiva do que era.”

aluno, mas sim para todos os alunos, para a turma. É isso, é o mais complicado, ainda hoje perceberem isso.”

deve ser feito em alunos que necessitam de apoio especializado. São alunos que têm dificuldades em áreas específicas, de linguagem, orientação, mobilidade, em áreas específicas.



Lacunas onde
podemos
intervir."

Documentos

- "...acho que muitas dúvidas nas reuniões para fazermos
houve mais ao acomodações encaixar essas os documentos..."
nível dos curriculares das informações,
documentos. Os medidas universais, aliás, o primeiro - "E procurei,
documentos porque no 3/2008, entrave foi porque nós mesmo em
sim." havia os testes como é que vai departamento, andamos
adaptados, que ser o ali um bocadinho
- agora já não há documento? O perdidos na construção
"...também falta testes adaptados não que é que dos documentos."
de se fala disso." vamos pôr, o
conhecimento, que é que
muitas vezes vamos incluir?"
andamos com
falta de
informação e
formação para
saber adequar."

**Trabalho
colaborativo**

- “Tem -...” começa, - “Sim, - “Ho!! Não eu
que haver, tem mas ainda não está já existia. Isso acho que ainda tem um
que haver. E há totalmente feito, não também já longo caminho pela
muitas se faz. Os horários existia no frente para que
dificuldades.” implicam, não é...os outro.” realmente haja uma
horários não estão verdadeira articulação.

- “Não muito ajustados. É - “Nós Esta realidade não
há muito tempo difícil assim, posso também acontece em muitas
disponível para articular e posso estamos lá, mas escolas.”
as pessoas colaborar com as vão e já há
reunirem, minhas colegas, mas professores - “Eu acho que
discutirem e às vezes ela não está este ano que sim. Eu acho que cada
colaborar...” naquele horário. E vamos vez mais, porque senão
não coincide e a articulando com não tem lógica a
- colega também não eles é o tal do implementação deste
“...precisava de está naquela hora. trabalho decreto-lei. Este decreto-
um bocadinho Às vezes é um colaborativo. lei, existe porque é para
mais de bocadinho difícil Eles já todos os alunos, tem que
disponibilidade conseguir essa conseguem haver articulação. Se

da parte de sintonia sempre, não trabalhar e cada um trabalhar para o algumas é?” adaptar o seu lado, é como os pessoas.” material para barcos têm que remar

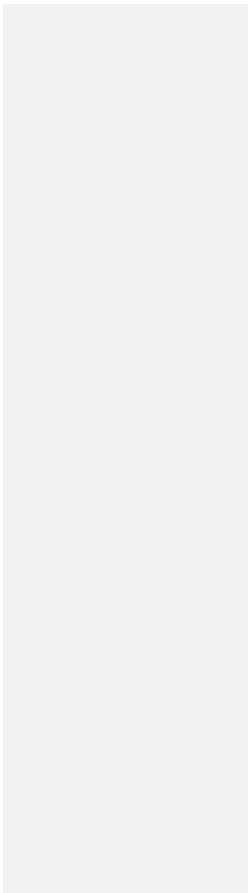
- “...para outras, por mais disponibilidade que houvesse e tempos continuaria tudo na mesma.”

esses alunos. todos para o mesmo lado, Para que senão o barco não anda.”

quando vamos lá aos

- “Onde eu estou, pouquinhos, já quem é o que eu posso conseguimos falar, há muita isso. Acho que articulação, muita, até nós, quando porque nós estamos em estamos lá na constante comunicação turma, funciona entre nós, mesmo com a melhor. Se nós psicóloga mesmo como não com as terapeutas, estivéssemos, tentamos que haja esta como nós articulação.”

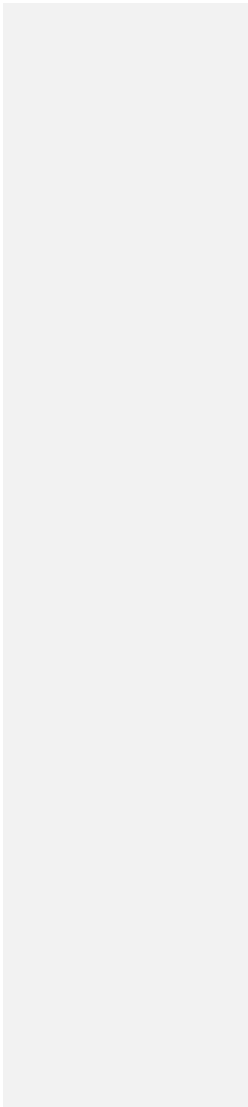
estamos, vamos dando dicas aqui dicas ali e



com as tais
estratégias, não
é?”

**Promoção da
Inclusão**

- “Eu acho que a minha opinião, não fosse nossa escola já vai tanto nesse implementado, era inclusiva, sentido, não é? talvez se fosse não é por causa Porque ainda há implementado do decreto. Ou professores que na sua tenhamos um longo melhor, não é dizem olha os teus totalidade, não caminho a percorrer, não por causa do alunos.! Chegou a é, eu acho que é? A pronto e também a decreto que ela tua professora! sim, claro. Se pandemia lá está é mais inclusiva Quando me dizem um aluno tiver também não veio ajudar do que era.” isto eu não considero dificuldades, nada. Mas quando um uma escola sejam elas professor está ali, não é o inclusiva.” quais forem e o Professor X ou Y não é professor, sim, está ali para todos está ali senhora tens para ajudar, está ali para dificuldades, e trabalhar em conjunto a eu vou-te faz com que não haja um ajudar, vou-te rótulo, não é? Que não haja os alunos NEE, que



colocar mais à não haja a agregação
frente. “ não é, a integração, mas

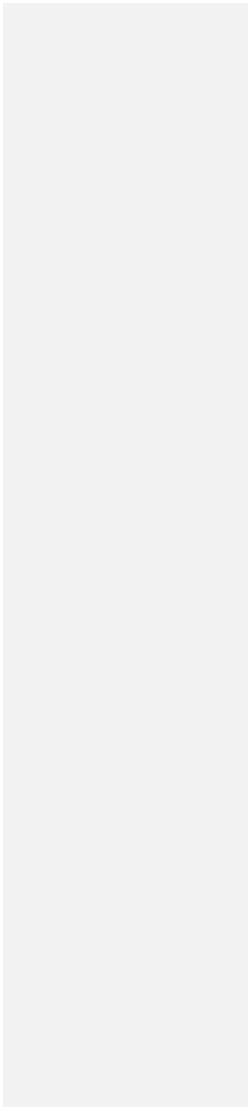
que haja inclusão de

- “É todos os alunos, porque
certo que estes todos podem usufruir do
4 anos nosso apoio, não é?

equivalem a
dois, eu acho
que aos poucos,
as pessoas vão
integrando as
coisas, vão-se
inteirando das
coisas. Mas
dizer que acho
que é uma
escola
plenamente
inclusiva, não.

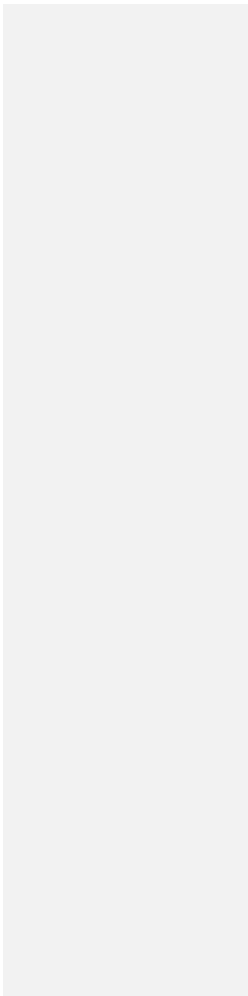
**Organização/
Monitorização**
o

- “Não, não. Penso que deveria ter havido uma preparação antes do decreto entrar em função...”
- “Não, não. Penso que deveria ter havido uma preparação antes do decreto entrar em função...”
- “Devia ter sido feito um trabalho prévio.”
- Nós equipa, fazemos a monitorização das medidas dos alunos que beneficiam de medidas seletivas e adicionais, fazemos isso no final das reuniões do Conselho de Turma. Fazemos isso através até de um questionário online. E também vamos percebendo no dia a dia de visitas e de trabalho das salas.”
- “A organização é feita por uma coordenação, que não é de coordenação é de cooperação. Normalmente é sempre nas reuniões, embora durante o ano nós vamos partilhando e trocando ideias. E tentamos perceber quais os objetivos que já foram atingidos, outros objetivos que nós pensamos que deveriam ser atingidos e também não foram e que deveria, e que para atingir terminada a aprendizagem, se calhar



era melhor introduzirmos outro objetivo intermédio. Durante o ano vamos fazendo esta gestão. Digamos assim, depois em Conselho de turma fazemos trimestral, nós fazemos a avaliação das medidas, e tentamos ver até que ponto é que elas surtiram ou não o efeito desejado. Fazemos a monitorização que é mais ou menos isto.

- “Juntos vemos onde é que foi, onde é que não foi, o que é que é preciso trabalhar no próximo período, como é



que foi pronto? Fazemos esta análise e depois juntamente com a colega titular de turma, estou a falar no caso específico do primeiro ciclo. Juntamente com a minha colega fazemos nós, temos um documento próprio da escola para a monitorização e juntamente com a colega, fazíamos a monitorização, no qual depois mandamos para a coordenadora, para depois ela ficar com esses dados.”

Competências dos recursos humanos

- “São poucos.” - “Não. A nível de pessoas de educação especial, falta - “Na atual sim, sim, e são pessoas que vão sempre em busca de e que pesquisam e que se debatem e que tentam perceber. Agora temos falta de terapeutas, e e outras medidas, alguma coisa a técnicos para nos ajudarem.”

- “Alguns acho que não nos sinceramente. Devia ser obrigatório, sei para intervirem em que obrigar falta de terapeutas, e outras medidas, alguma coisa a técnicos para nos ajudarem.”

- “Não, não estão. Para além da falta de informação sobre o decreto, há falta de informação sobre o DUA e aí existem falhas nas práticas obviamente.”

- “Não. A nível de recursos humanos, não é o melhor. Mas é assim fazem-se, tantas recursos humanos melhores para nós e melhores para os alunos. E mesmo materiais, a maior parte dos meus recursos sou eu que os faço, sou eu que os compro. Porque também

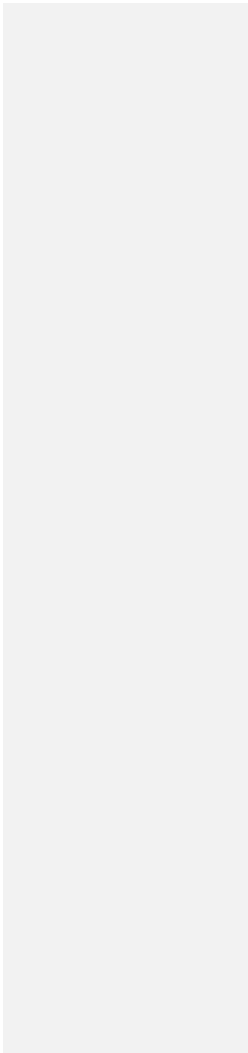
- “Os recursos são escassos, no pré-escolar devíamos ter educadoras de apoio, não há educadores que

- “Também não, sim, e são pessoas que vão sempre em busca de e que pesquisam e que se debatem e que tentam perceber. Agora temos falta de terapeutas, e e outras medidas, alguma coisa a técnicos para nos ajudarem.”

- “Quantos mais recursos humanos melhores para nós e melhores para os alunos. E mesmo materiais, a maior parte dos meus recursos sou eu que os faço, sou eu que os compro. Porque também

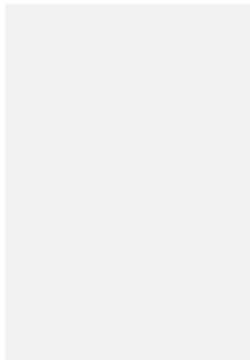
apoiem, tal como que está lá em são inexistentes, mas existe no primeiro cima, na pronto é o que temos.” ciclo.” pirâmide

também resultar - “Não, quer
- “Eu acho que são às dizer, nós também que competência praticas que estamos no início, nós toda a gente tem, eu incluam todas próprios professores, não posso dizer que as crianças, não muitas vezes não é, não há é. também nos sentimos competências. Às assim um bocadinho à vezes é assim todos - “Eu procura. Agora imagine o conseguimos, se acho que que é mudar uma quisermos, todos nós competências sociedade. A sociedade conseguimos. Agora toda a gente embora tivesse havido as vezes aqui ainda tem. Agora eu uma evolução muito há muita resistência. acho é que falta grande e acredito que Não há, muito o querer sim, até porque primeiro envolvimento, um claro, ou estar havia uma grande bocadinho de disposto e estar discussão, não é, pois desresponsabilizaã disponível para havia uma segregação e



o. E o estar presente depois passamos para desconhecimento, para ter uma integração e neste continuo a achar que formações e momento já falamos há muito perceber como numa inclusão, não é? desconhecimento.” é que eu posso Portanto, eu acredito que melhorar.” nós vamos evoluindo. “

- “Nesta sociedade global e mesmo os pais veem nos muitas vezes como, olha a professora que te apoia a professora que te ajuda e aquela tua professora! Os próprios pais fazem esta segregação entre aspas. Ainda têm muito o rótulo, não é? Porque o meu filho tem paralisia



porque o meu filho é
autista.”

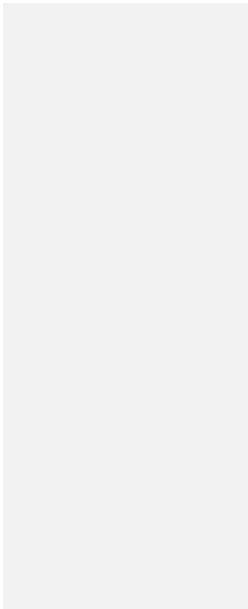
**DESAFIOS E DIFICULDADES
PESSOAIS**

**Opinião sobre
o DL**

- “Acho que a nível de intenções, é bom.”
- “É que ele não está, muito explícito nós ao lermos aquilo ao interpretarmos, bons. Na minha grupo dos surdos. E eu vou falar mais no meu caso, não é? Era um grupo que até nas escolas estavam nas unidades, estavam à parte, portanto, eu tenho de acreditar neste decreto-lei e é da minha convicção este decreto-lei (...). Nós somos todos diferentes, somos todos os alunos, não é? Uns com umas características, outros
- “Acho que a nível de intenções, é bom.”
- “É que ele não está, muito explícito nós ao lermos aquilo ao interpretarmos, bons. Na minha grupo dos surdos. E eu vou falar mais no meu caso, não é? Era um grupo que até nas escolas estavam nas unidades, estavam à parte, portanto, eu tenho de acreditar neste decreto-lei e é da minha convicção este decreto-lei (...). Nós somos todos diferentes, somos todos os alunos, não é? Uns com umas características, outros
- “Eu acho que sim. E principalmente eu, que venho de um grupo, o grupo dos surdos. E eu vou falar mais no meu caso, não é? Era um grupo que até nas escolas estavam nas unidades, estavam à parte, portanto, eu tenho de acreditar neste decreto-lei e é da minha convicção este decreto-lei (...). Nós somos todos diferentes, somos todos os alunos, não é? Uns com umas características, outros
- “Sim, eu acho que sim. E principalmente eu, que venho de um grupo, o grupo dos surdos. E eu vou falar mais no meu caso, não é? Era um grupo que até nas escolas estavam nas unidades, estavam à parte, portanto, eu tenho de acreditar neste decreto-lei e é da minha convicção este decreto-lei (...). Nós somos todos diferentes, somos todos os alunos, não é? Uns com umas características, outros
- “Acho que a nível de intenções, é bom.”
- “É que ele não está, muito explícito nós ao lermos aquilo ao interpretarmos, bons. Na minha grupo dos surdos. E eu vou falar mais no meu caso, não é? Era um grupo que até nas escolas estavam nas unidades, estavam à parte, portanto, eu tenho de acreditar neste decreto-lei e é da minha convicção este decreto-lei (...). Nós somos todos diferentes, somos todos os alunos, não é? Uns com umas características, outros
- “Eu acho que sim. E principalmente eu, que venho de um grupo, o grupo dos surdos. E eu vou falar mais no meu caso, não é? Era um grupo que até nas escolas estavam nas unidades, estavam à parte, portanto, eu tenho de acreditar neste decreto-lei e é da minha convicção este decreto-lei (...). Nós somos todos diferentes, somos todos os alunos, não é? Uns com umas características, outros
- “Sim, eu acho que sim. E principalmente eu, que venho de um grupo, o grupo dos surdos. E eu vou falar mais no meu caso, não é? Era um grupo que até nas escolas estavam nas unidades, estavam à parte, portanto, eu tenho de acreditar neste decreto-lei e é da minha convicção este decreto-lei (...). Nós somos todos diferentes, somos todos os alunos, não é? Uns com umas características, outros

caminho. E se fazia era rotular, como depois há uma criança chegava pessoas que aqui era logo, olha é sabem mais ou um da educação menos por onde especial. Isso é o caminho e há também não acho outras que correto é logo um entendem que rotulo para educação não é por aí, até especial. Olha é aliás, há autista, porque é pessoas que hiperativo e a lei não nem entendem.” vem com nada disso, a lei vem com medidas. Portanto nesse aspeto, com as medidas eu acho que até está muito bom está, está fantástico se nós conseguíssemos

com outras, mas todos aprendemos na diferença. Eu, por exemplo, vou lhe dar um exemplo. Em todas as turmas que eu vou neste momento, eu dou-lhe sempre uma aula de língua gestual, em que eles aprendem, pelo menos o abecedário. Eles ficam deliciados e gostam imenso de aprender outra língua, mas assim olha, vamos imaginar que até vem uma menina que até tem um implante, ou que até não tem uma comunicação. Vocês



implementar o que
querem acho que
está fantástico assim,
não estamos aqui a
rotular ninguém é
isso.”

sabem, pelo menos
minimamente dizer o
vosso nome ou bom dia
ou boa tarde. Portanto,
ainda não tenho meninos
surdos na sala, portanto
esta inclusão passa por
isto tudo, serem
empáticos, colocarmo-
nos sempre no lugar do
outro.”

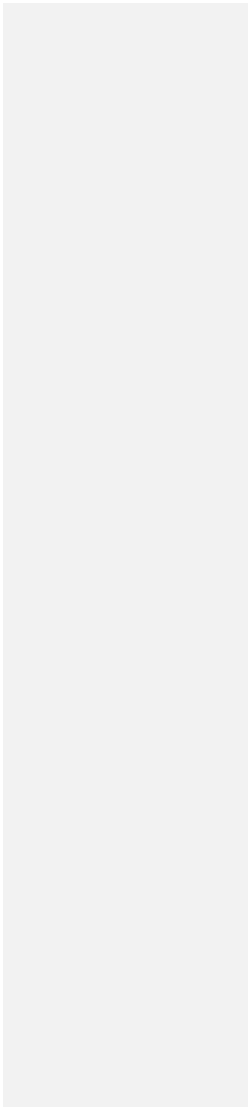
prática muitas educação especial a professor de comunidade escolar, com
vezes não é intervirem apoio para tudo...”
inclusiva e o diretamente com os trabalhar, para
incluir, não é pôr alunos das medidas ajudar na - “Nós
todos os seletivas no apoio leitura, naquela trabalhamos com
meninos juntos.” psicopedagógico.” parte mais profissionais e
académica.” trabalhamos com
- - “...claro que pessoas, não é gerir ali
“Inclusão o documento é um - “Os muitas pessoas ao
significa que bocadinho confuso professores de mesmo tempo e calçar os
todos vão ter ainda é isso, este 1º ciclo ainda sapatos deles e entendê-
oportunidade e decreto precisa de confundem los e trabalhar ali todos
às vezes todos, não é só os muito, acham juntos para o mesmo
falhamos neste professores de que nós de lado, várias
criar de educação especial educação mentalidades, vários
oportunidades e que têm de trabalhar especial vamos feitos, é muito
muitas vezes o decreto. Tem que para lá para complicado e às vezes
também ser a comunidade ajudar, q que fazemos 6 escolas
falhamos porque educativa toda é isso isso implica, diferentes, é muita gente
não sabemos E exatamente, esse é o ajudar a que nós temos que gerir,

nós queremos maior desafio é escrever ou a muitos profissionais, ser uma escola comunidade ler. Muitas muitos pais.”

inclusiva, a educativa ainda não vezes é para

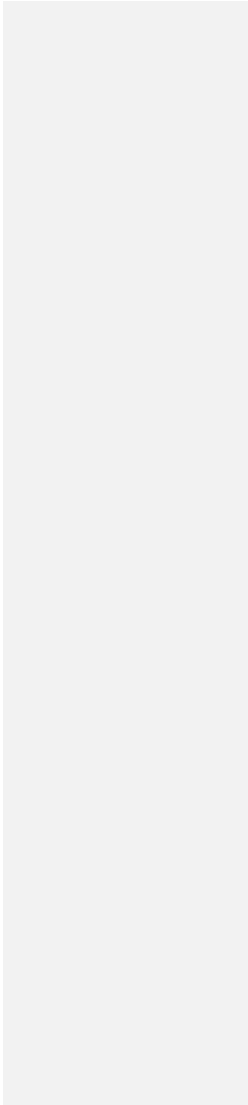
inclusão significa estar tão envolvido e isso que os - “É muito que todos vão dentro DL54 do 55 e identificam. Não complicado e eu vi isso ter oportunidade de tudo.” o nosso papel na pandemia, em que nós e às vezes falha, não é esse de entramos um bocadinho falhamos neste - “... nós tudo, ensinar a na casa deles. Cada criar ainda vivemos aqui, ler e escrever as família tem uma história. oportunidades e os professores não é letras.” Por exemplo, eu tinha muitas vezes por mal, mas estão uma mãe que tinha um também muito preocupados - “Há menino com um perfil de falhamos porque com o programa em várias funcionalidade. Ele tinha não sabemos.” dar o programa. E condicionantes uma patologia, e só depois do 54 e 55 que estão por piscava os olhinhos, ele - “É o com o nosso trás, turmas nem falava, o tônus desconheciment referencial que nós extensas muscular do pescoço o do prático, do temos de avaliação, miúdos que nem conseguia se dia a dia. Como o nosso objetivo é passam o dia manter direitinho, é que eu faço no conhecer o aluno e todo na escola, portanto, ele não tinha

dia a dia? Como trabalhar de acordo lá está, há mesmo em termos de
é que eu faço?” com as dificuldades muitas outras comunicação, só
do aluno para que ele situações. conseguia comunicar
passe de uma forma Depois vem com os olhos e quando
ou de outro através afetar também comunicava. E tinha uma
desta medida, os professores. mãe que cuidava dele 24
através daquela de Nós sabemos horas por dia e quando
outra, tentarmos disso miúdos nós fazíamos as aulas
minimizar as que passam a em videochamada. A
dificuldades do maior parte do mãe tinha uma
aluno. Portanto, eu dia na escola, necessidade incrível de
acho que isso aí miúdos que não comunicar, e às vezes
ainda não está muito querem estar na nós estarmos ali um
bem, de ir ao escola tudo isso bocadinho com ela
encontro das interfere.” também. Nós somos um
necessidades, das agente educativo que
motivações.” - “É trabalhamos com todos.
possível se toda E esta articulação é muito
- “E o a gente se complicada e até nós nos
desconhecimento, envolver, claro tira a energia.”



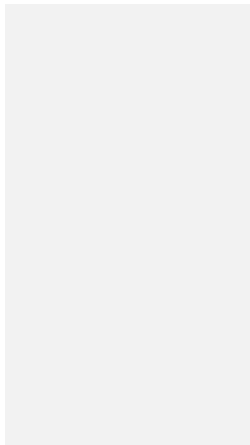
continuo a achar que que se eu
há muito quiser, tu
desconhecimento...” quiseses e o
outro não quiser
não vai dar.”

- “Se
calhar estar em
consonância.
Pois, mas isso
não é muito
fácil. Não é fácil
porque cada
pessoa é uma
pessoa também
tem as suas
características,
não é? E muitas
vezes, adaptar-
se! Vem esta



agora eu
passado tantos
anos de serviço
vens agora
pedir-me não
sei o quê. Só
por ser da
educação
especial acha
que sabe mais.”

- “Eu
acho que quem
elaborou este
decreto e quem
o assinou,
deveria estar
disposto. Acho
que isso é uma
grande lacuna



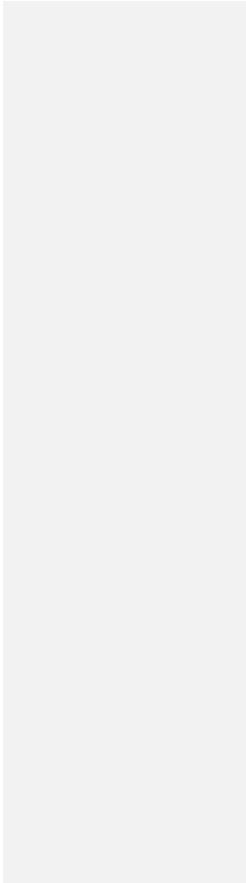
do decreto,
estar disposto a
deslocar-se às
escolas ou pelo
menos atender
as escolas e
tirar as
duvidas.”

Mudanças

- “Mudaria isso, da formação, assim, as difícil mudar, mas pronto, quer dizer informação de mês a pessoas são mas acredito que a mesmo as ações mês, como uma impossíveis intervenção, informação, de formação que partilha tal como mudar, porque que as coisas vão as pessoas estamos a fazer aqui. pronto. Não, andando e nós vemos frequentem é Eu já disse quando não dá.” nas escolas cada vez sempre a há uma formação de mais as formações por mesma coisa, educação inclusiva, - “No parte dos professores da são coisas quem é que se decreto gostava educação especial, por teóricas, são inscreve o 910 que que fosse mais parte dos outros aquelas coisas são a Educação claro, menos professores, por parte que a pessoa, Especial, mas confuso na sua dos psicólogos, cada vez pega num livro, fazemos. E os leitura mais mais tentam inculir e pega num autor colegas que de facto explícito. E que transmitir esta ideia aos e está lá. O que precisam de ter mais viesse com pais não é, mas claro que as pessoas conhecimento, saber manual de estou convencida que precisam é, eu mais profundo sobre instruções.” ainda vai demorar muito com meninos a lei para na aula tempo.”

com estas façam as práticas
características o que devem
que é que eu implicar...”
posso fazer? E,
portanto, a
nossa busca
neste momento
é esta, é a busca
de formação
prática que as
pessoas sintam,
OK a partir de
hoje estive aqui,
não sei quantas
horas de
formação, mas
já vou saber
fazer diferente.
Portanto, é isso
que falta neste

- “Que o
Manual de
- “. Na minha
Apoio à prática opinião, há uma lacuna,
fosse mesmo eu não sei se é uma
um manual de lacuna, mas eu entendo
instruções, olha assim, que no fundo não
tens isto, isto é, é, mas que depois acaba
se for por não ser, mas eu acho
apresentado um que quando nós, quando
aluno assim, é os meninos não é, são
assim que tens identificados e após um
que fazer claro.” longo processo de
aprendizagem, e
decidimos que os
meninos devem usufruir
e beneficiar de medidas
adicionais no sentido das
adaptações curriculares
significativas. Porque há
atividades que nós



momento, esse
é o maior
desafio.”

sabemos que isto é, esta lei é e em várias fases que podem ser utilizadas em cada uma delas, dependendo da medida que nós fizemos são cumulativas. Mas eu estou a falar daqueles meninos que têm as adaptações curriculares significativas eu acho que dentro desta lei, que depois existe uma grande diversidade. E acho que havia de haver outra resposta. “