



JORGE BRUNO
ALMEIDA
DA SILVA

**AS MEDIDAS UNIVERSAIS COMO
ESTRATÉGIA PROMOTORA DA
INCLUSÃO E DO SUCESSO
ESCOLAR**

Dissertação submetida como requisito para obtenção
do grau de Mestre em Gestão e Administração de
Escolas

ORIENTADOR
Professor Jorge Pinto

NOVEMBRO - 2021

JORGE BRUNO
ALMEIDA
DA SILVA

**AS MEDIDAS UNIVERSAIS COMO
ESTRATÉGIA PROMOTORA DA
INCLUSÃO E DO SUCESSO
ESCOLAR**

JÚRI

Presidente: Professora Coordenadora Maria Rosário Rodrigues, ESE-IPS.

Orientador: Professor Coordenador Jorge Pinto Manuel Bento Pinto, ESE-IPS.

Vogal Arguente: Professor Adjunto Agostinho Inácio Bucha, ESCE-IPS.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem em conjunto, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, e uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”

In Declaração de Salamanca (1994)

Agradecimentos

Desenvolver um trabalho destes exige perseverança e força de vontade para não se deixar vencer pelas múltiplas dificuldades que isso representa. Para além dessa força interior, é muito importante os que, de alguma forma, nos ajudam a não desistir. Ao longo da realização deste trabalho muitos foram aqueles que direta ou indiretamente ajudaram na sua concretização. Gostaria assim de agradecer a todas as pessoas envolvidas em geral e a algumas delas em particular toda a colaboração prestada.

Ao Professor Doutor Jorge Pinto por ter acreditado na importância e relevância da temática. Pelo acompanhamento em todas as etapas do estudo e seu contributo perante o trabalho escrito. Pelo espaço de partilha, disponibilidade, aprendizagem e pelas observações relevantes.

A todos os Professores do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, do Instituto Politécnico de Setúbal, pelos conhecimentos transmitidos.

A todos os professores que participaram nesta investigação e sem os quais a mesma não teria sido possível.

À direção da escola do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico pela colaboração dada.

À minha família agradeço a compreensão, incentivo e afeto manifestados em todos os momentos e tudo aquilo que não consigo exprimir por palavras.

A todos o meu agradecimento e o meu sincero bem-haja.

Resumo

Ao longo das últimas décadas, a multiplicação de políticas de inclusão e o alargamento dos conceitos e das práticas em que estes se baseiam continuam a ser amplamente impulsionadas pelas diferentes organizações nacionais e internacionais e pelas políticas educativas dos diferentes governos com sucessivas alterações à legislação. Com o Decreto-Lei n.º 54/2018, a mudança de paradigma é clara. Não se pretende somente promover a inclusão de todos os alunos na escola, mas sim reorganizar a escola para poder promover uma educação inclusiva, de qualidade e com a colaboração de todos e para todos.

Sabemos que as mudanças no terreno, nas escolas, não ocorrem apenas por decreto. Deste modo, através deste trabalho quisemos aprofundar a eventual discrepância entre a perspetiva preconizada no decreto e o modo como essas mudanças são percebidas na escola e conhecer, perante as atuais dificuldades de aprendizagem dos alunos, as medidas universais mais recorrentemente aplicadas, pelos docentes, com vista à participação e à melhoria das aprendizagens e se estas permitem ou não a inclusão e o sucesso dos alunos.

A metodologia escolhida para a investigação foi qualitativa – estudo de caso. Os instrumentos de recolha de dados foram a análise documental aos Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual e entrevistas em *focus group*.

A análise dos resultados obtidos permite-nos dizer que os professores se encontram sensibilizados para as vantagens de uma escola mais inclusiva e consideram-na vantajosa, tanto para os alunos com dificuldades de aprendizagem como para os alunos sem dificuldades. Os participantes neste estudo referem que aplicam medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na sua prática, das quais podemos destacar: a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares.

Assim, podemos concluir que, com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, o foco das respostas educativas que visam colmatar as dificuldades e não categorizar os alunos está cada vez mais presente na escola e nos professores, contribuindo para a inclusão e o sucesso dos discentes. O papel do professor tornou-se ainda mais fulcral no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que passou a privilegiar-se a sua autonomia e o seu poder de decisão relativamente aos alunos e às práticas educativas que adota em sala de aula.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, respostas educativas, inclusão, sucesso.

Abstract

Over the last few decades, the multiplication of inclusion policies and the broadening of the concepts and practices on which they are based continue to be largely driven by different national and international organizations and by different governments with successive amendments to legislation. With Decree-Law No. 54/2018, the paradigm shift is clear. The intention is not only to promote the inclusion of all students in the school, but rather to reorganize the school in order to promote an inclusive, quality education with the collaboration of everyone and for everyone.

We know that changes on the ground, in schools, do not just happen by decree. Therefore, through this work, we wanted to deepen the possible discrepancy between the perspective advocated in the decree and the way these changes are perceived in the school and to know, given the current learning difficulties of students, the universal measures most recurrently applied by teachers, with view the participation and improvement of learning and whether or not these allow the inclusion and success of students.

The methodology chosen for the investigation was qualitative – case study. The data collection instruments were document analysis of Individual Pedagogical Monitoring Plans and focus group interviews.

The analysis of the results obtained allows us to say that teachers are aware of the advantages of a more inclusive school and consider it advantageous, both for students with learning difficulties and for students without difficulties. Participants in this study report that they apply measures to support learning and inclusion in their practice, from which we can highlight the pedagogical differentiation and curricular accommodations.

This way, we can conclude that, with the implementation of this diploma, Decree-Law No. 54/2018, the focus of educational responses that aim to overcome the difficulties and not categorize students is increasingly present in schools and teachers, contributing for the inclusion and success of students, however, it will have to be a path that must continue to be followed. The teacher's role has become even more central in the teaching/learning process, as its autonomy and decision-making power regarding students and the educational practices they adopt in the classroom are now privileged.

Keywords: Learning disabilities, educational responses, inclusion, success.

Índice

INTRODUÇÃO	1
1. Enquadramento do estudo	1
2. Pertinência do estudo.....	2
3. Estudo a realizar	4
4. Objetivos do estudo	5
5. Questão de estudo ou questão de partida.....	6
6. Estrutura da dissertação	7
1. Enquadramento Teórico.....	8
1.1. O conceito de inclusão e a educação inclusiva	8
1.2. A escola inclusiva.....	11
1.3. O Decreto-Lei n.º 54/2018 – A mudança de paradigma	13
1.4. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva	18
1.5. O papel do professor	19
1.6. Práticas inclusivas e valores	22
1.7. Medidas universais	24
1.8. Avaliação e sucesso escolar	26
2. Metodologia.....	28
2.1. Tipo de estudo	29
2.2. Instrumentos de recolha de dados	31
2.2.1. Análise documental	31
2.2.2. Inquérito por entrevista – <i>Focus group</i>	32
3. Apresentação, análise e discussão de dados.....	36
3.1. Aplicação do diploma.....	36
3.2. Âmbito de ação do diploma	39
3.3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	41

3.4.	Operacionalização das medidas universais previstas no Decreto-Lei nº 54/2018	46
3.5.	Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI).....	49
3.5.1.	Qual o efeito dos PAPI no sucesso dos alunos	51
3.5.2.	Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.....	54
3.5.3.	Avaliação dos PAPI.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS		63
BIBLIOGRAFIA		66
ANEXOS		72

Índice de Anexos

Anexo 1 - Guião da entrevista realizada à EMAEI.....	i
Anexo 2 - Guião da entrevista realizada aos Diretores de Turma	iii
Anexo 3 - Caracterização dos elementos da EMAEI e dos diretores de turma	v
Anexo 4 - Transcrição do Focus group realizado à EMAEI.....	vi
Anexo 5 - Transcrição do Focus group realizado aos DT	xix
Anexo 6 - Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual	xxxiii

Índice de Figuras

Figura 1 - Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual	5
Figura 2 - Níveis de intervenção das medidas de suporte à aprendizagem	17

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Alunos do 5.º ano com PAPI e sem PAPI- Ano Letivo 2019/2020	52
Gráfico 2 - Alunos do 6.º ano com PAPI e sem PAPI- Ano Letivo 2020/2021	53
Gráfico 3 - Alunos com PAPI.....	54
Gráfico 4 - Monitorização dos PAPIs – Comparação dos 2.º e 3.º Períodos	62

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Diferenças entre Inclusão e Integração.....	9
Tabela 2 - Blocos temáticos dos <i>focus group</i> e objetivos.....	34
Tabela 3 - Caracterização das turmas de 5.º ano - Ano Letivo 2019/2020.....	52
Tabela 4 - Caracterização das turmas de 6.º ano - Ano Letivo 2020/2021.....	52
Tabela 5 - Medidas Universais assinaladas pelos diferentes professores de 6.º ano - Ano Letivo 2020/2021.....	55
Tabela 6 -Acomodações curriculares assinaladas pelos diferentes professores de 6.º ano - Ano Letivo 2020/2021.....	57
Tabela 7 -Medidas assinaladas na Apresentação do conteúdo / Tarefas e fichas de trabalho.....	57
Tabela 8 -Medidas assinaladas nos testes.....	58
Tabela 9 - Avaliação dos PAPIS no 2.º Período.....	60
Tabela 10 -Avaliação dos PAPIS no 3.º Período.....	61
Tabela 11 -Resultados finais – Avaliação final do 3.º Período.....	61

Lista de Abreviaturas

APD - Associação Portuguesa de Deficientes

BECRE – Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos

CEI – Currículo Específico Individual

CEMAI – Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão

CESEEE – Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CT – Conselho de Turma

DT – Diretores de Turma

DT6K – Diretor de turma do 6.º K

DT6W – Diretor de turma do 6.º W

DT6Y – Diretor de turma do 6.º Y

DT6ZZ – Diretor de turma do 6.º ZZ

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusão

FEEE – Formação Especializada em Educação Especial

FEEI - Fórum de Estudos de Educação Inclusiva

FNE – Federação Nacional da Educação

GID – Gabinete de Integração do Discente

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PIA – Processo Individual do Aluno

PEE1 – Professora de Educação especial 1

PEE2 – Professora de Educação especial 2

PSI - Psicóloga

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultur

INTRODUÇÃO

Hoje, nas nossas escolas, encontramos alunos provenientes de vários contextos culturais, sociais e com diferentes níveis de capacidade e ritmos de aprendizagem, incluindo muitos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Perante esta realidade, o professor terá que substituir a homogeneidade do ensino, da uniformização do currículo e da aula com propostas idênticas para todos por propostas de trabalho que tenham em consideração a heterogeneidade dos alunos, que respeitem os seus ritmos e que vão de encontro aos seus interesses e necessidades. Para alcançar estes objetivos é necessário que a escola crie uma nova cultura, que assegure a participação e a aprendizagem para todos e para cada um.

É impossível separar a educação inclusiva e a diversidade um do outro. Na escola de hoje pretende-se que o aluno procure nas suas diferenças (individuais, aptidões, motivações, interesses e experiências de vida) mais-valias que lhe permitam adaptar-se à mudança, à inovação e ao desenvolvimento de capacidades e competências como a autonomia, a criação de hábitos de trabalho individuais ou em grupo, a persistência e a reflexão crítica. Neste contexto é preciso garantir uma escola inclusiva que responda à heterogeneidade dos alunos, para que todos cumpram com sucesso os doze anos de escolaridade obrigatória.

1. Enquadramento do estudo

A sociedade e o Mundo atual, na era da globalização, estão em constante mudança exigindo profissionais e cidadãos democráticos, participativos e humanistas, com flexibilidade de pensamento, conhecimentos, capacidades e atitudes em diferentes domínios da sua vida em sociedade; onde a diversidade cultural e social é crescente, torna-se fulcral promover a tolerância e não a discriminação, características fundamentais do perfil dos profissionais do século XXI.

Deste modo, a escola, como elemento fundamental no desenvolvimento de uma sociedade, deverá responder às exigências do Mundo atual. É hoje consensual que a escola deve assumir uma perspetiva inclusiva. Devendo ter em consideração as características singulares de cada aluno e tentando dar resposta às suas necessidades. A Declaração de Salamanca constitui o documento fundamental de definição dos princípios da escola inclusiva – uma escola para todos, visando ainda reiterar a melhoria de vida e de autonomia das pessoas com deficiência defendida já desde a década de oitenta.

Mais do que transmitir conhecimentos, a escola dos nossos dias pretende formar futuros adultos que revelem competências, saberes e valores. Os mesmos devem permitir-lhes ter um papel ativo na

sociedade. De igual forma, pretende formar cidadãos empreendedores, interventivos, capazes de se adaptar a diversos contextos. E, acima de tudo, pessoas felizes e integradas numa sociedade que os valorize a si e às suas capacidades.

Um sistema educativo para ter sucesso tem de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos. De nada serve ter documentos de orientação curricular perfeitos se as aprendizagens deixarem de fora uma elevada percentagem de alunos. No prefácio do manual de apoio à prática para uma educação inclusiva, Costa (2018) considera que um sistema educativo para ter sucesso tem de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos. Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar.

O Decreto-lei n.º 54/2018 veio reequacionar o papel da escola. As principais alterações são a forma como esta olha para os alunos e como se organiza para poder responder às necessidades de todos eles. O mesmo defende princípios e valores inclusivos, através da implementação de medidas de política educativa que enquadrem a ação das escolas e comunidade educativa levando-nos assim, a refletir e a alterar as práticas educativas de forma a promover o sucesso de todos. Neste trabalho pretendemos verificar se a legislação supracitada, em particular as medidas universais, está a ser implementada e quais os seus efeitos em termos de inclusão e sucesso escolar.

2. Pertinência do estudo

Passaram três anos desde que as novas normas sobre a Educação Inclusiva entraram em vigor. O diploma, publicado a 6 de julho de 2018, veio substituir a anterior lei da Educação Especial e ditou que todos os alunos estão abrangidos por esta nova legislação e não apenas aqueles com Necessidades Educativas Especiais. O tempo que as escolas tiveram para se preparar para as alterações foi pouco e alguns estudos, realizados pela FNE (Consulta Nacional Educação Inclusiva 2019) e a contribuição dada pela direção da Pró-Inclusão no artigo “Decreto-Lei n.º. 54/2018: para onde aponta o vivido”, referem que a aplicação do diploma não está a decorrer em pleno. A antiga lei durou cerca de dez anos até ser alterada. Na altura, o Ministério da Educação justificou a mudança do quadro legal com as baixas taxas de inclusão em Portugal, de forma a construir "uma escola progressivamente mais inclusiva".

Em Portugal, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo define como um dos seus objetivos, respeitantes à Educação Escolar, «assegurar às crianças com necessidades educativas

específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades». O Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, difundiu o conceito Necessidades Educativas Especiais e decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos para avaliação destes alunos; foi estabelecido, oficialmente, o Regime Educativo Especial que contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, constantes de um Plano Educativo Individual e de um Programa Educativo (Art.ºs 15º e 16º) nos casos mais complexos, cuja elaboração era “da responsabilidade do professor de educação especial que superintende na sua execução” (art.17º). A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 revogou o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio e a Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, assumindo-se politicamente o compromisso de Portugal com a educação inclusiva, “desde a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Com este compromisso pretende-se “ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.”

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, “estabelece os princípios e as normas no sentido de garantir a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1, do artigo 1.º). Há aqui uma mudança substancial de paradigma, ou seja, a inclusão deixa de ser para os diferentes com base nas características individuais biológicas e/ou psicológicas dos alunos, para o reconhecimento da diversidade inerente a uma comunidade escolar. Trabalhar numa perspetiva inclusiva deixa de estar associado a uma pedagogia compensatória (só para alguns) para passar a estar centrada na gestão do currículo que diz respeito a todos.

Este Decreto-Lei vem orientar cada escola para a valorização da diversidade, para a aceitação da diferença como uma mais-valia e para a adoção de estratégias adequadas às características e necessidades de cada aluno, levando-os a aprender e a participar na comunidade educativa através da mobilização dos meios mais adequados. Esta legislação abandona uma conceção mais restrita de medidas de apoio apenas para alunos com “necessidades educativas especiais”. O mesmo assume agora uma visão mais alargada, pensando na Escola como um todo.

Com este enquadramento, no presente estudo pretende-se conhecer e identificar como está a

decorrer a implementação e âmbito de ação do Decreto-Lei N.º 54 numa escola da Península de Setúbal. Pretendemos, também, procurar perceber o impacto das medidas universais na inclusão e no sucesso escolar dos alunos e sua operacionalização. Por fim, pretendemos explorar o papel do professor, que alterações implementam na sua prática pedagógica de forma a responder às dificuldades dos alunos e que adaptações realizam nos instrumentos de avaliação com dificuldades de aprendizagem.

3. Estudo a realizar

Freixo (2011) afirma que “a formulação de um problema de investigação consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de reflexões, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se deseja empreender.”

Este estudo tem como finalidade a exploração das perceções e opiniões dos diferentes elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e dos diretores de turma de 6.º ano em relação à aplicação e operacionalização do Decreto-Lei n.º 54, em particular das medidas universais, em relação à inclusão e ao sucesso dos alunos. Assim, pretende-se sobretudo conhecer, perante as atuais dificuldades de aprendizagem dos alunos, quais as medidas universais mais recorrentemente aplicadas, pelos docentes, com vista à participação e à melhoria das aprendizagens e se permitem ou não a inclusão e o sucesso dos alunos. Para contextualizar estas perceções e de forma a aferir se as medidas aplicadas produzem ou não resultados também óptimos por realizar, em paralelo, uma análise ao percurso escolar dos alunos procedendo-se à análise dos PAPI.

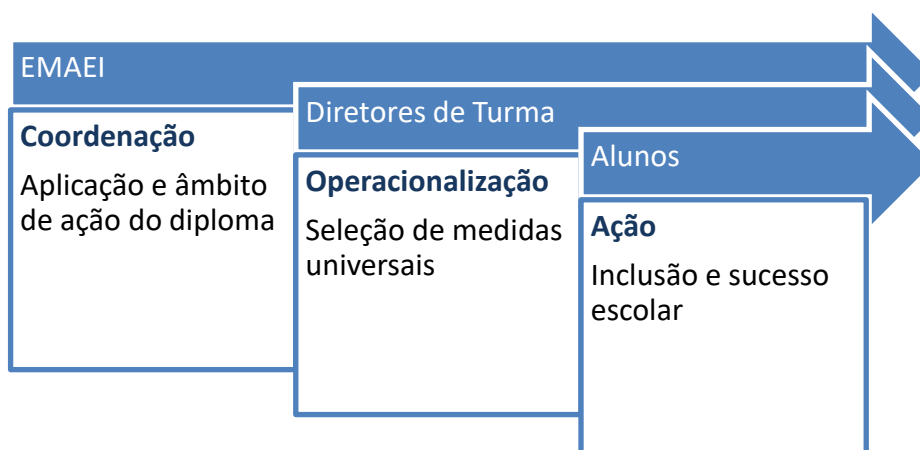
No sentido de responder de modo adequado perante as necessidades dos alunos, o professor deve partir do princípio de que o público que tem à sua frente é heterogéneo e, por isso, os discentes apresentam diferentes objetivos escolares, motivações, modos de agir, pontos fortes e fracos. No entanto, as conceções e as práticas de alguns docentes continuam a ser as mesmas. Muitos esperam que os alunos de uma mesma turma consigam atingir os mesmos objetivos com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas atividades e sob a mesma metodologia de ensino, apesar da evidência da diversidade de estilos de aprendizagem do grupo com o qual trabalham. Mas, ensinar a muitos como se fossem um só revelou-se, ao longo do tempo, uma prática pouco eficaz, senão muitas vezes injusta, uma vez que são muitos os que não alcançam o sucesso escolar. Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona. Tal como refere Bénard da Costa (1996), “perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o

professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança”.

Se os alunos são diferentes, é preciso fazer diferente, para conseguir trabalhar de forma comprometida com todos os alunos, é preciso inovar, mudar as formas de trabalhar na sala de aula para chegar a todos os alunos. De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), ser capaz de motivar o aluno para a aprendizagem e desenvolver uma pedagogia suscetível de educar com sucesso todas as crianças, respeitando as suas características individuais serão os desafios mais difíceis.

Foi com base nestas premissas que procurámos investigar no terreno a forma como a liderança escolar, aqui representada pela EMAEI, coordena a aplicação e o âmbito de ação do Decreto – Lei N.º 54 e como é realizada a sua operacionalização, auscultando os diretores de turma, cargo intermédio na organização de uma escola. De forma a fundamentar as conceções mais teóricas e a sua operacionalização procedemos à análise dos Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI – ação, de forma a validar se promovem ou não a inclusão e o sucesso dos alunos).

Figura 1 - Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual



Os objetivos de um estudo académico deverão ser claros e de natureza específica. Assim, tendo em conta a problemática em estudo, delineamos os seguintes objetivos de investigação dirigidos à EMAEI e aos diretores de turma:

4. Objetivos do estudo

- Conhecer a perceção dos elementos da EMAEI e dos Diretores de Turma sobre o impacto da aplicação das Medidas Universais na Inclusão e no Sucesso Escolar dos Alunos.

Nomeadamente:

- Conhecer a familiaridade dos intervenientes do estudo em relação ao Decreto-Lei n.º 54.
- Perceber como está a decorrer a aplicação e operacionalização do diploma.
- Percecionar que dificuldades/dúvidas têm existido.

- Averiguar a perceção dos professores em relação à abordagem multinível proposta no Decreto-Lei n.º 54.
- Identificar as Medidas Universais que mais contribuem para a inclusão e o sucesso escolar dos alunos.
- Especificar as medidas universais utilizadas pelos professores na sua prática pedagógica com os alunos com dificuldades de aprendizagem.
- Identificar como é realizada a gestão do PAPI de forma a responder às necessidades dos alunos com dificuldades.
- Perceber quais as respostas educativas dadas aos alunos com dificuldades e como estas se articulam.
- Verificar em que circunstâncias as medidas universais estão esgotadas.
- Determinar a real importância da medida universal – Intervenção com foco académico em pequeno grupo.
- Discriminar que adaptações de materiais educativos e instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores para que os alunos possam superar as suas dificuldades.

5. Questão de estudo ou questão de partida

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), a questão de partida é o primeiro fio condutor da pesquisa, na qual o investigador tenta exprimir o que pretende saber, elucidar ou tornar compreensível. Assim, para podermos ter, do presente trabalho, uma matriz que guiasse o nosso estudo, formulámos como ponto de partida a seguinte questão:

Qual o contributo que a aplicação do Decreto-Lei n.º 54 trouxe na promoção da inclusão e na melhoria do sucesso escolar nesta escola da Península de Setúbal?

Para dar resposta a esta pergunta necessitamos de elaborar um conjunto de três subquestões com o objetivo de distinguir entre aspetos essencialmente relevantes para a temática a explorar e os que se afiguram como supérfluos ou menos pertinentes.

Como é que a Equipa EMAI percebe o desenvolvimento do seu trabalho em relação à aplicação do diploma e à conceção dos PAPI?

Como é que os diretores de Turma percebem o seu trabalho e operacionalizam as medidas universais no terreno?

Será que as medidas universais desenvolvidas pelos docentes do 6.º ano atingem os seus

objetivos?

6. Estrutura da dissertação

Este trabalho encontra-se organizado em três partes fundamentais. De seguida expõe-se, de forma resumida, a sua estrutura:

- A primeira parte é dedicada à apresentação da dissertação. Aqui encontramos a introdução, na qual fundamentamos a sua pertinência e realizamos o enquadramento do estudo, indicando os objetivos e a questão de partida.

- A segunda parte é o desenvolvimento e está organizada do seguinte modo:

O primeiro capítulo do trabalho diz respeito aos fundamentos conceptuais e teóricos e divide-se em oito temáticas: o conceito de inclusão e a educação inclusiva; a escola inclusiva; o Decreto-Lei n.º 54/2018 – a mudança de paradigma; a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva; o papel do professor; práticas inclusivas e valores; medidas universais e, por fim, avaliação e sucesso escolar.

O capítulo segundo é dedicado à explicação e justificação da metodologia adotada durante todo o processo de investigação, identificado o tipo de estudo, os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados e realizada uma breve caracterização dos elementos pertencentes à equipa EMAEI e dos diretores de turma. Neste capítulo são ainda explicitadas as ações referentes à recolha e análise dos dados, bem como as técnicas e os instrumentos utilizados para esse fim.

O terceiro capítulo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte, explora-se as perceções e opiniões dos diferentes intervenientes no estudo (equipa EMAI e diretores de turma) em relação à aplicação e operacionalização do Decreto-Lei n.º 54. Na segunda, realiza-se uma análise ao percurso escolar dos alunos e procede-se ao levantamento das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão que mais são implementadas pelos docentes. Analisam-se, exploram-se e interpretam-se os dados procurando estabelecer semelhanças e diferenças entre a operacionalização das medidas, a prática e a inclusão/sucesso dos alunos.

Finalmente na terceira e última parte do trabalho, ou seja, nas considerações finais, procuramos realçar as principais reflexões e conclusões sobre os resultados obtidos referindo limitações e desafios que se colocaram durante a realização deste trabalho e, também, algumas linhas orientadoras para futuros trabalhos de investigação.

A dissertação termina com as referências bibliográficas e, em anexo, encontram-se os guiões dos *focus group*, a caracterização dos participantes no estudo, as entrevistas realizadas e o PAPI da escola em estudo.

1. Enquadramento Teórico

1.1. O conceito de inclusão e a educação inclusiva

A escola pública tem como missão garantir que todas as crianças e jovens têm acesso às aprendizagens, que lhes permitem concluir a escolaridade no tempo certo, com os conhecimentos, competências e atitudes necessários à vida em sociedade. Este é o compromisso social alargado que nos implica a todos - tornar a inclusão cada vez mais sistémica e sustentável, em prol do sucesso de todos e de cada aluno.

De acordo com Ainscow (1997) a educação inclusiva pode entender-se como a transformação do sistema educacional. A inclusão traz, como vantagem, o incentivo da relação com os outros, permitindo uma riqueza inter-acional, designadamente através da mais completa e normal socialização. Ainda, segundo o mesmo autor esta conceção baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças. Para Mel Ainscow (1997) a inclusão é um sistema constituído por três partes distintas: a presença do aluno na escola regular, que por si só pode não ser suficiente para se sentirem inclusos; a participação do aluno, pois este pode estar presente na escola e não participar, é preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. E, finalmente, é necessário que exista aquisição de conhecimentos. O aluno pode estar presente na escola, participar e não estar a aprender. Para o mesmo autor, não se trata (...) de introduzir medidas adicionais para responder aos alunos num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado. Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as crianças.

Segundo Mittler (2003), a mudança da integração para a inclusão é uma alteração profunda no paradigma educacional, porque os alunos deixam de ser preparados para a escola, para passar a ser a escola a ter de se adaptar para receber o aluno com dificuldades de aprendizagem. Esta alteração coloca a tónica no currículo e na sua gestão em detrimento das características individuais de cada um. De forma a alcançar estes objetivos é necessário que a escola crie uma nova cultura, que assegure a participação e a aprendizagem para todos e para cada um. O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948) e foi reafirmado com veemência pela Declaração Educação para Todos (1990). Na Declaração Mundial, no campo da educação, podemos encontrar no:

Artigo 26

1 - Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar

fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Contudo, a educação inclusiva, que tem o objetivo de assegurar o direito de igualdade há muito prescrito em diferentes declarações, é uma discussão recente, do ponto de vista histórico. No âmbito internacional, as discussões somente tiveram avanços significativos nos últimos vinte anos do século XX, quando vários documentos foram publicados. Entre eles, podemos citar a Declaração de Salamanca (1994), que continua a ser referência no âmbito da educação inclusiva e que vem provocando desdobramentos nas políticas dos estados ao recomendar que sejam consideradas a diversidade das características e as necessidades de todos os alunos.

Para Armstrong (2014), a inclusão reconhece a, e é recetiva à diversidade e o direito de sermos nós próprios uma comunidade aberta, partilhada e democrática. Assim, é necessário esclarecer quais as diferenças entre inclusão e integração. Salientando as contribuições de Rodrigues (2006), a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’ numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno ‘integrado’ tem que se adaptar. A educação inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo. O que fica evidente entre uma prática integrativa e uma prática inclusiva é que, na primeira, cabe ao aluno adaptar-se à estrutura da escola e, na segunda, cabe à escola olhar para todos os alunos, independente da sua condição.

Tabela 1 - Diferenças entre Inclusão e Integração

<p style="text-align: center;">Inclusão</p> <p style="text-align: center;">(Assente no currículo e na sua gestão)</p>	<p style="text-align: center;">Integração</p> <p style="text-align: center;">(Assente nas características individuais e nas respostas da escola a essas características)</p>
<p>Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam de “se preparar” para ir à escola regular)</p>	<p>Inserção parcial e condicional (crianças “preparam-se” em escolas ou turmas especiais para estar em escolas ou turmas regulares)</p>
<p>Exige ruturas nos sistemas</p>	<p>Pede concessões aos sistemas</p>
<p>Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; TODAS</p>	<p>Mudanças visando prioritariamente as pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas</p>

ganham)	“ganham” mais)
Exige transformações profundas	Contenta-se com transformações superficiais
Sociedade adapta-se para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, torna-se mais atenta às necessidades de TODOS	Pessoas com deficiência adaptam-se às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes
Defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência	Defende o direito de pessoas com deficiência
Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS	Inserir nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos” (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão)
O adjetivo inclusivo é usado quando se procura qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo)	O adjetivo integrador é usado quando se procura qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora)
Valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos)	Como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex: surdos concentram-se melhor; cegos são excelentes massagistas)
Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais	Tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção
Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente	A presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador
A partir da certeza de que TODOS somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais”, o que existe são pessoas com deficiência	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação como a Língua Gestual. Seríamos um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência rodeado pelas que apresentam diferenças

(adaptado de Escola de Gente, 2002, pp. 16-17)

A educação inclusiva implica uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como na sua organização física. Nesta perspectiva, a escola onde se ensina tem de ser transformada em local onde se aprende, onde o saber não seja imposto de forma unilateral.

Pretendemos dizer que o ensino tradicional que se baseia, em grande parte, no método expositivo, deve ser substituído por um método dinâmico e evolutivo, já que se queremos alunos empreendedores tal só acontecerá se o ensino tradicional for substituído por um ensino também ele empreendedor. O modelo de escola empreendedora reforça, mais do que nunca, estas premissas, pois coloca um maior enfoque da aprendizagem no aluno. É este que ativamente terá que percorrer o caminho, tendo à sua volta um ambiente facilitador, mas que não o substitui nas suas responsabilidades.

1.2. A escola inclusiva

Uma escola inclusiva pressupõe uma grande abrangência e visão holística de toda a escola pelo que deverão ser proporcionadas um conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade. Paralelamente, ao Decreto-Lei n.º 54 e de forma a garantir o descrito acima, deve considerar-se um conjunto alargado de normativos que se fundem e interligam, permitindo uma abordagem claramente inclusiva, criando oportunidades para o sistema educativo, para as escolas e suas lideranças, professores e respetivos alunos. São eles: perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, aprendizagens essenciais, autonomia e flexibilidade curricular, currículo do ensino básico e secundário, avaliação, promoção do sucesso escolar.

A sociedade deve valorizar todas as pessoas, permitindo o seu desenvolvimento e facultando a cada aluno em situação considerada de dificuldade na aprendizagem, uma educação inclusiva que promova a autonomia emocional e cognitiva dos alunos. A escola é, sem dúvida, um espaço importante na vida de qualquer indivíduo, contribuindo para a construção deste enquanto ser humano integrado numa sociedade. Ao chegarmos à escola deparamo-nos com a diversidade, portanto cabe ao educador/professor questionar-se sobre as melhores estratégias a fim de proporcionar um contexto educativo facilitador da aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno.

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos.

O conceito de escola inclusiva vem reforçar o direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino, na medida em que se preconiza que os objetivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, garantindo as condições para que isso seja possível,

assegurando um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de suportes à aprendizagem, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12). Esta declaração, na opinião de Silva (2009), contribuiu de forma decisiva para a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, em que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos adequados, cooperação entre docentes e uma organização escolar facilitadora são condições fundamentais a ter em conta.

Segundo Bénard da Costa (2005), a perspectiva uma “escola inclusiva” foi o grande legado da Declaração de Salamanca, na medida em que “questiona todo o sistema de ensino e todos os seus intervenientes tendo em vista uma escola que responda da melhor forma a todos os alunos e que contribua para uma sociedade solidária, também ela inclusiva”.

Como refere Heredero (2010) procura-se numa escola inclusiva “uma escola para todos, nos moldes de uma sociedade igualitária com respeito à diversidade”. Para Baptista (2011), a escola inclusiva caracteriza-se por combater as diferenças, favorecer a igualdade de oportunidades, reconhecer e satisfazer as necessidades dos alunos, garantir um bom nível de educação, sensibilizar alunos, pais e comunidade, utilizar recursos e criar novos métodos de aprendizagem, recorrer a estratégias diversificadas, proporcionar a integração na vida económica e social e não deixar nenhum aluno para trás. Trabalhar com a diversidade e dar resposta no meio às diferenças não é tarefa fácil. Requer muita criatividade e empenho por parte de toda a equipa escolar. De acordo com Correia (1999) o princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança como um todo, e não só a criança-aluno, e que respeite níveis de desenvolvimento em diversas dimensões: cognição, sócio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

“Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” (César, 2003). Assim, a diversidade na escola, conduzirá, com certeza, a pessoas mais ricas culturalmente e melhor preparadas para aceitar e lidar com a diferença de todos aqueles que fazem parte da Comunidade.

É vital para a escola inclusiva que se explorem novas práticas de trabalho e isto implica mudança. E mudança requer vontade, mas vontade de todos porque “possivelmente, a questão mais

difícil que se apresenta àqueles que tentam trabalhar com os professores na melhoria da prática da sala de aula consiste em saber como incorporar novas formas de trabalhar nas práticas pré-existentes” (Ainscow, 1998, p. 51). Uma escola inclusiva não se faz sozinha, é necessário que haja atores que construam este conceito. Assim, o professor e as suas práticas, os alunos e as famílias serão os atores privilegiados na construção de uma escola de todos e para cada um.

1.3. O Decreto-Lei n.º 54/2018 – A mudança de paradigma

Em Portugal, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo definiu como um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Nessa década, a evolução dos conceitos relacionados com a educação especial que se processavam nos diferentes países ocidentais em que Portugal se incluía, os conceitos e as práticas relativas ao atendimento educativo das crianças e jovens com necessidades educativas, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal estava vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante os últimos anos levaram a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado (Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio).

Com efeito, surgiu o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, e no seu preâmbulo foi considerada a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração. O diploma, difundiu o conceito de Necessidades Educativas Especiais e decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos para avaliação destes alunos; foi estabelecido, oficialmente, o Regime Educativo Especial que contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, constantes de um Plano Educativo Individual e de um Programa Educativo.

De acordo com Ainscow (1998, p.28), como resumimos a seguir: - “O impacto dos rótulos” nos alunos, podem diminuir as expectativas que os professores têm sobre os seus alunos, já que centram a sua atenção em classificações e categorias como base para as decisões tomadas. O autor indica que, apesar da legislação de alguns países ter abolido o uso da categorização para aquela tomada de decisões, existem estudos que mostram que a maneira de pensar e a prática ainda são fortemente influenciados por este fenómeno.

Vigorava, então, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, que, interpretado na aplicação por

diversos diplomas de hierarquia inferior, se manteve em vigor até 2007. Nesse ano, contra a opinião generalizada da comunidade educativa, bem como de entidades de mais elevada relevância e idoneidade, como são os casos da Sociedade Portuguesa de Pedopsiquiatria, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) ou a Associação Portuguesa de Deficientes (APD), o governo revogou o quadro legal em vigor e impôs, em sua substituição, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que, ao adotar a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) como instrumento (único) para avaliação de crianças e jovens com direito a apoio no âmbito da Educação Especial, desferiu uma forte machadada no conceito de escola inclusiva, tendo em conta a sua nova interpretação legal e aplicação no terreno, pois excluiu todos os que não apresentavam dificuldades provenientes de situações clinicamente comprovadas ou deficiências de carácter permanente ou prolongado. Apesar deste retrocesso ao nível da avaliação, é referido no preâmbulo do decreto que “constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva”, direcionada para o sucesso educativo de todas as crianças/jovens. É também reforçado o papel da escola inclusiva, o qual “pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”.

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018, a mudança de paradigma é clara. Não se pretende somente promover a inclusão de todos os alunos na escola, mas sim reorganizar a escola para poder promover uma educação inclusiva, de qualidade e com a colaboração de todos e para todos. O Decreto-Lei n.º 54 mudou radicalmente a Educação Especial em Portugal, as alterações promulgadas pelo decreto foram relativas aos sistemas de categorização dos alunos, abandonando o termo Necessidades Educativas Especiais; retirada de um modelo próprio de legislação da educação especial; abandono do CEI, passando a integrar as adaptações curriculares significativas e quando necessário, utilização do sistema de saúde, passando a integrar o Plano de Saúde Individual. Ao contrário do Decreto-Lei n.º 3, desenhado para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), esta lei traça medidas que devem ser aplicadas a todos os alunos, de forma a garantir a sua inclusão, perante determinadas dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento - sem ser necessário que estejam clinicamente provadas. Neste momento, a avaliação médica serve apenas para casos específicos. A avaliação passou a ser feita apenas por encarregados de educação, professores ou outros técnicos especializados nas escolas, que informam a direção da escola sobre a necessidade destes estudantes receberem o apoio.

O presente decreto “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto

processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1, do artigo 1.º). Assumindo uma perspetiva claramente inclusiva, este decreto-lei, assim como os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, constitui-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo.

O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória é, na sua base, inclusivo, uma vez que considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do conhecimento, capacidades e atitudes, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia. No prefácio do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, sublinhamos as palavras de Martins (2017, p.6) onde refere que “um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber.”. Este documento introduz ainda o princípio da flexibilidade, fundamental na educação inclusiva. A gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso às aprendizagens essenciais. O carácter abrangente e transversal deste documento vai ao encontro de uma escola que se quer inclusiva e multifacetada, no respeito pela diversidade através da flexibilização do currículo e do estabelecimento de consensos sociais. Todas as áreas de competência consideradas no perfil do aluno passam a ser trabalhadas de forma transversal em cada área curricular. O conteúdo e as finalidades deste documento podem ainda ser, em cada ano de escolaridade, convocados, estando assim a ser trabalhados de forma continuada. Para que os seus princípios, visão, valores e competências sejam alcançados pelos jovens no final da escolaridade obrigatória, torna-se necessária a assunção de compromissos, não só por parte da escola e de toda a comunidade escolar e local, como também dos pais/encarregados de educação.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 apresenta como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer como uma oportunidade a diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação

no currículo por parte dos alunos, caberá a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

No artigo 5.º, do decreto supracitado, ponto 2, o legislador refere que as linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização e no ponto 3, define que as linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos. Esta classificação tornou mais abrangente e clarificadora a criação de estratégias e respostas aos diversos fatores associados às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o decreto-lei, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade (concretizar o potencial de todos e de cada um) e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo (compromisso ético de abolir desigualdades educando todas as crianças a partir de estratégias de ensino que respondam e favoreçam as suas singularidades). Este diploma assume ainda o pressuposto de que qualquer aluno pode necessitar de medidas de suporte à aprendizagem ao longo do seu percurso escolar.

Assim, deixamos de ter um decreto-lei para alguns alunos, passando a ter um decreto-lei que abrange todos os alunos.

O Decreto-lei n.º 54/2018 trouxe uma mudança de paradigma, introduzindo uma nova abordagem nas práticas educativas e nas diferentes respostas dadas aos alunos.

A abordagem multinível pode ser caracterizada como um modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção. Os princípios subjacentes à abordagem multinível são os seguintes: uma visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proativa e preventiva; uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos; uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados. A abordagem multinível é orientada para o sucesso de todos os alunos.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: Universais, Seletivas e Adicionais.

Figura 2 - Níveis de intervenção das medidas de suporte à aprendizagem



As medidas universais correspondem às respostas que a escola mobiliza para todos os alunos de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Estas medidas consideram a individualidade de todos e de cada um dos alunos através da implementação de ações e estratégias integradas e flexíveis. A abordagem multinível informa a atuação em áreas específicas como sejam a promoção de comportamento pró-social ou/e intervenção com foco académico numa perspetiva alargada e compreensiva de escola. O desenho universal para aprendizagem é particularmente útil na operacionalização das medidas em sala de aula.

As medidas seletivas dirigem-se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pela aplicação de medidas universais. A mobilização de medidas seletivas implica a elaboração de relatório técnico- pedagógico, pela equipa multidisciplinar.

As medidas adicionais têm como objetivo colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, devendo ser explicitadas no relatório técnico-pedagógico. A mobilização destas medidas só deve ser efetuada depois da demonstração, fundamentada no relatório técnico-pedagógico, da insuficiência das medidas universais e seletivas.

A implementação das medidas de diferente nível é decidida ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas e podem ser aplicadas simultaneamente em caso de necessidade. Trata-se de uma abordagem centrada nas intervenções de carácter universal, dirigidas a todos os alunos e da responsabilidade de todos os que intervêm no seu processo educativo.

No âmbito educativo, a abordagem multinível entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através, da promoção de comportamentos positivos, do trabalho colaborativo, da formação contínua, da colaboração entre escola e comunidade, do envolvimento parental, do desenho curricular e da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigos 7.º a 10º) do Decreto-

Lei n.º 54/2018.

A filosofia inerente à escola inclusiva pressupõe, assim, flexibilidade curricular que segundo Sanches (2003) é um desafio à criatividade e inovação, fazendo com que a diferença de cada um seja uma mais-valia para o grupo e para a criança portadora de deficiência. Nesta perspetiva, adquire importância relevante o desempenho do professor, no que respeita à diversificação das medidas referidas no artigo 8, do Decreto-Lei n.º 54: a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social e e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

1.4. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

A criação das EMAEI constituiu mais uma afirmação e um compromisso no sentido de impulsionar as comunidades educativas a focarem-se na promoção de uma escola inclusiva e na resposta a todos os alunos e a cada um em particular desempenhando um papel crucial na sensibilização para a educação inclusiva, assegurando que a escola adota uma visão estratégica, missão, princípios e valores orientados para a inclusão. Na organização e implementação da Educação Inclusiva, tem um papel primordial constituindo um recurso da escola para o apoio aos professores, encarregados de educação e alunos. Sendo uma estrutura de importância central e imprescindível para o desenvolvimento de práticas inclusivas, quaisquer dificuldades no seu funcionamento repercutem-se em todas as práticas subsequentes.

Estas equipas, enquanto recursos organizacionais, mediante a liderança pedagógica das escolas, constituem peças fundamentais na promoção de uma escola cada vez mais inclusiva, uma vez que colaborativamente, podem ajudar na implementação de abordagens multinível no acesso às aprendizagens e ao currículo, focadas em intervenções preventivas baseadas em evidências, como previsto pelo Decreto-Lei n.º 54/2018.

Para a definição, concretização, acompanhamento e avaliação das medidas previstas no decreto, foram criadas equipas multidisciplinares (art.º 12) com elementos permanentes (um dos docentes que coadjuva o diretor, um docente de educação especial, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo) e com elementos variáveis (docentes, um deles o titular de turma, técnicos do Centro de Recursos para Inclusão e outros técnicos envolvidos no processo educativo do aluno). A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de composição diversificada, constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo e o coordenador da EMAEI, em

articulação e cooperação com todos os outros elementos, é a figura chave e determinante na construção da Educação Inclusiva.

À equipa cabe um conjunto de atribuições e competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva: por um lado, propor o apoio à sua implementação e respetivo acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem; por outro lado, cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas. Ao coordenador da equipa multidisciplinar, além de identificar os elementos variáveis da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, cabe-lhe a coordenação do processo, garantindo a participação e acompanhamento pelos pais das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico.

Segundo o artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018 são competências da equipa multidisciplinar:

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

A equipa multidisciplinar poderá solicitar a participação de outros elementos nas suas reuniões, nomeadamente, diretores de turma, outros docentes, técnicos que intervenham com o aluno e pais. O contributo destes será fundamental pois conhecem o aluno, as suas dificuldades e competências.

1.5. O papel do professor

Numa sociedade constantemente em mudança são novos e exigentes os desafios colocados aos professores, pelo que, há que repensar a profissão no sentido de transformar tanto os métodos de trabalho, como os modos de relacionamento com os alunos e com a comunidade.

Para Gomes (2001), “ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro”. É importante que o

professor esteja atento, desejoso e sensível à problemática inclusiva para repensar a sua atuação profissional (Silva, 2004). Por conseguinte, para vencer o desafio da inclusão, a escola terá que sofrer uma mudança assente numa reforma radical, rompendo preconceitos e alterando mentalidades.

Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas contribui para uma maior equidade na educação. Este desenvolvimento não se pode fazer à custa do percurso, da curiosidade e do ritmo de aprendizagem de nenhum aluno; por isso é tão imprescindível que estas mudanças educacionais impliquem a forma como se ensina e influenciem a forma como se aprende.

A Declaração de Salamanca apresenta como pressuposto que “A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 27). E Porter (1997) destaca que o professor do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. Isto implica que os professores atualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências. A perceção crescente da importância do professor e da sua capacidade de implementar e/ou reagir à mudança na construção de uma Escola Inclusiva constitui uma das motivações para a realização deste estudo. De facto, embora, por si só, os professores não consigam levar a cabo todas as mudanças necessárias, também tem sido demonstrado que estão muito bem colocados para, individualmente, alterarem a forma como trabalham nas suas salas de aula, apesar de todos os constrangimentos (Florian, 2008). Nesta perspetiva, o que os professores possam fazer diariamente em resposta às necessidades dos alunos com barreiras nas suas aprendizagens é fulcral no processo, dando sentido ao conceito de Inclusão.

A colaboração tem vindo a afirmar-se como uma importante estratégia de trabalho no mundo da educação. Cada vez mais, no sistema educativo, é advogada a colaboração entre professores para a realização de diversas tarefas, como a planificação, a execução e avaliação de atividades e colaboração nos projetos de escolas. Partindo do pressuposto que os documentos de planeamento (Projetos Educativo, Curricular de Agrupamento, Curriculares de Turma, Plano Anual de Atividades, Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual) devem ter implícito e explícito de que todos os alunos podem aprender, e que este princípio pressupõe a articulação, a sequencialidade e a avaliação das aprendizagens, essa articulação passará pela definição de competências essenciais, gerais e transversais adequando as orientações curriculares e o currículo nacional à realidade dos alunos da turma, numa perspetiva de inclusão de todos os alunos. Assim, é no CT que o trabalho colaborativo e cooperativo deverá atingir maior significado.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes

educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças. Nesta perspectiva, adquire importância relevante o desempenho do professor, no que respeita à diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a progressão da aprendizagem dos alunos, tais como, a diferenciação pedagógica, as adaptações curriculares ou o trabalho cooperativo.

O núcleo do processo de ensino e avaliação deverá ser o currículo (produção de conhecimento). O professor, enquanto cogestor do currículo, assume um papel importante no seu enriquecimento, imprimindo outras perspectivas que permitem fomentar um ensino de qualidade e sucesso para todos. Para isso, é necessária uma reflexão consciente sobre as opções pedagógicas a desenvolver. Devem fomentar-se, nas escolas, práticas conducentes a aprendizagens relevantes para que todos os alunos, e cada um individualmente, consigam desenvolver, ao longo de doze anos de escolaridade obrigatória, as competências esperadas em cidadãos de sucesso em pleno século XXI. Para Rodrigues (2003), uma cultura de escola de sucesso para todos os alunos dá respostas educacionais com qualidade a todos eles, rompe com os valores da escola tradicional e integrativa, de escola como estrutura de reprodução e com conceitos de um desenvolvimento curricular único, de aluno-padrão estandardizado e de aprendizagem como transmissão.

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho pretende estabelecer uma nova conceitualização da educação inclusiva e refere, no respetivo preâmbulo que “O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social”. E acrescenta: “No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, 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, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação

especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Perante estas orientações, o professor deve possuir uma grande flexibilidade para agir em função do contexto e da individualidade de cada criança; deve possuir uma enorme sensibilidade para atender aos momentos críticos que cada criança e família atravessam; deve ser um prático reflexivo que busque, aprenda e melhore a sua atuação interventiva e se desenvolva profissionalmente (Mesquita-Pires, 2007). Assim, o papel do professor é de extrema importância na redução do insucesso, nomeadamente no que diz respeito à forma como lida com os alunos com deficiências (mentais, motoras, surdez, cegueira, etc.), quer com o elevado número de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, de comportamento ou até mesmo emocionais. O professor não deverá ser entendido apenas como transmissor de conhecimentos, mas estabelecer uma relação facilitadora das aprendizagens e considerar que o sucesso educativo dos alunos implica empenhamento individual e coletivo dos professores, perspetivando essa implicação no quadro da instituição escolar e da realidade dos alunos envolvidos (Sil, 2002, 2004). É um ensino virado para o aluno e para as suas capacidades e limitações passando o professor a desempenhar um papel de mediação a que não está habituado, daí a dificuldade que alguns docentes sentem ao trabalharem com a diferença.

Os atores educativos mediadores entre as decisões nacionais, as opções da escola e a sala de aula, a heterogeneidade das turmas e dos alunos, pilares da competência, da mudança de atitudes, da instituição de valores, das premissas do saber e da reafirmação das convicções inerentes ao sucesso da inclusão, a partir duma avaliação compreensiva de cada aluno, rumo a uma intervenção ajustada e geradora de sucesso. Diretores, diretores de turma e professores terão que estabelecer a assunção de conhecimentos e proficiências, que determinam o investimento na colaboração, que conduzem o discernimento e a avaliação dos contextos, que propiciam o ajustamento de ideias, necessidades e potencialidades, que otimizam a gestão de processos e de recursos, que mobilizam apoios e respostas flexíveis e ajustadas a cada caso e situação. A questão dos recursos humanos e materiais é um dos argumentos mais evocado para o bom sucesso dos esforços inclusivos. Há mais de vinte anos, Nóvoa (1995) destacou a necessidade de investimento no local de trabalho dos professores e nos equipamentos e materiais disponibilizados sob pena das carências gerarem (ou agravarem) o descontentamento desta classe profissional.

1.6. Práticas inclusivas e valores

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas

escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).

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. Como Jenny Corbett referiu (1998), a pedagogia é muitas vezes utilizada para nos referirmos à forma como os professores transmitem o programa aos alunos. Também se pode referir a estratégias de ensino específicas que adotam em resposta a diferentes contextos e métodos de aprendizagem.

Segundo Armstrong (2014), a pedagogia inclusiva envolve:

- Um reconhecimento das diferenças individuais;
- Valorização da diversidade cultural;
- Um compromisso consciente e visível de fomento e promoção de valores inclusivos em todos os parâmetros da vida escolar, assim como na sala de aula;
- Um reconhecimento e celebração do que a comunidade local tem para oferecer em relação ao apoio da educação e inclusão.

Mudar a escola de forma a torná-la mais equitativa e inclusiva implica, pois, uma análise da forma como a escola ensina e como a escola aprende e implica uma atuação em múltiplos domínios de escola.

Booth e Ainscow (2002) referem, em síntese, quais os princípios e práticas que seria necessário alterar na escola para a aproximar da inclusão:

- a) Valorizar igualmente alunos e professores,
- b) Aumentar a participação e reduzir a exclusão das culturas, dos currículos e das comunidades,
- c) Reestruturar culturas, políticas e práticas nas escolas para que possam responder à diversidade dos alunos,
- d) Reduzir os obstáculos à aprendizagem e participação para todos os alunos (e não só os que têm deficiências ou os que são identificados como elegíveis para os apoios da Educação Especial).
- e) Ver as diferenças dos alunos como um recurso para apoiar a aprendizagem e não um

problema que precisa de ser resolvido,

f) Reconhecer o direito dos alunos a ter uma educação na comunidade em que vivem.

g) Melhorar as escolas para professores e alunos.

h) Enfatizar o papel das escolas na construção de uma comunidade, no desenvolvimento de valores e na melhoria do sucesso (das aprendizagens).

i) Promover relações entre a escola e a comunidade.

j) Reconhecer que a inclusão na educação é parte integrante da inclusão na sociedade.

De acordo com a UNESCO (2008) a inclusão é um processo que diz respeito à participação de todos os alunos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade. Baseia-se no princípio de que a escola é responsável por assegurar a educação para todos e por isso implica a identificação e remoção de barreiras à participação e à aprendizagem de formas de comunicação e atitudes entre outras.

1.7. Medidas universais

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação.

Num contexto educativo em que os docentes assumem e reconhecem as potencialidades educativas da diferenciação pedagógica são mobilizadas para esse efeito um conjunto de atitudes que visam tornar operacional esta estratégia de intervenção educativa, reconhecendo e valorizando, em primeiro plano, a heterogeneidade da turma como um importante recurso a ter em conta no sistema de apoios que se organiza com o grupo.

O acompanhamento e a avaliação dos alunos são fundamentais para o seu sucesso, sendo importante implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades assente em estratégias diferenciadas que promovam um efetivo desenvolvimento de todos os alunos. O Decreto-lei n.º 54/2018 veio reequacionar o papel da Escola. As principais alterações têm a ver com o modo como esta olha para os alunos e como se organiza para poder responder às necessidades de todos eles.

Este decreto-lei abandona uma conceção mais restrita de medidas de apoio apenas para alunos com “necessidades educativas especiais”. Pretende-se com a inclusão que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade. A questão deixa de ser se a escola consegue dar uma resposta a determinado aluno apresentando determinadas dificuldades ou desafios, mas sim como é que a escola se pode organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse aluno (Forlin, 2006). Ora, isto implica uma grande mudança conceptual e

estrutural, que passa por uma nova forma, não só de conceber a escola, como também de conceber a diferença.

O normativo determina que as medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos (cf. n.º 1 do art.º 8.º). De acordo com o decreto-lei já citado anteriormente, no artigo 8.º, medidas universais:

1 — As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

2 — Consideram-se medidas universais, entre outras:

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

3 — As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

As medidas universais correspondem às respostas que a escola mobiliza para todos os alunos de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens, isto é, refere-se a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos. As avaliações do tipo rastreio/despiste estão por excelência associadas a este nível de intervenção, podendo ser realizadas no início e em vários momentos do ano letivo, com o objetivo de apoiar a definição de áreas prioritárias de intervenção para todos, bem como de identificar os alunos em risco que podem necessitar de avaliações e intervenções mais intensivas.

Para esta gestão individualizada do currículo com vista à recuperação das aprendizagens, os professores devem atender às necessidades de cada aluno e privilegiar metodologias de aprendizagem diversificadas, promotoras da autonomia e da colaboração entre professor-aluno e entre alunos.

A cada professor titular / conselho de turma / equipa educativa caberá definir as diferentes

medidas universais que permitirão aos alunos acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e assim se sentirem incluídos no grupo-turma e na escola. Nestas medidas repousa em grande parte o sucesso da inclusão porque elas são aplicadas por todos os professores e aquilatam o grau em que a escola se consegue mobilizar para responder às necessidades educativas de todos os seus alunos.

1.8. Avaliação e sucesso escolar

As alterações rápidas e profundas da sociedade têm potenciado mudanças nos sistemas educativos, sobretudo com alterações curriculares que pretendem ultrapassar um currículo transmissor de conhecimentos disciplinares. Essas mudanças visam deslocar o centro do ensino e da avaliação para o aluno e a sua aprendizagem. As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação (Art.º 28.º, do Decreto-lei n.º 54/2018). Para que seja exercido esse direito, pode tornar-se necessário proceder a adaptações na avaliação. A clarificação dos papéis e das responsabilidades dos professores e dos alunos no processo de ensino, avaliação e aprendizagem em sala de aula é fundamental para que se estabeleça um ambiente propício para aprender. A avaliação para as aprendizagens pressupõe que alunos e professores partilhem responsabilidades.

Assim, o professor deve conhecer bem a didática da sua disciplina, dominar o processo de comunicação e interação em sala de aula, utilizar um feedback de qualidade, organizar o ensino, tornando claros os objetivos e os critérios de avaliação das tarefas a desenvolver pelos alunos, e diversificar as estratégias de ensino e de avaliação, favorecendo as atividades de compreensão e aplicação de conhecimentos.

A avaliação, vista como um veículo de melhoria das aprendizagens, traz em si uma aposta na criação de condições efetivas para a aprendizagem de todos, promovendo uma cultura de sucesso, assente no pressuposto de que todos podem aprender. Esta perspetiva configura procedimentos de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, recriação do currículo e implica incrementar contextos avaliativos que se contraponham a uma racionalidade técnica, tradicional, e que apostem na avaliação como prática reflexiva da ação, prevenindo a segregação e valorizando a aprendizagem.

Para a mudança ocorrer nos sistemas educativos não basta, contudo, mudar a avaliação é também necessário melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação tem de estar ligada a uma aprendizagem autêntica, desenvolvida em ambientes nos quais os alunos se envolvem, em que dão resposta a questões com significado para eles e que os conduzem ao domínio de conhecimentos e procedimentos. Quando isso é conseguido, as crianças e os jovens tendem a desenvolver consciência da forma como estão a aprender e a demonstrar competências elaboradas de autoavaliação.

A definição dos papéis e responsabilidades de professores e alunos no desenvolvimento dos

processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação é importante porque dá sentido e significado à comunidade de aprendizagem que, em princípio, se vai construindo em cada sala de aula. Por isso, importa sublinhar neste momento que a avaliação formativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores. Os professores terão um papel preponderante em aspetos tais como a identificação dos principais domínios do currículo, a seleção de tarefas a propor aos alunos e a organização e distribuição de feedback, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação das suas aprendizagens.

No que respeita à avaliação das aprendizagens o diploma que estabelece o atual regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho) estabelece a possibilidade de adaptações (art.º 28) que incluem: instrumentos diversificados de recolha de informação (inquéritos, entrevistas, registos, vídeo ou áudio); enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente o braille, tabelas e mapas de relevos, daisy (digital accessible information system); a interpretação em Língua Gestual Portuguesa; a utilização de produtos de apoio; tempo suplementar para a realização de provas; a transcrição de respostas; leitura de enunciados; utilização de um espaço/sala separado; pausas vigiadas e código de identificação de cores nos enunciados.

As adaptações ao processo de avaliação constituem um direito de todos e de cada um dos alunos. No 1.º ciclo, compete ao professor titular de turma, em articulação com os restantes professores da turma, a decisão sobre as Adaptações ao Processo de Avaliação a aplicar. Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, compete ao Conselho de Turma a decisão sobre as Adaptações ao Processo de Avaliação a aplicar. A decisão sobre as Adaptações ao Processo de Avaliação a aplicar deve ser tomada ouvidos os pais/encarregados de educação e, sempre que possível, o aluno.

A identificação das aprendizagens a recuperar / consolidar, que se afiguram como determinantes para o desenvolvimento de novas aprendizagens do ano correspondente, deverá envolver os alunos, sempre que possível, em todo o processo de ensino e de aprendizagem. Neste âmbito, o feedback constante e sistemático aos alunos quanto ao seu desempenho permitirá um acompanhamento efetivo das suas aprendizagens, bem como a criação de um ambiente propício ao seu bem-estar social e emocional, aumentando a sua autoestima e confiança. Para tal, o percurso individualizado de aprendizagem de cada aluno deverá prever momentos de ponto de situação que lhe permitam situar-se perante as aprendizagens já desenvolvidas, ainda a desenvolver ou a consolidar. Neste contexto, a avaliação é entendida como um processo integrado no desenvolvimento do currículo, que tem como objetivo central ajudar os alunos a aprender melhor, conferindo-lhes um papel central em todo o processo.

2. Metodologia

A investigação em contexto educativo não se cinge a um conjunto de procedimentos lineares e mecânicos na medida em que assistimos, na maior parte dos casos, a uma leitura da realidade através do olhar focalizado do investigador, à interação de uma pluralidade de variáveis, à dificuldade em delimitar o objeto de estudo, per si bastante complexo e dinâmico.

Qualquer estudo, seja qual for o tema, obriga o recurso a métodos e técnicas de investigação. Em investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas. No decorrer deste estudo foram várias as possibilidades metodológicas com que nos deparámos, contudo tivemos que selecionar aquela que nos pareceu mais adequada. Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995; Serrano, 2004; Lincoln & Guba, in Denzin & Lincoln, 2006) considerámos que a abordagem qualitativa era a mais adequada para cumprirmos os objetivos do estudo e respondermos à questão de investigação, pois pretendíamos compreender as perceções dos elementos da EMAEI e dos diretores de turma – a partir das representações e das perceções interiores dos participantes – sobre a inclusão e o sucesso escolar dos alunos.

Dado que as questões colocadas apontam para um objeto de estudo que abarca preferencialmente dados de natureza descritiva e interpretativa, Bogdan e Biklen (1994) consideram a abordagem qualitativa como uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais. Ao optarmos pela pesquisa qualitativa e envolvendo a obtenção de dados descritivos, daremos mais relevância ao processo do que ao produto, preocupando-nos em retratar a perspetiva dos participantes. Além disso, Bogdan e Biklen (1994) identificam cinco características que uma investigação qualitativa poderá possuir:

- a) “A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) Os dados recolhidos são na sua essência, descritivos;
- c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;
- d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- e) É dada especial importância ao ponto de vista dos participantes”.

O objetivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das perceções dos sujeitos através da sua

elucidação e descrição (Bogdan & Biklen, 1994). Deste pressuposto decorre, ainda, outra reflexão que importa salientar. Ao afirmar que os dados, neste tipo de investigação, são produzidos e interpretados pelo investigador supõem-se, que é possível, que eles reflitam a sua subjetividade, envolvimento e cunho pessoal. Daí que Bogdan & Biklen (1994) refiram que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”.

Ao falar em técnicas utilizadas nas ciências humanas e na investigação qualitativa podemos abordar três grandes grupos de técnicas: o inquérito (que pode ser em suporte oral – entrevista, ou poderá apresentar-se em forma de escrita – o questionário), a observação e a análise documental. Nesta investigação optámos pela análise documental e pelas entrevistas em *focus group*. O facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe obter várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida, Igea (1995).

2.1. Tipo de estudo

A metodologia escolhida para a investigação foi um estudo de caso numa escola da Península de Setúbal. O agrupamento de escolas serve uma população muito diversificada, onde existem alunos com proveniências muito distintas e onde as palavras Inclusão, Equidade e Integração estão muito presentes. No projeto educativo da escola podemos constatar que “o agrupamento tem como princípio orientador garantir a todos os alunos que usufruem de medidas previstas na legislação em vigor, a adequação dos recursos materiais e dos espaços, a mobilização dos recursos humanos e das ofertas educativas que promovam o desenvolvimento de programas educativos individuais que atendam à especificidade dos alunos e à sua inclusão educativa e social, à igualdade de oportunidades no acesso ao ensino e ao sucesso educativo, à promoção da sua autonomia pessoal e da estabilidade emocional, à preparação da transição para o prosseguimento de estudos ou para a transição para a vida pós – escolar”.

O estudo de caso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), tem como grande objetivo a descrição de forma completa e aprofundada da realidade em causa. Para tal, utilizam-se várias técnicas e instrumentos de colheita de dados, sendo o investigador considerado o principal instrumento de pesquisa, pois, é ele que aplica as várias técnicas e instrumentos. Deve privilegiar a informalidade que pressupõe que o investigador faça parte do meio, que o investigue sem constrangimentos, mas sem se confundir com ele.

Num estudo de caso, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitem ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2004).

Participaram neste estudo os membros da EMAEI e os diretores de turma do 6.º ano de turmas que não integram alunos com medidas adicionais e seletivas.

A EMAEI desta escola é constituída por três professoras de diferentes ciclos de ensino, uma das quais adjunta da direção, e uma psicóloga. Todas as professoras apresentam mais de vinte anos de serviço e duas apresentam formação na área da educação especial. O elemento mais novo desta equipa é a psicóloga (anexo 3).

Dos quatro diretores de turma entrevistados, dois são do género masculino e dois do feminino. Três são professores com mais de sessenta anos e com tempo de serviço superior a 25 anos. Todos apresentam uma larga experiência no cargo de diretor de turma (anexo 3).

O estudo de caso revelou-se apropriado à investigação que propusemos realizar, uma vez que “consiste no exame detalhado e completo de um fenómeno ligado a uma entidade social. A entidade pode ser um indivíduo, um grupo, uma família, uma comunidade ou uma organização” (Fortin, 2009, p.241). Num estudo de caso é importante destacar dois aspetos: a sua natureza empírica, uma vez que se procura estudar um objeto sobre o qual se realiza a recolha de dados e o facto de se utilizarem fontes múltiplas de evidências, ou seja, recolhas diversificadas, constituindo assim vários eixos de análise, para uma melhor compreensão dos fenómenos (Ponte, 2013). Para outros investigadores, nomeadamente para Yin, citado por Carmo e Ferreira (2008), o estudo de caso consiste numa abordagem empírica que “investiga um fenómeno social no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”. Para Merriam, citado pelos mesmos autores (2008), as principais características de um estudo de caso qualitativo são:

Particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno;

Descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado;

Heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;

Indutivo – porque na maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;

Holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade, dando maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação.

De acordo com Freixo (2011) o conhecimento originado através de um estudo de caso pode resultar de uma perspetiva interpretativa, segundo a qual se procura compreender o objeto de estudo do ponto de vista dos participantes, ou de uma perspetiva pragmática, através da qual se procura transmitir uma ideia geral do objeto de estudo, do ponto de vista do investigador. Normalmente, o estudo de caso socorre-se de três fontes de evidência: a observação direta, a sistematização dos dados recolhidos através do método do inquérito, designadamente das entrevistas, e da análise documental.

É importante, porém, ter consciência de que o estudo de caso tem os seus pontos fracos, tais como o risco de o investigador poder não ser objetivo na sua análise e o facto de não ser possível fazer a generalização dos resultados obtidos. No que respeita à validade externa, esta metodologia impede a investigação de proceder a generalizações dada a peculiaridade e singularidade do contexto em estudo. No que respeita à validade interna, um estudo de caso apresenta validade se os resultados apresentados corresponderem à realidade conhecida pelos próprios participantes.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Os dados são as informações recolhidas pelos investigadores e sobre as quais se vão debruçar, ou seja, são os alicerces do estudo que se vai realizar. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) “Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes (...) os dados são simultaneamente as provas e as pistas. (...) servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.”.

Para se proceder à recolha de dados existem diferentes métodos e a escolha dos que irão ser utilizados na investigação é feita em função do tipo de estudo que irá ser realizado. Na mesma investigação pode ser utilizado mais do que um instrumento de recolha de dados, e isso acontece na maioria dos casos.

2.2.1. Análise documental

A utilização de informação disponível, qualquer que seja o seu carácter, formato ou suporte é imprescindível quando se trabalha na área da investigação social. A revisão da literatura é um bom exemplo da análise documental embora se estenda também a outro tipo de documentos.

Na maioria das investigações, a análise de documentos pode ser usada segundo duas perspetivas:

- Servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;

- Ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são alvo de estudo por si próprios (Bell, 1993).

A seleção de documentos é influenciada por um fator da investigação muito importante, o tempo disponível. Frequentemente a quantidade de material documental é excessiva para o tempo que o investigador dispõe nesta fase do projeto e, deste modo, ele é obrigado a escolher o que recolher e analisar. O investigador terá, então, de adotar uma estratégia de seleção que deverá ser adequada à finalidade do seu trabalho e também justificável.

Segundo Hoddler (1994) a análise documental é a interpretação de evidências silenciosas. Neste trabalho de investigação, este tipo de análise incidu no Projeto Educativo da Escola, nos PIA e nos PAPI (anexo 6) implementados aos alunos do 6.º ano de turmas que não integram alunos com medidas adicionais e seletivas. A análise aos PAPI foi realizada com o intuito de verificar se as medidas universais mais sinalizadas e as reformulações que se realizam ao longo do ano letivo são suficientes e se permitem aos alunos ultrapassarem os problemas e as dificuldades diagnosticadas. Para termos acesso aos PAPI (anexo 6) dos alunos foi necessário pedir autorização ao Diretor da Escola. Posteriormente, foi solicitada a colaboração dos diferentes diretores de turma de forma a facultar a consulta dos PIA para explorarmos os PAPI. É de salientar que os PAPI são avaliados nos finais de período em CT.

2.2.2. Inquérito por entrevista – *Focus group*

O *focus group*, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação. Morgan (1996, 1997), define *focus group* como uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador. Tal definição, segundo o autor, comporta três componentes essenciais: é um método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados. Krueger e Casey (2009), para além das características anteriores, salientam também a focalização da discussão num dado assunto, o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse e o facto dos participantes que os compõem terem alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão. Para Bagnoli e Clark (2010), o *focus group* corresponde a uma técnica de pesquisa que recolhe dados através de uma interação em grupo, com questões propostas pelo investigador.

Segundo Stewart et al. (2007, p. 41), “*focus group may be useful at virtually any point in a research program, but they are particularly useful for exploratory research when rather little is known about the phenomenon of interest*”.

Entre o leque de possíveis usos do *focus group*, Stewart et al. (2007) referem os seguintes como sendo os mais comuns: obtenção de informação sobre um tópico de interesse; gerar hipóteses de investigação; estimular novas ideias e conceitos criativos; diagnosticar os potenciais problemas com um novo programa, produto ou serviço; gerar impressões sobre produtos, programas, serviços, instituições ou outros objetos de interesse; compreender como os participantes falam acerca de um fenómeno de interesse, o que facilita o desenvolvimento de inquéritos ou de outros instrumentos de investigação de pendor mais quantitativo; e, interpretação de resultados quantitativos obtidos previamente.

De acordo com Ribeiro e Newmann (2010), são diversas as vantagens da utilização desta técnica:

- Incentiva os participantes a refletirem sobre si mesmos, consciencializando-os das suas crenças e atitudes espelhadas nos comportamentos e opiniões dos outros;
- Investigam comportamentos e motivações específicas, facilitando a comparação entre as visões dos participantes em relação a um determinado tópico;
- Auxiliam o investigador a compreender e conhecer a linguagem e comunicação utilizada pela população, através da partilha de pensamentos, experiências e valores;
- O fornecimento de informação, através da dinâmica de grupo, permite um eficiente levantamento de dados, pois os participantes poderão refletir a população em geral.

Os *focus group* quando combinados com outros métodos, podem ocorrer em diferentes fases do projeto de investigação, designadamente: fase inicial (ex., gerar questões para um questionário); fase intermédia (ex., ajudar a interpretar os resultados obtidos num questionário); fase final (ex., discutir com os participantes os resultados obtidos, discussão essa que poderá conduzir a novos insights) (Krueger & Casey, 2009; Stewart et al., 2007). Neste estudo realizaram-se dois *focus group*. O primeiro, na fase inicial da investigação, com os professores e a psicóloga que integram a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e o segundo, numa fase intermédia, com os diretores de turma, pois de acordo com Morgan (1997), o *focus group* é essencialmente utilizado em investigações que visam compreender a visão dos participantes em relação a algum tema específico, através das suas palavras, comportamentos e reações.

Os dois *focus group* apresentados neste estudo foram realizados na plataforma Zoom, gravados em áudio e depois transcritos na sua totalidade, assegurando, desta forma, a veracidade dos discursos

proferidos pelos intervenientes. O primeiro com os elementos da equipa EMAEI (anexo 4) e o segundo com os DT do 6.º ano (anexo 5). Ambos decorreram sem incidentes e tiveram como apoio os guiões previamente efetuados (anexos 1 e 2). Estes, no entanto, nunca restringiram ou influenciaram o fluxo de pensamento dos participantes.

Nos guiões estão presentes os objetivos e tópicos para perguntas organizados de forma lógica, bem como algumas perguntas de recurso. Seguimos as indicações de Amado e Ferreira (2013) e organizámos o guião por blocos temáticos e em função dos objetivos do estudo.

Tabela 2 - Blocos temáticos dos *focus group* e objetivos

Blocos Temáticos	Objetivos
1. Aplicação do diploma	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a familiaridade dos intervenientes do estudo em relação ao Decreto-Lei n.º 54. - Perceber como está a decorrer a aplicação e operacionalização do diploma. - Percecionar que dificuldades/dúvidas têm existido.
2. Âmbito de ação do diploma	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar a perceção dos professores em relação à abordagem multinível proposta no Decreto-Lei n.º 54.
3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as Medidas Universais que mais contribuem para a inclusão e o sucesso escolar dos alunos. - Especificar as medidas universais utilizadas pelos professores na sua prática pedagógica com os alunos com dificuldades de aprendizagem. - Verificar em que circunstâncias as medidas universais estão esgotadas.
4. Operacionalização das medidas universais previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar como é realizada a gestão do PAPI de forma a responder às necessidades dos alunos com dificuldades. - Perceber quais as respostas educativas dadas aos alunos com dificuldades e como estas se articulam. - Determinar a real importância da medida universal – Intervenção com foco académico em pequeno grupo. - Discriminar que adaptações de materiais educativos e instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores para que os alunos possam superar as suas dificuldades.

Dada a nossa preocupação em considerar a validade e a fiabilidade interna na condução e desenvolvimento desta dissertação, um dos pontos fulcrais em qualquer investigação, socorremo-nos do processo de triangulação, na medida que este método proporciona uma redução/minimização de hipotéticos enviesamentos e/ou parcialidades, ao fomentar a credibilidade das interpretações produzidas.

A nossa intenção ao realizar um estudo com dois métodos de recolha de dados, análise documental e realização de *focus group*, foi relacionar a teoria e a prática dos professores com a ideologia educacional da instituição (equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva) e verificar se a aplicação do Decreto-Lei n.º 54 teve impacto na escola que se quer inclusiva e se contribuiu para a melhoria do sucesso escolar.

A triangulação é vista como o meio mais eficaz de realização da confirmação e interpretação da informação. Esta torna-se bastante relevante no estudo de caso na medida em que impede que a unilateralidade de uma observação, de um documento ou de um depoimento se possa sobrepor à realidade, em todo o seu conjunto e complexidade. O cruzamento de informação possibilita explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão e confirmar mais seguramente o que converge. Com efeito, a triangulação da informação permite detetar sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser ou de pensar e agir.

Stake (2005) sugere que o estudo de caso pode ganhar em credibilidade se o investigador recorrer a processos de triangulação metodológica, como por exemplo, utilizando mais do que uma vez o mesmo método e comparar os dados obtidos; ou se utilizar mais do que um método (entrevista, questionário etc.) para captar informações; ou se mais do que um investigador confrontar os dados obtidos no mesmo caso. A triangulação metodológica e de fontes de informação bem como o envolvimento prolongado junto do objeto de estudo são estratégias potenciadoras do rigor e da validade da investigação. Esta opção possibilitou-nos recolher diversos dados junto dos atores escolares, fomentando uma análise holística e contextualizada do fenómeno em estudo, afastando algumas fragilidades que alguns métodos de recolha de dados possam apresentar.

3. Apresentação, análise e discussão de dados

Neste capítulo é nossa intenção apresentar, analisar e explorar como estão a ser colocadas em prática e executadas as funções da EMAEI e verificar como os diretores de turma e professores adequam e colocam em prática as medidas de recuperação às necessidades individuais dos alunos, evitando ou não a sua aplicação padronizada.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todos os alunos ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

De entre os recursos organizacionais específicos enfatiza-se a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (artigo 11.º). Esta constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e visa um envolvimento alargado, integrado e participado de todos os intervenientes no processo educativo. A configuração das equipas na legislação confere-lhe um papel de primeira grandeza em todo o processo e, por este motivo, a sua constituição e bom funcionamento são imprescindíveis numa escola que se quer inclusiva. Cabe a esta equipa, entre outras funções: propor as medidas de suporte à aprendizagem, acompanhar e monitorizar as mesmas, prestar aconselhamento aos docentes e orientá-los para práticas pedagógicas inclusivas e elaborar os documentos definidos pelo decreto-lei.

As lideranças das escolas foram identificadas como fatores muito importantes, e até em muitos casos decisivos, para o desenvolvimento da Educação Inclusiva. O conselho de turma e os diretores de turma devem fomentar/assegurar a implementação de um ajustamento e alinhamento dos documentos orientadores, entre os quais se encontra o PAPI. No âmbito deste estudo é importante aprofundar a orgânica do Conselho de Turma, para compreender as formas de organização, liderança e autonomia deste órgão de gestão intermédia.

3.1. Aplicação do diploma

O Decreto-lei n.º 54/2018 veio reequacionar o papel da Escola. As principais alterações são o modo como esta olha para os alunos e como se organiza para poder responder às necessidades de todos eles. Assumindo uma perspetiva claramente inclusiva, este decreto-lei, assim como os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, constitui-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo. Na escola em estudo, as

respostas aos alunos e paralelamente à possível (re)organização, planeamento e ajustamento gradual à nova legislação, embora tenha de início encontrado alguns constrangimentos, alguma insegurança e instabilidade:

(...) para nós, o mais difícil, e se eu estiver errada, as colegas intervêm e corrigem, foi o início. Digamos foi o primeiro ano, em que tudo era novo, em que a equipa teve que se organizar, a equipa-escola, os recursos, etc. [CEMAEI]

tem vindo a evoluir como se verificou através da opinião de alguns elementos da equipa EMAEI.

O novo decreto apesar de ir aos poucos, lá está, vamo-nos habituando aos poucos e poucos ao decreto até conseguirmos trabalhá-lo da melhor forma. [PSI].

Verificamos que a apropriação de conceitos – como de inclusão, diferenciação e medidas de suporte à aprendizagem se encontram disseminadas na escola. Muitos conceitos que antes estavam restritos à educação especial ou aos professores de educação especial começam a ser manipulados e apropriados por todos os professores. Se por um lado, a mudança de paradigma neste decreto-lei assenta em práticas cada vez mais inclusivas, por outro lado tem trazido alguns desafios na sua implementação. Os elementos da EMAEI e os diretores de turma referiram os seguintes:

Falta de recursos humanos e materiais

... os nossos principais problemas são, de facto, os recursos que a escola tem ao seu dispor. [PEE1]

Para o comportamento pró-social e o enriquecimento curricular não há recursos. Não temos infelizmente recursos suficientes para essas medidas. [DTZZ].

Atividades de enriquecimento curricular

... também falta diversidade de clubes, por exemplo. Não temos nada no nosso agrupamento. Há todo um leque de recursos que nós não temos e que permitiria talvez operacionalizar de uma forma mais produtiva as medidas universais e também as outras. [PEE2]

Coadjuvação e Apoio Especializado.

E, nós, não conseguimos chegar aos alunos, as turmas têm um número elevado de alunos e há falta de apoios. Se tivéssemos coadjuvação ou um professor de educação especial, se calhar, nem que fosse uma vez por semana. Se em três aulas numa delas tivéssemos um professor de apoio, se houvesse recursos ou se o Estado quisesse contratar mais professores, há muitas pessoas que poderiam ser contratadas, para nos ajudar, teríamos mais sucesso. [DTZZ]

A questão dos recursos é um dos argumentos mais evocado para o bom sucesso dos esforços inclusivos. Há mais de vinte anos, Nóvoa (1995) destacou a necessidade de investimento no local de trabalho dos professores e nos equipamentos e materiais disponibilizados sob pena das carências

gerarem (ou agravarem) o descontentamento desta classe profissional.

A composição plural e multifacetada da EMAEI permite a existência de uma visão global, concetual e operacional da política educativa interna do agrupamento/escola, o que possibilita planear, organizar e concretizar todo o processo de implementação da educação inclusiva com a vantagem acrescida da direção estar mais diretamente envolvida no processo. Na escola em estudo verifica-se esta composição plural, multifacetada e a preocupação com a transmissão da informação e da forma de agir para a comunidade escolar.

Tivemos também que passar toda esta nova dimensão, nova forma de fazer as coisas a toda a comunidade escolar, o que às vezes, também, não é fácil! Fizemos e tentamos fazer de diversas formas, incluindo a nossa presença em reuniões de conselhos de turma e por aí fora... [CEMAEI]

As EMAEI são certamente uma estrutura de importância central e imprescindível para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola. Quaisquer dificuldades no seu funcionamento repercutem-se em todas as práticas subsequentes. Verificamos que na escola em estudo existem algumas referências para que a EMAEI seja mais interventiva.

Neste momento, nós não temos verdadeiramente apoio e apesar de existir equipa da EMAEI o que acontece, na realidade é que não há uma proximidade física. Neste momento, tu sentes-te perdido, para não dizer muito perdido. [DTY]

Como mais-valias do diploma, alguns dos intervenientes deste estudo (EMAEI) em função dos dados referem o facto de se ter conseguido ultrapassar o estigma das “Necessidades Educativas Especiais”.

No meu ponto de vista, uma coisa importante que mudou para mim, para melhor, foi o facto de, no antigo Decreto-Lei n.º 3 quando o aluno era “introduzido”, digamos assim, no Decreto-Lei n.º 3 dificilmente aquele aluno perdia o “rótulo”. [CEMAEI]

Esta questão dos rótulos é muito marcante e os próprios pais também não aceitam. Eu também acho bem! Se uma criança fica ali com o rótulo também ao nível da autoestima e a nível emocional ao longo do percurso escolar acaba por afetar a criança. Acho muito bem esta mudança. Portanto acabou por cair estes rótulos. [PSI]

No entanto, na escola em estudo, um dos intervenientes sublinha o facto de que o problema dos rótulos por via da referenciação ainda não está totalmente ultrapassado.

(...) ainda hoje, para alguns isso ficou gravado. Eram os NEE's! E isso desapareceu. E, hoje, ainda lá está! Hoje, já não há NEE. [PEE1]

Qualquer aluno que apresente dificuldades ao nível do seu processo educativo poderá ser abrangido por este novo enquadramento legal da Educação Inclusiva e melhorar o seu percurso escolar.

Esta ideia foi também expressa na Declaração de Salamanca (1994) que recomendou que os alunos devem estar num ambiente o menos restritivo possível tendo a escola o dever de ir ao encontro das suas necessidades, através de uma pedagogia centrada na criança. Também se trata de uma perspetiva coerente com o que encontramos na literatura, pois de acordo com Ainscow (1998, p.28) “o impacto dos rótulos” dos alunos, pode diminuir as expectativas que os professores têm sobre os seus alunos, já que centram a sua atenção em classificações e categorias como base para as decisões tomadas. O autor indica que, apesar da legislação de alguns países ter abolido o uso da categorização para aquela tomada de decisões, existem estudos que mostram que a maneira de pensar e a prática ainda são fortemente influenciados por este fenómeno.

3.2. Âmbito de ação do diploma

No que se refere à abrangência do diploma (destinado a todos os alunos), regista-se uma reação bastante positiva. Os dois grupos de professores (EMAEI e DT) destacam como principal vantagem do diploma a noção de inclusão de todas as crianças. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, abandona uma conceção centrada na pessoa a que falta algo, ou seja, apenas para aqueles que evidenciam perante a escola Necessidades Educativas Especiais. O mesmo assume agora uma visão mais holística, de acordo com o descrito na Declaração de Salamanca, pensando na Escola como um todo. Este diploma assume ainda o pressuposto de que qualquer aluno pode necessitar de medidas de suporte à aprendizagem ao longo do seu percurso escolar. Assim, deixamos de ter um decreto-lei para alguns alunos, passando a ter um decreto-lei que abrange todos os alunos.

O Decreto-lei n.º 54 permite-nos a qualquer altura tirar medidas, pôr medidas. Um menino que está nas medidas adicionais, se for bem trabalhado, se os resultados forem os obtidos esse menino pode de um momento para o outro ou de um ano para o outro, ou seja como for, sair das medidas universais ou sair dos adicionais. Nesse aspeto, eu acho que nos dá mais margem para manobra, para ir avaliando os meninos e encaminhá-los no sentido certo, uma vez que não é tão “rotulador”, não põe um rótulo. Eu acho que o Decreto-Lei n.º 3 punha um rótulo logo no início. [CEMAEI]

Desta forma um aluno que apresente dificuldades a nível do seu processo educativo poderá ser abrangido por esta nova perspetiva com o objetivo de melhorar o seu desempenho escolar. Silva (2009) defende que a Declaração de Salamanca contribuiu de forma decisiva para a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, em que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos adequados, cooperação entre docentes e uma organização escolar facilitadora são condições fundamentais a ter em conta.

O caminho encetado de banir os rótulos leva a que pais e encarregados de educação estejam também mais recetivos às diferenças. Uma escola inclusiva não se faz sozinha, é necessário que haja atores que construam este conceito. Assim, o professor e as suas práticas, os alunos e as famílias serão

os atores privilegiados na construção de uma escola de todos e para cada um.

Os pais não queriam que os meninos fossem para o Decreto-Lei n.º 3, porque os meninos eram rotulados e os pais não queriam (...) E agora nós temos uma forma diferente! Quando abordamos os pais explicamos que são medidas que o menino vai precisar, se calhar durante uma altura, mas depois pode deixar de precisar, é para beneficiar de apoio e os pais já encaram isto de outra forma. [CEMAEI]

Os pais sentem-se muito mais à vontade com estas medidas porque sabem que são para ajudar e não para prejudicar. Ao compreenderem o objetivo destas medidas compreendem que não são permanentes. Eu acho que ficam mais descansados e colaboram melhor. [PSI]

Ainscow (1998, p. 51) enfatiza também esta ideia e insiste que “possivelmente, a questão mais difícil que se apresenta àqueles que tentam trabalhar com os professores na melhoria da prática da sala de aula consiste em saber como incorporar novas formas de trabalhar nas práticas pré-existentes”. Constatamos através das declarações dos entrevistados que ainda existe alguma resistência por parte de alguns pais e encarregados de educação, pelo que a escola terá que continuar a trabalhar este aspeto e levar os pais a compreenderem as mudanças introduzidas por este diploma.

Os pais, muitas vezes encarregados de educação, não se reveem e não aceitam que o seu filho vá passar para as medidas seletivas. Na minha direção de turma acontece isto. Tenho lá uma aluna que precisava de medidas seletivas, mas a mãe diz que está fora de questão! Todos reconhecemos as dificuldades da aluna e até encaminhei-a para uma consulta de pedopsiquiatria. Agora é esperar para ver! A mãe reconhece que a filha não tem capacidades, mas não quer! [DTY]

Normalmente, eu convoco os pais e converso com eles sobre o assunto, mas na minha direção de turma nenhum dos encarregados de educação reconhece que há ali filhos com limitações, ou seja, as limitações existem e eles até reconhecem que os filhos as têm, mas os filhos passarem, subirem um degrau no patamar está fora de questão. [DTY]

O diploma enuncia um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. A “abordagem multinível”, outra novidade introduzida por este diploma que assume elevada importância, é orientada para o sucesso de todos os alunos. E, isso só será alcançado através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem. Trata-se de uma abordagem centrada nas intervenções de carácter universal, dirigidas a todos os alunos e da responsabilidade de todos os que intervêm no seu processo educativo. O desafio da “educação para todos”, impulsionado pela Declaração de Salamanca, abriu o caminho para o reconhecimento gradual da diversidade de todas as pessoas. Pretende-se com a inclusão que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade. A questão deixa de ser se a escola consegue dar uma resposta a determinado aluno apresentando determinadas dificuldades ou desafios, mas sim como é que a escola pode se organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse aluno (Forlin, 2006). Neste sentido, aqueles que participaram neste estudo reconheceram a importância deste entendimento.

Eu acho que é benéfico. A questão é que dentro das medidas universais, são tão abrangentes que dão para fazer tanta coisa que acabamos por não ter recursos para cumprir aquelas coisas todas. Se o aluno não consegue com as medidas universais então tem que se fazer mais qualquer coisa, tens que ir subindo a escadinha. Eu acho que sim! Acho que é benéfico. [PEE1]

Eu também concordo com a tal pirâmide das medidas que vai subindo. Eu concordo plenamente! Acho é que temos que ter sempre a intenção em esgotar. Podemos dizer assim a palavra esgotar todas as medidas da base da pirâmide porque só se deve passar para o estrato acima se nós tivermos a noção que foram esgotadas e esgotadas dentro daquilo que a escola pode oferecer. [CEMAEI]

Em relação à abordagem das medidas em pirâmide, até concordo. Concordo que a aplicação das medidas seja feita dessa forma. [DTZZ]

Através das respostas dos intervenientes no estudo constata-se que a identificação de alunos para a EMAEI deve ocorrer apenas quando o professor já esgotou todas as estratégias e recursos e, mesmo assim, se verifica que o aluno ainda necessita de outras medidas de suporte suplementares para aprender e progredir na aprendizagem. Para tal, dever-se-á recolher evidências sobre a eficácia das estratégias e medidas implementadas e sobre os produtos da aprendizagem dos alunos, tal como está referenciado no ponto 3, do artigo 7º, do Capítulo II onde se pode ler que “A definição de medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemática e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno”. Verifica-se assim que, por vezes, em algumas situações há alguns alunos que são encaminhados para as medidas seletivas sem se esgotar as medidas universais.

É assim, eu aplico todas as medidas, mas quem sou eu para dizer, na realidade, que já cheguei ao término. Eu não tenho competência. É assim, o que eu faço, eu vou baixando o nível, o nível e a uma determinada altura chego à conclusão que as competências que o aluno está a tentar adquirir estão fora do ano de escolaridade em que ele se encontra. [DTY]

Se eu vejo que mesmo assim, o aluno com um teste mais simplificado não consegue ir além dos vinte a trinta por cento, eu começo a pensar que há aqui qualquer dificuldade mais grave e como é na minha disciplina será em todas! Depois se, no conselho de turma, todos chegarmos a essa conclusão acabamos por propor o aluno para as medidas seletivas. É assim que se procede! [DTZZ]

3.3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação. As medidas universais correspondem às respostas que a escola mobiliza para todos os alunos de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

A mobilização das Medidas Universais, não depende de necessidades específicas por parte da criança ao nível de intervenção especializada, dependendo sim de avaliações/rastreios que podem ocorrer ao longo do ano letivo, com o intuito de, por um lado, identificar áreas prioritárias de

intervenção e, por outro, de identificar alunos em risco, que possam estar a necessitar de avaliações e de intervenções mais “personalizadas”. Contrário ao Decreto-Lei 3/2008, esta nova legislação promove uma mudança de paradigma onde predomina uma visão pedagógica e não médica. Permite um olhar diferente para cada aluno por parte da comunidade educativa no incremento de uma abordagem holística na avaliação do aluno, com procedimentos e critérios equivalentes em detrimento da uniformidade e da padronização afastando-se da ideologia de que é necessário classificar para intervir. Podemos constatar que os elementos da EMAEI referem este aspeto como uma mais-valia.

O Decreto-Lei n.º 3 não permitia estas situações. Para se ter acesso a determinados recursos tinha que se estar integrado numa determinada medida do Decreto-Lei n.º 3. [PEE2]

E tinha que haver o tal relatório clínico. Tinha que haver um problema, claro. [PEE1]

Esta é uma das vantagens que este decreto tem é que podemos integrar só com o critério pedagógico e com o Decreto-Lei n.º 3 tínhamos que ter o critério clínico. Era essencial! Sobrepunha-se ao pedagógico. [PEE2]

Ao invés, verificamos que os diretores de turma ainda sentem alguma insegurança para realizar estas avaliações, referindo que necessitam de um apoio externo.

Em relação à abordagem das medidas em pirâmide, até concordo. Concordo que a aplicação das medidas seja feita dessa forma. Mas, agora lembrei-me de uma coisa que eu discordo. Eu aplico medidas universais a um certo aluno, mas há uma fase em que o aluno passa das medidas universais para as seletivas. Antigamente, o aluno tinha que ir a um psicólogo, ao médico de família e era encaminhado. Havia um profissional de saúde que identificava as dificuldades do aluno. [DTZZ]

O aluno para ter medidas seletivas deveria de ser visto por um profissional. As dificuldades cognitivas não são facilmente perceptíveis por um professor, uma vez que, o aluno tem dificuldades, eu acho que é importante identificar a base dessas dificuldades. Antigamente, havia os códigos e um psicólogo ou um pedopsiquiatra identificava profundamente as dificuldades do aluno. Essa identificação deve ser feita por um profissional. [DTZZ]

O que eu acho em relação à pirâmide é que no outro diploma, o que acontecia era que nós tínhamos sempre a colaboração da psicóloga lá da escola, que nos ajudava a fazer a avaliação. [DTY]

No ponto 2, do artigo 6º, do Capítulo II, Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, pode ler-se que estas medidas “são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os Docentes de Educação Especial, em função das especificidades dos alunos.”

O diploma defende princípios e valores inclusivos, através da implementação de medidas de política educativa que enquadrem a ação das escolas e da comunidade educativa. Levando os professores a refletir e a alterar as suas práticas educativas como se verifica nos discursos apresentados pelos elementos da EMAEI.

Dentro de uma mesma sala, na mesma turma temos vários níveis, digamos, de alunos que estão a acompanhar

efetivamente a aula, não é? Temos bastantes diferenças! As diferenças individuais. Portanto, vamos ter alunos com medidas diferentes uns dos outros. E acaba por ser difícil trabalhar com estas turmas extensas e operacionalizar estas medidas todas. [PSI].

(...) No primeiro ciclo, eu penso que isto seja muito mais fácil, porque o professor tem uma turma, cinco horas por dia e conhece os alunos de trás para frente e de frente para trás. (...) Eu não sou professora de segundo ou terceiro ciclo, mas creio que será muito mais difícil. Os professores passam de turma, em turma, passam por não sei quantos alunos. Conhecem os alunos? Sim, mas profundamente não acredito! Poderá haver um ou outro que conheça melhor por causa das suas características. Criar momentos na turma, em aulas com o tempo que têm e com o número de alunos que têm para conseguir superar estas coisas, realmente não acredito. Eu acho que é humanamente impossível. [CEMAEI]

Contudo nem sempre as reorganizações e outras mudanças no sistema educativo, definidas ao nível central, são acompanhadas de uma preparação dos professores dificultando a operacionalização e eficácia das alterações previstas tal como é referido por alguns dos diretores de turma.

Eu concordo que se tenha em consideração todos os alunos. Acho é que, na realidade, quem legislou não pensou que as escolas não têm capacidade para dar oportunidade a todos os alunos! Por exemplo, o que acontece nas minhas turmas é gritante! Os alunos estão todos lá incluídos. Tu és um único professor! Defines as estratégias, mil e uma estratégias para responder aos diferentes alunos. Tu queres de facto a inclusão destes alunos, mas por mais estratégias que tu defines, tu próprio, professor, não consegues dar resposta a tanta solicitação. [DTY]

Planificamos a nossa aula e se calhar há ali dois alunos que estão a fazer um trabalho diferente, logo temos que levar fichas diferentes. Nós estamos com a turma a tentar seguir a nossa planificação e depois temos aqueles alunos com fichas diferentes, temos que parar a aula com os alunos e tentamos pô-los a trabalhar autonomamente. Vamos tentar ajudar aqueles dois ou três que têm fichas diferentes porque logo na primeira questão já estão com dúvidas. [DTZZ]

À luz do legado de Salamanca, mais de duas décadas depois, é essencial que a comunidade escolar obtenha sucesso nos seus esforços para dar à educação um significado e uma força capazes de proteger e promover a diversidade, a democracia, a justiça social e a paz. Os professores reconhecem que é difícil atender a todos os alunos, no entanto, estão conscientes que nenhum aluno pode ficar para trás. Como refere Correia (1999) o princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança como um todo, e não só a criança-aluno, e que respeite níveis de desenvolvimento em diversas dimensões: cognição, sócio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

... de acordo com as necessidades que os alunos têm em virtude das notas e do contexto em sala de aula, nós tentamos, no fundo, realizar atividades que correspondam àquilo que o decreto prevê. Um ensino onde todos estão incluídos e onde respeitamos todas as diferenças. [DTY]

Hoje, nas nossas escolas, o trabalho pedagógico tem que ser pautado pelo modo como o professor ensina e o modo como o aluno aprende, sendo que cada aluno tem o seu ritmo e este deve ser sempre respeitado. Todos os alunos aprendem, temos é que lhes facultar instrumentos para uma aprendizagem

com sucesso.

Eu acho que faz todo o sentido a escola ser para todos os alunos desde aqueles que têm mais dificuldades aos que têm menos dificuldades e desde aqueles que num determinado momento estão numa situação familiar confortável e por qualquer situação que acontece passam para uma situação familiar desconfortável e precisam desse apoio. [CEMAEI]

O Decreto-Lei n.º 3 não permitia estas situações. Para se ter acesso a determinados recursos tinha que se estar integrado numa determinada medida do Decreto-Lei n.º 3. [PEE2]

Como afirma Baptista (2011), a escola inclusiva caracteriza-se por combater as diferenças, favorecer a igualdade de oportunidades, reconhecer e satisfazer as necessidades dos alunos, garantir um bom nível de educação, sensibilizar alunos, pais e comunidade, utilizar recursos e criar novos métodos de aprendizagem, recorrer a estratégias diversificadas, proporcionar a integração na vida económica e social e não deixar nenhum aluno para trás, isto é, poder ser mais flexível em função das necessidades que os docentes vão percebendo no aluno, em detrimento de uma perspetiva dogmática. Trabalhar com a diversidade e dar resposta no meio às diferenças não é tarefa fácil. Requer muita criatividade, empenho, flexibilidade e colaboração por parte de toda a equipa escolar. Para Rodrigues (2003) uma cultura de escola de sucesso para todos os alunos dá respostas educacionais com qualidade a todos eles, rompe com os valores da escola tradicional e integrativa, de escola como estrutura de reprodução e com conceitos de um desenvolvimento curricular único, de aluno-padrão estandardizado e de aprendizagem como transmissão.

Também se verificou que para os elementos da EMAEI todas as medidas universais são importantes, mas nem todas são exequíveis no agrupamento.

Depende do aluno. Todas são importantes. [PEE1]

Eu poderia apontar talvez a diferenciação pedagógica. [CEMAEI]

A diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares são talvez aquelas onde se consegue fazer a diferença, no nosso agrupamento. Com as condições que temos e os recursos que temos, porque não temos clubes, não temos nada em termos de enriquecimento curricular. [PEE2]

Para potenciar uma boa inclusão a todos os alunos, os professores têm ao seu dispor as medidas universais, contudo estes professores referiram que aquelas a que mais recorrem são:

Para o comportamento pró-social e o enriquecimento curricular não há recursos. Não temos infelizmente recursos suficientes para essas medidas. O que nós fazemos é talvez a diferenciação, o que nós fazemos é aquilo que fazemos dentro da sala de aula porque eles (alunos) só podem contar com isso. Não há recursos para poder fazer outras coisas. [DTZZ]

Dentro da aula, tento a diferenciação pedagógica que é complicado, é complicado operacionalizar. [DTW]

Em relação a testes adaptados, eu tento resistir ao máximo aos testes adaptados e vou ser honesto porque isso me dá muito trabalho! E não é garantia absoluta, de que se eu fizer um teste adaptado, no caso de alguns alunos é a melhor medida! O que eu tento fazer é testes com um nível de dificuldade relativamente baixo, apostando

sempre naquele tipo de questões que vocês já conhecem de escolha múltipla, de completamento que remete mais para o domínio da língua, facilitando-lhes a vida. Não penalizo qualquer tipo de erro ortográfico, nem outros de construção frásica e tudo isso. É esse tipo de adaptações que faço em contexto de sala de aula. [DTW]

A seleção das medidas universais pelos professores faz-se muitas vezes de acordo com a forma de estar e pensar a escola, no entanto é de referir que no final procuram sempre o sucesso escolar dos discentes. A atuação de um professor depende de vários fatores que passam pela sua formação de base, pela sua experiência e pela sua capacidade de refletir sobre a sua ação pedagógica.

A questão é que dentro das medidas universais, são tão abrangentes que dão para fazer tanta coisa que acabamos por não ter recursos para cumprir aquelas coisas todas. Se o aluno não consegue com as medidas universais então tem que se fazer mais qualquer coisa, tens que ir subindo a escadinha. [PEE1]

... os alunos que têm mais dificuldades são localizados num sítio específico da sala de aula, coloco-os todos na primeira fila, para andar mais em cima deles, para controlá-los mais e depois no Plano Acompanhamento Pedagógico Individual assiná-lo, realmente, aquilo que já faço. A questão é que ali no PAPI fica identificado, mas se não tivéssemos o PAPI ou se o Decreto-Lei n.º 54 não se regesse com estas medidas seria exatamente aquilo que fazia. Nós fazemos isto e sempre fizemos isto. [DTZZ]

É necessário combater a ideia de que as medidas universais são “o que já se faz”, ou seja, aquelas práticas que fazem parte de uma retórica pedagógica, que muitas vezes se diz serem práxis rotineiras que se aplicam, mas que na realidade não se utilizam de uma forma sistemática com os alunos e difundir a ideia de que é nas medidas universais que se deve centrar o maior esforço de inclusão das escolas.

As medidas universais são conversa de legislador. É um texto que reconhece, começa por reconhecer, práticas que eu já conheço há décadas! Elenca-as, identifica-as e estabelece, mais ou menos, algum tipo de prioridades. Em relação às prioridades não me parece que seja claro! Eu, pessoalmente, não notei que o facto de estarem lá elencadas tenha alterado alguma coisa nas minhas práticas. [DTW]

Não, não mudei nada! Eu já fazia tudo aquilo que é pedido! Já fazia tudo! Só que não estava escrito no papel. No fundo só se alterou o poder administrativo porque é o que nós fazemos, é preencher papelada. Nada mais do que isso! Porque já se fazia tudo. [DTY]

Os participantes deste estudo destacaram o papel dos professores na facilitação do desenho e implementação de políticas e práticas educativas com foco na equidade e inclusão.

Nós já dávamos mais atenção, uma atenção mais individualizada, colocávamos à frente alguns alunos, dávamos exercícios mais simplificados. Dávamos mais apoio personalizado, tentávamos chegar ao aluno para ajudá-lo a fazer o mesmo exercício que os colegas, íamos mais ao pé dele. Agora o que se faz é que se assinala lá no PAPI. Eu acho que isso faz parte do nosso papel como professores, ajudar os alunos com mais dificuldade, dar-lhes reforço positivo sempre, sempre reforço positivo, para ele estar motivado para aprender com gosto. [DTZZ]

A Declaração de Salamanca apresenta como pressuposto que “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p.

27). Também estes pressupostos são destacados por Porter (1997) quando destaca que o professor do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Nas medidas universais repousa em grande parte o sucesso da inclusão porque elas são aplicadas por todos os professores e aquilatam o grau em que a escola se consegue mobilizar para responder às necessidades educativas de todos os seus alunos. Se existir uma fraca aplicação das medidas universais é muito mais provável que as medidas seletivas e as medidas adicionais sejam ampliadas e vistas como as medidas “inevitáveis” e óbvias cada vez que os alunos evidenciam dificuldades no seu percurso.

3.4. Operacionalização das medidas universais previstas no Decreto-Lei nº 54/2018

Neste ponto é de salientar a importância da interdependência e complementaridade entre os Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55, nomeadamente no que se refere à mobilização das medidas universais, de modo a poder assegurar-se um ensino de qualidade e uma reposta adequada à diversidade de alunos.

Contudo podemos perceber como os docentes acham difícil a sua operacionalização invocando diversos níveis de dificuldades, nomeadamente:

Número excessivo de alunos;

As turmas tinham que ser muito reduzidas para o professor conseguir operacionalizar as medidas universais em sala de aula. Conseguir perceber como é que cada aluno aprende? Conseguir ensinar de acordo com a forma de aprendizagem de cada um dos alunos? Para isso, as turmas teriam que ser muito mais reduzidas. Com o número de alunos que cada turma tem é muito difícil conseguir operacionalizar as medidas universais. É a minha opinião. [PEE2]

Extensão dos programas;

Para além de que os programas são extensos e os professores terem aquela responsabilidade de cumprir o programa, lecionar aquele número de conteúdos. Assim, não há muito tempo para o que se pressupõe fazer nos diferentes pontos das medidas universais. Cada aluno aprender ao seu ritmo ou dar mais tempo para fazer isto ou fazer aquilo. Com trinta alunos e com um programa extenso é muito difícil. [PEE1]

Alunos em diferentes níveis do saber.

Dentro de uma mesma sala, na mesma turma temos vários níveis, digamos, de alunos que estão a acompanhar efetivamente a aula, não é? Temos bastantes diferenças! As diferenças individuais. Portanto, vamos ter alunos com medidas diferentes uns dos outros. E acaba por ser difícil trabalhar com estas turmas extensas e operacionalizar estas medidas todas. É difícil também para o próprio professor gerir isto tudo e acaba por gerar “stress”, para o próprio professor. Gerir estas situações é difícil. Se as turmas fossem mais reduzidas, se houvesse mais recursos a nível de docentes, ajudaria também nesta aplicação. [PSI]

Relacionado com estas dificuldades, ressalva-se a perspetiva positiva, partilhada pelos entrevistados, de que a visão (mais) abrangente das NEE presente no DL n.º 54/2018 se reflete na prática pedagógica que caracterizam como mais abrangente. É justamente por estas razões que é

necessário desenvolver práticas flexíveis. Se todos os alunos fossem iguais e aprendessem todos o mesmo, bastava o professor enunciar a matéria. A responsabilidade do professor em ser o gestor do currículo significa que ele deve ser capaz de planejar, executar, orientar e avaliar não só os resultados obtidos, mas também pensar na sua própria ação tendo em conta que os alunos são diferentes uns dos outros. Na literatura Mesquita-Pires (2007) refere que o professor deve possuir uma grande flexibilidade para agir em função do contexto e da individualidade de cada criança; deve possuir uma enorme sensibilidade para atender aos momentos críticos que cada criança e família atravessam; deve ser um prático reflexivo que busque, aprenda e melhore a sua atuação interventiva e se desenvolva profissionalmente. Assim, o papel do professor é de extrema importância na redução do insucesso, nomeadamente no que diz respeito à forma como lida com os alunos com deficiências (mentais, motoras, surdez, cegueira, etc.), quer com o elevado número de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, de comportamento ou até mesmo emocionais.

O professor não deverá ser entendido apenas como transmissor de conhecimentos, mas estabelecer uma relação facilitadora das aprendizagens e considerar que o sucesso educativo dos alunos implica empenhamento individual e coletivo dos professores, perspetivando essa implicação no quadro da instituição escolar e da realidade dos alunos envolvidos (Sil, 2002, 2004). No processo de definição das medidas a implementar deve presidir o princípio de personalização “sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências. Pretende-se uma avaliação para a aprendizagem, com destaque para as suas vertentes diagnóstica e formativa” (DGE, 2018, p.30).

Em relação às medidas que são lá propostas e a distância que vai entre a formalização dos planos e a realidade. Nós passamos o tempo a fazer planos, a imaginar e a preencher papéis e o que nós temos pela frente são pessoas. São crianças. A mim interessa-me mais a relação que eu tenho com as crianças do que com os papéis. [DTW]

Esta afirmação evidencia que há ainda um caminho a percorrer no compromisso com estas novas práticas. Há talvez alguma dificuldade em usar a avaliação formativa na sua função de diagnóstico das dificuldades sobretudo em perceber a natureza das dificuldades e de agir no sentido de propor atividades para melhorar essas dificuldades. Torna-se assim necessário ir operando ruturas com práticas comuns que exigem não só um trabalho colaborativo entre os docentes, mas também formação.

Por conseguinte, para vencer o desafio da inclusão, a escola terá que sofrer uma mudança assente numa reforma radical, rompendo preconceitos e alterando mentalidades. Importa, pois, que “o professor possa mudar por rutura com as práticas tradicionais, onde uma profunda mudança de atitudes, de comportamentos e de competências é indispensável” (Sil, 2004: 72). Estas mudanças implicam um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos,

do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro”. É importante que o professor esteja atento, desejoso e sensível à problemática inclusiva para repensar a sua atuação profissional (Silva, 2004).

Ainda há professores que têm uma ambiguidade em relação a estas mudanças. Enquanto uns reclamam o desfasamento à realidade outros assumem que o papel do professor é ajudar o aluno. Contudo é nesta perspetiva que faz sentido a proposta da DGE sobre a necessidade de uma abordagem para a aprendizagem.

... faz parte do nosso papel como professores, ajudar os alunos com mais dificuldade, dar-lhes reforço positivo sempre, sempre reforço positivo, para ele estar motivado para aprender com gosto. Se o aluno estiver ali com mais gosto e se receber mais atenção da nossa parte não se desmotivará tanto. [DTZZ]

Trata-se de uma postura coerente com o que encontrámos na literatura, é importante que o professor esteja atento, desejoso e sensível à problemática inclusiva para repensar a sua atuação profissional (Silva, 2004). O Decreto-Lei n.º 54/2018 implica certamente uma nova visão sobre os valores e as práticas da escola. Sem uma inovação nas formas como a escola tem ensinado e educado, não é certamente possível educar todos os alunos, com todos os alunos. Diz-se que a realidade não muda por decreto, mas assistimos a muitas intervenções e críticas que se focalizam no fosso que existe entre o que diz a lei e uma dada perceção da realidade.

Precisamos de mudar isso! Isso dirige a nossa atenção crítica para dentro. Se calhar não estamos todos isentos de alguma crítica, mas continuarmos a fazer-nos depender daqueles que têm mais poder que nós. Escolhemos uma política de conformidade com aquilo que existe... Eu digo e repito isto não vai lá com iniciativas pessoais isto tem a ver com a política de escola. Tem a ver com a gestão e com a direção, com as dinâmicas dos grupos disciplinares. Tem a ver com aquilo que nós pensamos e nos calamos, ...[DTW]

Eu não aponte o dedo exclusivamente à direção. Eu faço notar que há alguma democraticidade interna sobre o modo como as escolas são geridas e, portanto, as pessoas são responsáveis por escolhas e são responsáveis por funções de escrutínio sobre o exercício da gestão e da direção. Eu sei que para muitos isto é conversa. Onde é que está o conselho geral? Os departamentos como é que funcionam? Aí, já nos diz respeito mais diretamente. Nós já fizemos esta sugestão em alguma reunião departamento? Não sei, no meu nunca ninguém fez! [DTW]

Há aqui de facto um reconhecimento na necessidade de uma política de escola onde se materializem estas propostas. Nomeadamente o trabalho colaborativo entre os professores, a quebra de barreiras entre departamentos, em suma um olhar mais global para o aluno e em simultâneo um olhar mais integrado de como os professores de cada uma disciplina trabalha com esse(s) aluno(s). Talvez o diretor de turma assuma aqui o seu papel de liderança pedagógica.

Na avaliação dos PAPIS é importante aprofundar o funcionamento do Conselho de Turma (CT), para compreender as formas de organização, liderança e autonomia deste órgão de gestão intermédia. A realidade das escolas tem vindo a demonstrar que, na generalidade, as situações em que

os professores desenvolvem trabalho em conjunto é nas reuniões do departamento curricular e dos CT a que pertencem. Neste estudo verificamos que há evidências de trabalho em grupo, no entanto, há uma fronteira evidente ao nível do trabalho individual de cada professor devido essencialmente:

À falta de um aprofundamento de trabalho colaborativo ao nível do conselho de turma;

Nós o que fazemos é reunimo-nos em conselho de turma e cada colega dá sua opinião. Quando a opinião maioritária de todos é a de que o aluno deve avançar, nós avançamos. Não consideramos, isso assim, por disciplinas. É a minha opinião. Eu digo que na minha disciplina ele já não consegue mais, temos que ir para as seletivas. Depois vamos ver se em cada disciplina, o colega considera que o aluno consegue acompanhar. [DTZZ]

A um trabalho compartimentado pelas disciplinas onde cada professor é o especialista;

O modo como cada um de nós, enquanto diretor de turma, temos essa responsabilidade, lida com a avaliação que o colega faz em relação ao seu trabalho na sua disciplina. Eu penso que de um modo geral, nós colocamos isso acima de qualquer outra coisa. Ou seja, o colega é que sabe! Nós questionamos, mas o colega é que sabe! Se ele diz que, na sua disciplina, não é necessário acrescentar mais medidas às universais, podemos debater isso em pormenor mais algum tempo, mas não é essa a regra! Se ele me diz assim, eu confio. Eu penso que toda a gente faz isso! [DTW]

Para evitar potenciais conflitos.

Quando muito, por curiosidade, às vezes, isso depende também do nível de confiança que nós temos com os colegas. Somos pessoas e desenvolvemos relações e, às vezes, dentro da mesma área estamos mais à vontade. É na mesma área de formação que eu acho que nós aprendemos e quando nos confrontamos com outros. Perguntamos, naturalmente, como é que fazes aqui, quem faz aquilo e onde ficamos. [DTW]

Verificamos neste estudo que, por vezes, só se questiona os colegas do conselho de turma quando há uma relação de grande confiança e que ultrapassa o domínio profissional. Trabalhar em equipa sobre o legado de Salamanca requer fortalecer o diálogo e a reflexão dentro da comunidade escolar. O trabalho colaborativo na mobilização dos meios adequados ao perfil de aprendizagem dos alunos, ajuda na organização e gestão da sala de aula, no processo de ensino aprendizagem e na orientação e apoio às famílias e promove uma ampla perspetiva da educação inclusiva. De acordo com os entrevistados, as representações sociais e profissionais de alguns docentes dificultam o trabalho em equipa, sendo este aspeto na opinião de alguns (dos entrevistados) um ponto a melhorar na instituição.

3.5. Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI)

A operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão obrigou à criação de documentos próprios para recolha de informação (PAPI). Do conhecimento profissional que possuímos da realidade, verificamos que a tarefa de elaboração de Relatórios Técnico Pedagógicos,

Programas Educativos Individuais, Programas Individuais de Transição e Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual tem-se centrado essencialmente na EMAEI com o apoio de alguns diretores de turma. Os PAPI foram elaborados, de forma participada, no início do ano letivo de 2018/2019 e aperfeiçoados no final desse ano letivo, seguindo os modelos propostos no Manual de Apoio à Prática (DGE).

Será importante agora referir como é que foram construídos e porque é que a EMAEI optou por este modelo.

Os dados deste estudo revelam que este documento foi:

Elaborado com a participação dos docentes;

Nós pegamos no documento que já existia antes. Pegamos no decreto-lei cinquenta e quatro, com as devidas alterações que trazia e num trabalho de cooperação, demorou algum tempo, entre a coordenadora de diretores de turmas e entre a equipa EMAEI, foi também algumas vezes, se não me engano, levado para os diferentes departamentos, para darem sugestões. O documento andou para cá e para lá, até sair o produto final que nós achamos que teria que ser o mais completo. [CEMAEI]

É um documento singular, ou seja, um modelo da escola;

É um documento que nós construímos no nosso agrupamento. Noutra agrupamento poderá haver outra forma diferente de operacionalizá-lo. Nós, no nosso agrupamento, partimos desse documento e modificámo-lo, com o contributo dos diversos atores do agrupamento e chegámos ao produto final, que, é o que é, e que está sujeito sempre a melhorias. [PEE2]

É por vezes confuso.

Eu acho que este decreto permitiu às escolas serem mais autónomas, neste sentido. Mas o facto de ser mais autónomo acaba por, às vezes, fazer uma certa confusão. Lá está, isto acontece com os alunos transferidos. Uma escola está habituada a ter os seus próprios documentos e depois a outra escola com outros documentos. Muitas vezes, não é, digamos, não é compatível. E acaba por haver aqui depois uma certa confusão! Afinal, como é que está este aluno? Como é que eram operacionalizadas as medidas? Acaba por fazer esta confusão! [PSI]

Esta metodologia de trabalho é defendida por Ainscow (1997) quando refere que o incentivo à promoção de um trabalho colaborativo entre os elementos da equipa de ensino especial (EMAEI) é possibilitado pela articulação da equipa com a liderança (diretores de turma).

A autonomia que existe nas escolas resulta de um processo longo, de avanços mais ou menos ambiciosos e associados a um elevado número de diretrizes emanadas pela tutela que gerou e continua a gerar desconfiança e insegurança na escola e nos professores. Com a autonomia, os projetos e os documentos orientadores devem estar adaptados às características da própria escola de forma a melhor servirem a comunidade escolar. A autonomia concedida às escolas permite que cada uma tenha os seus projetos e documentos havendo algumas diferenças de escola para escola. A autonomia implica diferenciação nas práticas e instrumentos e não documentos normalizados e iguais em todas as escolas. Poder-se-á dizer que a autonomia nas escolas não é absoluta, pois a escola depara-se frequentemente com a interferência da administração, recebendo frequentemente orientações que são para cumprir e que relegam a autonomia da escola para a operacionalização local das decisões superiores. Verificamos

que os professores entrevistados não estão familiarizados e desconfiam desta heterogeneidade porque existem normas e princípios que são iguais em todos os estabelecimentos de ensino e não permitem uma autonomia real.

Esta desconfiança deve-se a dois fatores como se pode perceber nos extratos seguintes, a instabilidade das políticas educativas e um certo receio da heterogeneidade dos documentos de escola para escola.

Se vier outro Governo alteram tudo outra vez! [PEE1]

É possível. As medidas estão tão pouco objetivas para a sua operacionalização. São altamente subjetivas e dá origem a que agrupamentos diferentes façam interpretações diferentes. [PEE2]

Na instituição em estudo é política de escola elaborar um PAPI para os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem. Alguns alunos já trazem um PAPI do 3.º período do ano anterior, porque mesmo transitando continuam a apresentar dificuldades de aprendizagem ou porque ficaram retidos, outros são elaborados no decorrer do ano letivo (1.º e 2.º períodos) do ano que frequentam.

Sendo o PAPI um documento orientador para a prática pedagógica dos professores na ação com esses alunos se estes se eternizarem, isto é, se não se verificam mudanças nos PAPI ou pura e simplesmente se optar pela sua finalização isto pode ser um indicador da sua eficácia. É neste sentido que procuramos analisar os percursos dos alunos com PAPI, pois este indicador pode ser mais um contributo para um olhar sobre a implementação real do Decreto-Lei n.º 54 e dos seus efeitos pedagógicos.

Nestes planos, realizados de acordo com o Decreto-lei n.º 54, são indicadas como medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão:

- a) Diferenciação pedagógica
- b) Acomodações Curriculares
- c) Enriquecimento curricular (clubes, BECRE...)
- d) Promoção do comportamento pró-social
- e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo (apoios)

Os diferentes professores assinalam na sua disciplina as medidas que julgam necessárias para os seus alunos superarem os problemas e as dificuldades diagnosticadas com vista à superação das dificuldades problemas diagnosticados de forma a promover a inclusão e o sucesso educativo.

3.5.1. Qual o efeito dos PAPI no sucesso dos alunos

Neste ponto do trabalho apresentamos os resultados obtidos pela análise dos PAPI aplicados nas turmas de 6.º ano. Na escola em estudo existem 5 turmas de 6.º ano (uma turma com alunos com

medidas adicionais ou seletivas e 4 turmas sem alunos com medidas adicionais ou seletivas). Optámos por realizar o estudo com a totalidade dos alunos pertencentes às turmas sem alunos com medidas adicionais ou seletivas.

De modo a não identificar as turmas, para salvaguardar o anonimato, as mesmas serão identificadas da seguinte forma: turmas K, W, Y e ZZ.

Tabela 3 - Caracterização das turmas de 5.º ano - Ano Letivo 2019/2020

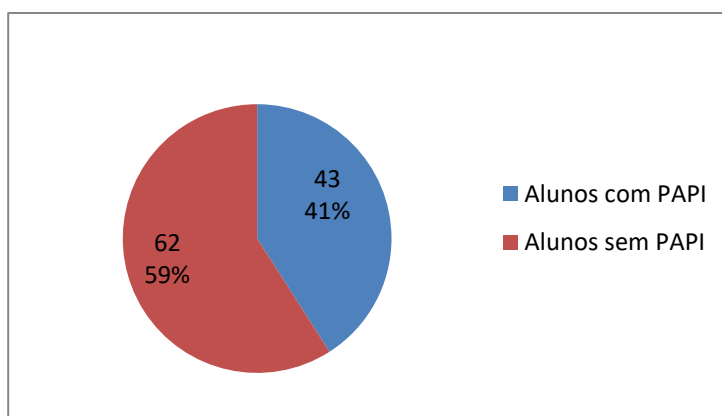
Turmas 5.º ANO	N.º de alunos	Alunos com retenções no percurso escolar	Alunos que usufruíram de PAPI			Alunos que transitaram ao abrigo do Despacho Normativo 1F/2016
			Total	Com retenções	Sem retenções	
K	28	2	2	1	1	1
W	26	6	11	6	5	5
Y	28	5	17	5	12	5
ZZ	23	5	13	5	8	1
Total	105	18	43	17	26	12

Tabela 4 - Caracterização das turmas de 6.º ano - Ano Letivo 2020/2021

Turmas 6.º ANO	N.º de alunos	Alunos transferidos	Alunos com retenções no percurso escolar	Alunos que usufruem de PAPI			Alunos que não transitaram
				Total	Com retenções	Sem retenções	
K	29	1	3	8	1	7	0
W	27	1	6	11	3	8	3
Y	28	0	5	18	2	16	0
ZZ	25	2	5	15	5	10	2
Total	109	4	19	52	11	41	5

Através da análise aos PIA do ano letivo 2019/2020 verificou-se que para 43 alunos (41%) foram elaborados PAPI (gráfico 1).

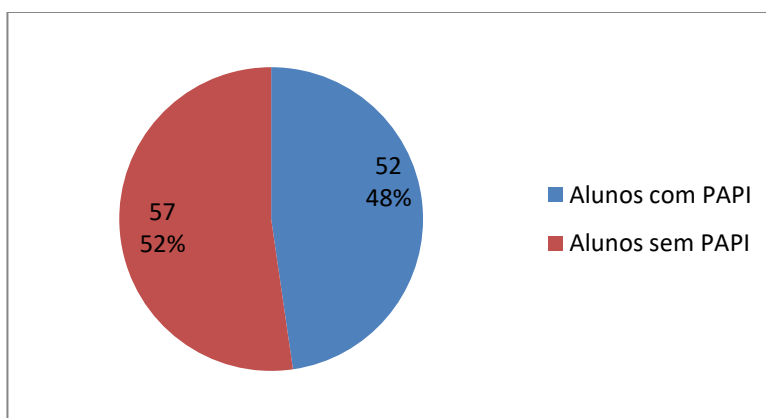
Gráfico 1 - Alunos do 5.º ano com PAPI e sem PAPI- Ano Letivo 2019/2020



No final do ano letivo, dos 43 alunos com PAPI que iniciavam retenção, 31 conseguiram transitar para o 6.º ano porque conseguiram superar as suas dificuldades ou problemas diagnosticados. Ainda, assim, houve 12 alunos que transitaram ao abrigo do Despacho Normativo 1-F/2016. Este normativo reforça o objetivo de se alcançar melhorias face às aprendizagens e no Capítulo III refere medidas de promoção do sucesso educativo (artigo 32.º), nomeadamente apoio ao estudo; coadjuvação em sala de aula; atividades de apoio ao estudo através da consolidação e desenvolvimento das aprendizagens; permutas temporárias de docentes no 1.º ciclo; constituição temporária de grupos de alunos em função das suas necessidades e ou potencialidades, promovendo, num trabalho de articulação entre docentes, a superação das dificuldades e o prosseguimento do trabalho na turma; acompanhamento a alunos que progridam ao 2.º ou 3.º ciclo com menção Insuficiente ou classificação final inferior a 3 a Português ou a Matemática no ano escolar anterior; implementação de tutorias, visando o acompanhamento com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos; acolhimento e acompanhamento dos alunos que não têm o português como língua materna; integração dos alunos noutra oferta formativa, mediante parecer do psicólogo escolar e concordância do encarregado de educação.

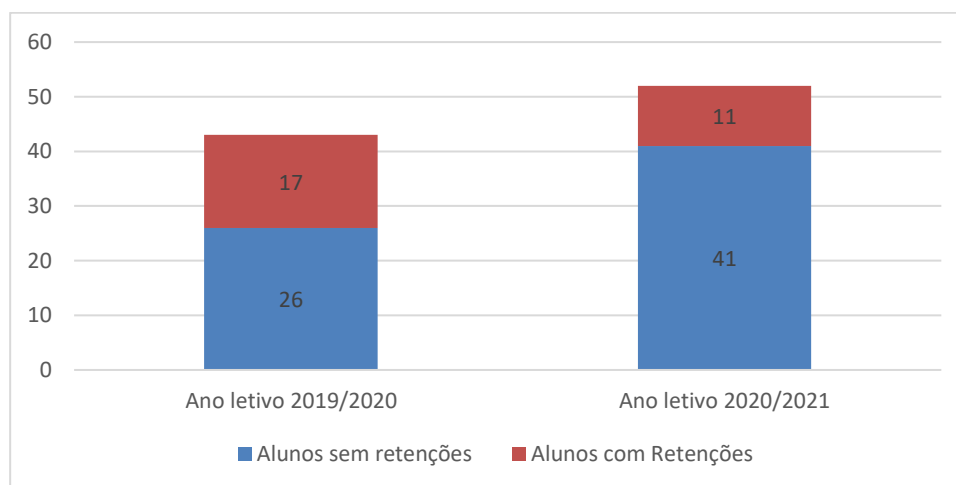
No presente ano letivo, da análise aos PAPI dos alunos verifica-se que frequentam o 6.º ano, em turmas regulares, 109 alunos. É de referir que por questões metodológicas não consideramos os alunos transferidos (entradas ou saídas) porque não usufruíram da medida desde o início da sua implementação ou porque ao não terminarem o ano escolar na escola em estudo não é possível proceder à avaliação do plano. O total de planos elaborados (52) representa 48 % do número total de alunos do 6.º ano. (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Alunos do 6.º ano com PAPI e sem PAPI- Ano Letivo 2020/2021



Decidimos de seguida conhecer o percurso escolar dos alunos que usufruíram ou usufruem de PAPI (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Alunos com PAPI



No ano letivo 2019/2020, 40 % dos alunos que usufruíram de PAPI apresentavam retenções no seu percurso escolar. No presente ano letivo, a percentagem de alunos com retenções diminuiu para 21%. Comparando os dois últimos anos letivos verifica-se que há um ligeiro acréscimo de alunos com PAPI na escola, no entanto, a percentagem de alunos com PAPI e retenções no seu percurso escolar diminuiu. No geral, trata-se de alunos que apresentam dificuldades a nível da leitura, expressão escrita, relação, compreensão/interpretação, aplicação de conhecimentos, no raciocínio lógico e/ou abstrato, cálculo mental, resolução e relacionamento de dados. Estas dificuldades agravam-se com a falta de atenção e concentração, de empenho, de organização e hábitos e métodos de trabalho, autonomia, e, pontualmente, por alguma falta de assiduidade e pelo registo de comportamentos inadequados em sala de aula, perturbando o normal funcionamento das atividades de ensino e aprendizagem.

Os dados recolhidos no gráfico 3 evidenciam que a escola se mostra atenta aos alunos com dificuldades, faz um levantamento bastante exaustivo dessas dificuldades e procura, através dos PAPI, minimizá-las. Por outro lado, estes dados podem significar que há uma percentagem elevada de alunos com dificuldades de aprendizagem que se perpetuam no decorrer do percurso escolar.

3.5.2. Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão

Para selecionar as medidas de suporte à aprendizagem os professores baseiam-se, principalmente, na análise de informações pedagógicas provenientes dos educadores, professores titulares de turma ou conselhos de turma. Contudo, referem que também têm em conta a avaliação dos

contextos, identificando os facilitadores e barreiras, assim como a informação proveniente dos diferentes relatórios técnicos (pediatras, psicólogos, terapeutas), seguido dos dados recolhidos na observação direta dos alunos pelos docentes que mais interagem com eles. No PAPI, os professores assinalam as medidas universais: a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; c) Enriquecimento curricular (clubes, BECRE,...); d) Promoção do comportamento pró-social e e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo (apoios). Através da análise aos PAPI dos alunos foi possível identificar as medidas universais assinaladas pelos diferentes professores.

Tabela 5 - Medidas Universais assinaladas pelos diferentes professores de 6.º ano - Ano Letivo 2020/2021

Turma	N.º de alunos com PAPI		Medidas Universais									
			a)		b)		c)		d)		e)	
	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P
K	7	8	0	0	7	8	0	0	0	0	4	4
W	11	11	0	0	11	11	0	0	0	0	8	8
Y	17	18	0	0	17	18	0	0	0	0	11	11
ZZ	14	15	0	0	14	14	0	0	0	0	10	10
Total	49	52	0	0	49	50	0	0	0	0	33	33

Nos *focus group* tanto os diretores de turma como os elementos da EMAEI consideraram que todas as medidas universais são importantes. No terreno, através da análise da tabela 5, verificámos que as medidas universais mais assinaladas pelos professores são as acomodações curriculares e, de seguida, a Intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo (apoios).

Os professores na sua prática ao não assinalarem as medidas a) Diferenciação pedagógica; c) Enriquecimento curricular e d) Promoção do comportamento pró-social por opção ou devido ao facto do Agrupamento não conseguir oferecer todos os recursos previstos no Decreto-Lei N.º 54, não conseguem responder eficazmente às necessidades dos alunos e promover na íntegra as diretrizes do normativo.

Este facto implica que alguns docentes reconheçam que é necessário aprofundar esse tipo de trabalho, trabalharem em várias direções, bem como abranger outros ciclos de escolaridade nomeadamente o 3º ciclo.

Eu acho que a nossa escola deveria conseguir desenvolver as outras medidas. Desenvolver as outras vertentes. Ter uma resposta efetiva. [PEE1]

Sim! Vamos ter que trabalhar mais essa parte. Ainda temos pouca resposta. Temos que desenvolver a intervenção em foco académico ou comportamental em pequeno grupo. [CEMAEI]

Aquela da promoção do comportamento pró-social, embora possamos dizer que temos o GID. [CEMAEI]

Sim, mas em relação à intervenção em foco académico para o terceiro ciclo não temos nada! [PEE2]

No segundo ciclo há o apoio ao estudo e está incluído no horário. [PEE1]

Mas para o terceiro ciclo já não temos nenhuma resposta. [PEE2]

É uma grande falha! [CEMAEI]

Quando um professor adapta ou modifica as suas estratégias de ensino para criar a melhor situação de aprendizagem possível, podemos considerar que ocorre um processo de diferenciação pedagógica. Constatamos que os professores não referem a diferenciação pedagógica porque consideram:

Que já a realizavam;

Não, não mudei nada! Eu já fazia tudo aquilo que é pedido! Já fazia tudo! Só que não estava escrito no papel. No fundo só se alterou o poder administrativo porque é o que nós fazemos, é preencher papelada. Nada mais do que isso! Porque já se fazia tudo. [DTY]

O que nós fazemos é talvez a diferenciação, o que nós fazemos é aquilo que fazemos dentro da sala de aula porque eles (alunos) só podem contar com isso. [DTZZ]

Já tinham alguns cuidados específicos com alguns alunos.

Nós já dávamos mais atenção, uma atenção mais individualizada, colocávamos à frente alguns alunos, dávamos exercícios mais simplificados. Dávamos mais apoio personalizado, tentávamos chegar ao aluno para ajudá-lo a fazer o mesmo exercício que os colegas, íamos mais ao pé dele. [DTZZ]

A expressão *Diferenciação Pedagógica* foi proposta por Louis Legrand, em 1973, com a intenção de adaptar conteúdos e processos à especificidade de cada aluno, para que este alcançasse com êxito as aprendizagens. Ainda que, à primeira vista, se possa pensar que a diferenciação é um conceito fundamentalmente aplicável aos alunos com NEE, pois muitos deles, devido às dificuldades decorrentes das suas condições, exigem a utilização de adaptações e/ou modificações pedagógicas, tal interpretação limitadora priva os demais alunos de beneficiarem de um ensino diferenciado. Neste sentido, é evidente que o ensino diferenciado pode e deve ser implementado com todos os alunos que dele necessitam, como referem os professores, deste estudo.

Esta ideia é vinculada no Manual de Apoio à Prática (2018) onde refere que a diferenciação pedagógica pode ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados.

Após a verificação dos dados apresentados na tabela 5 optámos por discriminar as

Acomodações Curriculares assinaladas pelos diferentes professores.

Tabela 6 -Acomodações curriculares assinaladas pelos diferentes professores de 6.º ano - Ano Letivo 2020/2021

Turma	N.º de alunos com PAPI		1 - Localização do aluno na sala de aula		2 - Apresentação do conteúdo ao aluno/ Tarefas e fichas de Trabalho		3 - Testes		4 - Competências organizativas		5- Comportamento	
	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P
K	7	8	2	2	7	8	5	5	2	2	4	4
W	11	11	7	7	11	11	7	7	7	7	7	7
Y	17	18	8	8	17	18	11	11	6	6	5	6
ZZ	14	15	6	6	14	14	11	11	5	5	4	4
Total	49	52	23	24	49	49	34	34	20	20	20	20

As acomodações curriculares que os professores do agrupamento mais utilizaram de forma a ajudar os alunos a superar os seus problemas e/ou dificuldades foram a Apresentação do conteúdo ao aluno/ Tarefas e fichas de Trabalho e os testes. São todas pouco centradas nas metodologias de ensino e aprendizagem e mantêm -se normalmente do 1º para o 2º período. Da leitura da tabela 8 também poder-se-á concluir que os professores mantêm as acomodações assinaladas ao longo do ano letivo.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, as acomodações curriculares assentam nas medidas de gestão curricular que permitem uma intervenção curricular mais ligada às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo (cf. alínea a) do art.º 2.º).

Decidimos, de seguida, explorar a operacionalização das acomodações curriculares que foram assinaladas em maior número pelos professores - Apresentação do conteúdo ao aluno/ Tarefas e fichas de Trabalho e Testes.

Tabela 7 -Medidas assinaladas na Apresentação do conteúdo / Tarefas e fichas de trabalho

Turma	N.º de alunos com PAPI		2 - Apresentação do Conteúdo / Tarefas e fichas de trabalho									
			Assegurar-se que as orientações são compreendidas		Facultar esboços escritos/ notas orientadoras		Segmentar apresentações longas		Escrever pontos-chave no quadro		Facultar tempo para responder a perguntas	
	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P
K	7	8	7	7	0	1	0	0	4	4	6	6
W	11	11	11	11	0	0	3	3	7	7	9	9
Y	17	18	17	17	11	12	11	11	12	12	16	17
ZZ	14	15	14	14	3	4	1	1	10	11	12	13
Total	49	52	49	49	14	17	15	15	33	34	43	45

As acomodações curriculares que os professores do agrupamento mais utilizaram de forma a ajudar os alunos a superar os seus problemas e/ou dificuldades foram a compreensão das orientações, o facultar tempo para responder a perguntas e a escrita de pontos-chave no quadro. Talvez sejam estas que estão mais próximas do ensino e aprendizagem e que são suscetíveis de orientar os alunos no estudo e no trabalho.

Um item fundamental na aprendizagem no qual se baseia este recente decreto-lei N.º 54 prende-se com a finalidade humanista e inclusiva da educação. O professor deve adotar a atitude psicológica adequada para gerar empatia e confiança por parte do aluno no sentido de promover ao máximo a participação e o progresso. A utilização de metodologias ativas e cativantes, contribui de forma determinante para a motivação, a empatia, o envolvimento, o empenho e, conseqüentemente, o sucesso do aluno.

De facto, embora, por si só, os professores não consigam levar a cabo todas as mudanças necessárias, também tem sido demonstrado que estão muito bem colocados para, individualmente, alterarem a forma como trabalham nas suas salas de aula, apesar de todos os constrangimentos (Florian, 2008). Constatámos neste trabalho, a perspetiva de que a prática pedagógica adotada diariamente em resposta às necessidades dos alunos com barreiras nas suas aprendizagens é fulcral no processo de ensino, dando sentido ao conceito de Inclusão.

Tabela 8 -Medidas assinaladas nos testes

Turma	N.º de alunos com PAPI		3 - Testes									
			Permitir a consulta de apontamentos/ notas		Usar preferencialmente itens de escolha múltipla		Utilizar testes mais curtos em vez de longos		Usar testes orais		Permitir tempo extra no teste	
			1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P
K	7	8	2	2	0	0	2	2	0	0	5	5
W	11	11	6	6	1	1	7	7	0	0	7	7
Y	17	18	11	11	7	7	6	6	8	8	15	15
ZZ	14	15	6	6	8	8	5	5	0	0	11	11
Total	49	52	25	25	16	16	20	20	8	8	38	38

No que diz respeito aos testes, as adaptações aplicadas aquando da sua realização devem ajustar-se ao perfil de cada discente, ou seja, às dificuldades de aprendizagem/perturbações evidenciadas pelo mesmo, por forma a amenizá-las e a colocar todos e cada aluno no mesmo patamar de oportunidade de acesso e de sucesso face à aprendizagem. Através da análise aos PAPI verifica-se

que para atingir essa meta os professores permitem tempo extra no teste, permitem a consulta de apontamentos/ notas e utilizam testes mais curtos em vez de longos, sendo estas medidas aquelas que são utilizadas com maior frequência.

Eu de acordo com o que assinalo no PAPI tento cumprir. Ou seja, quando são testes com um grau de dificuldade diferente daquele que está previsto, é isso que faço! Se for escolhas múltiplas, o teste será de escolha múltipla! Eu realizo para os alunos as fichas de avaliação, as fichas de trabalho ou a tarefa que eles terão que executar, de acordo com o que está previsto no plano. [DTY]

Iremos, agora, debruçarmo-nos sobre a medida e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo. É de salientar que no agrupamento em estudo a alínea e) apenas é oferecida para as disciplinas de português e matemática no 2.º ciclo. Os professores consideram esta medida muito importante para ajudar os alunos a superar os seus problemas e as suas dificuldades.

Eu acho que sim! Acho que isso vinha minimizar uma série de problemas e dificuldades. Na minha direção de turma, acho que há ali alunos que era muito importante que fossem separados e trabalhassem em diferentes grupos. Isso traria repercussões nas suas aprendizagens e no seu progresso. [DTY]

Teoricamente isso é muito bonito! Eu estou completamente de acordo! E então essa intervenção com foco académico em um pequeno grupo, perfeito! [DTW]

Apesar dos professores considerarem que a intervenção em foco académico é uma medida benéfica para os alunos colmatarem os seus problemas e dificuldades referem que é necessário repensar a forma como esta é implementada no terreno. Dos diferentes relatos a que assistimos salientamos algumas estratégias que foram elencadas para a superação das dificuldades de aprendizagem:

Coadjuvação;

Eu falo na minha experiência como professora de matemática. Já tenho alguma redução horária. Então mobilizavam-me, por exemplo, para um grupo desses onde eu pudesse fazer mais e melhor do que aquilo que eu faço! O que eu faço, não é nada mais, nada menos, do que dar uma aula, dou mais uma aula todas as tardes, ao final da tarde! Ora, se fizessem pequenos grupos, eu ia trabalhar com estes alunos de uma forma mais diferenciada e daria uma resposta melhor tanto aos alunos como para a escola. [DTY]

Gestão e operacionalização dos Apoios.

Se a própria direção da escola não mobilizar as pessoas e não organizar os apoios para que sejam mais eficazes, nada vai mudar! Eu estou na escola há três anos e observo que este apoio é igual de ano para ano. Não preciso de estar lá há dez ou vinte anos porque já percebi que nada vai mudar. Penso que, nós professores temos que levar uma proposta para se tentar criar grupos mesmo que fosse ao fim do dia. [DTZZ]

Pode concluir-se que, neste agrupamento, em certa medida, as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender tem sido um caminho que se continua a trilhar desde o início da aplicação do Decreto-Lei n.º 54. Neste percurso é de salientar as ofertas formativas disponibilizadas pela tutela.

(...) as formações foram sendo dadas aos poucos, a todos os membros da equipa e aos professores. Isso acabou por ajudar também na implementação. Mas foi um processo bastante difícil (...) [PSI]

Destaca-se aqui a importância e sentido de oportunidade da promoção e desenvolvimento por

parte da DGE de propostas formativas cujos conteúdos se centram na operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2008. Como aspeto francamente positivo, sobretudo pelo papel decisivo que desempenham as lideranças em todo este processo, salientamos a importância e os impactos dos encontros regionais que ocorreram por todo o País.

3.5.3. Avaliação dos PAPIs

A avaliação dos alunos, ao abrigo do Decreto-Lei 55/2018, tal como consta no seu artigo 22º, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação.

A avaliação dos PAPIs é realizada em CT nas reuniões de avaliação de 2.º e 3.º períodos. Os professores nestes dois momentos realizam o balanço do trabalho desenvolvido pelos alunos indicando se há ou não progressos na execução do PAPI.

Tabela 9 - Avaliação dos PAPIs no 2.º Período

Turma	N.º de alunos com PAPI		N.º de alunos que	
			Progrediram	Regrediram
	1.º P	2.º P		
K	7	8	2	4
W	11	11	3	4
Y	17	18	7	7
ZZ	14	15	7	4
Total	49	52	19	19

No 2.º período verificámos na avaliação dos PAPI que existem mais três alunos a usufruir desta medida. Também constatámos que dezanove alunos progrediram e superaram parte das suas dificuldades. Por outro lado, houve dezanove alunos que regrediram e que não conseguiram superar muitas das dificuldades e problemas diagnosticados pelos professores. Houve onze alunos que não progrediram nem regrediram com a aplicação do plano. Assim, podemos constatar que no 2.º período, há mais alunos que regrediram ou não progrediram do que alunos que progrediram na superação dos problemas e nas dificuldades diagnosticadas. Assim, poderemos referir que a aplicação dos planos já permitiu a uma parte significativa de alunos a recuperação de algumas das suas dificuldades, mas a maioria ainda não superou os problemas e as dificuldades diagnosticadas.

De seguida, apresentamos a avaliação dos PAPI no 3.º período e os resultados finais.

Tabela 10 -Avaliação dos PAPIs no 3.º Período

Turma	N.º de alunos com PAPI		N.º de alunos que	
	1.º P	2.º P	Progrediram	Regrediram
K	7	8	8	0
W	11	11	10	0
Y	17	18	9	3
ZZ	14	15	12	1
Total	49	52	39	4

Tabela 11 -Resultados finais – Avaliação final do 3.º Período

Turma	N.º de alunos com PAPI		N.º de alunos			
	1.º P	2.º P	Superaram as dificuldades Aprovados	Superaram em parte as dificuldades		Não superaram as dificuldades Não aprovados
				Aprovados	Não aprovados	
K	7	8	6	2	0	0
W	11	11	6	2	0	3
Y	17	18	9	9	0	0
ZZ	14	15	8	5	0	2
Total	49	52	29	18	0	5

Da análise dos dados verifica-se que a maior parte dos alunos conseguiu superar as suas dificuldades (29 alunos) ou superaram em parte as dificuldades (18 alunos) permitindo a aprovação no final do ano letivo. Dos 52 alunos que usufruíram de PAPI ao longo do ano letivo, 5 ficaram não aprovados (9,6%).

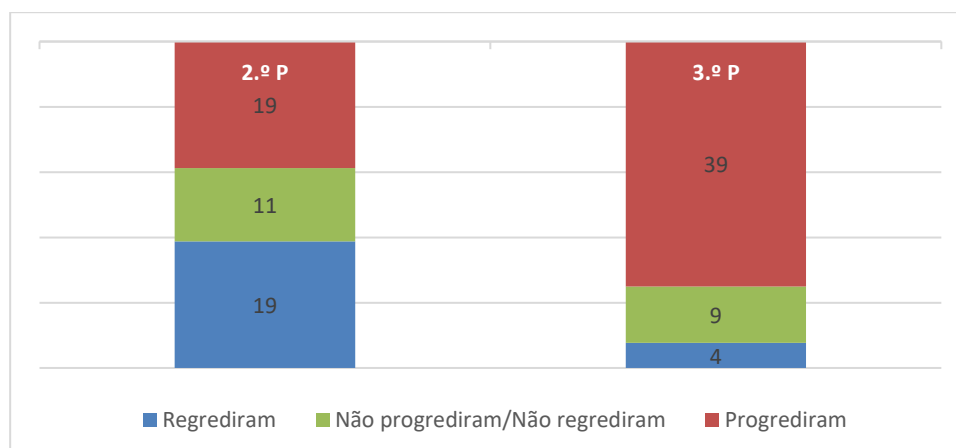
De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, no ponto 1, do artigo 29.º (Progressão), “A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais, seletivas e adicionais realiza-se nos termos definidos na lei.”, ou seja, os alunos realizam a progressão tal como os restantes alunos. O aluno progride sempre que o conselho de turma considere que este adquiriu as aprendizagens e desenvolveu as competências previstas nos critérios de avaliação, tendo em consideração os níveis de ponderação nos domínios das Atitudes, Comportamentos e Conhecimentos.

Garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos os cidadãos e cidadãs constitui um valor matricial do sistema educativo português, um desafio central de todos os seus profissionais e, em particular, do agrupamento em estudo. Trata-se, no mundo atual, de um desígnio vital para o destino de cada cidadão, mas também para um projeto coletivo, que se pretende construído por todos/as e para todos/as.

Numa escola inclusiva, o aluno é o centro de toda a ação educativa. Assegurar um percurso bem-sucedido na sua aprendizagem e na estruturação das competências necessárias para que possa exercer plenamente a sua vida em sociedade, é um objetivo fundamental. Verifica-se que este sucesso

não é imediato e que decorre ao longo do ano escolar.

Gráfico 4 - Monitorização dos PAPIs – Comparação dos 2.º e 3.º Períodos



Ao longo do ano letivo verificámos que logo após a implementação dos PAPIs há alunos que progredem nas suas aprendizagens. Na avaliação realizada aos planos no 2.º período aferimos que 30 alunos (61%) não pioraram os seus resultados. No entanto, há a referir que 19 alunos (39%) regrediram.

No decorrer do 3.º período verificámos que uma elevada percentagem de alunos (92,3%) dos alunos progride ou mantém os resultados alcançados no 2.º período. Apenas 4 alunos (7,7%) regrediram no decorrer do 3.º período.

O peso dos alunos que transitaram com PAPI (47) é inferior ao dos que transitaram sem PAPI (57). Constata-se que do total de alunos aprovados no 6.º ano, 43% usufruíram de um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual.

Verifica-se, assim, que os PAPI promovem o sucesso escolar e permitem a inclusão dos alunos minimizando as suas dificuldades e, conseqüentemente, ajudando à transição de ano.

Nenhuma escola tem a receita certa, nenhuma tem a solução infalível, todas têm dificuldades na implementação de medidas que promovam a integração e o sucesso. Mas a escola não desistiu dos alunos e acreditou que a educação para todos era possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos desafios fundamentais com que atualmente as escolas se deparam é a tarefa de responder, de forma eficaz, à crescente diversidade de alunos, todos eles com igual direito a uma escolaridade básica e a um ensino de qualidade. A ideia de educação inclusiva vai além da integração de alunos com necessidades educativas especiais; esta realça o papel da integração da totalidade dos alunos independentemente das suas dificuldades e limitações. Segundo Mittler (2003), a mudança da integração para a inclusão é uma alteração profunda no paradigma educacional porque os alunos deixam de ser preparados para a escola, para passar a ser a escola a ter de se adaptar para receber o aluno com dificuldades de aprendizagem. Esta alteração põe a tónica no currículo e na sua gestão em detrimento das características individuais de cada um. De forma a alcançar estes objetivos é necessário que a escola crie uma nova cultura, que assegure a participação e a aprendizagem para todos e para cada um. A inclusão de todos os alunos só será um facto quando todos tiverem e reconhecerem que têm uma participação ativa e útil em cada aula.

Os processos de promoção de inclusão e de sucesso escolar são complexos, pelos múltiplos fatores que influem nos mesmos, pela diversidade patente nos alunos e pelos interlocutores, também eles muito diversificados. O desafio da inclusão e da promoção do sucesso escolar consiste, para os diferentes intervenientes na educação, em esbater a diferença entre teoria e prática, tornando a inclusão cada vez mais efetiva.

Da análise efetuada aos discursos dos professores entrevistados verificamos, neste trabalho, que não foi fácil colocar em prática o Decreto-Lei n.º 54, pois as mudanças normativas nem sempre foram acompanhadas pela escola e pelos professores. É relevante destacar que uma educação numa perspetiva inclusiva não acontece nas escolas de uma hora para outra, de forma imediata, e sim, de maneira lenta, devido aos desafios enfrentados pelos professores e pela escola, ocasionando assim, um repensar contínuo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. Os professores referiram que há falta de recursos humanos e materiais, que se manifestam na falta de atividades de enriquecimento curricular, de apoio especializado e coadjuvação. Apesar das dificuldades, este é o caminho apontado pela legislação em vigor no território nacional, na medida em que defende os princípios balizados pela Declaração de Salamanca cuja orientação nos indica que “as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adaptados (...) e estratégias pedagógicas diferenciadas”. Os progressos alcançados na compreensão da educação inclusiva foram fortalecidos pela Agenda 2030 e Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (4), que exige que os sistemas educacionais “asseguem educação de qualidade equitativa e promovam oportunidades de

aprendizagem ao longo da vida para todos”.

O desafio que se coloca hoje ao sistema educativo e às escolas, segundo Ainscow (2005) é a qualidade da educação para todos, favorecendo melhor a inclusão, definindo os meios organizacionais e práticas pedagógicas para o sucesso e também a forma como os professores podem ser ajudados nesta tarefa. Nesta medida, as EMAEI podem desempenhar um papel importante nos vários sistemas coexistentes. Desde logo, pela congregação de diferentes saberes profissionais conferindo-lhe uma visão holística da escola e dos alunos na capacidade de análise e reflexão das fragilidades e potencialidades. É nesta equação que emergem as lideranças como fator decisivo na implementação da educação inclusiva, para a qual tem de se ter uma visão estratégica, espelhada no Projeto Educativo, com um conhecimento mais real do papel da EMAEI, assim como mais envolvimento das lideranças intermédias (diretores de turma) e a necessária existência de uma boa articulação e comunicação entre estas estruturas. Neste trabalho, os entrevistados referiram que estes serão aspetos a consolidar e a melhorar, pois verificamos que existe uma fronteira evidente entre o trabalho individual e colaborativo.

A filosofia inerente à escola inclusiva pressupõe flexibilidade curricular que segundo Sanches (2003) é um desafio à criatividade e inovação, fazendo com que a diferença de cada um seja uma mais-valia para o grupo e para a criança portadora de deficiência e de dificuldades de aprendizagem. Nesta perspetiva, adquire importância relevante o desempenho do professor, no que respeita à diversificação das medidas universais referidas no artigo 8, do Decreto-Lei n.º 54: a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social e e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Os professores, deste estudo, referiram que aquelas a que mais recorrem são: a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares. Contudo podemos perceber como os docentes acham difícil a sua operacionalização invocando diversos níveis de dificuldades, nomeadamente: o número excessivo de alunos e a extensão dos programas. A autonomia profissional dos professores é essencial para que se possa praticar um currículo ativo, significativo, personalizado e adequado às necessidades de todos os alunos. Neste aspeto sentimos a urgência de valorizar a carreira docente e de desenvolver a colegialidade, a colaboração e a cooperação nas Escolas e pensamos que as políticas públicas têm um papel muito importante neste aspeto.

A operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão obrigou à criação de documentos próprios para recolha de informação (PAPI). Através da análise realizada a estes documentos podemos concluir que os professores e a escola estão atentos aos alunos com dificuldades, realizam um levantamento bastante exaustivo dessas dificuldades e procuram, através das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, minimizá-las, ajudando os alunos a transitar de ano.

Para que a inclusão se torne realidade em cada escola e em cada sala, o papel e a participação do professor é essencial, sem esquecer todos os outros agentes presentes, pais, professores especializados, funcionários, técnicos, lideranças e alunos, todos têm de desempenhar um papel ativo neste processo inclusivo. E o primeiro passo a dar é a sensibilização, é olhar a educação noutra perspectiva, é romper com os medos e os preconceitos, superando assim, as limitações e os obstáculos existentes. A análise efetuada aos discursos dos entrevistados permite-nos dizer que os professores se encontram sensibilizados para as vantagens da escola inclusiva e consideram-na vantajosa tanto para os alunos com dificuldades de aprendizagem, como para todos os outros. Reconheceram, ainda, a importância de um entendimento com as famílias na construção de uma escola de todos e para cada um. Garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos os cidadãos e cidadãs constitui um valor matricial do sistema educativo português, um desafio central de todos os seus profissionais e, em particular, do agrupamento em estudo. Trata-se, no mundo atual, de um desígnio vital para o destino de cada cidadão, mas também para um projeto coletivo, que se pretende construído por todos/as e para todos/as.

Como todos os trabalhos, o presente apresenta algumas limitações. O facto de nos termos circunscrito a um só estabelecimento escolar, a um só ano de escolaridade, e a um número restrito de professores, vincula os resultados a este contexto e às suas características específicas. Será pertinente o alargamento, em estudos futuros, deste tipo de trabalho a um maior e mais diverso grupo de professores, diretores de estabelecimentos de ensino e encarregados de educação de forma a obter uma visão abrangente sobre a temática. O envolvimento de outros contextos educativos poderia também aumentar a riqueza dos resultados e proporcionar uma leitura mais abrangente e profunda sobre a adequação das medidas universais na inclusão e no sucesso dos alunos.

Esperamos que este trabalho de investigação, não ambicionando dar respostas, alerte a comunidade escolar para a importância das medidas universais na promoção da inclusão e do sucesso escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem. As medidas universais opõem-se à uniformização dos conteúdos e condenam a uniformidade de ritmos, de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas. Nestas medidas repousa em grande parte o sucesso da inclusão porque elas são aplicadas por todos os professores e aquilatam o grau em que a escola se consegue mobilizar para responder às necessidades educativas de todos os seus alunos. Inclusão não é só colocar todos os alunos na Escola, é, sobretudo, o que a Escola faz para que, das diferenças entre os alunos, não se gere ou se alimente a desigualdade. E a luta contra a desigualdade é certamente o cerne de todos os esforços que temos de fazer para que a Escola seja a experiência mais precoce e mais decisiva para a construção de uma sociedade humana e inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). Caminhos para as escolas inclusivas. 1ª ed. UNESCO/IIE, Lisboa.

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, M. Porter & M. Wang (Ed.), Caminhos para Escolas Inclusivas (pp. 11-32). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Edições UNESCO.

Andolfi, M. (1984). Por trás da máscara familiar. (M. C. R. Goulartt, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Armstrong, Felicity e Rodrigues, David (2014). A Inclusão nas Escolas. Coleção: Questões-chave da Educação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Baptista, J. (2011). Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Bell, J. (1993). Como Realizar um Projeto de Investigação. Lisboa: Gradiva.

Bénard da Costa, A.M. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. Inovação, 9(1-2), 151-163.

Bénard da Costa, A.M. (2005). A Escola Inclusiva: Do conceito à prática. Inovação, Vol.9, 57-65. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Bogdan, R. et Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Coleção ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bucha, Agostinho Inácio (2009). Empreendedorismo: aprender a saber ser empreendedor. Lisboa: Editora RH.

Bucha, Agostinho Inácio (2011). Empreendedorismo: Processo de Aprendizagem de Empreendedores. Chamusca: Edições Cosmos.

Carmo, H. & Ferreira, M.M (2008). Metodologia da investigação, Guia para a autoaprendizagem, (2ª edição) Lisboa: Universidade Aberta.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço – tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Org.), Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade, (pp.119-236). Porto: Porto Editora.

Corbett, J. (1998) Special educational needs in the twentieth century. A cultural analysis (Londres, Cassell).

Correia, L.M. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.

Denzin, N; Lincoln, Y & Col. (2006). O planeamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens. Porto Alegre: Ed. Artmed.

DGE. (2018). Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática. Lisboa: DGE.

Escola de Gente. (2002). Manual da Mídia Legal Comunicadores pela Inclusão. Rio de Janeiro: WVA Editora.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education : future trends. British Journal of Special Education, 35(4), 202-208.

FNE - Federação Nacional da Educação - Departamento de Informação e Imagem (2019). Consulta Nacional Educação Inclusiva 2019. FNE, Porto, Portugal.

Forlin, C. (2006). Inclusive Education in Australia Ten Years after Salamanca. European Journal of Psychology of Education, XXI(3), 265-277.

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

Freixo, M. J. V. (2011). Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.

Gómez, L. & González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica*, 19, 116-125.

Gomes, M. (2001). A escola e a diferenciação pedagógica: Dois estudos de caso no 1º ciclo. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.

Grave-Resendes, Lídia e Soares, Júlia (2002). Diferenciação Pedagógica. Universidade Aberta.

Herederó, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, 32(2), 193-208.

Hodder, I. (1994). The Interpretation of Documents and Material Culture. In Dezin, N. e Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Igea, D., Agustín, J., Beltrán, A. e Martín, A., (1995). Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009) Focus groups: A practical guide for applied research (4th Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Mesquita-Pires C. (2007). Educador de Infância: Teorias e práticas. Porto: Profedições.

Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Mittler, P. (2003) Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artined.

Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.

Morgan, D. L. (1997). Focus group as qualitative research (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Porter, G., et al. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Caminhos para escolas inclusivas; pp. 33-48 IIE, Lisboa.

Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (2019) - Decreto-Lei n.º 54/2018: para onde aponta o vivido. Pró-Inclusão, Almada, Portugal.

Quivy, R. & Campenhout L.V. (2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais – 4.ª Edição. Lisboa: Gradiva Edições, Lda.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In Rodrigues, D. (org.). Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. (pp. 5 - 78) Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In: Rodrigues, David. (ed.). Educação inclusiva: estamos a fazer progresso? Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Cruz Quebrada: MH Edições

Sanches, Isabel Rodrigues. (1996). Necessidade Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

Sanches, Isabel Rodrigues. (2003). Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula. Porto: Porto Editora.

Sil, V. (2002). Alunos em Situação de Insucesso Escolar: Percepções, Estratégias e Opiniões dos Professores – Estudo Exploratório. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: IEP – Universidade do Minho.

Sil, V. (2004). Alunos em Situação de Insucesso Escolar. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. Revista Lusófona de Educação.

Silva, M. (2004). *Diversidade na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais*. Curitiba: Lesde.

Stake, R. (2005). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

UNESCO (1994). *Declaracion de Salamanca y Marco de Accion para las Necesidades Educativas Especiales*. España: Ministério de Educación y Ciencia.

UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. International Conference on Education. Geneva, 25-28 November 2008. Disponível em: <http://icfe.teachereducation.net.pk/resources/res8.pdf>. Acedido em 14 de maio de 2020.

Vale, I. (2004). *Algumas Notas Sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática. O Estudo de Caso*. Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Vol.5, pp 171-202.

Vieira, C. (2017). *A diferenciação pedagógica como estratégia promotora do ensino aprendizagem do Português*. Pelos Mares da Língua Portuguesa 3 (pp. 1259-1278). Aveiro: Universidade de Aveiro.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais - Diário da República - Série I-A, de 23 de agosto de 1991.

Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo - Diário da República n.º4 - Série I, de 7 de janeiro de 2008.

Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva - Diário da República — I Série, N.º 129, de 6 de julho de 2018.

Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens - Diário da República — I Série, N.º 129 — 6 de julho de 2018.

ANEXOS

Guião do *Focus group*

Tema: Os Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual como estratégia promotora da Inclusão e do Sucesso Escolar

Entrevistados: Elementos que constituem a equipa EMAEI

Objetivo Geral: Conhecer a percepção da EMAEI sobre o impacto da aplicação das medidas universais na inclusão e no sucesso escolar dos alunos num Agrupamento de Escolas da Península de Setúbal. Como é que foram perspectivados e construídos os PAPI.

1. Aplicação do diploma

- Há sensivelmente três anos que o DL n.º 54 está em vigor. Como está decorrer o seu desenvolvimento na vossa escola/agrupamento?
- Acham que o Decreto-Lei n.º 54 mudou o paradigma da educação inclusiva em Portugal? Porquê?
- Têm existido dificuldades/dúvidas na aplicação do diploma? Que dificuldades/dúvidas?

2. Âmbito de ação do diploma

- Estão de acordo com a “abordagem multinível” proposta no diploma? Porquê?
- Concordam com o facto deste diploma ter em consideração todos os alunos? Porquê?

3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

- Na vossa opinião consideram que o facto de existirem Medidas Universais definidas para os alunos com dificuldades de aprendizagem contribuem para o sucesso educativo? Porquê?
- Na vossa opinião quais são as Medidas Universais que mais contribuem para a promoção do sucesso escolar? E as mais exequíveis?
- Como é que procedem quando um DT conversa convosco sobre o insucesso das medidas universais informando que todas as medidas já implementadas não resultam?
- Que circunstâncias conduzem os professores do Conselho de Turma a considerar que as Medidas Universais estão esgotadas?

4. Operacionalização das medidas universais previstas no Decreto-Lei nº 54/2018

- A operacionalização das medidas obrigou à criação de documentos próprios para recolha de informação (PAPI). Como é que foi construído o PAPI? Porque é que optaram por este modelo de PAPI?
- Que alterações efetuariam no documento?
- Consideram que a Intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo (apoios) é uma medida importante para os alunos superarem as suas dificuldades? Porquê?
- Deveria ser extensível a todas as disciplinas?

Guião do *Focus group*

Tema: Os Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual como estratégia promotora da Inclusão e do Sucesso Escolar

Entrevistados: Diretores de Turma do 6.º ano de turmas que não integram alunos com medidas adicionais e seletivas.

Objetivo Geral: Qual o impacto da aplicação das medidas universais na inclusão e no sucesso escolar dos alunos num Agrupamento de Escolas da Península de Setúbal?

1. Aplicação do diploma

- Há sensivelmente três anos que o DL n.º 54 está em vigor. Como está decorrer a sua aplicação na vossa escola/agrupamento?
- O Decreto-Lei n.º 54 mudou o paradigma da educação inclusiva em Portugal. Concordam com o facto deste diploma ter em consideração todos os alunos? Porquê?

2. Âmbito de ação do diploma

- Estão de acordo com a “abordagem multinível” proposta no diploma? Porquê?
- Têm existido dificuldades/dúvidas na aplicação do diploma? Que dificuldades/dúvidas?

3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

- Concordam que as Medidas Universais definidas para os alunos com dificuldades de aprendizagem promovem o sucesso educativo? Porquê?
- Que circunstâncias conduzem os professores do Conselho de Turma a considerar que as Medidas Universais estão esgotadas?
- Como é que procedem como DT quando as Medidas Universais não se revelam suficientes?

4. Operacionalização das medidas universais previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018

- Modificaram a vossa prática pedagógica depois da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54? Porquê?

- Que medidas universais mais utilizam para responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos?
- Quando definem as medidas introduzem alterações na vossa prática?
- Consideram que as medidas universais definidas pelos diferentes docentes do vosso conselho de turma são suficientes para os alunos ultrapassarem as dificuldades identificadas? Em que disciplinas são consideradas suficientes? E insuficientes?
- Indiquem que adaptações se fazem ao processo de ensino e aprendizagem de modo a contemplarem a coexistência dos PAPI?
- Consideram que a Intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo (apoios) é uma medida importante para os alunos superarem as suas dificuldades? Porquê?
- Deveria ser extensível a todas as disciplinas?
- Açam que a Intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo (apoios) poderia ser organizada de outro modo?
- Costumam construir instrumentos de avaliação de acordo com o preconizado no PAPI?
- Quais são as principais adaptações que fazem aos instrumentos de avaliação que utilizam?

Anexo 3 - Caracterização dos elementos da EMAEI e dos diretores de turma

Caracterização dos elementos da EMAEI

Elementos da Equipa	Género	Idade	Habilitações académicas	Nível de ensino	Formação na Área da Educação Especial	Tempo de serviço total	Tempo de serviço na Área da Educação Especial
CEMAEI	Feminino	47	Licenciatura em Ensino - 1.º Ciclo	1.º Ciclo	Não	23	---
PPE 1	Feminino	51	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas	2.º e 3.º Ciclos	FEEE – Domínio Emocional/ personalidade	29	11
PPE 2	Feminino	60	Curso de educadores de Infância	2.º e 3.º Ciclos	CESEEE	38	22
PG	Feminino	31	Mestrado em Psicologia	---	Não	5	4

Caracterização dos diretores de turma

Diretores de Turma	Género	Idade	Habilitações académicas	Formação na Área de Educação Especial	Tempo de serviço total	Experiência no cargo do diretor de turma
6K	M	60	Licenciatura em Educação Tecnológica.	Não	39 anos	19 anos
6Y	M	63	Licenciatura em Sociologia. Mestrado em Gestão Educacional	Não	39 anos	8 anos
6W	F	41	Licenciatura em Ensino. Professores do Ensino Básico. Variante Português e Inglês	Não	18 anos	10 anos
6ZZ	F	60	Licenciatura em Ensino. Professores do Ensino Básico. Variante Matemática e Ciências Naturais	Não	26 anos	8 anos

Transcrição da entrevista ao *Focus Group* – EMAEI

Dia: 28.01.2021

EE: O objetivo desta entrevista é conhecer a percepção da EMAEI sobre o impacto da aplicação das medidas universais na inclusão e no sucesso escolar dos alunos num Agrupamento de Escolas da Península de Setúbal. Como é que foram perspetivados e construídos os PAPI. A entrevista vai ter quatro pontos. O primeiro é a aplicação do diploma. O segundo, âmbito do diploma. O terceiro, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e o 4.º, a operacionalização das medidas universais previstas no Decreto-Lei N.º 54/2018. Então, em relação à aplicação do diploma, a primeira questão que eu tenho para colocar-vos é a seguinte: **Há sensivelmente três anos que o DL n.º 54 está em vigor. Como está decorrer o seu desenvolvimento na vossa escola/agrupamento?**

CEMAEI: Querem que eu comece? Eu posso começar a dizer qualquer coisa! Então, é assim Jorge! Nós, neste momento, quando fazemos um balanço, destes três anos, para nós, o mais difícil, e se eu estiver errada, as colegas intervêm e corrigem, foi o início. Digamos foi o primeiro ano, em que tudo era novo, em que a equipa teve que se organizar, a equipa-escola, os recursos, etc.... Tivemos também que passar toda esta nova dimensão, nova forma de fazer as coisas a toda a comunidade escolar, o que às vezes, também, não é fácil! Fizemos e tentamos fazer de diversas formas, incluindo a nossa presença em reuniões de conselhos de turma e por aí fora... Neste momento, nós acreditamos que já está muito mais fácil, para nós fazer esta aplicação das medidas. Claro, Jorge, que isto depende sempre muito dos docentes da escola. Depende dos docentes, dos meios, nomeadamente, dos recursos que temos a nível de técnicos que é um grande problema para a equipa porque temos muito, muito pouco, poucos recursos. Mas é assim de uma forma geral. Eu acho que agora já toda a gente está por dentro do decreto já toda a gente está por dentro da funcionalidade das medidas de suporte à aprendizagem e de uma forma geral, corre bem. Não sei o que é que as colegas querem acrescentar?

PEE1: Concordo, plenamente, com o que tu disseste, (nome da CEMAEI). Sim, os nossos principais problemas são, de facto, os recursos que a escola tem ao seu dispor. Basta estar aqui a (nome da psicóloga) como membro da EMAEI mas só tem aqui 18 horas disponíveis para a nossa escola, assim como, os técnicos do CRI que também têm muito poucas horas atribuídas ao nosso agrupamento.

PEE2: Eu acho que também falta diversidade de clubes, por exemplo. Não temos nada no nosso agrupamento. Há todo um leque de recursos que nós não temos e que permitiria talvez operacionalizar de uma forma mais produtiva as medidas universais e também as outras.

PSI: Eu por acaso, estou há pouco tempo neste agrupamento, mas posso referir o que aconteceu no outro agrupamento porque estive lá três anos. Acompanhei o início da aplicação do novo decreto e apanhei o fim do outro. Portanto, não está bem! Até nem fiquei muito por dentro do outro, acabei por vivenciar pouco o decreto anterior, mas esta mudança para o novo decreto gerou muitas dificuldades. Lá está, como já foi dito, foi algo novo, houve pouca informação, depois as formações foram sendo dadas aos poucos, a todos os membros da equipa e aos professores. Isso acabou por ajudar também na implementação. Mas foi um processo bastante difícil porque permitia o repensar do sistema de ensino e não só criar certos documentos que passaram a ser, digamos, obrigatórios. Também, além de serem obrigatórios, acabaram por ser

orientadores. Acabaram por ser um suporte ao trabalho do professor que acabou também por ser importante, um suporte à equipa que até permitiu ajudar o melhor possível os alunos. Acabou por ser importante! O novo decreto apesar de ir aos poucos, lá está, vamo-nos habituando aos poucos e poucos ao decreto até conseguirmos trabalhá-lo da melhor forma. Não é de acordo com o desejado, mas lá está, há sempre algo a melhorar e sem recursos é muito difícil nós conseguirmos atingir outros objetivos que certamente são ambicionados por todos e por todos os agrupamentos, em geral, e sem recursos é difícil conseguirmos atingir outros objetivos, ir mais além do que nós vamos neste momento.

EE: Acham que o Decreto-Lei n.º 54 mudou o paradigma da educação inclusiva em Portugal? Porquê?

PEE1: Eu, sinceramente, como vivenciei o Decreto-Lei n.º 3 e agora com o 54, acho que só mudou o nome “pouco da coisa” porque na prática continua semelhante.

CEMAEI: Eu acho que mudou uma coisa importante. Este novo decreto tem coisas mais positivas e menos positivas, não é? No meu ponto de vista, uma coisa importante que mudou para mim, para melhor, foi o facto de, no antigo Decreto-Lei n.º 3 quando o aluno era “introduzido” digamos assim no Decreto-Lei n.º 3 dificilmente aquele aluno perdia o “rótulo” de estar no Decreto-Lei n.º 3. O Decreto-lei n.º 54 permite-nos a qualquer altura tirar medidas, pôr medidas. Um menino que está nas adicionais, se for bem trabalhado, se os resultados forem os obtidos esse menino pode de um momento para o outro ou de um ano para o outro, ou seja como for, sair das universais ou sair das adicionais. Nesse aspeto, eu acho que nos dá mais margem para manobra, para ir avaliando os meninos e encaminhá-los no sentido certo, uma vez que não é tão “rotulador”, não põe um rótulo. Eu acho que o Decreto-Lei n.º 3 punha um rótulo logo no início.

PEE1: Tanto que, ainda hoje, para alguns isso ficou gravado. Eram os NEE’s! E isso desapareceu e hoje ainda lá está! Hoje, já não há NEE.

CEMAEI: Nós tínhamos alguma dificuldade e percebo perfeitamente os pais. Os pais não queriam que os meninos fossem para o Decreto-Lei n.º 3, porque os meninos eram rotulados e os pais não queriam e tinham esperança de etc. E agora nós temos uma forma diferente! Quando abordamos os pais explicamos que são medidas que o menino vai precisar, se calhar durante uma altura, mas depois pode deixar de precisar, é para beneficiar de apoio e os pais já encaram isto de outra forma. Vocês sabem que às vezes havia “grandes lutas” entre os pais e nós. Quando nós achávamos que os meninos precisavam de certas medidas ou como tinham que entrar no Decreto-Lei n.º 3 para essas medidas os pais: Meu Deus! Temos o caso do (nome de aluno) que é um menino que está à vista de todos a problemática dele e só no quarto ano é que se conseguiu com este novo Decreto-Lei que os pais assinassem o RTP para o (nome do aluno). Aqui está um exemplo de algo que eu acho melhor neste Decreto-Lei.

PSI: Dá uma maior segurança aos pais. Esta questão dos rótulos é muito marcante e os próprios pais também não aceitam. Eu também acho bem! Se uma criança fica ali com o rótulo também ao nível da autoestima e a nível emocional ao longo do percurso escolar acaba por afetar a criança. Acho muito bem esta mudança. Portanto acabou por cair estes rótulos. Os pais sentem-se muito mais à vontade com estas medidas porque sabem que são para ajudar e não para prejudicar. Ao compreenderem o objetivo destas medidas compreendem que não são permanentes. Eu acho que ficam mais descansados e colaboram melhor.

PEE2: Olha, eu sou sincera. Quando o decreto saiu achei que em termos filosóficos estaria muito bem, de facto, com essa história toda da inclusão. Mas à medida que se foi operacionalizando e que fomos verificando as dificuldades com que nos debatemos muitas vezes até dada a subjetividade de como as coisas vêm

implementadas. Num agrupamento faz-se de uma forma em outro faz-se de outra. Penso que o decreto não está tão bem construído assim. Em termos de ideia, de filosofia, concordo. Parece muito bem! Em termos de operacionalização já tenho as minhas dúvidas

PEE1: O decreto saiu, mas as escolas continuam exatamente com as mesmas coisas. Eu, por exemplo, em relação aos alunos que agora são medidas adicionais que antes eram os tais currículos específicos e individuais. Quando nós trabalhávamos com os currículos específicos, aqui há três anos atrás, tínhamos mais horas para fazer coisas do que temos agora.

CEMAEI: Agora é uma coisa negativa. Há instantes disse uma coisa positiva. Na nossa escola sempre tivemos turmas de percursos curriculares alternativos. Digamos que era mais um recurso para encaminhar determinados alunos, com determinadas características porque nem todos vão fazer uma formação académica superior. E, claro, ainda bem! Na sociedade precisamos um bocadinho de tudo. Tínhamos sempre mais um recurso. Neste momento por tudo o que eu tenho percebido e até pelas reuniões que temos tido com a equipa da CRLVT que coordena estas medidas e que coordena o Decreto-Lei n.º 55, as turmas especiais são para extinguir. O que é que nos dão em vez das turmas de PCA? Dão-nos os tais projetos de inovação, que podem ser aplicados a uma turma, que podem ser aplicados a um aluno. Só que estes projetos de inovação também estão carregados de burocracia e não são de fácil implementação. Era muito mais fácil implementar uma turma de PCA. Está bem que nas turmas de PCA, às vezes, também se cai noutras incongruências, não é, como nós sabemos! A substituição dessas turmas por este projeto de inovação e eu falo por mim, ainda não consegui perceber, qual a vantagem destes projetos de inovação em detrimento das turmas de PCA. Eu não consegui perceber sinceramente.

PEE2: Na minha opinião existe uma contradição aí relativamente ao que vem publicado no decreto-lei porque está lá claramente os percursos diferenciados. Quais são os percursos diferenciados que nós podemos aplicar?

PEE1: Até fizemos os RTP para todos os alunos do PCA. Lembras-te? Depois já não era assim! Já não era preciso!

PEE2: Pois! Então quais são os percursos diferenciados em que se pode aplicar a alínea do Decreto-lei? Quais são?

PEE1 e PEE2: (Falam ao mesmo tempo – não perceptível)

PEE2: Está mal construído. Eu considero que tem falhas!

CEMAEI: Tem falhas!

EE: Vocês já entraram na questão que tinha a seguir ainda sobre a aplicação do diploma. **Têm existido dificuldades/dúvidas na aplicação do diploma? Que dificuldades/dúvidas?** Querem dizer mais alguma coisa? Vocês já falaram algumas questões ao nível das dificuldades e das dúvidas na aplicação do diploma.

PEE1: No início, houve realmente formação. Todas nós frequentamos ações de formação sobre o Decreto-Lei, no centro de formação. Mas se tu fales com outra EMAEI, de outra escola qualquer, vais verificar que cada escola aplicou o diploma à sua maneira. Quando há alunos transferidos e nós olhamos para os documentos. Imagina o nosso apoio de educação especial. Cada escola inclui este apoio numa determinada alínea. Uns colocam no apoio Psicopedagógico, outros colocam na antecipação e reforço das aprendizagens. Cada escola tem uma nova visão. Ficou assim um pouco.... (interrompida pela psicóloga)

PSI: Eu acho que decreto permitiu às escolas serem mais autónomas, neste sentido. Mas o facto de ser mais autónomo acaba por, às vezes, fazer uma certa confusão. Lá está, isto acontece com os alunos transferidos. Uma escola está habituada a ter os seus próprios documentos e depois a outra escola com outros documentos. Muitas vezes, não é, digamos não é, compatível. E acaba por haver aqui depois uma certa confusão! Afinal como é que está este aluno? Como é que eram operacionalizadas as medidas? Acaba por fazer esta confusão! Eu acho que se, no início, tivessem sido definidos certos parâmetros comuns em todas as escolas teria sido muito mais fácil. Ainda estão a tempo para fazerem isto. Que isto é algo muito recente e possivelmente poderá ser alterado tudo outra vez.

PEE1: Se vier outro Governo alteram tudo outra vez!

PEE2: É possível. As medidas estão tão pouco objetivas para a sua operacionalização. São altamente subjetivas e dá origem a que agrupamentos diferentes façam interpretações diferentes.

EE: Vou entrar no ponto dois do guião – âmbito de ação do diploma. **Estão de acordo com a “abordagem multinível” proposta no diploma? Porquê? Concordam que um aluno salte de nível para nível? Acham isso benéfico ou pelo contrário acham que não é benéfico?**

PEE1: Eu acho que é benéfico. A questão é que dentro das universais, são tão abrangentes que dão para fazer tanta coisa que acabamos por não ter recursos para cumprir aquelas coisas todas. Se o aluno não consegue com as universais então tem que se fazer mais qualquer coisa, tens que ir subindo a escadinha. Eu acho que sim! Acho que é benéfico.

CEMAEI: Eu também concordo com a tal pirâmide das medidas que vai subindo. Eu concordo plenamente! Acho é que temos que ter sempre a intenção em esgotar. Podemos dizer assim a palavra esgotar todas as medidas da base da pirâmide porque só se deve passar para o estrato acima se nós tivermos a noção que foram esgotadas e esgotadas dentro daquilo que a escola pode oferecer. Tal como disse a (nome da professora PEE1) às vezes há coisas que nós pensamos: Como é que vamos oferecer isto? Porque no nosso CAA há coisas que temos, coisas que nós gostaríamos de ter e que não temos e nós não podemos inventar. Claro que seria bom, chegar aqui a dois ou três anos e olharmos para as medidas universais e conseguirmos dar resposta a todas estas medidas. Fazer toda essa experimentação! Concordo perfeitamente e acho que se deve explorar bem um patamar até passar ao próximo.

PEE1: Na nossa escola aqueles grupos de apoio no 3.º ciclo não existem antes de se passar às medidas seletivas. Não se passou por tudo! Se um aluno está com dificuldade em matemática ou português, então vai haver ali um professor a trabalhar imagina 15 dias. A trabalhar com aquele grupinho para tentar colmatar as dificuldades. Nós não temos!

PEE2: Nós não temos foco académico nas universais no 3.º ciclo. Conseguimos dar resposta no quinto e no sexto ano, mas de facto a partir daí já não temos essa resposta no nosso agrupamento.

PSI: E isto vai ao encontro, novamente, da falta de recursos.

CEMAEI: Isso mesmo!

PSI: Isto é comum em todos os agrupamentos.

PEE1: Alguns de nós estamos cientes disso, somos poucos e cansados e não temos horas e essas coisas todas... para os clubes e coisas assim. Olha! Estás a portar-te mal! Temos ali um clube de gestão de conflitos ou outro

que funcionasse como terapia. Qualquer coisa assim! Uma medida holística que agora está muito na moda. Não temos!

EE: Concordam com o facto deste diploma ter em consideração todos os alunos? Porquê?

PEE1: Sim, claramente.

CEMAEI: Completamente, Jorge. É assim! Às vezes, os apoios eram muito focados em todos esses alunos. Cada vez são mais. Todos os anos cada vez temos mais meninos a precisarem de determinados apoios que não temos! Por vezes acabávamos por descuidar um bocadinho aqueles que consideramos o aluno médio ou até o bom aluno porque o bom aluno em determinada altura também tem problemas para serem resolvidos. Sejam eles problemas do foro emocional ou até porque naquela altura não se estão a dar bem com uma determinada matéria, uma determinada disciplina e esses alunos acabavam por ficar um bocadinho para trás. Digamos, assim, esquecidos! Ficavam por conta própria ou por conta das famílias. E isso não era justo! Eu acho que faz todo o sentido a escola ser para todos os alunos desde aqueles que têm mais dificuldades aos que têm menos dificuldades e desde aqueles que num determinado momento estão numa situação familiar confortável e por qualquer situação que acontece passam para uma situação familiar desconfortável e precisam desse apoio. Ao precisarem desse apoio não quer dizer tenham que ser rotulados. Olha, vai à psicologia e é rotulado. Não! Não é rotulado, naquele momento o aluno precisou daquele apoio, precisou do apoio, usufruiu e resolveu os problemas. Ótimo! Passa-se a outro aluno. Eu acho que isto é o essencial na educação.

PEE2: O Decreto-Lei n.º 3 não permitia estas situações. Para se ter acesso a determinados recursos tinha que se estar integrado numa determinada medida do Decreto-Lei n.º 3.

PEE1: E tinha que haver o tal relatório clínico. Tinha que haver um problema, claro.

PEE2: Esta é uma das vantagens que este decreto tem e que podemos integrar só com o critério pedagógico e com o Decreto-Lei n.º 3 tínhamos que ter o critério clínico. Era essencial! Sobrepunha-se ao pedagógico.

EE: Consideram que este decreto é menos burocrático?

PEE2: Não é menos burocrático. Eu não considero.

PEE1: Acho que não é menos burocrático. Inicialmente pensávamos que não era necessário fazer, mas tem que se fazer à mesma.

PSI: O anterior tinha as suas burocracias, mas este também não deixa de ter. Há vários documentos que é necessário realizar e depois monitorizar. Acaba por ter aqui um conjunto de burocracias.

PEE1: Estão sempre a perguntar: Como é que vocês monitorizam? E como é que a gente sabe? Tem que haver um papel, não é! Tem que haver a check-list, nós olhamos e x alunos têm adequações no processo de avaliação.

EE: Podem especificar essa burocracia?

PEE2: Embora pareça ser menos burocrático, há relatórios clínicos, há datas a cumprir.

PEE1: Depois vem a equipa móvel, depois vem outra equipa, depois temos que reunir com os encarregados de educação.... Há uma série de passos a percorrer. Para fazer um RTP tens que reunir “quinhentas vezes”.

PEE2: De facto, não exige o relatório clínico. É a única coisa porque de resto, se calhar, ainda temos mais passos burocráticos do que tínhamos com o decreto-lei anterior.

EE: **Querem exemplificar, por favor?**

PEE2: Dantes não fazíamos a monitorização. A EMAEI deve monitorizar todos os trimestres as medidas que estão a ser aplicadas. Isto é extremamente complicado. O outro não tinha nada disto. Eu acho este muito mais burocrático do que o outro.

PEE1: Até para passar para as medidas seletivas há muito passos a dar. Faz-se a identificação, a EMAEI reúne, analisa, dá parecer favorável, depois formam outra equipa, a equipa móvel. De seguida, é a equipa móvel que é composta por x professores mais o encarregado de educação. Depois reúne a equipa, de seguida chama-se o encarregado de educação. É uma série de passos, com prazos para cumprir.

EE: Então vamos ao ponto três que se refere às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A primeira questão que tenho a fazer em relação a este ponto é a seguinte: **Na vossa opinião consideram que o facto de existirem Medidas Universais definidas para os alunos com dificuldades de aprendizagem contribuem para o sucesso educativo? Porquê?**

PEE2: Eu considero que sim, considero que sim, mas não com as turmas com o número de alunos que nós temos. As turmas tinham que ser muito reduzidas para o professor conseguir operacionalizar as medidas universais em sala de aula. Conseguir perceber como é que cada aluno aprende? Conseguir ensinar de acordo com a forma de aprendizagem de cada um dos alunos? Para isso, as turmas teriam que ser muito mais reduzidas. Com o número de alunos que cada turma tem é muito difícil conseguir operacionalizar as medidas universais. É a minha opinião.

PEE1: Para além de que os programas são extensos e os professores terem aquela responsabilidade de cumprir o programa, lecionar aquele número de conteúdos. Assim, não há muito tempo para o que se pressupõe fazer nos diferentes pontos das medidas universais. Cada aluno aprender ao seu ritmo ou dar mais tempo para fazer isto ou fazer aquilo. Com trinta alunos e com um programa extenso é muito difícil.

PSI: Dentro de uma mesma sala, na mesma turma temos vários níveis, digamos, de alunos que estão a acompanhar efetivamente a aula, não é? Temos bastantes diferenças! As diferenças individuais. Portanto, vamos ter alunos com medidas diferentes uns dos outros. E acaba por ser difícil trabalhar com estas turmas extensas e operacionalizar estas medidas todas. É difícil também para o próprio professor gerir isto tudo e acaba por gerar “stress”, para o próprio professor. Gerir estas situações é difícil. Se as turmas fossem mais reduzidas, se houvesse mais recursos a nível de docentes, ajudaria também nesta aplicação.

CEMAEI: Eu acho que para complementar aquilo que a (nome da psicóloga) disse para estas medidas serem bem aplicadas e surtirem realmente efeito, o professor tem que conhecer muito bem o aluno, conhecer as fraquezas, quais são as potencialidades, os interesses etc. No primeiro ciclo, eu penso que isto seja muito mais fácil, porque o professor tem uma turma, cinco horas por dia e conhece os alunos de trás para frente e de frente para trás. Aliás, nós, às vezes, antes de abrir a boca, já sabemos o que é que eles vão dizer, não é? E nessas cinco horas que se está com os alunos da turma é mais fácil criar determinados momentos ou ambientes para trabalhar determinadas coisas. Eu não sou professora de segundo ou terceiro ciclo, mas creio que será muito mais difícil. Os professores passam de turma, em turma, passam por não sei quantos alunos. Conhecem os alunos? Sim, mas profundamente não acredito! Poderá haver um ou outro que conheça melhor por causa das suas características. Criar momentos na turma, em aulas com o tempo que têm e com o número

de alunos que têm para conseguir superar estas coisas, realmente não acredito. Eu acho que é humanamente impossível.

PEE1: Eu acho que conhecer, o professor acaba por conhecer. É difícil é estar a fazer... imagina um teste para a turma e depois, dentro desses testes, mais quatro ou cinco testes diferentes ou fichas diferentes para estes alunos. Um tem isto, outro tem dislexia ...

PEE2: E não é só isso! Não são só os testes! É pressuposto a avaliação ser diferenciada. Para uns poderá ser com um teste para outros poderá ser uma apresentação de um trabalho, para outros poderá ser uma outra coisa qualquer. Isto é extraordinariamente difícil de fazer para o professor com o número de alunos que as turmas têm.

PEE1: E mesmo aquelas turmas que têm redução, pressupõe que têm lá alunos muito complicados e com grandes dificuldades. Para alguns alunos é preciso um currículo, um programa completamente diferente daquele que se faz com o resto da turma.

PSI: Eu acho também aqui dificuldade nos programas. Os programas são muitos extensos. Eu acho que se os programas não fossem tão extensos, provavelmente, facilitaria o trabalho dos professores. O professor poderia prestar mais atenção e teria mais tempo para apoiar os alunos, pois há alunos que precisam de mais tempo. Há alunos que precisam de outro tipo de medidas. Não quero dizer que os professores não fazem, mas é mais difícil. É muito difícil.

PEE1: Até para realizar atividades mais lúdicas em sala de aula, fazer atividades, não dá, não dá! Nós vamos a todas as reuniões e temos uma visão disso desde o primeiro ao nono ano. Todos os professores e conselhos de turma dizem que não têm tempo e que têm um programa para cumprir. E se vamos fazer uma visita de estudo. É um problema! É muito difícil organizar uma festa, um teatro, dramatizar um conteúdo qualquer, fazer uma coisa diferente, em termos de motivação.

CEMAEI: Também se verifica esse problema naqueles projetos que existem na escola. No PES tentamos dar aos alunos outras experiências, outras vivências sobre determinados assuntos, com pessoas exteriores à escola para eles ficarem mais interessados. Nós temos sempre como resposta. "Ai! Não!" "Vão roubar uma aula". "Ai, meu Deus, tenho tanta matéria para dar." Tinha programado não sei o quê para essa aula.

PEE1: Os professores são muito massacrados com o cumprimento dos programas. Há tabelas para preencher, conteúdos não lecionados, porque é que não deu...

PSI: Há uma pressão enorme em cima do professor. Infelizmente, é algo que eles deveriam repensar em relação a isto. É algo que eu acho que eles não estão dispostos a pensar porque lá está. Achem que o programa tem que ser todo dado. O professor está limitado, é único, não é? Não consegue dividir-se em várias pessoas, dentro da mesma turma, numa turma tão diferenciada. Dentro da mesma turma não temos alunos com o mesmo nível de capacidade para seguir como desejado. Para o professor, o ideal seria debitar ali a matéria e os alunos compreenderem tudo bem e seguir em frente. Assim, o programa era cem por cento cumprido. Mas, não é bem assim! A realidade é diferente e muito difícil, é muito complicado, infelizmente.

EE: Na vossa opinião quais são as Medidas Universais que mais contribuem para a inclusão e promoção do sucesso escolar? E as mais exequíveis?

PEE1: Depende do aluno. Todas são importantes.

CEMAEI: Para mim. Eu poderia apontar talvez a diferenciação pedagógica.

PEE2: Eu concordo, (nome da CEMAEI). A diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares são talvez aquelas onde se consegue fazer a diferença, no nosso agrupamento. Com as condições que temos e os recursos que temos, porque não temos clubes, não temos nada em termos de enriquecimento curricular.

PEE1: Eu disse no geral! Todas no geral! Agora na aplicação isso já é outra coisa!

CEMAEI: Eu acho que é a base. Tal como disse a (nome da PEE2) a base será realmente a diferenciação pedagógica, porque há muitas formas de fazer a diferenciação pedagógica e cada pessoa poderá, aqui, gerir da melhor forma a aplicação desta medida. As acomodações curriculares também, as outras medidas já requerem mais, digamos, mais qualquer coisa (risos). Coisa que às vezes não temos.

PEE1: Recursos, recursos é o que a gente não tem. Isso é muito importante. Deveríamos ter um grande grupo de trabalho, professores. O aluno não sabe isto. Então, vai trabalhar esse conteúdo numa determinada hora, está com um professor de matemática, português e ciências. Ele precisa disso, não desenvolveu essa competência, não consegue avançar na matéria, há coisas que estão para trás que precisam ser aprendidas. Ou se está com um problema emocional ou se não se sente bem, então temos ali a (nome da psicóloga). Não chega para as encomendas.

PEE2: Uma meia (nome da psicóloga). Risos...

EE: Então quais são as mais exequíveis?

PEE1: Serão aquelas que se colocam em prática em sala de aula.

CEMAEI: A diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares.

PEE1: Eu acho que a nossa escola deveria conseguir desenvolver as outras medidas. Desenvolver as outras vertentes. Ter uma resposta efetiva.

CEMAEI: Sim! Vamos ter que trabalhar mais essa parte. Ainda temos pouca resposta. Temos que desenvolver a intervenção em foco académico ou comportamental em pequeno grupo.

PEE2: Exatamente.

CEMAEI: Aquela da promoção do comportamento pró-social, embora possamos dizer que temos o GID.

PEE2: Sim, Mas em relação à intervenção em foco académico para o terceiro ciclo não temos nada!

PEE1: No segundo ciclo há o apoio ao estudo e está incluído no horário.

PEE2: Mas para o terceiro ciclo já não temos nenhuma resposta.

CEMAEI: É uma grande falha!

EE: Como é que procedem quando um DT conversa convosco sobre o insucesso das medidas universais informando que todas as medidas já implementadas não resultam?

PEE1: Então têm que fazer a sinalização à EMAEI para o caso de o aluno ser analisado pela equipa.

CEMAEI: Primeiro a EMAEI deveria fazer a monitorização e verificar se realmente as medidas universais estão esgotadas. É também preciso dizer Jorge, que nem sempre conseguimos fazer. Não chegamos, não se consegue, mesmo que a gente se desdobre. Ou seja, isto é um bocadinho, confiar no trabalho e temos que confiar, como é óbvio no trabalho dos colegas, não é? Se os colegas transmitem à equipa que foram todas experimentadas. Que estão registadas que foram experimentadas e que não deu resultado teremos que passar ao próximo passo. O próximo passo depende também da dificuldade que o menino apresentar. Alguns meninos num passo a seguir vão, por exemplo, à (nome da psicóloga) para ela tentar perceber, fazer uma avaliação, tentar perceber se há ali uma dificuldade inerente de aprendizagem ou se há uma “preguicite” ou outra coisa qualquer. Não temos muito mais a quem recorrer sem ser à (nome da psicóloga), porque neste momento as técnicas que temos do CRI têm as horas todas ocupadas a apoiarem meninos que já estão identificados. Depois passa-se então à construção do RTP. Precisa de apoio especializado? Em que termos? É a nível do desenvolvimento pessoal e social? É uma análise que se vai fazendo em conversa com os professores, com o diretor de turma, com as colegas de educação especial para podermos chegar a uma conclusão e dar àquele menino o que mais ele precisa.

PEE2: O decreto é muito específico relativamente às evidências, portanto deverá haver evidências de que foram aplicadas e esgotadas as medidas universais. Não é só dizer, tem que haver registos, tem que haver evidências de que efetivamente isso foi feito de acordo com o decreto. Claro que nós confiamos quando o DT vem ter connosco, mas em ata já tem que ter ficado tudo isso registado.

CEMAEI: Sim, são as tais evidências que têm que existir. Que nós temos que monitorizar e confiar nos colegas. Nós não estamos na sala de aula, temos que confiar que realmente foram aplicadas aquelas medidas. Os exercícios foram explicados de outra maneira para aquele aluno, o outro foi sentado mais à frente e todas aquelas coisas.

PSI: Sem estas evidências nós não conseguimos efetivar as dificuldades reais do aluno. Nós não podemos aplicar novas medidas se efetivamente as anteriores não foram aplicadas. Estas evidências são sempre importantes até para nós tomarmos novas decisões.

PEE1: Mas isto não quer dizer que mesmo que seja identificado à EMAEI não fique outra vez nas medidas universais. A EMAEI pode concluir, a equipa variável pode concluir que este aluno não reúne condições para passar a outras medidas.

EE: Que circunstâncias conduzem os professores do Conselho de Turma a considerar que as Medidas Universais estão esgotadas?

PEE1: Eu acho que é a avaliação do aluno, um elevado número de níveis inferiores a três, que apresenta. Às vezes falam na desorganização, na desatenção em sala de aula.

CEMAEI: Muitas vezes é o não estar a avançar ao ritmo normal da turma. Não nos podemos esquecer que os alunos não têm todos o mesmo ritmo, o ritmo que é considerado normal por nós. O que nós consideramos normal acompanhar o programa, o que a sociedade espera, o que a educação espera. Por isso é assim! Tem que haver muitas evidências. Tem que se pensar bem na situação. Tem que se analisar bem toda a situação, porque aquele menino pode não estar a aprender ou no ritmo normal da turma, mas ele está a aprender, está a aprender ao ritmo dele. Claro que, se não for feita uma avaliação diferenciada, ele tem negativa. Não está a aprender ao ritmo da turma, mas se o professor for avaliar se ele fez algumas aprendizagens? Sim, ele fez

algumas aprendizagens. Então as medidas estão a resultar. Temos é que dar mais tempo. Portanto, isto é muito suscetível de dúvidas, às vezes.

PEE1: O que eu noto agora, nestes últimos casos, é que tem havido pressão dos encarregados de educação para que sejam implementadas mais medidas, ao contrário, do que era antes. E começam a aparecer também muitos relatórios médicos. Já aparecem com as medidas, o médico já coloca que o aluno deve beneficiar disto, disto e disto.

CEMAEI: Oh, (nome da PEE1). Se o menino precisa de terapia da fala, se o menino é identificado pela escola, o encarregado de educação acha que a escola tem que oferecer-lhe essa terapia da fala. Deveria, se tivéssemos recursos para isso. Então, muitos pais vão nessa tentativa. Precisa de psicólogo? Então, pronto, vamos! O diretor de turma que faça a identificação. A escola tem psicólogo, o menino tem que ir ao psicólogo. E é uma forma também dos pais evitarem, até se percebe, que tenham que pagar cá fora. Uma vez que o menino naquela altura está a precisar de psicólogo e as consultas não são propriamente baratas. Então, vamos ver, se pela escola conseguimos. A escola tem que dar esses recursos e acaba por haver, às vezes, essa pressão dos pais, ele precisa ir ao psicólogo! Até pode precisar ir ao psicólogo durante aquele mês e no mês seguinte resolver a situação e já não precisar de psicólogo.

PEE2: Eu penso que este decreto-lei, para além das universais, das medidas universais, trouxe outra grande alteração que foi as adaptações no processo de avaliação. Antigamente, os meninos, para poderem ter adaptações no processo de avaliação tinham que estar integrados no decreto-lei n. 93 e, portanto, ser um menino com necessidades educativas especiais, senão não poderia ter adaptações no processo de avaliação. Este decreto-lei veio atribuir essa possibilidade a qualquer aluno. Portanto, qualquer aluno que necessite de adaptações no seu processo de avaliação poderá ter e, portanto, isso é uma diferença muito grande e às vezes alguns colegas, se calhar, ainda tem alguma resistência em aplicar essas adaptações.

EE: A operacionalização das medidas obrigou à criação de documentos próprios para recolha de informação (PAPI). Como é que foi construído o PAPI? Porque é que optaram por este modelo de PAPI?

PEE1: Foi um trabalho colaborativo entre nós e a coordenadora dos diretores de turma. Quisemos contemplar todas as possibilidades de medidas

PEE2: Os PAPIs não recolhem só informação das medidas universais. Recolhem informação de todas as medidas aplicadas aos alunos.

EE: Sim, eu sei disso! Mas neste trabalho somente tenho interesse na parte das medidas universais.

PEE1: Ao monitorizar as medidas a partir dos PAPI recolhemos evidências. Uma parte das evidências que necessitamos.

PEE2: Aquilo que foi aplicado.

CEMAEI: Nós pegamos no documento que já existia antes. Pegamos no decreto-lei cinquenta e quatro, com as devidas alterações que trazia e num trabalho de cooperação, demorou algum tempo, entre a coordenadora de diretores de turmas e entre a equipa EMAEI, foi também algumas vezes, se não me engano, levado para os diferentes departamentos, para darem sugestões. O documento andou para cá e para lá, até sair o produto final que nós achamos que teria de ser o mais completo.

PEE1: E fácil de preencher!

CEMAEI: É fácil de preencher e também fácil de mostrar as evidências para nós e para todos os que queiram ver as evidências dos resultados que está a ter o aluno.

EE: Porque é que optaram por este modelo de PAPI?

CEMAEI: Tentamos que fosse, como acabámos de dizer, de fácil preenchimento para quem tem que o preencher. Ser fácil de observar e tirar conclusões. É fácil monitorizar. Acho que a nossa principal prioridade foi essa. Foi tentar que não fosse uma coisa muito, muito extensa, porque a burocracia já é muita e que fosse de fácil consulta.

PEE2: Nós partimos do documento anterior, mas este PAPI é completamente diferente do anterior, que existia em termos legais, porque só era feito para os alunos que estavam com três negativas ou mais. Já não lembro bem! Nós aproveitámos esse modelo que já existia para construirmos este. É um documento que nós construímos no nosso agrupamento. Noutro agrupamento poderá haver outra forma diferente de operacionalizá-lo. Nós, no nosso agrupamento, partimos desse documento e modificámo-lo, com o contributo dos diversos atores do agrupamento e chegámos ao produto final, que, é o que é, e que está sujeito sempre a melhorias.

EE: Que alterações efetuariam no documento?

PEE2: Eu gosto dele. Não pretendo fazer alterações senão já tinha sugerido. Não tenho alterações a propor para já.

PEE1: Seria importante ouvir a parte dos diretores de turma. O que sentem? Se acham que é funcional ou não? Até agora não temos tido nenhuma sugestão da alteração.

CEMAEI: Neste momento, também, não me ocorre nenhuma alteração. Uma vez que aquilo foi na altura pensado e repensado. Mas é como a (nome da PEE1) diz, quem mais vezes o preenche, poderá perceber melhor que nós se há algum ponto em que se possa realmente melhorar e o documento poderá ser revisto sempre que for necessário.

EE: Consideram que a Intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo (apoios) é uma medida importante para os alunos superarem as suas dificuldades? Porquê?

PEE1: Eu acho que é muito importante.

PEE2: É muito importante. Mas nós só conseguimos aplicar no primeiro ciclo, no segundo, e não conseguimos no terceiro! Mas é muito importante, sim! Como disse a (nome da PEE1) um aluno tem uma determinada dificuldade, se for enviado para um grupo mais pequeno, para ultrapassar essa dificuldade, o aluno pode continuar a caminhar. Senão, o aluno fica com essa aprendizagem em “deficit” e isso vai condicionar depois o resultado final.

CEMAEI: E o resultado, o resultado é muito mais rápido. Eu faço doze horas de apoio direto aos alunos, coadjuvação e apoio direto e o trabalho muitas vezes, em pequeno grupo, e aquilo, às vezes, não é que eu seja melhor que a professora da turma. Às vezes, a professora da turma está a trabalhar aquilo há um mês e eu, se calhar, se estiver ali, duas ou três semanas a focar aquele assunto com o aluno ou com mais três ou quatro alunos em que vou experimentando outras atividades e mais algumas, reparo que o aluno já sabe. Eu acho que, realmente, é uma forma de o aluno atingir determinado conhecimento mais rápido, porque é mais

personalizado. Experimenta-se várias coisas, mais que o professor na sala! O professor na aula mesmo que queira não consegue ou se consegue é de uma forma mais demorada.

EE: Acham que a Intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo deveria ser extensivo a todas as disciplinas?

PEE1: Eu acho que sim. Claramente.

PEE2: Também acho. Também concordo.

CEMAEI: Nós falamos sobre isso muitas vezes na EMAEI. Seria muito bom, a escola ter um horário, digamos assim, em que todos os alunos pudessem a determinada hora. Imagina à segunda, à terça, não interessa. Nesses horários haveria x professores de história disponíveis para trabalhar em grupos ou conjuntos de alunos que precisam de ajuda. Outro dia, em outro horário, para ciências, etc. Isto era o que ambicionávamos ter no nosso agrupamento.

PEE2: É a tal falta de recursos que nós temos.

PEE1: A pandemia também está a condicionar isto. Há três anos que estamos a funcionar com o decreto. Sendo que um ano foi para começar, o ano passado as aulas foram e este ano não sabemos! Isto está tudo muito estranho. Temos a biblioteca praticamente sem ser usada como é suposto, está com grandes condicionamentos. Eu acho que seria, por aí, tentar rentabilizar a biblioteca. É muito pouco rentabilizada!

CEMAEI: Vamos cair no tal problema, outra vez o mesmo! Nós até pensamos como é que poderíamos organizar isso, lembreste (nome da PEE2). As voltas que a gente deu à nossa cabeça. Principalmente, por causa do terceiro ciclo. Nós tivemos várias ideias. Depois das várias ideias, quando íamos falar muitas vezes com o diretor, a resposta era sempre onde é que se vai buscar os recursos?

PEE2: Vamos sempre bater aí!

EE: Não sei se querem acrescentar alguma coisa? Em relações a estas questões, que possam enriquecer o meu trabalho. Alguma coisa que permita conhecer a perceção da EMAEI sobre o impacto da aplicação das medidas universais.

PEE1: Eu acho que poderão ser exploradas de outra forma na nossa escola.

CEMAEI: Não sei se vocês se lembram, quando nós estávamos na formação, no primeiro ano lembro-me de uma coisa que a formadora disse que ficou na cabeça. Eu disse-lhe que este era o primeiro ano e ela respondeu que era o ano zero. Este é o terceiro ano do decreto, contando que aquele ano foi o ano zero e contando com esta situação da pandemia que não podemos desenvolver mais coisas. Acho que até temos avançado bem! Mas há mais coisas para fazer, muito por fazer, muito para mudar, muito para melhorar de forma que as medidas universais possam ser melhor aplicadas. Tenho esperança que se possa fazer mais qualquer coisa! Vamos ver!

PEE1: Quando houver mais recursos. Mais pessoal docente.

PEE2: Eu considero que o pior problema que nós temos na operacionalização deste decreto é a falta de recursos e o elevado número de alunos por turma. São grandes condicionantes da aplicação deste decreto-lei.

PEE1: Também é importante reforçar que não há clubes. Era muito importante.

PEE2: O problema é esse. Não temos recursos. Com turmas pequenas poder-se-ia fazer mais. Talvez não fosse necessário ir às seletivas ou adicionais, só em casos muito esporádicos. Na base nós conseguíamos resolver tudo. O problema é a falta de recursos é o número de alunos por turma.

EE: Então acham que a falta de recursos faz com que os professores passem para as medidas seletivas?

PEE2: Acho! Acho! Os professores observam que o aluno não aprende, não evolui, não sai dali e eles pensam: Então vamos passar ao patamar seguinte. Quando se calhar naquele patamar haveria outro tipo de respostas que nós não temos e não conseguimos operacionalizar, infelizmente!

PEE1: Por exemplo no 6.º ano verifica-se que há um conteúdo qualquer do 5.º ou do 4.º ano que o aluno necessita para entender o que vais dar. Eu até posso falar de inglês, imagina, estás no 6.º ano, o aluno não sabe o verbo “To Be”. Um pequeno apoio para aquele aluno era fundamental, umas fichas só para aquele aluno. Se houvesse um professor disponível, o aluno ia às x horas à sala de estudo, estava lá um professor, uma série de fichas e o aluno fazia. Mas o aluno não sabe, fica assim. É o que eu sinto que acontece.

EE: Muito obrigado pela vossa colaboração e disponibilidade. Tudo a correr bem! Obrigado por tudo!

Transcrição da entrevista aos diretores de turma

Dia: 19.03.2021

EE: O objetivo geral desta entrevista é perceber qual o impacto da aplicação das medidas universais na inclusão e no sucesso escolar dos alunos num Agrupamento de Escolas da Península de Setúbal. Esta entrevista é realizada aos diretores de turma do sexto ano de turmas que não integram alunos com medidas adicionais e seletivas. A entrevista vai estar dividida em quatro pontos. O primeiro é a aplicação do diploma. O segundo, âmbito do diploma. O terceiro, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e o 4.º, a operacionalização das medidas universais previstas no Decreto-Lei N.º 54/2018. Então, em relação à aplicação do diploma, a primeira questão que eu tenho para colocar-vos é a seguinte: **Há sensivelmente três anos que o DL n.º 54 está em vigor. Como está a decorrer o seu desenvolvimento na vossa escola/agrupamento?**

DTY: Então é assim, em relação às turmas que eu tenho. A primeira coisa e fundamental é que estes alunos usufruem e, em casos mais específicos, há alunos com muitas dificuldades que necessitam de medidas adicionais.

EE: Solicito que abordem mais as medidas universais e não as adicionais ou seletivas.

DTY: O que acontece, essencialmente, na realidade, é que de acordo com as necessidades que os alunos têm em virtude das notas e do contexto em sala de aula, nós tentamos, no fundo, realizar atividades que correspondam àquilo que o decreto prevê. Um ensino onde todos estão incluídos e onde respeitamos todas as diferenças. A Turma do sexto Y é uma turma com características próprias porque cada um dos alunos é um caso! Portanto, a atividade que eu faço para o aluno X, para o aluno Y, nunca é completamente igual àquela que faço para a turma e acabo por realizar uma série de atividades diferenciadas. Agora, as orientações que são dadas nesse sentido, para mim, não há grande orientação por parte da escola. Na realidade, cada um de nós faz o seu melhor, dentro do conhecimento que tem. Eu acho que nós, professores, fundamentalmente, fazemos aquilo que achamos que é o melhor!

DTW: Vou tentar ser o mais breve e telegráfico possível. As medidas universais são conversa de legislador. É um texto que reconhece, começa por reconhecer, práticas que eu já conheço há décadas! Elenca-as, identifica-as e estabelece, mais ou menos, algum tipo de prioridades. Em relação às prioridades não me parece que seja claro! Eu, pessoalmente, não notei que o facto de estarem lá elencadas tenha alterado alguma coisa nas minhas práticas. Em relação aos outros e ao conjunto da escola, não sei, mas a perceção que tenho, é que as pessoas têm a ideia que, o que lá está, é aquilo que já se faz.

DTZZ: Concordo, concordo com o (nome do DTW). Nós sentamo-los à frente, damos mais atenção, fazemos alguma diferenciação, damos mais tempo para responderem. Ao nível das medidas universais, na minha turma, os alunos que têm mais dificuldades são localizados num sítio específico da sala de aula, coloco-os todos na primeira fila, para andar mais em cima deles, para controlá-los mais e depois no Plano Acompanhamento Pedagógico Individual assiná-lo, realmente, aquilo que já faço. A questão é que ali no PAPI fica identificado, mas se não tivéssemos o PAPI ou se o Decreto-Lei n.º 54 não se regesse com estas medidas seria exatamente aquilo que fazia. Nós fazemos isto e sempre fizemos isto. O professor faz o seu melhor, como diz a (nome da DT Y). Nós tentamos auxiliar aqueles que identificamos logo com mais dificuldades, logo à partida, e, é sentá-los logo o mais próximo de nós, é escrever aqueles pontos-chave no quadro, é dar mais

algumas pistas para aqueles meninos que têm mais dificuldades para que tentem resolver os exercícios. Depois, nesse documento, registamos isso que nós fazemos, é uma prova de que nós o fazemos, mas já o fazíamos mesmo que esse documento não existisse. Outra questão, também, das medidas universais é que foram feitas, legisladas, decretadas e escritas para auxiliar a transição dos alunos. A verdade é essa! Porque muitas vezes, nós facilitamos, facilitamos tanto, os meninos que têm dificuldades, que por vezes, se calhar, passam do quinto para o sexto com muitas lacunas. Isso é gritante! Passam muitas vezes, na minha opinião, injustamente. Eu percebo que não se possa reter os alunos, que eles devem aprender ao seu ritmo, e poder transitar ao seu ritmo. Mas se fossemos justos, muitas vezes estes alunos não passavam, eles são passados por favor, principalmente, do quinto para o sexto. No sexto, jogamos com a mesma medida! Porquê? Já passámo-los no quinto e, nós pensamos, deixamos o menino passar e faz o ciclo em dois anos. Depois vai para o terceiro ciclo, às vezes, nas condições em que nós sabemos! Na minha opinião, isto é apenas a minha opinião, não serão as condições mais favoráveis. Não sou a favor de reter alunos, mas se calhar há muita falta de trabalho! Por exemplo, na minha turma, os meninos têm PAPIS e tenho muitos alunos com níveis negativos. Acho que tenho 16 PAPIS. Muitos alunos apresentam falta de trabalho, às vezes, não são dificuldades, há pouca exigência! Eu acho que, cada vez mais, se vai exigindo menos, o que faz com que eles também trabalhem menos. Por vezes, aqueles níveis dois, com mais trabalho, eles conseguiriam uma positiva. No final do ano acabamos por subir aquele nível dois. Na realidade é isso que se faz!

EE: Ainda em relação ao primeiro ponto. Acham que o Decreto-Lei n.º 54 mudou o paradigma da educação inclusiva em Portugal? Concordam com o facto deste diploma ter em consideração todos os alunos? Porquê?

DTY: Concordo. Eu concordo que se tenha em consideração todos os alunos. Acho é que, na realidade, quem legislou não pensou que as escolas não têm capacidade para dar oportunidade a todos os alunos! Por exemplo, o que acontece nas minhas turmas é gritante! Os alunos estão todos lá incluídos. Tu és um único professor! Defines as estratégias, mil e uma estratégias para responder aos diferentes alunos. Tu queres de facto a inclusão destes alunos, mas por mais estratégias que tu defines, tu próprio, professor, não consegues dar resposta a tanta solicitação. As turmas são cada vez mais heterogéneas, portanto, tendo em conta o que está no Decreto-Lei n.º 54 e não só, porque isto já vinha lá detrás, o que acontece, é que se integra só no espaço físico. Em termos de aprendizagem, não! Eu falo pela minha experiência, acho que é completamente ridículo. Eu não consigo estar numa aula onde tenho um aluno ao nível do segundo ano, um ao nível do terceiro e outro no quarto. Depois, eu tenho alunos que, na realidade, transitaram do quarto para o quinto, mas ainda não adquiriram as competências do quarto. Seguindo a mesma lógica, continua a inclusão e passou para o quinto e assim sucessivamente. Portanto, a inclusão só acontece no papel. Não há inclusão nenhuma, estes alunos acabam por estar ali a não fazer nada! Para alguns, o contexto deles não seria ali ou então deveria haver alguém que trabalhasse em parceria connosco, termos, sei lá, uma coadjuvação para que na realidade esta inclusão fosse mais eficaz. Eu não concordo com isso! A inclusão é só mesmo no decreto. É assim que eu vejo.

DTZZ: Concordo, concordo plenamente com o que a (nome da DTY) disse. Por acaso estamos aqui a pensar na turma do sexto X e por termos lá imensos casos. Mas mesmo na minha turma onde só há meninos e meninas com medidas universais há muitos alunos com dificuldades. Eles tentam acompanhar os outros, mas vão sempre um bocadinho atrás e depois verificamos que também há falta de apoios. Nós não temos professores de apoio suficientes na escola para nos auxiliar com estes casos. Nós na sala somos um para vinte e oito alunos! Planificamos a nossa aula e se calhar há ali dois alunos que estão a fazer um trabalho diferente, logo temos que levar fichas diferentes. Nós estamos com a turma a tentar seguir a nossa planificação e depois temos aqueles alunos com fichas diferentes, temos que parar a aula com os alunos e tentamos pô-los a trabalhar

autonomamente. Vamos tentar ajudar aqueles dois ou três que têm fichas diferentes porque logo na primeira questão já estão com dúvidas. E, nós, não conseguimos chegar aos alunos, as turmas têm um número elevado de alunos e há falta de apoios. Se tivéssemos coadjuvação ou um professor de educação especial, se calhar, nem que fosse uma vez por semana. Se em três aulas numa delas tivéssemos um professor de apoio, se houvesse recursos ou se o Estado quisesse contratar mais professores, há muitas pessoas que poderiam ser contratadas, para nos ajudar, teríamos mais sucesso. Para aqueles dois ou três alunos que eu tenho na sala de aula com dificuldade, o meu colega de apoio estava com eles. E aí, eu já poderia estar mais liberta para os restantes, porque os restantes vinte e cinco ou vinte e seis também têm dificuldades e não conseguimos chegar a todos! É humanamente impossível chegar a todos os alunos e identificar as dificuldades todas que os alunos têm.

EE: Vou entrar no ponto dois do guião – âmbito de ação do diploma. Estão de acordo com a “abordagem multinível” proposta no diploma? Porquê? Concordam que um aluno salte de nível para nível? Acham isso benéfico ou pelo contrário acham que não é benéfico?

DTW: Eu não sei se tenho que estar de acordo ou não! Insisto, para mim, a questão da inclusão e fazendo a ponte com a questão anterior, essa apreciação qualitativa é feita sobre a mudança de paradigma. É feita por quem tem responsabilidades políticas na produção deste diploma. E para quem tem responsabilidades políticas, atualmente, na orientação das políticas públicas de educação deverá ter em consideração que as questões da inclusão são mais vastas e são mais complexas e não são apenas questões de apoio aos professores, números! Os meus colegas falaram disso, e muito bem, porque são questões mais práticas. Mas, a minha formação pessoal, como venho da área das ciências sociais, nunca deixei ao longo destas décadas de considerar uma variável que normalmente não é considerada ou não é muito valorizada e que eu valorizo e que tem a ver com as expectativas dos pais porque isso influi no caldo cultural das crianças e nas suas próprias expectativas. Uma criança que não está à espera de ter grandes resultados, regra geral não vai ter grandes resultados. E por muita atenção que tu dediques a muitos alunos nessas condições, dificilmente podes provocar desbloqueios em situações, em que o nível de conformidade das crianças já é significativo em relação aos seus fracos resultados. Portanto, enquanto não se intervir aqui, nós vamos continuar a discutir questões de procedimentos administrativos, sem atacarmos a questão de fundo que é a valorização do trabalho escolar. E isso é uma questão social, não é uma questão apenas da escola! Na escola mostramos o mundo! E é tudo menos uniforme! Nós temos um país com todas as cores. Se tivéssemos a oportunidade de desempenharmos profissionalmente funções em várias escolas do país iríamos dar de caras com essa diversidade.

EE: Ainda dentro deste ponto. Têm existido dificuldades/dúvidas na aplicação deste diploma. Que dificuldades/dúvidas é que vocês têm na aplicação deste diploma.

DTW: Olha, continuando na questão da eficácia. Em relação às medidas que são lá propostas e a distância que vai entre a formalização dos planos e a realidade. Nós passamos o tempo a fazer planos, a imaginar e a preencher papéis e o que nós temos pela frente são pessoas. São crianças. A mim interessa-me mais a relação que eu tenho com as crianças do que com os papéis. E, portanto, a eficácia mete-se nessa relação e não encontro grande eficácia naquilo que nós decidimos em termos de preenchimento de papéis e de produção de planos. Mais uma vez, faltou, pois claro que faltam, mas mais uma vez, entronca também nas questões mais vastas e nas expectativas. Nós estamos num meio, a (nome da localidade da escola) que continua a ser um dos concelhos com taxas de escolarização mais baixas da Península de Setúbal. E isto não é só para estar nas estatísticas, depois traduz-se em comportamentos e traduz-se em baixas expectativas em relação ao trabalho escolar. Depois entramos em contradição com os encarregados de educação que vai dar ao mesmo.

Em conversa OFF, com a (nome da DTY), a propósito de um aluno que quer ter sempre cinco. Ainda, por cima, vindo de um encarregado de educação que é professor! É uma distorção, mas que faz parte de um caldo em que isso também não é a regra. A regra é menos trabalho e o maior resultado possível!

DTZZ: Em relação à abordagem das medidas em pirâmide, até concordo. Concordo que a aplicação das medidas seja feita dessa forma. Mas, agora lembrei-me de uma coisa que eu discordo. Eu aplico medidas universais a um certo aluno, mas há uma fase em que o aluno passa das medidas universais para as seletivas. Antigamente, o aluno tinha que ir a um psicólogo, ao médico de família e era encaminhado. Havia um profissional de saúde que identificava as dificuldades do aluno. Agora não! Agora, qualquer aluno pode passar das universais para as seletivas só porque o conselho de turma decide ou o professor de educação especial. Eu não concordo com isso!

DTY: Eu também não concordo.

DTZZ: O aluno para ter medidas seletivas deveria de ser visto por um profissional. As dificuldades cognitivas não são facilmente perceptíveis por um professor, uma vez que, o aluno tem dificuldades, eu acho que é importante identificar a base dessas dificuldades. Antigamente, havia os códigos e um psicólogo ou um pedopsiquiatra identificava profundamente as dificuldades do aluno. Essa identificação deve ser feita por um profissional. Não é a equipa escolar! Eu não tenho competência para dizer que este aluno deve ter medidas seletivas. Então não resultam as seletivas, vai para as adicionais e percorre a pirâmide. Assim, nem sempre há a intervenção de um profissional de saúde competente. Eu acho que isso é uma falha deste diploma. Esta é a minha opinião em relação à pirâmide.

DTY: O que eu acho em relação à pirâmide é que no outro diploma, o que acontecia era que nós tínhamos sempre a colaboração da psicóloga lá da escola, que nos ajudava a fazer a avaliação. Neste momento, nós não temos verdadeiramente apoio e apesar de existir equipa da EMAEI o que acontece, na realidade é que não há uma proximidade física. Neste momento, tu sentes-te perdido, para não dizer muito perdido. Acho que existe uma psicóloga na escola, já me cruzei duas ou três vezes com a senhora. Este decreto é completamente omisso em relação ao desempenho dessa pessoa neste processo. Portanto, nós, os professores, é que temos o papel fundamental! Ora, nós não somos dotados de capacidade para fazer toda a avaliação. Isto é muito errado!

EE: O terceiro ponto são as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Concordam que as medidas universais definidas para os alunos com dificuldades de aprendizagem promovem o sucesso educativo. Porquê?

DTW: Claro que sim! Se dissesse que não, estaria a pôr em causa aquilo que eu tenho feito nas últimas quatro décadas e o que os meus colegas de profissão, de um modo geral, têm feito, que é fazer o melhor que sabem. E isso, não é promover o sucesso educativo? Volto a dizer que a diferença que eu encontro é mais de forma do que de conteúdo. Isso não significa que seja tudo mau. Todas as medidas que nós tomamos desde a disposição do aluno em sala de aula. Em nenhum sítio da legislação está o tempo que um professor dedica a um aluno em particular porque isso faz parte da gestão e do saber do professor. Na realidade há muita coisa que nós fazemos e que não está sistematizada porque não tem que estar sistematizada. A questão da individualização do ensino na prática tem muitos constrangimentos e nós continuamos a fazer de conta que esses constrangimentos não existem! E isto toca com a questão dos apoios. Quando estava a falar dos apoios, também estava a pensar na questão dos apoios técnicos. Eu estou de acordo com aquilo que disseram antes. Ou seja, devia haver um apoio técnico mais efetivo quando se decide a aplicação de outras medidas, isto é, da

forma como o diploma está estruturado. Eu encontro algumas questões e algumas dificuldades que me incomodam. Por exemplo, a relação que, de um modo geral, nós temos com os psicólogos. Os psicólogos do alto da sua cátedra técnica produzem relatórios. Eu não tenho condições de os questionar, obviamente! Mas, o seu papel muitas vezes acaba aí. Eu gostaria de ter um psicólogo como parceiro. Essa ideia não existe! Os psicólogos também têm que descer da sua cátedra técnica porque para mim, como professor, não acrescenta grande coisa aqueles relatórios técnicos, quando muito influenciam no sentido de decidir com os meus colegas, o que é que pode, o que é que deve ser feito e o que não deve ser feito. Mas, repito não há uma cultura de acompanhamento e de interação.

DTY: No fundo, no fundo, se nós olharmos para trás, nós já fazíamos isto tudo. Agora, com uma agravante, nós não temos uma psicóloga como tínhamos outrora e podíamos partilhar alguma coisa. Neste momento, não temos ninguém! Somos nós os próprios líderes daquilo que fazemos e podemos errar ou não! Isto é grave! Imagina que há um pai, que, na realidade, até quer que o filho passe para as medidas seletivas e nós não concordamos. Que acha que o filho não está bem posicionado. Mas, quem somos nós! Acho que há aqui uma grande lacuna, porque acharam que se pode fazer tudo, deixa fazer, faz e tudo está certo!

DTZZ: Há um aspeto a referir, os psicólogos nem sempre estão a tempo inteiro numa escola. Infelizmente, também, eles quando são colocados na rede são colocados em duas ou três escolas e não têm disponibilidade para alguns alunos, não é? Deveria haver um ou dois psicólogos em cada escola.

DTW: Eu lembro-me de um tempo em que não havia psicólogos nas escolas.

DTY: Hoje, as nossas competências, tudo o que fazemos, já fazíamos. Podia não haver uma formalidade, um papel feito, que é o que nós levamos o tempo todo a fazer! Essa formalidade, colocar tudo nos papéis e a partir daí já é tudo muito válido. Os pais sabem e toda a gente sabe. Mas, depois, às vezes, na prática não é bem assim! Nós no fundo já fazíamos isso tudo!

EE: Que circunstâncias conduzem os professores do Conselho de Turma a considerar que as Medidas Universais estão esgotadas?

DTY: Nós tentamos fazer o nosso melhor, mas não quer dizer que o nosso melhor.... É assim, eu aplico todas as medidas, mas quem sou eu para dizer, na realidade, que já cheguei ao término. Eu não tenho competência. É assim, o que eu faço, eu vou baixando o nível, o nível e a uma determinada altura chego à conclusão que as competências que o aluno está a tentar adquirir estão fora do ano de escolaridade em que ele se encontra. É o que acontece basicamente! Nada mais do que isso! Mas agora é assim! Será que isto é só assim? Isto foi sempre assim? Eu fiz sempre assim. Só não passava era das universais para as seletivas, mas agora está legislado e eu faço. Aliás, aqui há uns anos atrás fazia-se adaptações. Eu tenho um arquivo de adaptações que fazia para os alunos, mas na realidade esses alunos não estavam na turma, não estavam incluídos na turma. Aí, eles trabalhavam em grupos diferenciados e isso fazia sentido! Agora, temos os alunos em contexto de sala de aula, trabalhamos com eles a diferentes níveis, sem eficácia. Ponto final! Porque é assim, eu posso esforçar-me imenso e fazer as trinta mil fichas, mas acompanhar os meus alunos é impossível! Eu não tenho capacidade, num bloco ou em dois blocos, de dar atenção à diversidade de alunos que tenho na sala de aula. Portanto, eu faço aquilo que eu acho, mas não sei se é o mais acertado! Nem sei, se nós temos competência para dizer que chegou o momento de o aluno passar para as seletivas. É impossível!

DTZZ: Eu também faço assim. Faço o teste diferenciado e vou baixando o nível de exigência. Faço aquelas questões de escolha múltipla, de correspondência e questões mais simples. Se eu vejo que mesmo assim, o

aluno com um teste mais simplificado não consegue ir além dos vinte a trinta por cento, eu começo a pensar que há aqui qualquer dificuldade mais grave e como é na minha disciplina será em todas! Depois se, no conselho de turma, todos chegarmos a essa conclusão acabamos por propor o aluno para as medidas seletivas. É assim que se procede! O aluno depois é referenciado para a EMAEI porque o conselho de turma assim entende e, em princípio, a EMAEI irá conferir essa situação e o aluno avança para as seletivas.

DTY: O que acontece muitas vezes é que existem encarregados de educação que independentemente de ter sido essa a avaliação, eles não concordam! Não reconhecem isso nos seus filhos porque alguns deles como transitaram do quarto para o quinto ano então foi porque ele conseguiu. Alguns docentes até informam que os filhos são top! E isso é que é gravíssimo. Chegam ao quinto ano, mas como não fizeram a aquisição das competências que eram do quarto. Os pais, muitas vezes encarregados de educação, não se reveem e não aceitam que o seu filho vá passar para as medidas seletivas. Há outros, que os filhos não têm, na realidade, dificuldades. Eles apresentam é falta de trabalho, sempre foram alunos muito preguiçosos. Nunca, nunca se preocuparam em ir mais longe e então como não têm os resultados desejados, então é melhor transformá-los em coitadinhos! Vamos lá mudá-los para as medidas seletivas. É o que acontece!

EE: Como é que procedem como DT quando as Medidas Universais não se revelam suficientes? Como é que gerem esse processo?

DTY: Eu não tenho nenhum caso na minha turma de alunos com medidas seletivas, mas tenho alunos com muitas dificuldades e que, se calhar, até faria sentido. Normalmente, eu convoco os pais e converso com eles sobre o assunto, mas na minha direção de turma nenhum dos encarregados de educação reconhece que há ali filhos com limitações, ou seja, as limitações existem e eles até reconhecem que os filhos as têm, mas os filhos passarem, subirem um degrau no patamar está fora de questão. Para eles, os filhos têm que ser sempre normais. Eles acham que os filhos se passarem para as medidas seletivas deixam de ser normais. Na minha direção de turma acontece isto. Tenho lá uma aluna que precisava de medidas seletivas, mas a mãe diz que está fora de questão! Todos reconhecemos as dificuldades da aluna e até encaminhei-a para uma consulta de pedopsiquiatria. Agora é esperar para ver! A mãe reconhece que a filha não tem capacidades, mas não quer! Tenho a mãe do (nome do aluno) que acha que o filho precisa de ajuda. A verdade é que ele não trabalha. A mãe quer que ele faça um teste mais fácil, o mais fácil possível. O que não é normal! Estás a ver! E dizer a esta mãe o inverso. Agora os pais estão todos a ir ao (nome da localidade) às consultas de pedopsiquiatria porque querem que seja um profissional de saúde a fazer a avaliação. Agora, nós, o conselho de turma não podemos assumir isso. Não é eticamente correto! Nem a EMAEI! Está lá uma psicóloga e um conjunto de pessoas, que eu não considero inválidas, nem estou a depreciar o seu trabalho, mas não têm competência para definir o trabalho que tem que ser feito com a (nome da aluna).

DTZZ: Porque também não conhecem os alunos. Não têm horas suficientes com os alunos e porque também são muitos os casos! Há um número de pessoas insuficiente para poder avaliar com mais capacidade e também mais tempo os alunos. Eu concordo que seja um profissional.

EE: Então vou passar ao último ponto da entrevista. São perguntas que têm a ver com a operacionalização das medidas universais na vossa prática pedagógica. Modificaram a vossa prática pedagógica depois da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54? Porquê?

DTY: Não, não mudei nada! Eu já fazia tudo aquilo que é pedido! Já fazia tudo! Só que não estava escrito no papel. No fundo só se alterou o poder administrativo porque é o que nós fazemos, é preencher papelada. Nada mais do que isso! Porque já se fazia tudo.

DTZZ: Nós já dávamos mais atenção, uma atenção mais individualizada, colocávamos à frente alguns alunos, dávamos exercícios mais simplificados. Dávamos mais apoio personalizado, tentávamos chegar ao aluno para ajudá-lo a fazer o mesmo exercício que os colegas, íamos mais ao pé dele. Agora o que se faz é que se assinala lá no PAPI. Eu acho que isso faz parte do nosso papel como professores, ajudar os alunos com mais dificuldade, dar-lhes reforço positivo sempre, sempre reforço positivo, para ele estar motivado para aprender com gosto. Se o aluno estiver ali com mais gosto e se receber mais atenção da nossa parte não se desmotivará tanto. Se calhar, a motivação é um ponto essencial para ele ainda ir tentando aprender alguma coisa. Não creio que tenhamos mudado a nossa atitude ou a nossa forma de ensinar e de estar com os alunos.

DTY: Eu gostava de referir que, nós já fazíamos tudo, porque sempre fizemos tudo enquanto professores e achamos que fazíamos o nosso melhor. Agora, se calhar, de acordo com o decreto, o Ministério tem expectativas sobre nós. Então, se calhar, também tem que nos dar um estímulo de maneira que se perceba que poderemos ainda não estar a fazer tudo! Como é que o Ministério poderá gerir isso? Não sei! Agora estão preocupados com as nossas competências em termos tecnológicos. Também poderá dar-nos auxílio em termos psicológicos, não sei propriamente como devo expressar-me neste campo. Na realidade devem-nos ajudar para não cairmos na situação de dizer que já fizemos tudo. Deveriam dar exemplos do que ainda poder-se-ia fazer. Alguém que nos ajudasse para fazermos mais e melhor. Nós procuramos formação nessas áreas e fazemos formações, mas só isso não chega! Nós estamos sempre disponíveis para fazer mais e melhor em prol dos alunos. Também alguém terá que ser nosso parceiro, as chefias de topo, não os diretores, mas o Ministério em criar estruturas para isso.

DTZZ: Dar apoio na formação aos professores em várias áreas, se calhar, em diferentes áreas. Nós precisamos e não temos essa formação e quando precisamos dessas formações temos que pagar do nosso bolso. As formações que são oferecidas, às vezes, são mais limitadas. São limitadas a uma turma por Centro de Formação e muitas vezes quando queremos uma área diferente, somos nós que pagamos. Sempre fizemos isso!

DTY: As ações de formação muitas vezes não são aquelas que respondem às necessidades reais que nós temos. Por exemplo, vamos a uma ação de formação sobre o Decreto-Lei n.º 54 e depois fica-se lá a debater o decreto com trinta mil teorias e depois a prática, em si, deixa muito a desejar. Não era aquilo que nós queríamos! Nós queremos prática, queremos é algo que nos ajude a operacionalizar e a fazer melhor e não é isso que acontece!

DTZZ: Muitas vezes, o Ministério deixa-nos sozinhos e os professores que se desenrasquem. Agora no ensino *online*, houve um professor da escola que fez um encontro para aprendermos a trabalhar no *classroom* e no *Google meet*, deu das suas horas, mas deveria ter sido o Ministério a dar essa formação. Os professores e pais tiveram que fazer tudo nos seus computadores ou nos seus meios tecnológicos. Procurámos a própria formação e para aprendermos passámos muitas horas em frente ao computador e muito trabalho. Ninguém vê isso!

DTY: E às vezes aprendemos uns com os outros. Eu pergunto a este, pergunto aquele e até posso fazer uma ação de formação, mas muitas vezes na ação realiza-se um trabalho para o momento. Nós precisávamos de um acompanhamento regular porque aquilo que tu vives no terreno, as dificuldades, eu posso falar de algumas

dificuldades com que eu me deparei e eu própria coloquei-as a quem de direito e quem tentou ajudar-ma foram os colegas! A pessoa que deu a formação nunca tinha vivido uma experiência dessas.

EE: Vou colocar mais uma pergunta porque estamos a fugir do guião da entrevista. Que medidas universais mais utilizam para responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos?

DTZZ: Para o comportamento pró-social e o enriquecimento curricular não há recursos. Não temos infelizmente recursos suficientes para essas medidas. O que nós fazemos é talvez a diferenciação, o que nós fazemos é aquilo que fazemos dentro da sala de aula porque eles (alunos) só podem contar com isso. Não há recursos para poder fazer outras coisas. É a motivação, são os pontos-chave que nós já falamos há pouco, é dar atenção ao aluno, um ensino mais personalizado, a diferenciação no tipo de exercícios que damos aos alunos, uma ficha diferente que o aluno ouve e faz de uma forma mais simples. Eu acho que todas essas medidas são operacionalizadas dentro da sala de aula. O que eu faço mais é dentro da sala de aula. Fora da sala de aula, não faço!

DTY: Eu fora da sala de aula, também, não faço! Só faço dentro da sala de aula.

DTW: Parece-me que nesta deixa sou um clandestino. Porque eu vou já dizer-vos, eu sou dos poucos professores que nos últimos anos tem tomado a iniciativa de formar clubes. Já tive a iniciativa de formar o clube Europeu, por duas vezes coloquei-o a funcionar. Já tive a iniciativa de formar o clube de História, que também não se aguentou muito tempo. E agora está a funcionar o clube de Xadrez que é praticamente clandestino! Ninguém sabe que está a funcionar. Ainda na quarta-feira eu estive com os miúdos em vídeo chamada. Eu não tenho necessidade nenhuma disto! Como vocês sabem! A principal prova é que eu já estou no último escalão, e portanto, até aqui, eu, de uma forma desportiva, aceitava a crítica. Diziam-me estás a fazer isso porque estás preocupado com a progressão na carreira. Agora, a realidade é esta. Para além, da situação de ser quase clandestino e não vale a pena eu entrar aqui em pormenores, pois isso era mais ou menos desagradável! A recetividade dos alunos também não tem sido grande. Por isso é que, eu tenho andado a saltitar de clube em clube. E não é grande, porque não é uma prática da escola! Eu sei que não sou o único que tem tomado essa iniciativa. Penso que o Jorge já tomou, outros também já tomaram, mas a recetividade dos alunos é geralmente baixa, mas é também baixa porque isso está relacionado com outras questões. Quer dizer, podia dizer que não vale a pena! Vale a pena! Tem a ver com políticas internas de escola. Nós, neste momento, temos o desporto escolar orientado para a canoagem. Eu acho muito bem! É uma vertente óbvia de desenvolvimento de atividades. Temos o rio à frente do nosso nariz e temos uma associação de práticas ligadas ao rio e existe uma parceria. Acho muito bem! Só peca por ser tardia. Já devia ter acontecido há mais tempo. Mas eu recorro que para que isso aconteça há reconhecimento desse trabalho. As minhas iniciativas são sempre na componente não letiva. Portanto, é sempre algo adicional, é algo que eu dou à escola. Não quero nada em troca! A única recompensa que eu tenho é a recetividade dos alunos. Evidentemente, eu não faço isto no espírito do Decreto-Lei n.º 54. Eu faço isto no meu espírito. Dentro da aula, tento a diferenciação pedagógica que é complicado, é complicado operacionalizar. Eu sei que, pronto, se calhar aqui, as coisas mudam um bocadinho consoante a disciplina. Eu penso que há alguma mudança, não estou a insinuar que é mais fácil fazê-lo em matemática. Eu não faço esse juízo de valor! Apenas chamo a atenção que as coisas não são exatamente iguais. Eu como professor de história tenho grande dificuldade em fazer diferenciação pedagógica porque encalho numa coisa óbvia, mesmo para quem não é professor de história percebe. Quando os alunos têm dificuldades no domínio da língua, eu para realizar a diferenciação pedagógica tinha que ficar com determinados alunos para que lhes fosse dada a oportunidade de soletrarem um texto, para que isso fosse o início de um trabalho. Em sala de aula, na presença de vinte ou trinta alunos, isso nem sempre é

possível! Mesmo assim, eu faço questão de estimular a leitura oral porque a questão do desenvolvimento de aprendizagens em história como toda a gente perceberá passa pelo domínio da língua. Eu não quero papagaios a reproduzir aquilo que eu digo ou aquilo que outros dizem sobre factos históricos, isso não é aprender história! Há dificuldades, no entanto, eu tento a diferenciação pedagógica. Em relação a testes adaptados, eu tento resistir ao máximo aos testes adaptados e vou ser honesto porque isso me dá muito trabalho! E não é garantia absoluta, de que se eu fizer um teste adaptado, no caso de alguns alunos é a melhor medida! O que eu tento fazer é testes com um nível de dificuldade relativamente baixo, apostando sempre naquele tipo de questões que vocês já conhecem de escolha múltipla, de completamento que remete mais para o domínio da língua, facilitando-lhes a vida. Não penalizo qualquer tipo de erro ortográfico, nem outros de construção frásica e tudo isso. É esse tipo de adaptações que faço em contexto de sala de aula.

EE: Consideram que as medidas universais definidas pelos diferentes docentes do vosso conselho de turma são suficientes para os alunos ultrapassarem as dificuldades identificadas? Em que disciplinas são consideradas suficientes? E insuficientes?

DTZZ: Não sei isso pode ser avaliado em termos de disciplinas.

DTY: Eu também acho. Eu não tenho competência para avaliar se aquilo que o meu colega faz ou se as medidas universais adotadas por ele são suficientes. Eu posso saber avaliar as minhas. Agora as do meu colega, não! Eu não! Eu, na realidade, não sei se o que ele define é o mais adequado às minhas escolhas.

DTZZ: Nós o que fazemos é reunimo-nos em conselho de turma e cada colega dá sua opinião. Quando a opinião maioritária de todos é a de que o aluno deve avançar, nós avançamos. Não consideramos, isso assim, por disciplinas. É a minha opinião. Eu digo que na minha disciplina ele já não consegue mais, temos que ir para as seletivas. Depois vamos ver se em cada disciplina, o colega considera que o aluno consegue acompanhar. Em alguns casos, quando decidimos colocar um aluno nas seletivas, nem todas as disciplinas fazem adequações. Por exemplo, a educação física, um aluno pode ser fraco a nível cognitivo, mas se calhar a nível da educação física é bom. Eu acho que isso depende é dos alunos. Eu acho que isso não tem a ver com as disciplinas, na minha opinião. Isso tem a ver com a capacidade do aluno. O aluno pode ser muito mau cognitivamente em certas disciplinas, mas em artes ser muito bom. Por exemplo, ser bom no desenho, ser bom na prática desportiva e ter dificuldades noutras disciplinas mais teóricas. Eu não creio que isso seja assim, isso dependente é dos alunos.

DTY: Eu também acho sim. Tem a ver com o aluno, não com o professor ou a disciplina.

DTW: Vou dizer uma coisa provocatória. Vocês não se estão a ouvir, tem a ver com a disciplina. O exemplo que a (nome da DTZZ) deu de educação física tem a ver com a natureza da disciplina. Há aqui é duas coisas diferentes. O modo como cada um de nós, enquanto diretor de turma, temos essa responsabilidade, lida com a avaliação que o colega faz em relação ao seu trabalho na sua disciplina. Eu penso que de um modo geral, nós colocamos isso acima de qualquer outra coisa. Ou seja, o colega é que sabe! Nós questionamos, mas o colega é que sabe! Se ele diz que, na sua disciplina, não é necessário acrescentar mais medidas às universais, podemos debater isso em pormenor mais algum tempo, mas não é essa a regra! Se ele me diz assim, eu confio. Eu penso que toda a gente faz isso!

DTY: Todos fazemos assim!

DTW: Isso não significa que esse debate não seja possível! Para mim essa é a questão! Nem toda a gente está certa a todo o momento. E nós sabemos disso pela nossa própria experiência em relação a alguns casos

extremos, às vezes, temos dúvidas. Se o melhor é insistir nas medidas universais, se é passar para outra. Depois a relação com os pais, também entra dentro desta equação. E, portanto, pronto. E isso é formalizado nas reuniões e faz parte das decisões. Penso que sim. O que prevalece é a opinião dos colegas. Portanto, a nossa posição como diretores de turma é ouvir e chegarmos a um consenso, se houver alguma dúvida. Portanto, a questão da disciplina também importa, mas acima disso, está o respeito que nós temos sobre a avaliação que o colega da disciplina faz.

DTY: Pois, nós, de modo algum, vamos exigir ao colega explicações!

DTZZ: O colega já fez tudo! Nós somos profissionais! Eu já fiz tudo na minha disciplina, o colega também já fez na dele!

DTW: Quando muito, por curiosidade, às vezes, isso depende também do nível de confiança que nós temos com os colegas. Somos pessoas e desenvolvemos relações e, às vezes, dentro da mesma área estamos mais à vontade. É na mesma área de formação que eu acho que nós aprendemos e quando nos confrontamos com outros. Perguntamos, naturalmente, como é que fazes aqui, quem faz aquilo e onde ficamos. Nessas circunstâncias, nós tentamos perceber com maior pormenor como é que as coisas se estão a passar. Mas de modo geral, o que vale é a opinião que é veiculada no conselho de turma. Na passagem das noções para os outros.

EE: Indiquem que adaptações se fazem ao processo de ensino e aprendizagem de modo a contemplarem a coexistência dos PAPI? Costumam construir instrumentos de avaliação de acordo com o preconizado no PAPI?

DTY: Eu de acordo com o que assinalo no PAPI tento cumprir. Ou seja, quando são testes com um grau de dificuldade diferente daquele que está previsto, é isso que faço! Se for escolhas múltiplas, o teste será de escolha múltipla! Eu realizo para os alunos as fichas de avaliação, as fichas de trabalho ou a tarefa que eles terão que executar, de acordo com o que está previsto no plano. Eu respeito isto, para que o aluno veja, de alguma forma, que há diferenças. Às vezes, quando os pais vêm assinar os planos dizem que isso está lá escrito, mas os professores não fazem nada do que aí está! E eu posso mostrar aos pais que as coisas não funcionam assim! Eu, por exemplo, tenho uma encarregada de educação que coloca em causa o trabalho de um colega nosso. No outro dia, ela foi lá e assinou o plano e disse que isto que está aqui assinalado nunca vai acontecer com meu filho. Eu disse-lhe: - Não diga isso! No início do segundo período, a colega fez uma ficha de português. Eu mostrei-lhe as fichas que os outros alunos tinham feito na turma para ela perceber que eram diferentes das do filho. O que está previsto no plano, a minha colega está a cumprir. Portanto, é uma forma de, na realidade, desenvolver nos pais a confiança no trabalho dos professores. Os professores até fazem! Ela pôde ter tido uma má experiência, mas não quer dizer que, agora, isso se repita com os nossos colegas. E por isso mesmo, é importante que se cumpra aquilo que lá se assinala. Eu quando faço os PAPI não assinalo tudo. Eu não faço cruces em todo o lado. Isso é um princípio! Eu só assinalo o que vou operacionalizar. Acabou! Eu não estou a preencher um documento administrativo, não fui a um serviço e coloquei as cruzinhas todas. Depois quando há um recurso eu não tenho como provar.

DTZZ: Eu normalmente assiná-lo. Até posso dizer o que é que assinalo. Assinalo sempre a localização do aluno na sala de aula. Todos os professores assinalam porque combinamos a planta em conjunto. Colocamos aquele aluno à frente, damos aos colegas a oportunidade de darem a sua opinião. Coloco pontos-chave no quadro, porque faço sempre isso. É um suporte para esses alunos e para todos os alunos da sala. Os testes diferenciados só são aplicados após o primeiro período, quando fazemos o PAPI no Natal. Às vezes, o segundo

teste já está adaptado, mas quase sempre espero até ao Natal. Um aluno teve notas muito baixas, se calhar, vou operacionalizar isso no segundo período. Se eu perceber que durante o período o aluno já está com dificuldades, eu aplico logo o teste diferente. Se calhar, o primeiro teste, não! Os primeiros testes que eu dou são todos iguais para eu ter a perceção se o aluno consegue fazer! A experiência que temos com o aluno é na aula, já vimos os alunos na aula. Vamos ver como se porta na avaliação. Se tirar uns vinte por cento, então, eu já sei que, provavelmente, a partir daí, e eu não preciso de um papel. Eu não preciso do PAPI para ver que o aluno está com dificuldades. Começo logo a aplicar aquelas medidas, faço um teste diferente e chego ao PAPI e assinalo. O que quero dizer é que não é um papel que nos diz o que é que temos que fazer. Muitas vezes, primeiro operacionalizamos e depois é que assinalamos. Se os pais questionarem, o professor tem que estar munido dos instrumentos que possam comprovar que realmente usou aquelas estratégias. Os pais, às vezes, colocam isto em causa. Há pais que, às vezes, são muito, digamos, abusados! Às vezes, não apreciam o nosso trabalho e só querem deitar abaixo! Às vezes, o diretor de turma tem dificuldade em lidar com essas situações para proteger um colega. Se for preciso depois mais alguma coisa falamos com os pais, fazemos uma reunião com os pais ou explicamos. A falar é que nos entendemos! A primeira coisa que os pais fazem é questionar o nosso papel. Hoje em dia, há muito essa política, infelizmente! Os pais deviam confiar mais no nosso trabalho.

DTY: Por isso mesmo é que eu não faço as cruzinhas à vontade! A minha direção de turma é muito complicada nesse campo. Eles exigem o possível e o impossível. O que se tenta fazer é provar aos pais que as coisas não são bem assim! Eles têm que adquirir alguma confiança nos professores. Por exemplo, eu tenho um encarregado de educação que diz que os PAPI são uma fantochada que nós andamos ali a fazer. Eu já tive muitos problemas com este senhor, até já quis ir à escola bater-me. Na realidade, o que acontece não é nada disso! Já disse ao senhor que os professores estão a fazer o seu melhor e que ninguém ali faz as cruzes, só por fazer.

DTZZ: Quando colocamos as cruzes correspondem àquilo que, realmente, vamos fazer! Às vezes, com dificuldade, não digo que seja fácil! Não é fácil! Mas, se lá está a cruz é porque nós estamos efetivamente a dar o nosso melhor.

EE: **Consideram que a Intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo (apoios) é uma medida importante para os alunos superarem as suas dificuldades? Porquê? Deveria ser extensível a todas as disciplinas? Poderá ser organizada de outro modo?**

DTY: Eu acho que sim! Acho que isso vinha minimizar uma série de problemas e dificuldades. Na minha direção de turma, acho que há ali alunos que era muito importante que fossem separados e trabalhassem em diferentes grupos. Isso traria repercussões nas suas aprendizagens e no seu progresso. O que acontece é que isso é impossível! Teríamos que entrar numa situação de ninhos ou grupos para conseguir responder a isso tudo! Na nossa escola não estamos preparados para isso. Aliás, já tivemos uma experiência, no passado, que não foi famosa, mas não era propriamente ninhos.

DTW: Teoricamente isso é muito bonito! Eu estou completamente de acordo! E então essa intervenção com foco académico em um pequeno grupo, perfeito! Se eu tivesse a outro nível no sistema educativo a próxima pergunta provocatória que faria seria: - Quanto é que isso custa?

DTY: Isso, o custo não interessa!

DTW: Interessa, interessa! Aqui está o sentido da responsabilidade de quem legisla e de quem faz aprovar leis e as possibilidades objetivas da sua aplicabilidade. Do ponto de vista pedagógico, eu estou inteiramente de

acordo que pode ser uma boa medida isolar um conjunto de alunos. Temos que ver que a dimensão não é ilimitada e subverte os objetivos do apoio. Vejamos o que está a acontecer nos apoios, por exemplo, um professor que começa com dois ou três alunos e acaba com vinte e tal. Isso é uma turma. Agora, grupos relativamente mais pequenos, com professores dedicados a trabalhar com esses alunos, durante um período em articulação com o conselho de turma. Maravilha! Eu acho que isso teria efeitos, isso sim, seria bastante eficaz do ponto de vista da integração dos alunos e na melhoria efetiva dos seus resultados escolares e educativos. Mas isso custa dinheiro!

DTY: Certo, mas por exemplo, a escola poderia ter uma valência, eu falo na minha experiência como professora de matemática. Já tenho alguma redução horária. Então mobilizavam-me, por exemplo, para um grupo desses onde eu pudesse fazer mais e melhor do que aquilo que eu faço! O que eu faço, não é nada mais, nada menos, do que dar uma aula, dou mais uma aula todas as tardes, ao final da tarde! Ora, se fizessem pequenos grupos, eu ia trabalhar com estes alunos de uma forma mais diferenciada e daria uma resposta melhor tanto aos alunos como para a escola poder mostrar o sucesso que tinha com esses alunos. Mas, não! O que a escola faz é encher ao final da tarde uma sala de aula com vinte alunos, de turmas diferentes e todos juntos. Portanto, o que eu acho é isso! Como nós somos velhos então temos reduções, então que utilizem estes professores para alguma coisa que seja útil e com coerência. Não é o que acontece!

DTW: Sim. Eu não sei se isso é solução, mas é uma possibilidade. O que eu disse é que do ponto de vista pedagógico parece-me ser uma boa ideia, mas existem pressupostos. Um dos pressupostos é a articulação com o conselho de turma. Isto não deve ser feito para “encher chouriços”. Tem que ser feito no sentido de acrescentar eficácia porque na sala de aula, temos um professor para vinte e oito ou trinta alunos. Por mais diferença que haja em relação à natureza das disciplinas a estratégia, a individualização da aprendizagem é sempre um problema! Ora se nós criarmos grupos. Aliás, isso lembra-me aqueles projetos Fénix, onde criaram diferentes níveis com possibilidade de à medida que as coisas iam avançando, da integração daqueles que estavam mais atrasados na turma principal. O raciocínio aqui parece-me correto. Eu não tenho nada contra! Tem de haver é disponibilidade de recursos para que isso aconteça. Isto não depende só da vontade individual das escolas.

DTY: Certo! Não depende só das escolas, mas também de quem está nas chefias de topo. Se tiver noção, porque são anos consecutivos sempre com a mesma postura. Eu tenho a noção que o que acontece é na realidade são colocados dois docentes, por exemplo, a dar apoio no final do dia. Era uma mais-valia, se calhar, valorizar o teu clube de xadrez. É uma valência ótima dentro da nossa escola e deveriam dar mais horas para tu desenvolveres esse projeto. Eu como sou professora de matemática poderiam dar-me os meus alunos para eu trabalhar mais com eles. Apesar de não depender do ministério há estruturas que poderiam ser criadas de forma a fazer um caminho e não é o que acontece!

DTW: Precisamos de mudar isso! Isso dirige a nossa atenção crítica para dentro. Se calhar não estamos todos isentos de alguma crítica, mas continuarmos a fazer-nos depender daqueles que têm mais poder que nós. Escolhemos uma política de conformidade com aquilo que existe. Pois. Pronto. Volto a dizer isto, são iniciativas pontuais que ninguém liga. Ninguém me impediu de formar o clube de xadrez. Não estou à procura de qualquer tipo de reconhecimento. É uma questão de consciência, mas não é em função de atitudes individuais que nós acrescentamos aquilo que temos que acrescentar numa escola, porque o que está em causa são as centenas de alunos que lá estão. Eu digo e repito isto não vai lá com iniciativas pessoais isto tem a ver com a política de escola. Tem a ver com a gestão e com a direção, com as dinâmicas dos grupos disciplinares. Tem a ver com aquilo que nós pensamos e calamos, etc, etc... Mas o ponto de partida é esta criação destes grupos

com foco acadêmico que poderiam e deviam ser decididos em conselho de turma e não necessariamente na perspectiva de apoio, tal como existe, que são apoios a disciplinas consideradas fundamentais como a matemática e o português. Faria sentido identificar um conjunto de alunos e depois identificar um conjunto de recursos para trabalhar com esses alunos no sentido de fazê-los aproximar aos ritmos de aprendizagem da turma a que pertencem.

DTZZ: Se a própria direção da escola não mobilizar as pessoas e não organizar os apoios para que sejam mais eficazes, nada vai mudar! Eu estou na escola há três anos e observo que este apoio é igual de ano para ano. Não preciso de estar lá há dez ou vinte anos porque já percebi que nada vai mudar. Penso que, nós professores temos que levar uma proposta para se tentar criar grupos mesmo que fosse ao fim do dia. Eu sou professora de português e inglês e dão-me as horas todas em inglês. Nunca me mobilizaram para dar português, por exemplo. Mas, eu tenho capacidade para dar o apoio de português. O que acontece é que me dão as horas todas letivas de inglês e depois dão-me horas de biblioteca. Embora seja importante a biblioteca, às vezes colocam professores de educação visual e tecnológica a dar apoio de português e matemática, poderiam ir para a biblioteca. Se nós vamos com esta sugestão, a direção também tem que estar recetiva às nossas sugestões e não me parece que isso aconteça! Se nós quisermos criar um projeto com grupos, chegamos lá, esbarra e volta para trás infelizmente. Tem que haver abertura, a primeira é dos professores, a segunda por parte da escola para organizar essas coisas e esses grupos de outra forma. Nas escolas onde esses projetos acontecem a abertura da direção é logo à primeira.

DTW: Estamos todos de acordo. Eu não aponte o dedo exclusivamente à direção. Eu faço notar que há alguma democraticidade interna sobre o modo como as escolas são geridas e, portanto, as pessoas são responsáveis por escolhas e são responsáveis por funções de escrutínio sobre o exercício da gestão e da direção. Eu sei que para muitos isto é conversa. Onde é que está o conselho geral? Os departamentos como é que funcionam? Aí, já nos diz respeito mais diretamente. Nós já fizemos esta sugestão em alguma reunião departamento? Não sei, no meu nunca ninguém fez! E nós a partir dos departamentos temos representantes no conselho pedagógico. Nós passamos é muitas vezes a queixarmo-nos do que não temos! Mas, se o órgão de gestão continua a atribuir serviço de apoio a português e a matemática, a professores de educação visual e educação tecnológica, isso é uma caricatura. Claro que não posso estar de acordo!

DTY: Mas, eu não acredito que o conselho pedagógico nunca se tenha preocupado com essa situação, nunca tenham sido feitas algumas anotações em relação ao serviço distribuído. Quando o diretor me atribui apoios com parceiros que não são da minha área, já lá fui um dia falar com ele e disse-lhe que as valências dessas pessoas eram melhor aproveitadas em outro lugar ou outra atividade extracurricular. Eu não tenho inibições e já falei diretamente com o diretor que as pessoas que estão a dar apoio comigo precisam de estar noutra lugar, com outras valências, pois eles têm competência para isso. Ele responde que tem que articular os horários. Assim, continuamos a não apostar no sucesso dos nossos alunos.

DTW: Essa é também a minha leitura, mas eu volto à minha questão das expectativas. Como nós estamos num meio em que as expectativas de facto não são muito elevadas, as expectativas vindas de fora. Isso tem repercussão lá dentro. Em termos de resumo e caricatura, o que é que nós temos? Temos profissionais disponíveis para experimentar outras práticas. Não são todos, mas isso é natural! Não estão todos ao mesmo nível, também é natural, mas existe disponibilidade maior. Existem, portanto, recursos e disponibilidade para fazer diferente. Ora o que está aqui a falhar é a gestão que não tem essa visão estratégica de aproveitar os recursos. Deverá começar por ter consciência dos recursos que tem e que existem na escola e de alimentar essa cultura, que é uma cultura diferente daquela que nós temos, que é de estarmos numa primeira linha de

sermos nós a apresentar propostas e estarmos disponíveis para fazer diferente. Isso não é com legislação vinda de cima para baixo que nós alteramos alguma coisa. E o próximo governo que vier aí, vai fazer o mesmo que este fez e que os outros fizeram que é mudar a legislação, outra vez! E, nós que somos os profissionais no fim de linha, vamos ter que nos adaptar outra vez! Eu espero, nessa altura, já estar fora, mas com a sorte ou azar que tenho ainda levo com outra legislação em cima! Agora, nós precisamos também de outra cultura, de fazer diferente, mas lá está também temos a gestão que merecemos! Mas isso não nos impede de continuarmos a ser críticos e a fazer o que tu fazes (nome da DTY) que é ir lá e dizer que isto está mal feito! Mas é esta atitude que não existe nesta escola e nas outras, as pessoas escolhem mais a atitude de se calarem!

EE: Muito obrigado pela vossa participação. Bom fim de semana.

Anexo 6 - Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	<h2 style="margin: 0;">Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual</h2> <h3 style="margin: 0;">2º e 3º ciclos</h3>
---	--

ALUNO: _____	Repetente: SIM <input type="checkbox"/>	Nº de retenções <input type="checkbox"/>	
ANO / TURMA: _____	Nº _____	Ano Letivo: ____ / ____	____ / ____ / ____

Níveis obtidos pelo aluno	Disciplinas	P	ING	FRA	HGP	GEO	MAT	CN	CFQ	TIC	EV	ET	EF	CD	EM	
				ESP	HIS										CEA	
	1º Período															
2º Período																
3º Período																

PRINCIPAIS DIFICULDADES E PROBLEMAS DETETADOS

ELAB	REF.	REF.
	__/__/__	Assiduidade
		Pontualidade
		Atenção/concentração
		Esforço e persistência
		Empenho e autonomia nas tarefas propostas
		Sentido de responsabilidade
		Organização e/ou métodos de trabalho
		Ausência de hábitos de estudo
		Realização de trabalhos de casa
		Cumprimento dos compromissos assumidos
		Ausência de material escolar
		Participação na aula
		Outro:

ELAB	REF.	REF.
	__/__/__	Aptidões físicas e motoras
		Expressão oral e escrita
		Compreensão/interpretação de ideias
		Aplicação de conhecimentos
		Ausência de determinados pré-requisitos
		Ritmo lento na execução das tarefas
		Cumprimento de regras e normas
		Comportamento perturbador
		Relacionamento com os colegas e/ou professores
		Desrespeito para com os elementos da comunidade educativa.
		Aluno oriundo de país estrangeiro - dificuldades na LP
		Falta de confiança em si próprio
		Outro:

MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

Medidas		Disciplina (s)															
		P	ING	FR	HGP	GEO	MAT	CN	CFQ	TIC	EV	ET	EF	CD	EM		
				ES	HIS										CEA		
Medidas Universais Decreto-Lei 54, artº8	a) Diferenciação pedagógica																
	1- Localização do aluno na sala de aula																
	2- Apresentação do Conteúdo / 3- Tarefas e	- Assegurar-se que as orientações são compreendidas															
	b) Acomodações	- Facultar esboços escritos/ notas orientadoras															
		- Segmentar apresentações longas															
		- Escrever pontos-chave no quadro															
	- Facultar tempo para responder a perguntas																

	4-Testes	Outros:																			
		- Permitir a consulta de apontamentos/ notas																			
		-Usar preferencialmente itens de escolha múltipla																			
		-Utilizar testes mais curtos em vez de longos																			
		- Usar testes orais																			
		- Permitir tempo extra no teste																			
		Outros:																			
5- Competências organizativas																					
6- Comportamento																					

MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO																	
Medidas		Disciplina (s)															
		P	ING	FR ES	HGP HIS	GEO	MAT	CN	CFQ	TIC	EV	ET	EF	CD	EM CE A		
Medidas Universais DL 54, artº8	c) Enriquecimento curricular (clubes, Bece,...)																
	d) Promoção do comportamento pró- social																
	e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo (apoios)																
Adaptações no processo de avaliação DL 54, artº28	a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;																
	b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, daisy, digital;																
	d)- Utilização de produtos de apoio																
	e) - Tempo suplementar para a realização da prova																
	f) A transcrição das respostas;																
	g) - Leitura dos enunciados																
	Outra:																
Outras medidas	Ser assíduo e pontual																
	Solicitar maior empenho, trabalho, esforço e persistência na realização das tarefas propostas.																
	Solicitar responsabilização por parte dos Encarregados de Educação.																
	Programa de tutoria para apoio em estratégias de estudo, orientação e aconselhamento.																

Medidas Universais artº 8 alínea e) Intervenção com foco académico em pequeno grupo			
Apoio ao Estudo	Port		Intervenientes
	Ing		
	HGP		
	Mat		
Apoio	Port		Professor da disciplina/ Titular de Turma
	PLNM		Professor de Apoio
	Mat		Professor Coadjuvante
Coadjuvância em sala de aula			

MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

Medidas		Disciplina (s)													
		P	ING	FR ES	HGP HIS	GEO	MAT	CN	CFQ	TIC	EV	ET	EF	CD	EM CEA
Medidas Seletivas DL 54, artº9	a) Percursos curriculares diferenciados														
	b) Adaptações curriculares não significativas														
	c) Apoio psicopedagógico														
	d) A antecipação e o reforço das aprendizagens														
	e) Apoio tutorial														
Observações:															
Medidas Adicionais DL 54, artº10	a) Frequência do ano de escolaridade por disciplinas														
	b) Adaptações curriculares significativas														
	c) Plano Individual de transição														
	d) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado														
	e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social														
Observações:															

CONHECIMENTO DO PLANO PELO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO E PELO ALUNO

<p>Tomei conhecimento do Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual e concordo/discordo da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.</p> <p>Observações:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>O Encarregado de Educação _____</p> <p>Data: ____ / ____ / ____</p>	<p>Tomei conhecimento do Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual e da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.</p> <p>O Aluno _____</p> <p>Data: ____ / ____ / ____</p>
--	--

AValiação DO ALUNO

AValiação INTERMÉDIA DO PLANO PELO CONSELHO DE TURMA

<p>Aluno _____ / ____ / ____</p>	<p>CT realizado em:</p> <p>____ / ____ / ____</p>	<p>O aluno</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Progrediu em</th> <th style="width: 50%;">Regrediu em</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>		Progrediu em	Regrediu em								
	Progrediu em	Regrediu em											
	<p><u>2º Período</u></p>	<p>DT _____</p>	<p>EE _____ / ____ / ____</p>										

Aluno _____ / ____ / ____	CT realizado em: ____ / ____ / ____ 3º Período	O aluno	
		Progrediu em	Regrediu em
		DT _____	EE _____ / ____ / ____

AVALIAÇÃO FINAL	
O Conselho de Turma, realizado em ____ / ____ / ____, fez a seguinte avaliação final deste Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual:	
➤ Foram superadas as dificuldades identificadas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
➤ Foram superadas algumas das dificuldades identificadas, mas ainda não ultrapassou as dificuldades nas disciplinas de	_____
➤ Sugestões para o próximo ano letivo:	_____

PROGRESSÃO / APROVAÇÃO DO ALUNO	
TRANSITOU / APROVADO	<input type="checkbox"/>
NÃO TRANSITOU / NÃO APROVADO	<input type="checkbox"/>
O Diretor de Turma	_____ / ____ / ____