

# NOVA ÁGORA



Número 8  
julho 2024

Revista do Nova Ágora - Centro de Formação de Associação de Escolas

## EDUCAÇÃO DE E PARA TODOS





# Índice

<b>EDITORIAL</b> .....	3
<b>I. Educação de e para Todos</b>	
<b>Educação Inclusiva: menos barulho e mais ressonância?</b> <i>David Rodrigues</i> .....	6
<b>A EMAEI – Lugares, saberes e atores...</b> <i>Maria Rosalina Veiga</i> .....	10
<b>Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal: potenciar o desenvolvimento de ambientes inclusivos e inovadores</b> <i>Jorge Rocha</i> .....	14
<b>Perfil de Competências do Docente de Educação Especial: contributos para a inclusão</b> <i>Isabel Borges</i> .....	18
<b>Liderança e Inclusão</b> <i>Anabela Lima</i> .....	22
<b>Práticas Pedagógicas Inclusivas: o desafio</b> <i>Susana Couto Lucas</i> .....	25
<b>Arte e Educação: práticas artísticas inclusivas em contexto de ensino e aprendizagem</b> <i>Ilda Dias e Maria de Fátima Pedroso</i> .....	28
<b>Definição de indicadores de eficácia: contributos para a avaliação do impacto de práticas inclusivas</b> <i>Ana Sá e Sandra Galante</i> .....	32
<b>A importância dos produtos de apoio no desenvolvimento de uma escola inclusiva: o contributo dos CRTIC</b> <i>Ana Cristina Arnaut, Sofia Reis e Isilda Simões</i> .....	35
<b>Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e a capacitação para a Educação Inclusiva: uma relação interdependente</b> <i>Manuela Prata</i> .....	40
<b>Finlândia – quando a INCLUSÃO é sistémica. Crónica de uma atividade de acompanhamento no posto de trabalho</b> <i>Graça Trindade e Madalena Relvão</i> .....	47
<b>II. Entrevistas: vozes das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)</b>	
Agrupamento de Escolas Coimbra Centro .....	54
Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste .....	56
Agrupamento de Escolas da Lousã .....	58
Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova .....	60
Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo .....	63
Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro, Penela .....	65
Agrupamento de Escolas Martinho Árias, Soure .....	67
Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra .....	69
Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, Coimbra .....	73
<b>Notas Biográficas</b> .....	74

---



# EDITORIAL

*All of us do not have equal talent,  
but all of us should have an equal opportunity to develop those talents.*

John F. Kennedy

A Comissão Pedagógica do Nova Ágora – Centro de Formação de Associação de Escolas, atenta às prioridades estabelecidas pelas políticas educativas e consciente do papel que a Escola ocupa na sociedade e na promoção de uma educação inclusiva, decidiu eleger esta temática como eixo fulcral da publicação do n.º 8 da Revista do Nova Ágora CFAE.

De acordo com a definição da UNESCO (2009), a educação inclusiva visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar. Esse processo foi reiterado por Portugal com a ratificação da «Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência» e o seu protocolo opcional e, posteriormente, reafirmado na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Em 2018, a publicação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, representou um passo significativo relativamente ao compromisso com a educação inclusiva, visando ainda dar cumprimento aos objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.

Deste modo, de acordo com o Plano 21|23 Escola+, plano de recuperação das aprendizagens, e com o mais recente Plano 23|24 Escola+, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023, de 18 de julho, no âmbito da formação profissional docente, “Recuperar incluindo” é considerada uma das áreas prioritárias no processo de ensino e aprendizagem.

Esta área temática contempla a realização de ações de formação cuja conceção é da responsabilidade, por um lado, da Direção-Geral da Educação (DGE) e, por outro lado, de formadores internos e/ou externos do CFAE, as quais procuram dar resposta a necessidades identificadas nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas associados do Nova Ágora CFAE. Estas ações de formação têm como foco os ambientes educativos inclusivos e os processos de implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão durante a escolaridade obrigatória, incluindo a capacitação de docentes e das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na construção e validação de processos e instrumentos de acompanhamento e monitorização, facilitadores da inclusão social e profissional.

Neste número da revista, reunimos diversos tipos de artigos: uns de pendor teórico, outros teórico-prático e ainda alguns que se apresentam como testemunho de experiências vividas em contexto de formação e/ou em ambiente educativo.

Considerando a importância das EMAEI, confere-se um espaço em que as diferentes “vozes” se manifestam e dão conta do papel que diversos elementos destas equipas ocupam no sistema educativo.

Pretende-se, assim, deixar um contributo para uma escola [cada vez mais] inclusiva.

*Graça Trindade*  
Diretora do Nova Ágora CFAE



# I Educação de e para Todos

# Educação Inclusiva: menos barulho e mais ressonância?

David Rodrigues

Conselho Nacional de Educação

## SUMÁRIO

Neste artigo são comentados documentos internacionais que desde a Declaração da UNESCO em Salamanca (1994) influenciam os conceitos, as políticas e as práticas de Educação Inclusiva. É realçado o caráter da Educação Inclusiva como Reforma e Direito Educacional. São revisitados os argumentos favoráveis à criação de ambientes educativos inclusivos e é realçado o valor ético e transversal da Educação Inclusiva, um valor que compromete toda a comunidade educativa.

*Há coisas que nunca acabam. Que são maiores que a nossa vida. Projetos em que trabalhamos sabendo que não vão estar prontos nunca. Temos só esperança que os vamos tornar melhores.*

Por vezes, na “voragem dos dias”, ficam esquecidos os marcos, as ideias e os princípios que nos trouxeram até aqui. O desenvolvimento de conceitos nas nossas sociedades radica-se em declarações já feitas há muito tempo e que, apesar de estarem esquecidas, tiveram um protagonismo inspirador de avanços e mudanças. Um destes marcos é, sem dúvida, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que, logo no seu primeiro artigo, avança que *“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”*. Ainda hoje esta afirmação mantém toda a sua vitalidade apontando para um objetivo que continua vibrante e longe de ser universal e permanente.

Com a Educação Inclusiva passa-se algo de semelhante aos Direitos Humanos: as declarações que sobre ela foram feitas continuam a estimular e a guiar o sentido das nossas opções conceptuais e práticas, apesar de muitas vezes se terem passado muitos anos sobre a sua publicação.

A intenção deste artigo é visitar estes documentos que contribuíram para criar o edifício conceptual que hoje dispomos sobre Educação Inclusiva.

Começamos pela cidadíssima Declaração de Salamanca da UNESCO, proclamada em junho de 1994. Neste documento, subscrito desde a primeira hora por Portugal, é dito que *“As escolas regulares são os meios mais adequados para educar alunos com NEE”*. Como este conceito continua atual! Continuamos a assistir pelo mundo fora, e por vezes até “ao virar da esquina”, a ouvir opiniões que sugerem que talvez “outras escolas” fossem mais adequadas para educar crianças com deficiência, crianças que não têm o português como língua materna, até crianças com problemas de motivação pela escola. A UNESCO foi muito clara ao afirmar que as escolas comuns

são as mais adequadas para educar todos os alunos. A formulação de *“educar todos, com todos”*.

Vale a pena procurar entender porque é que as escolas comuns são *“as mais adequadas”*. É uma discussão muito rica porque aponta para opções conceptuais bem distintas. Uma coisa é considerar que a partir do momento em que se identifica algum “problema” na criança ela deve ser tratada como diferente, isto é, dispor de todo um ambiente adaptado às dificuldades que alguém identificou nela. Como se o problema que ela manifesta em certas áreas se expandisse para todas as áreas do seu comportamento. A opção pelas escolas comuns radica-se, pelo contrário, na crença de que um grande número de necessidades de uma criança (na verdade a maioria das crianças) são comuns a todos os seus pares e por este motivo estas necessidades podem ser respondidas com vantagem em ambientes inclusivos. Mesmo uma criança com necessidades educativas bem inabituais e profundas tem outras necessidades que podem e devem ser encaradas como próprias da sua idade e do seu estágio de desenvolvimento e, logo, respondidas em ambientes comuns e inclusivos.

Um outro argumento refere-se ao papel que atribuímos aos ambientes comuns. A literatura tem falado de *“enabling environments”* que poderíamos traduzir em português por “ambientes capacitantes”. Este conceito é muito importante para entender a importância e a importância da Inclusão. O que se ressalta é que os ambientes em que vivemos são, eles próprios, educativos e capacitantes para as pessoas que neles vivem. Nem é grande novidade: sempre valorizámos as pessoas que “por viverem na prática”, “por estarem lá,” sabem melhor o que se passa. O que proporcionou mais competência a estas pessoas foi terem aprendido com as vicissitudes, com as dificuldades, com as oportunidades e complexidades que lhes são proporcionadas pelo ambiente “real” em que

vivem. Quando aceitamos que os ambientes em que se vive são eles próprios capacitadores e nos suscitam aprendizagens, estamos a desenvolver um argumento a favor da Educação Inclusiva. Na verdade, não são só os professores, ou os terapeutas, ou os psicólogos, ou as famílias que ensinam: quando é dada a oportunidade de uma criança usufruir de ambientes diversos e ricos, estes ambientes constituem, por si, uma extraordinária oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento em todos os aspetos. Portanto, diríamos que as escolas comuns são as mais adequadas por permitirem o acesso a ambientes mais ricos, mais diversos, mais desafiadores e, logo, mais suscetíveis de ter impacto no desenvolvimento e na aprendizagem.

É talvez a partir deste conceito de “ambientes capacitantes” que entendemos uma diferença bem evidente entre uma abordagem de “Educação Especial” e uma abordagem de “Educação Inclusiva”. A abordagem tradicional da Educação Especial é mais casuística, debruça-se sobre as dificuldades que a criança apresenta e procura criar programas de apoio a partir do que se identificou e do que é possível fazer para as superar. Diríamos que é uma abordagem “psicopedagógica” no sentido em que a sua preocupação está mais focada na remediação das dificuldades de cada caso. A abordagem da Educação Inclusiva pretende acrescentar a esta visão mais pessoal uma dimensão interativa, relacional e social, isto é, mobilizar a interação e as oportunidades que o ambiente proporciona para aumentar as possibilidades de participar e aprender. Esta divisão entre “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” encontra-se hoje muito esbatida, sobretudo em Portugal, onde os professores de Educação Especial, ao pertencerem aos quadros dos agrupamentos, são cada vez mais – e bem, na minha perspetiva – entendidos como um recurso da escola e solicitados a apoiar os programas que a escola pretende implementar, para se dirigir às dificuldades de todos os alunos que tenham necessidade de intervenções mais personalizadas. A prática profissional destes milhares de profissionais de Educação Especial tem mostrado a riqueza que a Educação Inclusiva acrescenta à perspetiva da Educação Especial e também o quão útil para o conhecimento geral da escola é o conhecimento da “Educação Especial”, o que se aprendeu durante muitos anos sobre a educação de crianças com deficiência.

A Declaração de Salamanca foi reforçada 12 anos mais tarde (dezembro de 2006) pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ao afirmar (artigo 24º) que as pessoas com deficiência têm direito à Educação Inclusiva. Quando dizemos “reforçada”, salientamos que uma coisa é afirmar que a inclusão é positiva, outra coisa é atribuir-lhe a qualidade de “direito”. A implicação de considerar algo como um direito é muito importante. Na verdade, os Direitos Humanos têm várias características

jurídicas que acentuam a sua abrangência. Relembramos duas destas características: antes de mais, os direitos humanos são “difusos”, isto é, encontram-se igualmente distribuídos por todos os humanos (uns não têm mais direitos que outros e os direitos não se merecem: são inerentes a todos, à condição humana). Outra característica é a sua “indisponibilidade”, quer dizer que não é possível abdicar ou dispor dos direitos humanos próprios ou de outra pessoa. Assim, quando se diz que a Educação Inclusiva é um direito, isso implica que se considera que a Inclusão é positiva, é inerente e indispensável à plena realização do desenvolvimento humano. Claro que haverá múltiplas formas de assegurar este direito tendo sempre como objetivo o “supremo interesse da criança”, mas sejam quais forem estas formas, o importante é estarmos cientes de que a Inclusão não é uma mera opção (p. ex. “só se tivermos as condições necessárias...”), mas sim um direito que temos obrigação de assegurar.

Treze anos mais tarde da CDPD, foi publicada, pela UNESCO, a Declaração de Incheon. Esta declaração continua a aprofundar o entendimento sobre Educação Inclusiva. Gostaríamos de realçar duas frases desta declaração. A primeira é que *“nenhum objetivo educacional deve ser considerado atingido se não tiver sido atingido por todos os alunos”*. A frase pode ser equívoca se entendermos que se trata de um único objetivo que deve ser atingido igualmente – ao mesmo tempo, no mesmo espaço e com a mesmo desempenho – por todos os alunos. Quando se fala de um objetivo educacional, a declaração refere-se mais a uma área de competência (semelhante por exemplo à formulação de competências que encontramos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), que implica a aceitação de diferentes níveis de realização de uma determinada competência. Esta frase chama-nos a atenção de considerar que todos os alunos devem ser incluídos no processo de participação e aprendizagem e que todos eles devem ser convocados para adquirir competências em determinadas áreas, mesmo – e logicamente – que estas competências tenham níveis e características diversas.

A segunda frase da Declaração de Incheon que gostaríamos de comentar é *“todos os alunos importam e importam o mesmo”*. O sentido desta frase remete-nos para o caráter “difuso” dos Direitos Humanos ao reforçar que os direitos não se merecem e que, portanto, não existem pessoas que os merecem mais ou menos. Trata-se de uma boa premissa de ação para a Escola Pública: os alunos, sejam quem forem, tenham as dificuldades ou o comportamento que tiverem, importam igualmente e devem usufruir dos melhores meios de que as escolas disponham para promover a sua educação de qualidade. Sempre existe o risco de investir menos em alunos que

parecem não “valer tanto a pena” pelo seu desinteresse, comportamento ou capacidades percebidas. Este risco tem sido sistematicamente combatido nas nossas escolas, mas precisamos de reforçar ainda mais a importância de não desistir de nenhum aluno fazendo o melhor que toda a “inteligência coletiva” da escola é capaz. Os alunos que apresentam dificuldades na sua participação ou aprendizagem precisam frequentemente de usufruir de ambientes de aprendizagem, equipamentos, estratégias, meios de motivação inabituais no repertório de meios da escola. Não desistir destes alunos é considerar que a sua aprendizagem e o seu bem-estar são efetivamente equivalentes à aprendizagem e bem-estar dos outros alunos. Tem vindo a ser apontado na literatura e em documentos internacionais que valorizar diferentemente (p.ex. criar expectativas mais ou menos positivas) pessoas com capacidades diferentes pode não ser necessariamente positivo e pode até configurar-se como “capacitismo”, isto é, assumir as atitudes e as ações que julguem as capacidades de qualquer pessoa com base em representações sociais.

A Inclusão e a Equidade foram, em 2018, consideradas os alicerces de uma Educação de qualidade pela publicação da UNESCO *“Manual para Assegurar a Inclusão e Equidade”*. Esta associação da Inclusão à Equidade constitui um acréscimo importante às finalidades da Educação Inclusiva. Considerar que a Inclusão é certamente a mais fiável e mais relevante medida para promover a equidade abre a possibilidade da sua melhor compreensão. Olhar a Inclusão como promotora da Equidade ajuda-nos a perceber que a “diferença” e a “desigualdade” são conceitos diferentes. Sem dúvida que a Inclusão leva em conta as diferenças entre as pessoas para as valorizar, para as aproveitar para benefício de todos. Entender as diferenças é fundamental para construirmos não só a nossa identidade, mas também para traçarmos as nossas linhas de convivência num mundo naturalmente diverso. Por esta razão, viver em meios humanos complexos e heterogêneos é positivo e necessário. A desigualdade tem uma natureza diferente. A desigualdade é maioritariamente causada por características que não são opções da pessoa. Por exemplo, ser homem, ser negro, ser muçulmano ou provir de uma família pobre são condições que originam vivências muito diferentes das que se teriam numa dada sociedade onde se nascesse mulher, branco, cristão ou rico. Neste aspeto a desigualdade é uma injustiça social, dado que favorece ou prejudica pessoas por fatores pelos quais elas não foram responsáveis nem escolheram. E aqui a Educação Inclusiva tem um papel muito claro: trabalha e lida com as diferenças com o objetivo de minorar as condições injustas que conduziram muitas pessoas a condições de desigualdade pelas quais não são responsáveis. Esta ligação da Inclusão à promoção da

Equidade (e conseqüente combate à Desigualdade) é um dos objetivos éticos mais relevantes da Educação.

Por fim, citaremos o Relatório da UNESCO *“(Re) imaginar os nossos futuros juntos”*, publicado em 2022. É um relatório de grande relevância, dado que se propõe a pensar os futuros (não “o futuro”) da Educação. Este Relatório afirma que *“Precisamos de um novo contrato social para a Educação que possa reparar as injustiças enquanto transforma o futuro”*. Esta citação parece extraordinariamente relevante para pensarmos a Educação Inclusiva. Diríamos por três razões. Antes de mais, assume que é necessário um *“novo contrato social”*. Reconhece que o contrato social (cf. J.J. Rousseau) que a sociedade estabeleceu com a Educação precisa de ser revisto e repensado. Repensar este contrato significa pensar para que serve a escola hoje, o que se deve aprender na escola, como se deve aprender, qual o papel da Educação na Sociedade, etc.. Há muito tempo que esta necessidade de uma reforma mais estrutural da escola vem sendo apontada e vemos presentemente inúmeros sinais que apontam para a sua imprescindibilidade. Em segundo lugar, fala-se que a Educação precisa *“reparar injustiças”*. Reconhece-se que a Educação que teria tido o mandato de acabar com as injustiças acabou, em muitas situações, por as acentuar e até agravar. A reflexão que desde o século passado nos tem sido oferecida pela Sociologia da Educação mostra que o desenvolvimento de muitos sistemas educativos reproduziu e mesmo acentuou desigualdades em lugar de as atenuar. Assim, a expressão *“reparar injustiças”* significa que é imperioso criar um sistema educativo que conheça e saiba respeitar as diferenças entre as pessoas (suas características, capacidades, culturas, etc.) e, considerando as diferenças, consiga encontrar as formas adequadas para atenuar as desigualdades. Por fim, a ideia de *“transformar o futuro”*, isto é, criar um presente que permita olhar as perspetivas de futuro com maior otimismo. *“Transformar o futuro”* tem igualmente implicações claras na Educação Inclusiva; significa que o caminho para uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva permitirá o acesso e o usufruto de todos aos benefícios da vida social. A situação mundial defronta-se presentemente com questões vitais não só para o bem-estar, mas até para a sobrevivência da humanidade. São exemplos disto os conflitos ativos que se teme possam conduzir ao uso de armamento nuclear, à crise climática, às migrações em massa, ao crescimento de regimes autoritários e de movimentos populistas. Transformar o futuro significa reconhecer o papel exemplar, precoce e seminal que a Educação pode ter para debelar estas questões vitais. Nenhum meio merece mais expectativa e confiança de sucesso para a melhoria do Mundo do que a Educação.

Encerraremos este texto com três questões que são pontos de chegada e que gostaria que pudessem ser

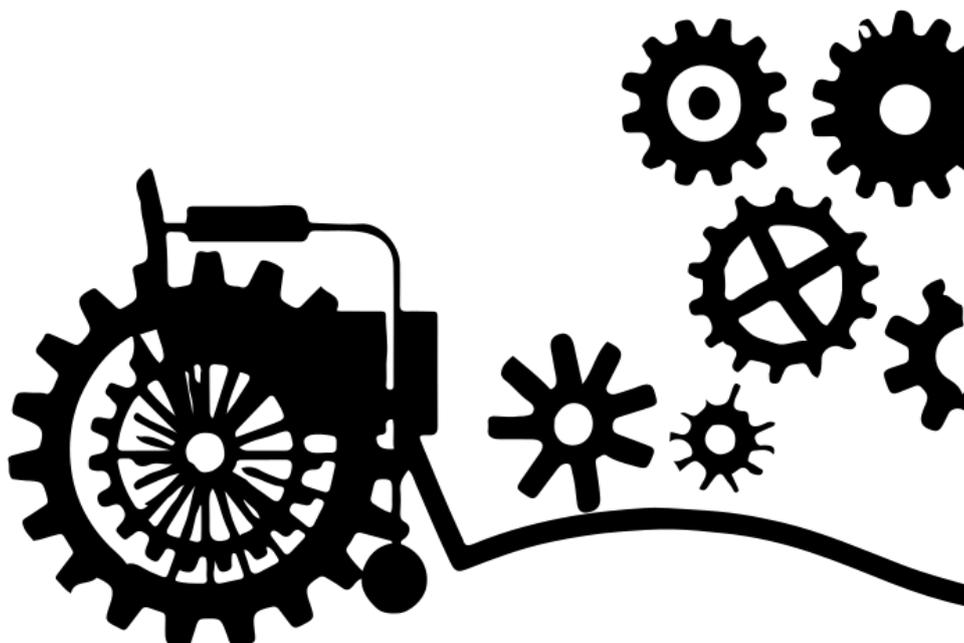
vistos como pontos de partida para reflexão:

1. O caminho que precisamos fazer, em conformidade com os documentos que brevemente analisámos neste texto, é o de investir de forma paralela no desenvolvimento de práticas e mobilização de recursos, para que a Inclusão possa ser efetiva nos nossos agrupamentos, e investir também no desenvolvimento de uma postura ética na escola que considere que a Inclusão é um assunto essencial e prioritário de toda a escola. Não ajuda pensar que a Inclusão é um assunto de alguns professores, que se passa em alguns lugares, que abrange somente alguns alunos e que se passa em certos momentos.

2. A Educação Inclusiva é vista frequentemente como um problema. Por vezes associa-se mais à palavra “Inclusão” a palavra “problema” do que “solução”. E, no entanto, a Inclusão é o meio mais eficaz que temos para combater a desigualdade e a exclusão. Estes, sim, são os verdadeiros elementos “tóxicos” das nossas sociedades. Quando dizemos que o problema é a inclusão, não estaremos a confundir o remédio com a doença?

3. Há quem chame a atenção para o desgaste da palavra “Inclusão”. Reconhecidamente, chama-se “inclusão” a muitas situações diferentes, algumas das quais quase roçam a exclusão. O facto da palavra estar desgastada não nos deve esmorecer a convicção sobre a utilidade e a pertinência dos seus valores.

O título deste artigo é *menos barulho e mais ressonância*. Talvez seja isso. Talvez precisemos de falar menos de Inclusão e de a praticar mais, talvez precisemos de realçar menos factos episódicos “de Inclusão” e passar a tornar regra, regra habitual, a concretização de práticas inclusivas em toda a comunidade escolar. Ambientes educativos inclusivos que se mobilizem para que todos sejam respeitados nas suas diferenças e possam todos e com todos progredir em participação, em aprendizagem e em Direitos e Deveres Humanos.



# A EMAEI – Lugares, saberes e atores...

**Maria Rosalina Veiga**

*Agrupamento de Escolas de Monte da Ola*

*Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes.*

*(Karl Marx, 1869)*

## **INTRODUÇÃO**

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), pela visão holística e conhecimento transdisciplinar que incorpora, desempenha um papel de destaque na mobilização de todos os agentes educativos para a construção de uma escola que se sustenta em princípios de inclusão e equidade e na valorização da diversidade.

De que falamos afinal??? As vozes que à nossa volta ecoam levam-nos para caminhos distintos dependendo da forma como cada um de nós se posiciona face às políticas educativas, na apreensão de *novos* (já não tão novos assim...) conceitos a forma de se articular um quadro legal e acompanhando a evolução como a mudança social se impõe às práticas que a Escola precisa assumir para poder continuar a desenvolver o seu papel na sociedade do hoje.

Voltando à questão pela qual começamos este texto, falamos de apoios, recursos humanos e materiais, lideranças, cultura docente, política educativa, ... falamos de Escola.

## **A EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) é um recurso organizacional específico com reconhecido papel no apoio à aprendizagem e à inclusão, detentora de um conjunto de atribuições, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos. Esta equipa é constituída por uma diversidade de profissionais (de acordo com a realidade de cada organização), desde os coordenadores dos diversos ciclos de ensino, psicóloga, membro da direção e docente de educação especial, enquanto equipa permanente, o que permite uma visão e intervenção bastante abrangente junto dos alunos e dos contextos educativos.

Concetualizando, a EMAEI é uma estrutura orgânica inteiramente nova criada para desempenhar funções anteriormente diluídas por diferentes

intervenientes e/ou concentrada nos docentes de Educação Especial, implicando a formação de um coletivo que funcione de forma coesa e consistente, o que não se afigura de concretização fácil, uma vez que, na maior parte dos casos, os docentes e demais agentes educativos não possuem historial de trabalho em conjunto.

## **OS LUGARES**

Segundo a Unesco (2005), a Educação Inclusiva é um processo que pretende responder à heterogeneidade de todos os alunos e que envolve modificações na entidade organizacional, relacionadas com os diferentes agentes educativos, acreditando e defendendo que é da responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos.

Nos últimos tempos a questão da inclusão tem sido alvo de muitos olhares... Com a introdução dos currículos mais flexíveis, explícitos e diferenciados e considerando a heterogeneidade das turmas, a escola encara grandes desafios no sentido de apresentar uma resposta que faça face a estes desafios. Pretende-se a implementação de uma nova conceção organizacional da escola detentora de uma maior autonomia, tornando-a mais aliciante, inclusiva e motivadora que, em simultâneo, considere a participação ativa de todos os intervenientes na criação de ambientes propícios ao desenvolvimento de projetos que fomentem práticas colaborativas, que tenham na sua base a promoção do sucesso educativo, a melhoria das aprendizagens e das qualificações dos alunos.

Assim, é da responsabilidade da escola, através da sua EMAEI, a apresentação de respostas que respondam à heterogeneidade existente de forma a construir uma escola inclusiva, em que todos tenham direito ao acesso e a condições para o sucesso de todos. Os alunos não são iguais, apresentam características, potencialidades e necessidades próprias, sendo que cabe à escola considerar os diferentes ritmos, as diferentes inteligências, características pessoais relacionadas com a cultura, religião, modo de vida, ideologias, ambiente

envolvente, características físicas e personalidade.

Reconhecendo que a escola tem de criar “novas e criativas” oportunidades para um desenvolvimento integral e contextualizado dos alunos, coloca-se ainda o desafio político sobre a possibilidade da instituição escolar ser um espaço onde outros profissionais, trabalhadores não docentes, comunidades locais, instituições regionais e locais de caráter económico, social, cultural, desportivo e outras parcerias se envolvam na responsabilidade de formar e educar crianças e alunos e de mediar relações de envolvimento da escola com as famílias e com as outras instituições da comunidade.

Mas a questão persiste: *Afinal qual é o lugar da EMAEI na arquitetura da organização escolar?* Considerando que esta estrutura assume funções tão abrangentes em todas as dinâmicas da organização escolar, o seu lugar deverá ser central e assumir-se como uma liderança com capacidades e competências de *saberes* abrangentes, capaz de olhar para o todo e perceber cada parte, articular e fomentar a colaboração num trabalho de equipa na construção de um TODO.

## SABERES

A EMAEI, pela natureza do seu objeto, potencia o reconhecimento do benefício da diversidade dos alunos da Escola, 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 a Escola dispõe para que todos aprendam e participem com qualidade na vida da comunidade educativa. A EMAEI apoia os conselhos de turma na identificação das barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, propondo estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às Aprendizagens Essenciais propostas para cada disciplina, potenciando em todos e em cada um o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

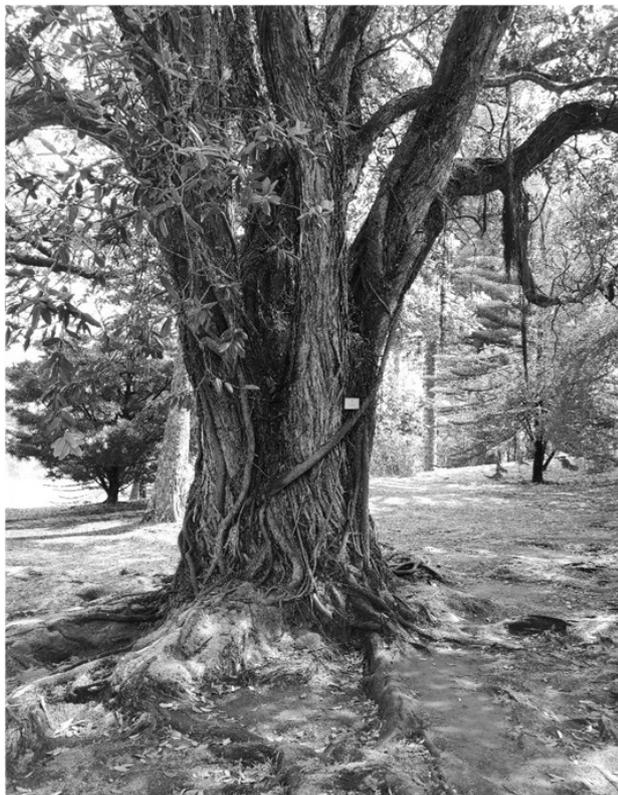
As competências destas equipas cobrem diferentes dimensões a nível organizacional, pedagógico e técnico. Assim, a nível mais geral estabelece-se que deverão “sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva” e “prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas”; a nível mais específico, deverão “propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar”, “acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem”, “elaborar o relatório técnico-pedagógico e, se aplicável, o programa educativo individual, o plano individual de transição” e ainda “acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem” (n.º 8 do art. 12.º).

Estes pressupostos são apoiados e sustentados ao abrigo do Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e, de acordo com o ponto 3 do artigo 21.º, têm como objetivos os que se passam a citar:

“3 — Com vista ao desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e incorporando medidas enquadradas nos instrumentos de planeamento da escola, na ação educativa deve, entre outras, garantir-se: a) Uma atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares; b) A implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos; c) A rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade; d) A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos; e) A regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas.”

A cruzarmos o Artigo 12.º, no seu n.º 8 do DL n.º54/2018 com o Artigo 21.º, no ponto 3, do DL n.º55/2018 percebemos facilmente que os pontos são coincidentes. Assim, conseguimos identificar as áreas onde as EMAEI precisam de ir procurar saberes para desempenhar o seu papel face ao lugar que ocupam na organização educativa. Torna-se de uma importância extrema a elaboração de um Plano de Ação, que se apresenta como um enorme desafio por tudo o que a construção deste plano pressupõe. Para tal, é necessário alocar saberes multidisciplinares, partindo sempre das necessidades da comunidade educativa. Conhecer o contexto, olhar para a organização e conhecer a *raiz* das questões que se levantam e de forma pragmática arquitetar as respostas mais adequadas que permitam à Escola remover todas as barreiras ao seu bom funcionamento. Dar o exemplo através de dinâmicas de trabalho colaborativo, a articulação com as demais estruturas parece ser a melhor forma de implicarmos todos nesta jornada.

O processo de monitorização é o “*calcanhar de Aquiles*” das práticas nas diferentes escolas, no entanto é uma das áreas do saber que a EMAEI terá de possuir, pois uma das suas tarefas mais relevantes assenta neste processo.



Monitorizar é o aspeto essencial de todo o processo e para o qual a nossa cultura e formação docente não está preparada; é preciso compreender para depois fazer. O processo de monitorização exige uma leitura abrangente das situações e impõe uma visão alargada e criativa de como melhorar ou potenciar o que se está a fazer.

Saberes? Sim, Saberes interdisciplinares, com conhecimento técnico, científico e social para se implicar na melhoria das condições da comunidade educativa para que a escola possa proporcionar o sentimento de pertença e bem-estar.

## ATORES

*A maior habilidade de um líder é desenvolver habilidades extraordinárias em pessoas comuns.*  
(Abraham Lincoln)

Grande parte das competências que a EMAEI tem de assumir era atribuída, no DL que precedeu o atual (DL n.º 3/2008), apenas aos docentes de Educação Especial e aos professores titulares de turma/diretores de turma. A sua atribuição a um grupo do qual fazem parte professores sem ligação à Educação Especial e sem formação específica nesta área gerou perplexidades e inseguranças e, em alguns agrupamentos de escolas (AE), deu origem a processos de resistência à mudança.

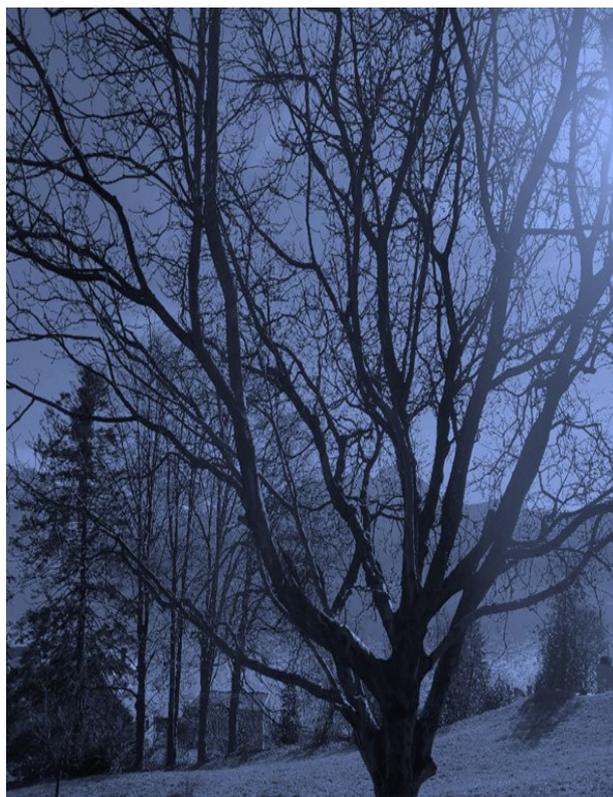
Consideramos que os atores educativos constroem uma Identidade das EMAEI. Os elementos da EMAEI, através da sua visão de educação/inclusão no contexto escolar, tornam-se “influenciadores” nas políticas educativas.

Quando falamos de atores, a convocatória apela à participação de TODOS na construção de políticas e medidas promotoras da Inclusão: chefias de topo, chefias intermédias, docentes, técnicos, assistentes operacionais, alunos e famílias.

Um dos atores que assume um dos papéis principais, nesta peça educativa, é o docente. Mas que perfil para este ator? Podemos, de forma sumária, traçar as características do docente orientado para a Inclusão, devendo assentar em quatro pressupostos:

Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação; Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos; Trabalho com outras pessoas – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores; Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

Toda a organização educativa está sustentada nas crenças docentes e nas suas lideranças. A qualidade da liderança parece ser um dos pilares que sustenta o *edifício* educativo. Nas palavras de Paulo Freire: “Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários e conceitos. Escola é, sobretudo, gente”. É um projeto de escola que se quer transformadora, que se desenha a partir do vínculo entre os educadores/professores, crianças e alunos, gestores, encarregados de educação e funcionários (operacionais e técnicos) que compõem a comunidade educativa.



## EM JEITO DE CONCLUSÃO...

A EMAEI assume-se como elemento-chave na sensibilização para a educação inclusiva. A equipa deve assegurar que a escola assuma uma visão estratégica, missão, princípios, valores orientados para a inclusão. A dinamização de espaços de reflexão e formação no âmbito da educação inclusiva, envolvendo toda a comunidade educativa, pode constituir-se como meio potenciador de práticas inclusivas.

Assegurar uma escola verdadeiramente inclusiva não é apenas aceitar toda a diversidade de alunos. Implica, sim, planeamento, envolvimento, trabalho colaborativo entre profissionais, entre famílias e profissionais, desenvolvendo nos alunos em concreto e na comunidade educativa em geral um verdadeiro sentido de pertença.



# Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal: potenciar o desenvolvimento de ambientes inclusivos e inovadores

Jorge Rocha

*Agrupamento de Escolas da Lousã*

## SUMÁRIO

O presente artigo procura dar a conhecer a estrutura, conceitos e objetivo do documento *Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal*, propondo um esquema de operacionalização que possa apoiar as escolas nesse processo.

Entre junho de 2020 e junho de 2022 uma equipa de técnicos da reconhecida *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* desenvolveu e testou uma metodologia de monitorização baseada em *standards*, para comparar a prática educativa com o que é desejado pelos *stakeholders* do setor da educação. O resultado consistiu na disponibilização de um sistema de monitorização com a identificação de 6 *standards* e 12 indicadores que foram validados através da utilização de ferramentas e instrumentos executores, nomeadamente entrevistas à comunidade educativa, inquéritos a grupos focais e observações em contexto. (adapt. de *Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal*)

## DESENHO DE UM SISTEMA DE MONITORIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO REGIME JURÍDICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

Num momento em que se assiste à transferência para a escola de diversos normativos e instrumentos que se posicionam numa visão inclusiva e numa orientação de decisões fundamentais, quer ao nível da organização e gestão curricular, quer ao nível da adoção de procedimentos, metodologias e estratégias a implementar na prática pedagógica, de acordo com o quadro conceptual que os definem e sua fidelização para com o referencial do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, parece-nos inevitável e oportuno orientarmos a nossa visão para a mudança.

O regime jurídico da educação inclusiva – aprovado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, é manifestamente um motor da mudança para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Invocar práticas inclusivas inovadoras implica, necessariamente, uma mudança de paradigma que não se faz apenas de políticas educativas, mas, fundamentalmente, concretiza-se na (re)construção da cultura organizacional e da gestão escolar e nas práticas educativas produzidas pela vivência quotidiana de todos os profissionais da educação. Torna-se, assim, imperioso, que se proceda a um diagnóstico preciso, com a finalidade de se conhecer e reconhecer o potencial da escola e todas as suas dimensões, por forma a responder a todos os alunos e a cada um. Planear uma

visão holística da educação com a magnitude do que acima foi referido, implica que as lideranças sejam visionárias e estructurem um plano estratégico apoiado por instrumentos executores, com indicadores precisos, capazes de identificar e analisar a situação existente (o diagnóstico), conduzindo a estratégias de organização e de funcionamento (o planeamento, implementação e avaliação), numa lógica de processo partilhado e participado pelas diferentes lideranças e restante comunidade escolar.

O recente documento *Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal* surge, neste contexto, como instrumento útil que pode responder a este desafio, remetendo para as escolas a possibilidade de se autoavaliarem, desenvolverem e aperfeiçoarem, de acordo com os seus valores e práticas inclusivas, reconhecendo que a inclusão é um processo complexo que integra uma multiplicidade de variáveis, implicando, naturalmente, uma visão ampla do ambiente escolar, em todas as suas dimensões. Obviamente que não se pretende, no âmbito deste artigo, detalhar, em profundidade, todo o documento. O que aqui se procura enaltecer é o contributo deste referencial na construção de uma escola mais inclusiva que, num plano estratégico partilhado, permita apoiar o propósito de que as boas escolas são escolas para todos os alunos.

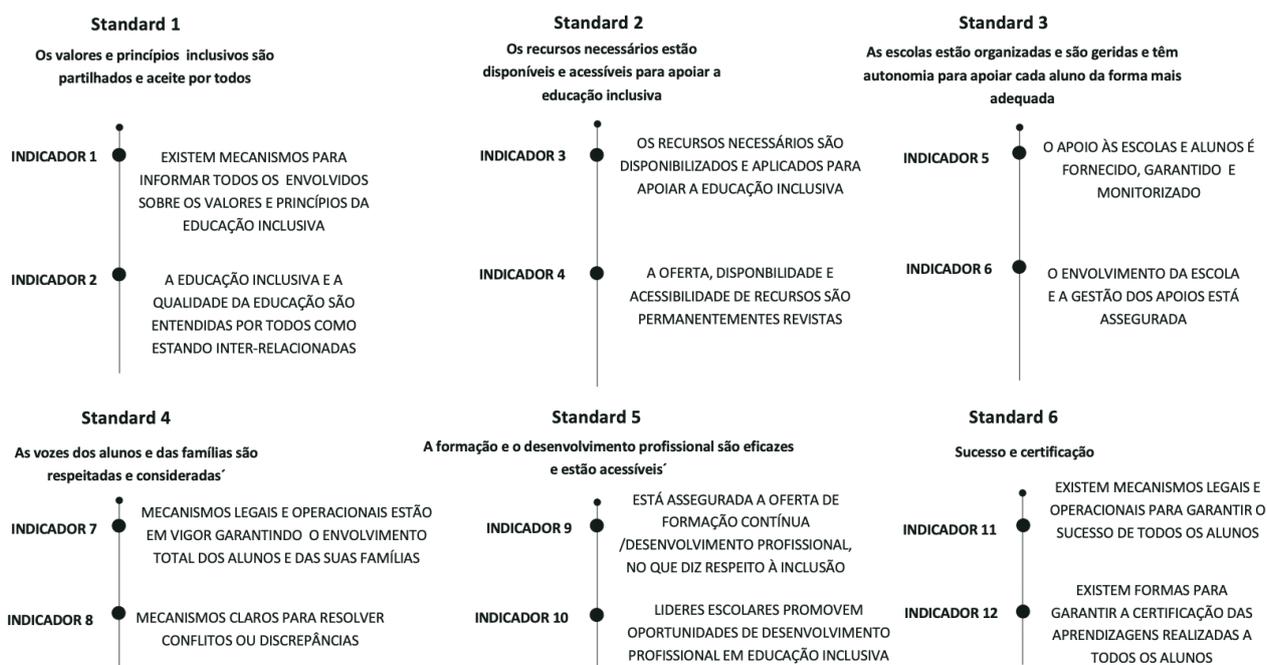


Figura 1: Desenho do Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal

O documento incorpora 6 *standards* e 12 indicadores, identificados pelos diferentes *stakeholders* envolvidos na sua conceção, num processo rigoroso e criterioso de validação (figura 1). Os *standards* são acompanhados por descritores e cada indicador integra um conjunto de questões para se proceder à recolha de informação.

Esta estrutura foi pensada na lógica das escolas analisarem a sua realidade educativa à luz dos seis *standards*, enquadrados nos objetivos do regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018), possibilitando a elaboração de planos de melhoria nas escolas, que incidam no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas.

Relembremos o *Index para a Inclusão* de Tony Both e Mel Ainscow, documento revisto em setembro de 2002 e reimpresso em dezembro do mesmo ano e que, nessa altura, devia ter sido melhor aproveitado como recurso otimizador para o desenvolvimento de escolas inclusivas, apoiando as mesmas na sua auto-avaliação e perspetivando o seu desenvolvimento, independentemente da perceção de cada escola se considerar mais ou menos inclusiva. Podemos inferir que o modelo atual *Desenho do Sistema de Monitorização* surge, na nossa ótica, com o mesmo propósito do referido *index*, mas ganha mais força face à crescente diversidade atual nas escolas, exigindo, mais do que nunca, uma reflexão ponderada sobre inovação pedagógica e sobre gestão curricular para responder ao desafio de uma “(...)

educação inclusiva que valorize a diferença e favoreça a interculturalidade, a equidade e a justiça, as quais constituem prioridades da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável na área da educação” (ONU, 2015, cit. por Conselho Nacional de Educação). Recomenda-se, a este propósito, uma leitura ao documento *Referencial para a Inovação Pedagógica das Escolas* do Conselho Nacional de Educação e, em particular, uma análise ao Guião de Inovação Pedagógica (GIP), cujas dimensões interdependentes (A. *sentido social*; B. *uma orientação social e sistémica*; C. *Uma focalização nos educandos e na aprendizagem*), suas sub-dimensões e questões integrantes, podem servir de apoio ao processo de monitorização da inclusão.

É também interessante saber que, no contexto da Avaliação Externa das Escolas (AEE) da Inspeção Geral da Educação (IGEC), se estabelece um interface entre os *standards* do *Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva* e o quadro de referência da AEE (figura 2), podendo encontrar-se na página da IGEC uma informação mais detalhada.

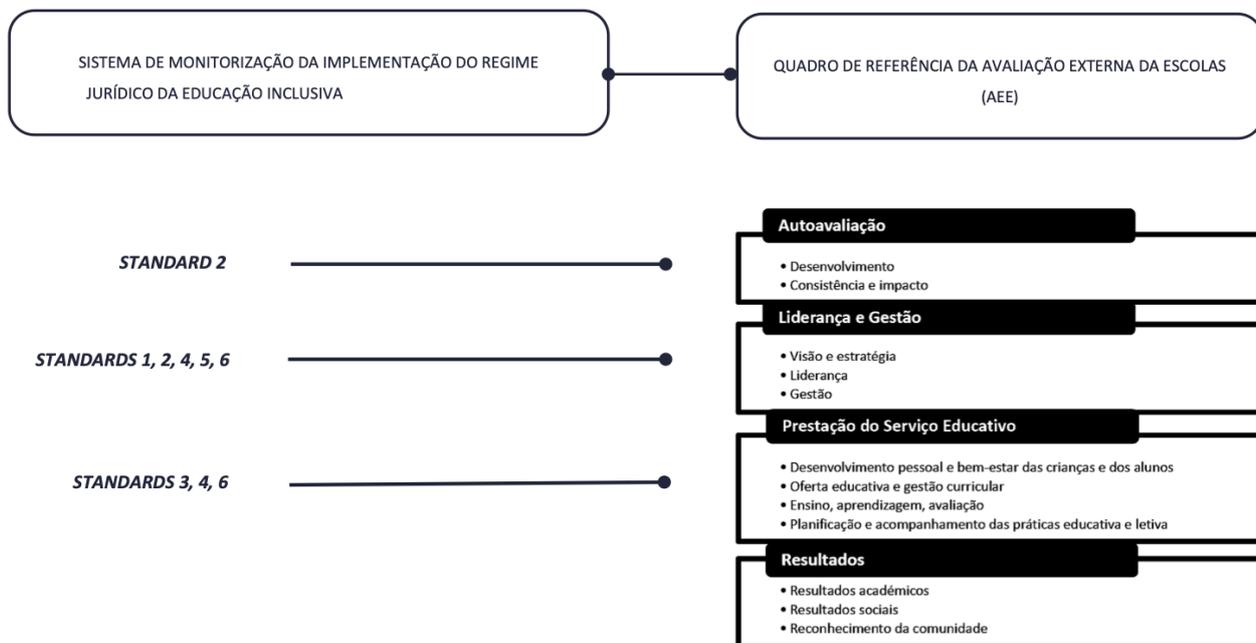


Figura 2: adaptação de Avaliação Externa das Escolas—Desenvolvimento do Quadro de Referência, IGEC, 19 de setembro de 2023

Chegados a este ponto, questiona-se: como implementar este sistema de monitorização nas escolas? Que metodologia? Com que recursos? Com que instrumentos?

Cada escola, no quadro da sua autonomia, encontrará a sua própria metodologia e a sua forma de conduzir este processo, mas não será demais, no contexto do presente artigo, incluir uma proposta de trabalho (figura 3), inspirada no *Index para a Inclusão*, para conduzir todo processo de monitorização, tendo por base os pressupostos dos seis standards e respetivos indicadores do *Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva*.

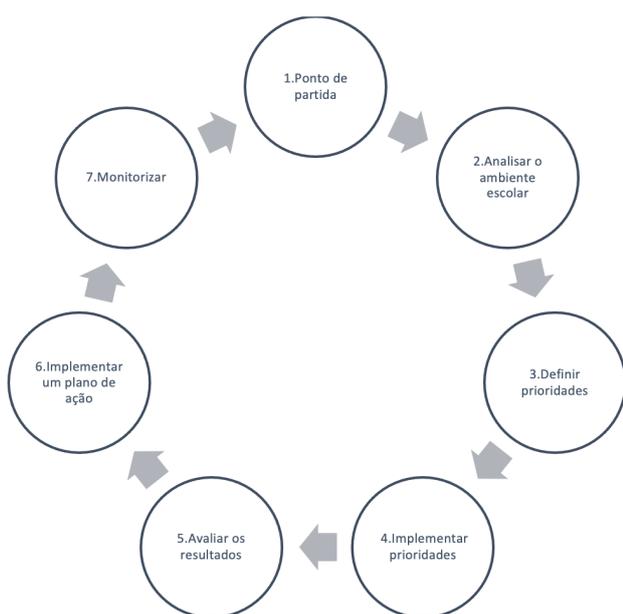


Figura 3: proposta de opção metodológica de implementação do Sistema de Monitorização

**Fase 1. Ponto de partida:** constituir a equipa educativa (grupo coordenador); perspetivar o trabalho com outros profissionais; conhecer e refletir sobre a estrutura e quadro conceptual do documento *Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva*.

**Fase 2. Análise do ambiente escolar:** partilhar ideias sobre o ponto em que se encontra o agrupamento, no que concerne à cultura, princípios e práticas inclusivas; busca pormenorizada do grupo coordenador sobre questões que não estejam contempladas no documento e possam ser necessárias, aquando da definição de prioridades.

Há quem considere positivo a intervenção do “um amigo crítico”, preferencialmente um profissional fora da escola (docentes de outros agrupamentos, psicólogos, ...) que conheçam, de alguma forma, o agrupamento e que estejam por dentro, ao mesmo tempo, do documento, apoiando o grupo coordenador no desenvolvimento do processo. Os coordenadores de departamento podem também ser eleitos para essa figura de “amigo crítico”, na medida em que têm um conhecimento mais abrangente, sendo que habitualmente integram a composição da EMAEI.

Esta figura de “amigo crítico” pode, por exemplo, apoiar o grupo na busca de aspetos pormenorizados, válidos para o planeamento da ação.

**Fase 3. Definir prioridades:** analisar os indicadores e questões correspondentes aos vários standards, ajustando, adaptando e complementando as perguntas de acordo com a necessidade de cada escola. Definir os instrumentos (questionários, entrevistas, ...) aos vários destinatários (direção, EMAEI, docentes e não docentes,

encarregados de educação, alunos, parceiros); divulgar o plano de ação (página do agrupamento, correio eletrónico, flyer).

**Fase 4. Implementar as prioridades:** aplicação de inquéritos e entrevistas aos vários *stakeholders*, de acordo com a seleção dos indicadores e questões.

**Fase 5. Avaliar os resultados:** tratamento estatístico de dados; incluir os resultados no observatório de avaliação do agrupamento e proceder a uma análise SWOT ou utilização de Diagrama de Resultados para se aferir as áreas fortes e áreas a melhorar.

**Fase 6. Implementar um plano de ação (das prioridades à prática):** desenvolver um plano de melhoria; definir um cronograma de ação; garantir a sustentabilidade do processo.

**Fase 7. Monitorizar:** acompanhar todo o processo de implementação do plano de melhoria; rever os progressos resultantes desse processo; melhorar as fragilidades identificadas, para intervir, de novo.

## NOTA CONCLUSIVA

Nesta linha metodológica de implementação do *Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva*, assente em *standards*, facilmente se conclui que não é possível concretizar este desafio sem uma clara noção de liderança e responsabilidade partilhada, desenvolvendo-se redes de apoio que envolvem a coordenação de pessoas e de equipas que se apoiam uns aos outros, através de conexões formais e informais, promovendo reflexões cientificamente sustentadas, processos de trabalho e de coordenação interna; um conhecimento holístico do ambiente escolar; uma visão clara de mudança que incida numa ação reflexiva sobre inovação pedagógica e gestão curricular, sendo, a este nível, o documento “*Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*” um suporte de apoio ao processo de monitorização do desenvolvimento de ambientes inclusivos e inovadores, em contexto escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PORTUGAL, Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei nº 54/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

PORTUGAL, Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei nº 55/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

Direção-Geral de Educação, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. In. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Index para a Inclusão, Booth Tony, Ainscow Mel. (2002) In. [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/index\\_para\\_a\\_inclusao.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf)

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (s.d.). Avaliação Externa das Escolas – Desenvolvimento do Quadro de Referência. In. [www.igec.min-edu.pt](http://www.igec.min-edu.pt)

Conselho Nacional de Educação (2023). Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas. In: [https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial\\_Inovacao\\_Pedagogica\\_siteCNE.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf)

Direção-Geral da Educação (2022). Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal – Relatório final. In. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/sistema\\_de\\_monitorizacao\\_para\\_a\\_educacao\\_inclusiva\\_em\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf)

# Perfil de Competências do Docente de Educação Especial: contributos para a inclusão

Isabel Borges

*Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo*

## SUMÁRIO

Os desafios da educação inclusiva remetem para a necessidade de discussão e reflexão sobre o perfil de competências do Docente de Educação Especial na atualidade, na medida em que apontam para novos âmbitos de intervenção e sugerem a emergência de novas competências e funções.

Neste sentido, partilhamos alguns dados de um estudo realizado com 166 docentes de Educação Especial, o qual teve como principais objetivos: identificar domínios do perfil de competências do docente de Educação Especial e registar qual o posicionamento crítico que estes profissionais têm face à sua profissão.

Para uma melhor compreensão do enquadramento do perfil de competências do Docente de Educação Especial (DEE) ao longo das últimas décadas, importa referir os contributos da legislação, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, com as alterações que lhe foram sendo introduzidas, incluindo o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, referente à integração de alunos com deficiência nas escolas públicas e respetivos apoios, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, regulador da Educação Especial, ambos revogados, e o atual diploma referente à Educação Inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Através da análise da legislação pretendeu-se uma melhor compreensão de todo o percurso feito. Foi ainda dada especial atenção aos conteúdos do Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, por ser o que maior contributo deu quanto à definição das competências do DEE.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) foi sofrendo sucessivas alterações até à atualidade. Ao analisar este documento podemos encontrar referência à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares para os alunos que frequentem o sistema educativo português: “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artigo 2.º, número 2).

No capítulo II (Organização do sistema educativo), subsecção IV (Modalidades especiais de educação escolar) podemos encontrar o indicador que prevê a integração de modalidades especiais: a educação especial; a formação profissional; o ensino recorrente de adultos; o ensino à distância; e ainda o ensino português no estrangeiro, regendo-se cada uma destas modalidades por disposições especiais. O âmbito e objetivos da educação especial (artigo 17.º) clarificam que a educação especial “visa a

recuperação e a integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (ponto 1), especificando que esta “integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades” (número 2). Algumas das funções e competências dos docentes de apoio/ensino especial poderão estar subentendidas aquando da definição dos objetivos mais específicos da educação especial (número 3) onde está previsto: “o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais”; “a ajuda na aquisição da estabilidade emocional”; “o desenvolvimento das possibilidades de comunicação”; “a redução das limitações provocadas pela deficiência”; “o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes”; “o desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar”; assim como “a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa”.

Além de uma ação mais direta sobre o aluno, pode considerar-se a presença de uma proposta de intervenção ao nível familiar e social. Na organização da educação especial (artigo 18.º) está prevista a adoção de “modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (número 1). A possibilidade de frequência de instituições específicas, a integração do aluno com deficiência, a adaptação de currículos e programas e diferentes formas de avaliação são clarificadas ao longo deste artigo (números 2, 3 e 4). Apesar de diversas entidades poderem assumir iniciativas do âmbito da educação especial (número 6), cabe ao Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar e definir normas da educação especial ao nível pedagógico e técnico, fiscalizando a sua implementação (número 7),

bem como promover “ações que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência” (número 8). No artigo 33.º do Capítulo IV (Recursos humanos) é dada a indicação de que “são qualificados para o exercício de atividades de apoio educativo os indivíduos habilitados com formação superior adequada” (número 3).

Analisando as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e ainda pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, não se verificaram modificações significativas em relação aos domínios da educação especial ou especificidade sobre a formação dos docentes de Educação Especial. Consideramos que a Lei de Bases do Sistema Educativo, na sua versão de 1986, já considerava significativamente a presença de alunos com necessidade de um acompanhamento especializado, tendo sido no Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, que se apresentou como objetivo definir para cada área de formação especializada as competências nos domínios da “análise crítica, de intervenção, de formação, supervisão e avaliação, bem como de consultoria” (p. 3136), sendo estas as seguintes:

#### **Competências de análise crítica:**

1) Interpretar a escola e a organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas especiais;

2) Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional;

3) Posicionar-se face a modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam.

#### **Competências de intervenção:**

1) Identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos;

2) Aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica;

3) Apoiar ativamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens;

4) Proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais;

5) Desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências de baixa incidência,

nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes;

#### **Competências de formação, de supervisão e de avaliação:**

1) Apoiar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas;

2) Apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos;

3) Proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

#### **Competências de consultoria:**

1) Apoiar os órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na conceção de projetos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos;

2) Assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação.

As mudanças na legislação e a definição de pressupostos que se orientam para uma escola/educação inclusiva e equitativa remetem para a necessidade de discussão e reflexão, sobre o perfil de competências destes profissionais na atualidade. A necessidade de clarificação sobre as competências e funções destes profissionais, tendo como referência o enquadramento legislativo atual, nomeadamente para a educação inclusiva, bem como a análise de contributos teóricos recentes, emoldura este estudo. No sentido de compreender quais os fatores mais relevantes, na ótica do docente de Educação Especial, para a construção da sua identidade profissional, procuramos, através deste trabalho, conseguir uma leitura sobre a forma como estes profissionais se sentem, vivenciam e refletem sobre as suas competências, atribuições e prática profissional. No estudo participaram 166 docentes, de todo o país, que responderam ao questionário sobre o “Perfil de Competências do Docente de Educação Especial”, elaborado pelo Núcleo de Investigação da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (NI\_ANDEE). Partindo dos objetivos delineados, apresentamos as conclusões que assumem maior relevância.

Em relação à identificação das competências/funções, obtidas com base nas respostas dos docentes

que participaram no estudo, e que foram enquadradas no perfil de competências do docente de Educação Especial (Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março), podemos considerar que ao nível das **competências de análise crítica**, os docentes:

- Reconhecem a importância de dominar conhecimentos e capacidade de intervenção em domínios específicos (tendo em conta os referenciais teóricos e a investigação baseada em evidência);
- Reconhecem a importância do seu papel na tomada de decisões, de forma sustentada, nas estruturas de decisão dos contextos educativos onde exercem funções; papel do docente de Educação Especial nas práticas de inclusão na comunidade educativa;
- Reforçam a necessidade de a sua “voz”, enquanto docentes de Educação Especial, ser ouvida e tida em consideração em diversas estruturas; papel importante na implementação de adequadas metodologias/estratégias no processo ensino – aprendizagem.

No que se refere às **competências de intervenção** podemos concluir que os DEE:

- Manifestam (maioritariamente) que a sua intervenção deve ser orientada para o apoio direto e individualizado ao aluno com necessidades específicas;
- Reconhecem a importância de metodologia que suporte a diferenciação pedagógica e curricular, recorrendo a ferramentas e materiais facilitadores de acesso à informação, no processo ensino-aprendizagem;
- Identificam-se como promotores, junto de outros docentes, de estratégias e técnicas que respondam à diversidade pedagógica;
- Destacam a necessidade de um currículo flexível e mais sustentado/com maior oferta em dimensões práticas (não tanto teóricas), como resposta à diversidade de perfis de alunos;
- Reforçam a importância da articulação entre docentes na planificação e implementação de respostas diferenciadas;
- Valorizam a necessidade de articulação entre ciclos com preparação mais ajustada/adequada de transições;
- Reconhecem a importância de conhecerem a legislação em vigor;
- Identificam a necessidade de maior clarificação em determinados aspetos (operacionalização): tempo de permanência dos docentes em centros de apoio à aprendizagem (ex. resposta às anteriores situações

que integravam Unidades = maior desgaste); distribuição de serviço/critérios mais claros;

- Reconhecem a importância do trabalho com a família; necessidade de mais tempo atribuído ao DEE para essa articulação; importância da capacitação/formação dirigida às famílias;
- Destacam a sua importância na dinamização e implementação de projetos, no incentivo a práticas mais inclusivas, modelos de intervenção universais (DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem) e inovadores (robótica, inteligências múltiplas, etc.).

Considerando, agora, as **competências da formação, da supervisão e de avaliação** verificamos que os DEE:

- Reforçam a importância do trabalho de coadjuvação aos docentes de ensino regular com vista à promoção de respostas de diferenciação pedagógica; articulação consistente, organizada, planificada e sistemática dos momentos de articulação/coadjuvação, sustentadas numa efetiva intencionalidade de resposta às necessidades de todos;
- Salientam o papel vital que assumem na sensibilização/capacitação/colaboração junto de toda a comunidade educativa;
- Destacam a importância do trabalho colaborativo e efetiva articulação com as famílias e outros técnicos / intervenientes que acompanhem o/s aluno/s;
- Valorizam o compromisso de articulação/envolvimento/participação na definição de percursos de aprendizagem sustentados em metodologias inovadoras (importância do trabalho de projeto);
- Reconhecem a pertinência da participação e envolvimento de todas as comunidades educativas no mesmo percurso/intenções.

Por fim, quanto às **competências de consultoria** evidencia-se que os docentes:

- Identificam o papel relevante do docente de educação especial no aconselhamento e apoio às estruturas educativas intermédias/órgãos da direção/ coordenação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI) com vista a respostas de flexibilidade curricular e práticas mais inclusivas;
- Não houve evidência/dados que se considerassem na intenção de assessorar e apoiar os centros de formação.

Como reforço dos indicadores, obtidos com base no posicionamento crítico dos participantes no estudo, destacam-se igualmente as medidas identificadas como prioritárias para melhorar a inclusão nas suas escolas, que apresentamos por domínios específicos.

Os resultados indicam que os docentes de educação especial se reveem na maioria das competências previstas no perfil definido no Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, mas identificam constrangimentos para o exercício dessas competências. São evidenciados indicadores quanto à necessidade de mudanças/reestruturação de diversas dimensões, tais como: flexibilidade na distribuição de serviço, definição/clarificação de tempo letivo/não letivo, formação para toda a comunidade educativa e recursos diversos. Mudar mentalidades e atitudes é um dos fatores mais relevantes para uma escola mais inclusiva e equitativa.

Em síntese, consideramos que o perfil de competências do docente de educação especial, apesar dos longos anos de vigência, continua a integrar domínios significativos e relevantes que deverão, no entanto, ser reformulados e clarificados à luz da legislação atual, e revisto com base nos contributos de quem vivencia este papel.

Como refere Rodrigues (2019), em educação, o próprio conceito “inclusão” evoluiu bastante. Incluir não é apenas colocar no espaço físico, mas sim procurar uma efetiva experiência de participação e de igualdade nas oportunidades de “saber”, de “saber fazer” e de “ser”, dentro da potencialidade de cada um, não perdendo a dignidade e os valores e direitos inerentes a este processo que é, tão simplesmente, a vida do aluno. O respeito pelo aluno é uma variável de destaque, mas será fundamental potenciar as suas capacidades e potencialidades (sejam elas quais forem). Deste modo, não podemos esquecer que “a inclusão é encontrar o aluno onde ele está (com as suas motivações, atitudes, formas de aprender, interesses (...)) para o levar mais longe” (Rodrigues, 2019, p. 11).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borges, I. C. (2020). *Perfil de competências do docente de educação especial: Contributos para a identidade de uma profissão [Provas públicas de atribuição do Título de Especialista; trabalho não publicado]*. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/perfil\\_do\\_dee\\_ib.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/perfil_do_dee_ib.pdf)
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República*, 1.ª série-N.º 129, 2918 (2018). Ministério da Educação. <https://doi.org/10.1046/j.1365-201x.1999.00592.x>
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação. *Diário da República*: 1ª série, n.º 4, 154 (2008). Retrieved from <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>
- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto do Ministério da Educação. *Diário da República*: 1ª Série-A, n.º 193, 4389 (1991). Ministério da Educação.
- Despacho-Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, do Ministério da Educação e Inovação. *Diário da República*: II Série, n.º 52, 3136 (1999).
- Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro (alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo - 2ª Versão) da Assembleia da República. *DIÁRIO DA REPÚBLICA*:1 SÉRIE-A, Nº 217, 5082 (1997).
- Lei n.º 46 de 14 de Outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo (1ª Versão) da Assembleia da República. *DIÁRIO DA REPÚBLICA*:I SÉRIE, nº 237, 3067 (1986). Retrieved from <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (alteração à Lei n.º 115/97 - Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior - 3ª Versão) da Assembleia da República. *Diário da República*:1ª Série-A, n.º 166, 5122 (2005). Retrieved from <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>
- Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto (alteração à lei n.º 49/2005 - Lei de Bases do Sistema Educativo - 4ª Versão) da Assembleia da República. *Diário da República*:1ª série, n.º 166, 5635 (2009).
- Rodrigues, D. (2019). *Educação inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. *Revista de Educação Inclusiva*, 10(2).

# Liderança e Inclusão

Anabela Lima

Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

## SUMÁRIO

Liderança e inclusão na Escola são temas de grande relevância, suportados através de uma combinação de legislação, de estratégias de liderança inclusiva, de formação de professores, de recursos e envolvimento da comunidade, em que o objetivo primordial é criar um ambiente educativo que valorize e dê resposta às necessidades de todos os alunos, promovendo a equidade e a diversidade. Estas temáticas estão interligadas e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de um sistema educativo justo e eficaz, preparando os alunos para um futuro diversificado e desafiador.

## ENQUADRAMENTO

As Escolas são essenciais para a promoção de um ambiente educativo acolhedor, equitativo e que atenda às necessidades diversas dos alunos. Uma escola inclusiva exige uma liderança eficaz, capaz de apoiar e promover o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Com a publicação dos decretos-lei n.ºs 54 e 55 de 6 de julho de 2018, suplementados pelo estipulado nas portarias subsequentes, n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, n.º 226-A/2018, de 7 de agosto e n.º 235/2018, de 23 de agosto, assim como outros documentos de referência, como o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o documento da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, as *Aprendizagens Essenciais*, entre outros, pretende-se que os alunos desenvolvam aprendizagens significativas e competências que pressuponham a consolidação e a gestão integrada do conhecimento, dando-lhes a possibilidade de serem agentes ativos em todo o processo de aprendizagem.

## PAPEL DO PROFESSOR

O professor surge como um orientador, naquela que se objetiva como uma escola de todos e para todos com as condições adequadas à aprendizagem, oferecendo as mesmas oportunidades e estimulando todos a alcançarem o sucesso.

Inclusão, equidade, cooperação, solidariedade, responsabilidade e interligação são conceitos-chave que enformam as políticas e as práticas educativas. Assegurar o direito de todos à educação é garantir acesso, presença, participação e sucesso em processos educativos de qualidade. Neste sentido, o papel do professor torna-se crucial, aparecendo como um facilitador, promovendo a interligação entre as diferentes disciplinas do currículo, envolvendo todos os professores, promovendo uma abordagem transversal, fomentando a implementação de metodologias ativas, também elas facilitadoras do processo de ensino e de aprendizagem, que permitam

estrategicamente promover a inclusão de todos e para todos dentro da organização Escola.

## AS LIDERANÇAS

Os atores educativos, nomeadamente as lideranças de topo e as intermédias, são figuras essenciais na educação e na transformação social. Acolher e apoiar todos os alunos, independentemente das suas capacidades e exigências, são compromissos éticos e profissionais indiscutíveis.

Neste sentido, surge a necessidade de se criarem condições para que os ambientes promotores de aprendizagem sejam realmente diversificados e facilitadores, cabendo pois aos líderes e às estruturas que fazem parte da organização Escola potenciarem essas mesmas condições. A criação de contextos em que os ambientes sejam eficazes não é tarefa fácil, pois, com a escassez de recursos, nem sempre é fácil gerir uma escola cada vez mais rica em diversidade, seja ela cultural, seja ela como um meio de inclusão de alunos com diferentes tipos de necessidades educativas.

As lideranças assumem pois um papel fundamental em todo este processo, pela capacidade de criar e desenvolver estratégias de atuação que englobem todos os alunos e toda a diversidade que a escola apresenta. Esta tarefa nem sempre é fácil, pois a educação inclusiva também pressupõe mudança de mentalidades.

## DESAFIOS

Os maiores desafios que as lideranças enfrentam na implementação do DL n.º 54/2018 passam pela falta de recursos financeiros, humanos e materiais, e também pela resistência à mudança, por parte dos agentes educativos. Estes necessitam de ser incentivados a aceitar e a implementar as alterações necessárias para uma escola verdadeiramente inclusiva e capaz de dar resposta a todos. Uma forma de envolver os agentes educativos neste processo de “transformação” é promover a sua

formação, pois atores informados e conscientes de novas estratégias e metodologias de atuação conseguirão facilmente adaptar-se às mudanças que a escola tem vindo a sofrer ao longo dos tempos e mais facilmente podem acompanhar as mesmas.

Com efeito, a promoção de formação contínua sobre práticas inclusivas é crucial para garantir que a escola possa atender às diversas necessidades dos alunos. Não menos importante é a necessidade de ainda trabalhar na eliminação de concepções negativas sobre a educação inclusiva, que alguns desses mesmos agentes continuam a revelar de forma a entenderem que é possível oferecer educação de qualidade a todos os alunos.

Assim, cabe às lideranças definir estratégias de operacionalização que possam consciencializar e envolver toda a comunidade educativa: professores, assistentes operacionais, outros agentes educativos, pais e alunos.

Uma estratégia de operacionalização que se revela importante é a formação de pessoal docente que possa oferecer apoio contínuo aos professores, nomeadamente na conceção de ferramentas variadas, para que se sintam aptos a operacionalizar as medidas inclusivas.

Estabelecer um diálogo aberto e seguro é outra estratégia de operacionalização, que permitirá criar espaços para/de discussão e debate, onde preocupações e questões emergentes possam ser partilhadas, debatidas, discutidas e, eventualmente, resolvidas.

Referir boas práticas associadas à educação inclusiva implica falar em flexibilidade do currículo, permitindo oferecer aos alunos um currículo flexível que possa ser adaptado às necessidades de cada um. Deste modo, podem ser criadas condições que favoreçam a colaboração entre pares, a promoção de parcerias com outras escolas, organizações e instituições, no sentido de melhorar as oportunidades para os alunos. Destacamos ainda a importância que assume a articulação com as famílias, fornecendo-lhes informações claras sobre as políticas e práticas inclusivas da Escola, fomentando o respeito de todos e por todos e garantindo que na escola toda a comunidade respeita as diferenças de cada indivíduo.

Neste âmbito, o trabalho de equipa torna-se fundamental pois, através do trabalho colaborativo, é possível criar espaços de reflexão e de partilha. O *engagement* incentiva à empatia no ambiente escolar, para que cada indivíduo se sinta valorizado e respeitado, e a promoção de espaços de diálogo aberto entre toda a comunidade escolar abre caminho para que esta vá ficando sensibilizada para as necessidades de todos.

Independentemente do valor do trabalho de equipa, as lideranças assumem um papel inquestionável no sucesso destas e outras políticas, incluindo a

consciencialização da comunidade escolar, no sentido de combater estigmas, fomentando a capacitação dos agentes educativos pela promoção de atividades que estimulem o envolvimento dos diversos agentes e mantendo sempre um diálogo aberto com todos os intervenientes.

Atualmente, constata-se, por parte das lideranças, a emergência da adoção de abordagens transformacionais, que incentivam à inovação, à colaboração e ao desenvolvimento profissional contínuo entre os docentes, assistentes operacionais e outros agentes educativos. Na verdade, a inclusão e a equidade implicam um forte compromisso de toda a comunidade, valorizando os princípios orientadores que dão suporte às medidas inclusivas na escola, apropriando-se dos procedimentos, das práticas e dos processos adequados ao contexto particular em que cada instituição opera.

A promoção de uma educação inclusiva é uma prioridade que implica adaptar as práticas pedagógicas, os currículos e os ambientes físicos para fazer face às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas características específicas, não descurando a multiculturalidade, uma realidade cada vez mais presente.

Há uma preocupação generalizada, por parte dos líderes escolares, em garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo a recursos educacionais, materiais e a oportunidades, atendendo a que estes pressupostos são fundamentais para promover a igualdade. Estes, ao criarem nas suas organizações um ambiente seguro e inclusivo, levam a que os alunos se sintam respeitados, valorizados e aceites. Os líderes estão, assim, a potenciar as condições essenciais para promover o bem-estar e o sucesso académico.

A par de todos os esforços que as lideranças de uma escola fazem para promover a equidade e a igualdade, é necessário incentivar o envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos. Especialmente quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais, é importante possibilitar uma rede de suporte e confiança para garantir o apoio necessário em casa e na escola.

Uma escola inclusiva não se pode preocupar apenas com os alunos com necessidades educativas especiais. Hoje a realidade das escolas está diferente e há a necessidade de criar condições para acolher crianças e jovens de nacionalidades díspares, que convivem dentro de um espaço comum. Envolver as famílias dessas outras nacionalidades nas atividades da escola, procurando uma integração adequada, ultrapassando barreiras culturais e linguísticas é outro desafio que se coloca à escolas e suas lideranças.

## CONCLUSÃO

Com efeito, é necessário apoiar e implementar políticas educativas que promovam a inclusão, alinhadas com a legislação em vigor e com todos os documentos orientadores, de modo a garantir práticas consistentes e sustentáveis em todas as escolas. O sistema de monitorização desenvolvido, neste contexto, surge como um recurso de apoio que procura responder a este desafio e remete para as escolas a possibilidade de se autoavaliarem, de se desenvolverem e aperfeiçoarem.

Tendo em conta os seus valores e práticas inclusivas, constata-se que a inclusão não é um acontecimento, mas um processo, ainda complexo, que integra uma grande diversidade de variáveis. Pode ler-se, in *Referencial para a Inovação nas Escolas*, que a inclusão "(...) implica uma análise holística e em profundidade das

mudanças efetuadas, dos seus efeitos e implicações, com recurso a métodos diversificados (por ex., observação, notas de campo, análise de resultados escolares, questionários, entrevistas, etc.) e envolvendo todos os atores implicados, em particular os alunos e os docentes, mas também as lideranças e os pais ou encarregados de educação”.

As lideranças educativas, sejam elas de topo ou intermédias, desempenham, sem dúvida, um papel fundamental em todo este processo, como agentes que ordenam e garantem o ambiente inclusivo na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DGE. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.

Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Obtido de [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Conselho Nacional de Educação. (2023) *Referencial para a Inovação nas Escolas*. Obtido de [https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial\\_Inovacao\\_Pedagogica\\_siteCNE.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf)

# Práticas Pedagógicas Inclusivas: o desafio

Susana Couto Lucas

Agrupamento de Escolas da Lousã

## SUMÁRIO

Ao abrigo do Projeto Educação Inclusiva 21-23 e do plano integrado para a recuperação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário (Plano 21|23 Escola+), o Nova Ágora CFAE desenvolveu, entre outras, a ação de formação “Práticas Pedagógicas Inclusivas em sala de aula” que procurou contribuir para o desenvolvimento de estratégias educativas diferenciadas dirigidas à promoção do sucesso escolar.

Ao longo dos tempos, e ainda enraizada culturalmente na atualidade, a incapacidade de se assumir a “diferença” no ser humano desencadeou atrocidades dirigidas a quem “saía da norma”. Esta incapacidade foi-se perpetuando ao longo dos tempos e manifestou-se pela ignorância, pela pobreza, pelos conflitos e, sobretudo, pela exclusão. Uma tendência de sociedade homogeneizada perpetuou o individualismo e a competição individual.

A história ensina-nos que, de uma forma geral, nações, governantes e líderes no mundo inteiro, reconhecem na educação a chave para a construção duma sociedade melhor e “A educação é a principal prioridade da UNESCO, porque é um direito humano básico e o pilar para a paz e o desenvolvimento sustentável”.

Na verdade, esta convicção tem de continuar a ser atual e nossa, pois não esqueçamos que não estão asseguradas comunidades abertas e solidárias ou até livres de atitudes discriminatórias para todos. Na Europa, no Parlamento Europeu, são números a reter os 10% a 13% dos assentos parlamentares que pertencem a partidos de direita eurocéticos ou hostis. Com efeito, verificamos, todos os dias, desigualdades inaceitáveis em todas as regiões do mundo e estamos longe de alcançar o acesso de todos ao conhecimento.

Indubitavelmente a educação é o principal caminho para enfrentar essas desigualdades enraizadas e, com base no que sabemos, de forma a conseguirmos atingir os objetivos, precisamos de transformar a educação. As salas de aula e as escolas são essenciais, mas, tanto no passado como no futuro, elas precisam de ser construídas e vivenciadas de forma diferente.

Na concretização do Projeto Educação Inclusiva 21-23 e do plano integrado para a recuperação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário, Plano 21|23 Escola+, foram lançados desafios, alicerçados na promoção das aprendizagens de todos os alunos e na qualidade e eficiência do sistema de educação

e formação para a promoção do sucesso escolar.

Para o efeito, a Direção Geral da Educação (DGE) lançou um programa de formação de formadores com o objetivo de, posteriormente, os centros de formação de associação de escolas promoverem ações de formação dirigidas aos docentes das unidades orgânicas associadas, de forma a responder a necessidades manifestadas pelos diversos intervenientes no sistema educativo.

Neste contexto e integrado no Plano de Formação do Nova Ágora CFAE, procedeu-se à dinamização do curso de formação *Práticas Pedagógicas Inclusivas em sala de aula*, que procurou contribuir para responder a algumas das necessidades identificadas nos diferentes agrupamentos / escolas não agrupadas associados.

Consideramos que a dinamização deste curso foi um desafio, porque os temas abordados foram bastante diversificados e muito enriquecedores, a saber:

- Impacto das orientações da política educativa nas práticas pedagógicas;
- Opções metodológicas na promoção dos Ambientes Educativos Inclusivos;
- Mediação de conflitos em ambiente escolar;
- Cooperação/Colaboração;
- Desafios para o séc. XXI;
- A diversidade e a relação professor/aluno;
- A aprendizagem colaborativa: metodologias colaborativas informais e formais de aprendizagem;
- Colaboração entre docentes para uma escola inclusiva: modelos de *co-teaching*;
- Cenários de aprendizagem;
- Avaliar para a diversidade e cuidado e inclusão: avaliar para aprender.

A riqueza da partilha de diferentes contextos educativos e a reflexão de todos os participantes

permitiram ao longo da formação:

- promover uma reflexão crítica sobre os desafios da diversidade;
- “construir” e operacionalizar práticas pedagógicas mais inclusivas e ajustadas aos diferentes contextos da diversidade escolar, social e comunitária;
- promover o conhecimento sobre os modelos de enquadramento à operacionalização da educação e da escola inclusiva;
- reconhecer aspetos do ambiente educativo, suas fragilidades e antecipar a progressiva criação de ambientes de aprendizagem inclusivos;
- planejar estrategicamente a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA);
- planificar metodologias e estratégias pedagógicas inclusivas e inovadoras (informais e formais);
- refletir sobre o ciclo: Avaliar–Planejar–Agir–Rever como parte integrante da gestão inclusiva do currículo, como instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens e sempre no sentido de melhorar os resultados e ajustar processos de ensino.

Do nosso ponto de vista, o facto de este curso ter decorrido em regime *e-learning* constituiu também um desafio, pois a barreira física não chegou a constituir um obstáculo à eficácia do trabalho colaborativo implementado, ao longo das 25 horas de formação. Esta metodologia de trabalho foi promotora da criação de momentos de reflexão e de resolução de problemas identificados pelos formandos.

Por conseguinte, em todas as sessões do curso foram criados espaços de resposta a questões suscitadas pela abordagem dos conteúdos apresentados e antecipadas propostas de solução. Deu-se sempre primazia ao trabalho em pequeno e grande grupo, alternando momentos de reflexão e de discussão restrita e/ou alargada em torno das experiências e práticas dos formandos.

Na verdade, consideramos que a partilha de experiências e práticas são fundamentais para o desenvolvimento e enriquecimento profissional dos docentes, levando à conceção e dinamização de estratégias diversificadas, com vista à promoção do sucesso escolar.

Uma das estratégias utilizada ao longo da ação de formação, com impacto no seu desenvolvimento, foi a elaboração de “um diário de bordo” em cada sessão (em PADLET). Nesta ferramenta foram registados todos os desafios colocados aos formandos, possibilitando “revisitar” sempre que necessário. Concretamente, esta

estratégia permitiu, rever a implementação de práticas pedagógicas para progressivamente se optar por metodologias e estratégias pedagógicas inclusivas e, constituir-se como um espaço de disseminação de práticas de reflexão nas diferentes escolas e contextos educativos dos formandos.

No âmbito da avaliação do curso de formação, cada formando concebeu um plano de sessão/aula de uma unidade curricular à sua escolha. Este plano fomentou a reflexão sobre a própria sala de aula, sobre o seu ambiente educativo e as condições necessárias de aplicabilidade de práticas progressivamente mais inovadoras e inclusivas.

Temos consciência de que o trabalho realizado foi muito exaustivo, como comprovam algumas opiniões que passamos a transcrever:

- “deveríamos ter a possibilidade de dobrar o tempo desta formação”;
- “a capacidade de síntese foi imensa”;
- “experiência intensa”;
- “responsabilidade partilhada”.

Apesar do tempo despendido parecer pouco em função das exigências da área temática abordada, os resultados foram inquestionavelmente positivos e a avaliação e o resultado de uma ação de formação faz-se, especialmente, com as palavras dos seus participantes.

Assim, registamos algumas das apreciações finais manifestadas:

- “a minha nova sala de aula...espaço da igualdade e respeito mútuo, de uma aprendizagem colaborativa num ambiente acolhedor e eficaz para todos”;
- “valorizando cada vez mais o papel do aluno na aquisição dos seus conhecimentos e aprendizagens”;
- “tenciono experimentar mais metodologias”;
- “as tarefas foram bastante produtivas ...partilha de opiniões ... soluções”;
- “maior atenção à diversidade, ao apoio mútuo, à aprendizagem personalizada e ao desenvolvimento das capacidades socioemocionais”;
- “efetiva aplicabilidade em contexto profissional”.

Numa real partilha de dificuldades e procura de soluções, os formandos efetuaram registos de efetivas alterações no ambiente educativo de sala de aula, com “antes e depois” da organização do espaço educativo. Também é importante salientar que foi possível ao longo da formação aferir, em trabalho colaborativo entre os formandos, estratégias do trabalho desenvolvidas em contexto das suas salas de aula, de acordo com as práticas

pedagógicas inclusivas trabalhadas ao longo da formação.

Em jeito de conclusão, a todos os que “embarcaram” neste desafio, reconheço espírito colaborativo, autoconsciência, resiliência e empatia.

“É por meio de milhões de atos individuais e coletivos de coragem, liderança, resistência, criatividade e cuidado que mudaremos o rumo e transformaremos a educação para construir futuros justos, equitativos e sustentáveis”.



# Arte e Educação: práticas artísticas inclusivas em contexto de ensino e aprendizagem

Ilda Dias

*Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo*

Maria de Fátima Pedroso

*Agrupamento de Escolas da Lousã*

## SUMÁRIO

O presente artigo tem como principal objetivo compreender a forma como se desenvolvem as práticas artísticas em contexto de Educação Inclusiva, tendo por base a legislação em vigor e diversos autores, bem como a nossa prática letiva nas áreas de Educação Visual e Educação Especial. Neste entendimento, pretende-se consciencializar e sensibilizar os docentes para a implementação de práticas artísticas inclusivas em sala de aula, atendendo à diversidade, equidade e inclusão, fundamentais ao desenvolvimento global e sucesso de todos os alunos.

“A educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem” (UNESCO, 2017).

Ao longo dos tempos, a Educação para Todos e o termo “inclusão” têm sido alvo de muita controvérsia. Na realidade, verificava-se que os alunos estavam integrados, mas não incluídos na sala de aula e na escola, já que não tinham as mesmas oportunidades de acesso ao currículo e, conseqüentemente, ao sucesso escolar. Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, exigem-se novas práticas, com mudanças no currículo e nas aprendizagens, potenciando o sucesso de todos os alunos, conforme instituído no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este enquadramento conceptual remete-nos para a criação de culturas e práticas mais inclusivas, uma vez que abrange uma série de princípios que efetivam a educação inclusiva, com enfoque na Abordagem Multinível no acesso ao currículo, através de um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem. Como um recurso facilitador, temos o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na aplicação de todos os referenciais normativos (Aprendizagens Essenciais, PASEO, entre outros), que proferem um ensino-aprendizagem para todos independentemente da sua condição, procurando reduzir as barreiras.

Nesta conjectura, dentro do que preconiza o Manual de Apoio à Prática, o DUA introduz um conjunto de princípios e estratégias relacionados com o desenvolvimento curricular, numa nova abordagem ao currículo, com práticas pedagógicas mais acessíveis na perspetiva da inclusão escolar, assegurando o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos, para que as salas de aula sejam mais acessíveis a todos eles.

Pressupõe-se que a implementação de práticas pedagógicas em sala de aula, tendo por base o DUA, “implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes, na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa” (Pereira, 2018).

As linhas orientadoras dos atuais legislativos garantem uma mudança de paradigma, com diferenciação pedagógica e planificação centrada no aluno, considerando o que aprendem, como aprendem, com quem, onde e com que recursos, segundo os princípios da educação inclusiva, pelo que cada professor deve recorrer a uma diversidade de estratégias e atividades, pondo em prática a mudança de ambientes educativos e de práticas/pedagogias, procurando ir ao encontro do que o aluno deseja aprender. Destaca-se, assim, o papel da escola, enquanto organizador curricular, na operacionalização e na gestão de todos os recursos essenciais para uma educação de qualidade, garantindo as mesmas oportunidades a todos os alunos.

Sendo a Educação Artística uma área que origina ainda alguma controvérsia relativamente à sua relevância, com tendências de desvalorização em detrimento de outras, entende-se fundamental demonstrar a sua importância e o seu potencial como uma metodologia fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em contexto de sala de aula, promovendo competências em articulação com outras áreas e

disciplinas. Conforme refere o Roteiro para a Educação Artística (2006), esta é um direito humano universal e uma componente essencial de uma educação completa, pelo que um dos seus objetivos é defender o direito humano à educação e à participação cultural, “para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência”.

Neste pressuposto, vários estudos destacam a importância do ensino das artes na educação, com preponderância na construção de conceitos de ensino criativo, não como uma disciplina complementar, mas como uma ferramenta de aprendizagem transversal a todas as disciplinas. Reforçam, ainda, a importância das práticas artísticas como parte integrante do currículo escolar, por irem muito além da estética, da criatividade ou do seu potencial crítico e transformador, ao permitirem implementar estratégias didáticas diversificadas e enriquecedoras, contribuindo para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, com impacto na formação global do aluno. Comprova-se, assim, que qualquer educador deve recorrer a várias estratégias, a fim de desenvolver a imaginação, a criatividade e os aspetos afetivos, expressivos, psicomotores e emocionais (Barbosa, 1991; Buoro, 2002; Fleith e Alencar, 2005; Fróis, 2000; Gardner, 1993).

De facto, tal como refere Ken Robinson no Roteiro para a Educação Artística, a imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos, existindo uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia. Por conseguinte, Gardner (1993) entende que a criatividade pode ser expressa através de todas as inteligências (teoria das inteligências múltiplas), mas observa que a maior parte das pessoas é criativa num domínio específico, devendo valorizar-se o seu potencial criativo, explorando-o através das artes num ambiente de prática e de processos criativos que elas nos permitem. O autor reconhece que, no ensino, a arte contribui para a valorização dos diferentes tipos de inteligência da criança, havendo uma ligação direta das mesmas à sua sensibilidade e à sua ação, e que alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente, não como uma inteligência artística em isolamento, mas direcionando cada uma das formas de inteligência para fins artísticos. Outros autores também evidenciam o contributo do ambiente educacional e da sociedade, bem como a influência das recompensas intrínsecas e extrínsecas no desenvolvimento da criatividade e na promoção de talentos criativos, destacando quatro aspetos que contribuem para a produção criativa:

treinamento, recursos, reconhecimento e recompensa (Fleith e Alencar, 2005).

Nesta linha de pensamento, os vários estudos consideram que a educação artística, como instrumento de inclusão social, deve ser mais valorizada na escola, não apenas na hora de desenhar e pintar, mas como uma disciplina curricular ou complemento interdisciplinar, importante para o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais. Vieira (2017) reconhece os benefícios da arteterapia e acentua que a linguagem visual permite uma comunicação diferente da linguagem verbal, possibilitando a todos os alunos expressarem o que pensam e sentem, sobretudo os que apresentam graves dificuldades de aprendizagem ou outros *handicaps*. Do mesmo modo, outros autores como Torres (2007), corroboram a relevância da arte na educação especial e na reabilitação, com enfoque na arteterapia e práticas terapêuticas num contexto multidisciplinar, ao nível da motricidade, oralidade, visão, tacto e audição, o que constitui uma prática muito eficaz para alunos portadores de hiperatividade, autismo, deficiência intelectual, auditiva e visual (e em casos de dependência química e doenças degenerativas, entre outras).

Pelo exposto, considera-se que o desenvolvimento de práticas artísticas em contexto de sala de aula é um fator essencial em todo o processo ensino/aprendizagem, devendo integrar uma aprendizagem colaborativa e construtiva, trabalhada com o currículo integrado. Ao assumir-se como instrumento de inclusão social e como complemento nas diversas formas de desenvolver aprendizagens, a arte constitui um bem essencial para a vida humana, reforçando as capacidades dos alunos a vários níveis, seja através da pintura, da música, da dança, do teatro, ou de outras manifestações artísticas, contribuindo para a valorização da diferença e da individualidade (Barbosa, 1991; Buoro, 2002; Fróis, 2000; Gardner, 1993).

Em convergência com o já citado Roteiro para a Educação Artística, a sociedade necessita de alunos/pessoas criativas, flexíveis, adaptáveis e inovadoras, confirmando-se a necessidade de desenvolver as capacidades criativas no século XXI. Ao considerar que a cultura e as artes são componentes fundamentais de uma educação que vise o desenvolvimento pleno dos indivíduos, pretende-se promover e explorar o papel da Educação Artística “na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à sua introdução ou promoção no contexto de aprendizagem”. No mesmo âmbito, também o Plano Nacional das Artes (PNA, 2019) tem como objetivo “tornar as artes mais acessíveis aos cidadãos, em particular às crianças e aos jovens, através da comunidade educativa, promovendo a

participação, fruição e criação cultural, numa lógica de inclusão e aprendizagem ao longo da vida”.

Neste contexto, salienta-se o contributo das áreas das Expressões (artísticas e físico-motoras), no 1.º ciclo, e das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Visual, no 2.º e 3.º ciclos, por constituírem uma área do conhecimento essencial para o “desenvolvimento global e integrado dos alunos”, em consonância com as áreas de competências. Assim, constata-se a necessidade de uma mudança ao nível da implementação de práticas artísticas inclusivas em contexto da sala de aula, garantindo as aprendizagens essenciais a todos os alunos com necessidades específicas. Importa referir que alguns agrupamentos já têm o PNA implementado, como é o caso do Agrupamento de Escolas da Lousã.

Contudo, na sequência desta análise, reconhece-se que nas nossas escolas ainda não são devidamente reconhecidas nem valorizadas as potencialidades do ensino através das práticas artísticas, sendo poucos os projetos de intervenção para a educação no domínio da arte inclusiva, desenvolvidos no âmbito da flexibilidade curricular, que promovam e deem visibilidade ao contributo das artes.

Os vários fundamentos teóricos permitem-nos concluir que o desenvolvimento de projetos que promovam a inclusão, por meio dos domínios da educação artística, e que envolvam os docentes e alunos em atividades criativas e lúdicas potencia a integração de conhecimentos, atitudes e valores comuns das várias áreas do saber, bem como a diversidade de experiências estéticas e artísticas.

Partindo deste pressuposto, no ano letivo 2020/2021, realizou-se uma ação/oficina de formação de 25 horas, no âmbito da Arte Inclusiva, em que participaram 20 docentes/formandos dos grupos de recrutamento 100, 110 e 910, do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo e do Agrupamento de Escolas da Lousã, em parceria com o Nova Ágora Centro de Formação e Associação de Escolas.

A ação “Educar e sensibilizar para olhares diferentes - Práticas Artísticas em Contexto da Educação Inclusiva” desenvolveu-se ao longo de 5 sessões, com abordagem teórica (12:30 horas) e prática (12:30 horas), durante as quais foi proposta a criação e implementação de um projeto de intervenção a desenvolver com os alunos, privilegiando os seguintes objetivos: refletir sobre as oportunidades e desafios colocados pelo enquadramento legal da Educação Inclusiva; explorar e consolidar o papel da arte, como estratégia e estímulo para a aprendizagem e meio de expressão, comunicação e inclusão social; propiciar a criação e implementação de projetos de intervenção, avaliando o processo e o produto

de um trabalho de projeto.

No desenvolvimento da ação, procedeu-se à análise dos atuais normativos legais, através de momentos de reflexão e discussão individual e em grupo, assim como à elaboração de exercícios e trabalhos práticos sobre os conteúdos propostos, fundamentados em vários estudos e autores reconhecidos, no âmbito das práticas artísticas inclusivas em contexto escolar. Foram, então, explorados diversos recursos e técnicas artísticas, permitindo que os docentes adquirissem competências nesta área. As várias sessões foram dinamizadas com recurso a momentos expositivos e à visualização de *Powerpoints*, vídeos e imagens legendadas, entre outros recursos, munindo os formandos de conhecimentos e ferramentas que lhes possibilitaram a concretização de atividades práticas nas sessões de trabalho autónomo com os alunos.

Durante a abordagem teórica, propôs-se a cada grupo de docentes a planificação de um projeto pedagógico na área das Artes Inclusivas, para ser desenvolvido com os alunos em contexto de sala de aula e nos Centros de Apoio à Aprendizagem, privilegiando as metodologias ativas e cooperativas e estratégias educacionais mais inclusivas e motivadoras, assim como materiais pedagógicos e instrumentos de avaliação, atendendo às orientações dos diversos normativos.

No decurso do trabalho prático/autónomo, cada grupo de docentes das várias escolas dos dois agrupamentos motivou os seus alunos para a escolha de um tema (situação problema), a partir do qual concebeu e implementou um projeto colaborativo de intervenção no âmbito da arte inclusiva, pondo em prática as abordagens e estratégias adquiridas na formação, de forma fundamentada e rigorosa. Cumprindo os parâmetros solicitados e privilegiando os materiais de desperdício, os alunos produziram diversas atividades e trabalhos didáticos inclusivos, constatando-se a aplicabilidade dos conteúdos e técnicas artísticas ministradas nas sessões presenciais, nomeadamente o desenho, a pintura, a colagem e a composição textual, entre outras. O planeamento e a concretização dos trabalhos de projeto envolveram todos os alunos, sob a orientação dos respetivos professores, em permanente articulação com as diferentes disciplinas, privilegiando a interdisciplinaridade. É possível, então, afirmar que estes projetos, ao proporcionarem aos alunos a diversidade de experiências estéticas e artísticas, permitem a aquisição de várias competências e conteúdos comuns a outras disciplinas, o que contribui para a consecução das áreas de competências inscritas no PASEO. Destaca-se o trabalho colaborativo e cooperativo entre os alunos dos diferentes grupos/turmas e os alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (medidas

adicionais) nos Centros de Apoio à Aprendizagem (Sala de Apoio à Multideficiência e Sala Mediadora).

Face ao exposto, reconhece-se que é fundamental uma maior consciencialização para a importância das práticas artísticas inclusivas no processo ensino-aprendizagem, privilegiando a autonomia e a flexibilização de práticas que consolidem e explorem pedagogias diversificadas, adequando as estratégias, os recursos e as atividades em sala de aula. Urge reajustar as práticas educativas e integrar a educação pelas artes no quotidiano das escolas, como meio de promover a plena inclusão e como combate às desigualdades e à exclusão social, contribuindo para a melhoria do ensino e para o sucesso escolar de todos os alunos.

Na última sessão, foram apresentados os trabalhos/projetos realizados pelos diferentes grupos, através da visualização de fotografias, portefólios e *Powerpoints*, tendo todos revelado muita imaginação, criatividade, inovação e qualidade, o que comprovou o enorme interesse, empenho e envolvimento de alunos e professores. Constatou-se, assim, que motivando os alunos com necessidades educativas e aumentando a sua participação nos processos de aprendizagem, eles “são capazes” de realizar trabalhos com os seus pares, desde que sejam mobilizadas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, disponibilizando-lhes os apoios e os recursos necessários e facilitadores na remoção de barreiras. Com base nos resultados obtidos, entende-se que o desenvolvimento de atividades através de projetos inclusivos permite a todos os alunos o desenvolvimento máximo do seu potencial de aprendizagem, promovendo a verdadeira escola inclusiva!

De acordo com o que sublinham as docentes/formandas nas reflexões individuais de autoavaliação, esta ação “correspondeu às suas expectativas, com um impacto

muito positivo na sua prática docente, enriquecendo os seus saberes e competências, de modo a melhorarem as suas práticas diárias com os alunos, contribuindo igualmente para uma maior consciencialização sobre a problemática da inclusão, com enfoque nas práticas artísticas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem.” Conforme enfatiza uma das docentes/formandas:

*“Educar e sensibilizar para olhares diferentes é um desafio muito inteligente, pois supõe observar com atenção os olhares que nos olham e não apenas olhar de diferentes modos. A inclusão necessita de pessoas sensíveis a esta realidade social que, infelizmente, deveria ser uma normalidade incutida nos cidadãos em geral e na escola em particular. Contudo, não se pode deixar que as crianças e os adultos de olhares diferentes sejam desconsiderados e deixados de lado, porque assim são ou porque pouco acrescentam à sociedade!”*

Pelo exposto, considera-se que se cumpriram os objetivos delineados para a formação, pelo interesse, participação e envolvimento demonstrado pelas docentes em todas as sessões, tendo estas decorrido num ambiente de interação e de motivação, fundamentais para a conceção e aplicação do trabalho de projeto em sala de aula.

Destaca-se, também, que todos os trabalhos foram expostos e divulgados nas diferentes escolas e através de diversos meios de comunicação local (páginas do agrupamento, biblioteca escolar e jornal “Trevim”), com impacto e receptividade na comunidade, permitindo que fossem apreciados e valorizados, o que potencia a autoestima e autoexpressão dos alunos, dando-lhes assim visibilidade e o merecido reconhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, A. M. (1991). *Arte/educação contemporânea*. São Paulo: Cortez.

Buoro, A. B. (2002). *Olhos que Pintam. A leitura da Imagem no Ensino da Arte*. Cortez editora.

Fleith, Denise de Souza & Alencar, Eunice Soriano de *Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Abr 2005, Vol. 21 n. 1, pp. 085-091 Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula1 Universidade de Brasília* <https://www.scielo.br/j/ptp/a/CTrwRjG6yZs5YDwQ477c8c/?format=pdf&lang=pt--> acedido em 29 de novembro.

Fróis, J. P., et al. (2000). *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Pereira, Filomena (Coord.) (2018). *Para Uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação (DGE).

Plano Nacional das Artes 2019-2024. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia\\_do\\_planonacional\\_das\\_artes\\_2019-2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_planonacional_das_artes_2019-2024.pdf), acedido em 06 de dezembro de 2023.

Roteiro para a Educação Artística, 2006 in <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>, acedido em 6 de dezembro de 2023.

Torres, G. L. (2007). *A questão da inclusão e a importância do desenvolvimento da criatividade*. *Linha D'Água*, (20), 83-137. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i20p83-137>. acedido em 29 de novembro.

Vieira, Camila de Carvalho. *Contribuições da Arte e do professor arteterapeuta para a Educação Inclusiva*. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 136–153, 2017. <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8377>. acedido em 10 dez. 2023.

# Definição de indicadores de eficácia: contributos para a avaliação do impacto de práticas inclusivas

Ana Sá

Sandra Galante

Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

## SUMÁRIO

O Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, pretende assegurar a qualidade educacional para todos os alunos, através da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) é responsável, entre outras obrigações, por monitorizar a implementação dessas medidas, usando indicadores de eficácia para medir o seu impacto e introduzir melhorias na sua adequação, reajustando os apoios necessários. Para isso, deve conceber um dispositivo de monitorização: definir objetivos, identificar indicadores relevantes, estipular metas, criar instrumentos de avaliação, envolver *stakeholders* e, oportunamente, elaborar um plano de melhoria.

## Mecanismos de monitorização e avaliação em Educação Inclusiva

Publicado a 6 de julho de 2018, o regime jurídico da educação inclusiva em vigor, em Portugal, visa garantir a efetividade do direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas características e necessidades específicas, em ambientes de aprendizagem comuns. Neste contexto, a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao longo da escolaridade obrigatória, é crucial para garantir a democratização do acesso a uma educação de qualidade, requerendo uma abordagem abrangente e colaborativa, que tem de envolver educadores, pais/famílias, profissionais de saúde, especialistas em educação especial e toda a comunidade escolar. A implementação dessas medidas deve ser acompanhada e monitorizada pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva - EMAEI, num processo planeado e contínuo, cujo objetivo é garantir que as práticas educativas são (cada vez mais) eficazes e atendem às necessidades de todos e de cada um dos alunos. Esta monitorização implica a definição e utilização de indicadores de eficácia que possam medir o impacto das abordagens inclusivas, fornecendo informação ao sistema que suporte a identificação de áreas de melhoria.

Mas, afinal, o que é referido no Decreto-Lei n.º 54/2018 sobre monitorização e indicadores de eficácia?

- No ponto 4 do art.º 5.º, pode ler-se que “As escolas devem, ainda, através das equipas multidisciplinares, definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas referidas no número anterior.”, sendo que as medidas a que se alude são as “(...) universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos.”
- No art.º 21.º, ponto 2, diz-se o seguinte: “O relatório técnico-pedagógico contém: (...) b) As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar; c) O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados (...)”

Quadro 1: monitorização e indicadores de eficácia no Decreto-Lei n.º 54/2018

De uma forma geral, as escolas têm esses indicadores explicitados nos relatórios técnico-pedagógicos e, com maior ou menor subjetividade, estes incidem nos resultados académicos e na frequência e eficácia dos apoios específicos fornecidos a alunos com necessidades educativas, de saúde ou outras. No entanto, esta é uma área a carecer de melhoria no desempenho das escolas, conforme conclui o Relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência sobre a Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva, publicado em agosto de 2022:

A explicitação de indicadores para a avaliação da eficácia das medidas mobilizadas constantes dos RTP ou, quando aplicável, dos PEI é uma área crítica a melhorar no desempenho das escolas, em geral, e das EMAEI, em particular, visando o sucesso educativo dos alunos e a qualidade das

práticas de autorregulação de cada escola (pág. 5, sumário executivo).

Clarifique-se que a concretização de uma educação inclusiva não se pode resumir a números e a estatísticas, deve antes atender à transformação real na vida dos alunos - por exemplo, a taxa de participação de alunos com necessidades específicas em atividades académicas e extracurriculares é um reflexo da inclusão real em dinâmicas escolares, uma prova concreta de um ambiente escolar mais acessível e acolhedor.

No que respeita ao desempenho académico, além das percentagens e das menções das classificações, obtidas pelos alunos, este deve ser analisado em termos de progresso individual, tendo em linha de conta os pontos de partida – deve ser valorizado o esforço e o percurso pessoal que, muitas vezes, permite transcender as limitações existentes ou percecionadas.

Já no que diz respeito à taxa de abandono escolar, outrora um indicador receado e uma realidade quase inevitável no percurso escolar de muitos jovens, a sua forte diminuição não é apenas um sucesso administrativo, mas corresponde à evidência de um progresso civilizacional: uma escola onde se procura que todos se sintam valorizados e aceites.

Aperfeiçoar os mecanismos de monitorização e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão torna-se, assim, um propósito das EMAEI, na procura de um dispositivo que permita recolher informação e regular a adequação e a qualidade da resposta dada pelas escolas, no âmbito de uma educação cada vez mais inclusiva.

Esta constatação e fundamentação resultaram numa necessidade formativa sinalizada pelo Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, no seu Plano de Formação 2023-2025. Assim “nasceu” o curso acreditado pelo CCPFC “Acompanhar e Monitorizar em Educação Inclusiva - Definição de Indicadores de Eficácia”, 15 horas, o qual decorreu entre outubro e novembro de 2023, integrando um total de 20 formandos, prioritariamente do agrupamento de escolas mencionado, mas também das restantes escolas associadas do Nova Ágora—Centro de Formação de Associação de Escolas.

<b>Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada</b>	<b>N.º de formandos</b>
Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova	9
Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste	1
Agrupamento de Escolas da Lousã	3
Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro - Penela	2
Agrupamento de Escolas Martinho Árias - Soure	3
Escola Básica e Secundária Quinta das Flores	2

Tabela 1: distribuição de formandos por escolas associadas

Este curso assumiu-se como um contributo para a capacitação dos docentes e das EMAEI, visando a reflexão, a construção e a validação de processos e instrumentos de acompanhamento e monitorização, e rentabilizando, quando pertinente, a utilização de recursos e ferramentas digitais (Galante & Sá, 2023, pág. 3).

#### **Pistas para a construção de um dispositivo de monitorização — uma abordagem exploratória**

Ao longo do curso, foi possível demonstrar que a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é um processo dinâmico que requer avaliação contínua, propiciando ajustes e melhorias nas práticas inclusivas, bem como, numa abordagem exploratória, comprovar a utilidade da mobilização de conceitos de gestão estratégica e do seu modelo relacional como instrumentos adequados para nortear as escolas na monitorização da eficácia da operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Galante & Sá, 2023, pág. 34): estabelecer indicadores de eficácia permite a obtenção de dados objetivos que podem orientar a tomada de decisões informadas e garantir que os recursos são alocados de maneira eficaz, especialmente quando são limitados. A definição de outros indicadores, para além dos resultados académicos, designadamente os processos e produtos de aprendizagem dos alunos, o seu grau de satisfação e o dos seus pais/famílias, bem como as práticas pedagógicas dos professores conferirão, sem dúvida, mais abrangência ao olhar sobre a ação estratégica das escolas para alcançar o verdadeiro objetivo da educação inclusiva: capacitar cada aluno a prosperar, independentemente das barreiras existentes. A definição de indicadores de eficácia que envolvem a comunidade escolar, incluindo pais/famílias, alunos e outros agentes educativos promove, ainda, um senso de colaboração e envolvimento na promoção de uma educação inclusiva.

A ação das EMAEI requer-se fulcral neste processo — para além de lhes caber implementar procedimentos de monitorização e avaliação da execução das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão operacionalizadas na Escola, devem também assegurar que há coerência entre metas e indicadores de resultados e a avaliação da eficácia de cada medida, constante em cada relatório técnico-pedagógico.

Assim, conceber um dispositivo que permita monitorizar o impacto, como disposto em Caldeira (2015), no caso de práticas inclusivas, implica uma abordagem vasta, devendo ter-se em conta as seguintes etapas:

- Definir objetivos e metas: os objetivos devem estar alinhados com os princípios da Educação Inclusiva e as metas devem ser específicas e mensuráveis, capazes de concretizar a Visão da instituição;
- Identificar os indicadores (de resultados): devem ser pertinentes para o objetivo, simples de interpretar e considerar aspetos académicos, sociais, emocionais e comportamentais, incluindo a participação, a evolução académica, a interação social, o envolvimento na comunidade, entre outros;
- Criar instrumentos de avaliação que possam medir os indicadores identificados e recolher informação qualitativa e quantitativa;
- Estabelecer os períodos de monitorização, podendo fazê-los coincidir com os períodos letivos (trimestrais ou semestrais) e acompanhar o progresso ao longo do ano;
- Envolver os *stakeholders*: incluir educadores, pais/famílias, alunos, profissionais de apoio e outros agentes educativos, de modo a garantir maior amplitude ao processo de monitorização;
- Recolher e analisar os dados: os procedimentos de análise dos dados devem ser claros e permitir identificar áreas de sucesso e possíveis melhorias;
- Elaborar um plano de ação/de melhoria;
- Estabelecer um ciclo contínuo de avaliação, ajustamento e implementação de melhorias, incluindo o do próprio dispositivo de monitorização.

Quadro 2: etapas para a construção de um dispositivo de monitorização

## Considerações finais

Um dos aspetos mais salientes da análise da experiência formativa referida indica que “Esta metodologia estratégica [...] transcende a mera observância legal, devolvendo informação ao sistema e à comunidade, no caso, para a rentabilização de recursos e criação de contextos educativos favorecedores do sucesso de todos os alunos.” (Galante & Sá, 2023, pág. 34). No mesmo sentido, podemos, também, concluir que a importância da definição de indicadores de eficácia e da avaliação do impacto das práticas justifica, desde logo, a partilha dos processos e resultados das abordagens realizadas, ainda que exploratórias e embrionárias, enquanto ferramenta que também concorre, ela própria, para a educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caldeira, J. (2015). *Guidelines para a elaboração do plano estratégico – boas práticas no setor público*. Publicação de Autor.

Diário da República. (2018). Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, n.º. 129/18, Série A.

Galante, S., & Sá, A. (2023). *Acompanhar e monitorizar em Educação Inclusiva - definição de indicadores de eficácia*. Disponível em <https://shorturl.at/CNXX1>

IGEC. (2022). *Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva - Relatório 2021*.

# A importância dos produtos de apoio no desenvolvimento de uma escola inclusiva: o contributo dos CRTIC

Ana Cristina Arnaut  
Sofia Reis  
Isilda Simões  
Equipa CRTIC Coimbra

## SUMÁRIO

Reconhecendo a importância do contributo dos centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC) para a educação especial no desenvolvimento de uma escola inclusiva, importa dar a conhecer as suas principais atribuições, nomeadamente no âmbito do aconselhamento de produtos de apoio e da articulação que faz com as escolas, em termos de capacitação da comunidade educativa para a utilização dos recursos aconselhados. Neste prisma, a formação assume, também, um papel preponderante na atividade nuclear dos CRTIC, existindo já uma prática instituída em parceria com os centros de formação de associação de escolas das respetivas áreas de abrangência. Perante a constante evolução da tecnologia e as especificidades do público-alvo que dela necessitam, esta colaboração é particularmente relevante para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes na área das tecnologias de apoio.

## ENQUADRAMENTO

O surgimento dos CRTIC data de 2007, sustentando-se o seu enquadramento legal no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA), nos termos estabelecidos no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 42/2011, de 23 de março. Este normativo sofreu uma atualização em 2015, dando lugar ao Despacho n.º 5291/2015, de 21 de maio, o qual veio a estabelecer a rede nacional dos CRTIC, conferindo a estes centros o estatuto de entidades prescritoras do Ministério da Educação de produtos de apoio à aprendizagem. A última revisão ocorreu em 2018 com a publicação do regime jurídico da educação inclusiva, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no qual os CRTIC são considerados um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão.

A rede nacional prescritora de produtos de apoio do Ministério da Educação (figura 1) é constituída por 25 centros, distribuída por 5 regiões educativas (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve).

Integrado no núcleo da região centro, o CRTIC Coimbra iniciou a sua atividade em 2008 e está sediado no Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, colaborando com os estabelecimentos de educação, públicos e privados, do nível pré-escolar ao ensino secundário, que pertencem à sua área de abrangência (figura 2).



Figura 1: rede nacional dos CRTIC



Figura 2: área de abrangência do CRTIC Coimbra

Da atividade nuclear das equipas dos CRTIC destacam-se as atribuições discriminadas na figura 3.

### Principais atribuições das equipas dos CRTIC

Avaliação/reavaliação/accompanhamento de alunos.

Prestação de serviços de informação, formação e aconselhamento a docentes, técnicos e encarregados de educação, quanto à utilização dos Produtos de Apoio pelos alunos, de acordo com as suas características.

Prescrição de Produtos de Apoio que permitam aos alunos ultrapassar barreiras, melhorando a sua atividade e participação em contexto escolar.

Elaboração de relatórios de avaliação de alunos para aconselhamento de Produtos de Apoio e sugestão de estratégias de intervenção.

Articulação com Estabelecimentos de Ensino, Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), DGE/ DGEstE, entre outras entidades.

Criação de parcerias que enriqueçam as dinâmicas do CRTIC, através da articulação local com os serviços de saúde e da segurança social, instituições de Educação Especial, autarquias, instituições do ensino superior e outras entidades.

Criação e gestão de comunidades de tele aula, para alunos com doença grave, impossibilitados de frequentar as aulas presencialmente.

Figura 3: principais atribuições das equipas dos CRTIC

As atribuições referidas constituem algumas das principais linhas de ação dos CRTIC. Enquanto recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, os CRTIC assumem um papel preponderante no aconselhamento de produtos de apoio a alunos que apresentam necessidades educativas específicas e para quem se justifica a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as quais impliquem o uso de tecnologia como recurso necessário para promover a sua atividade e participação.

O atual quadro legislativo nacional, em matéria de educação, destaca o modelo de escola inclusiva como um modelo educacional que valoriza a diversidade e promove

a participação ativa de todos os alunos. É neste contexto que a escola de hoje tem de ser capaz de dar resposta a essa diversidade e de atender aos ritmos e estilos de aprendizagem específicos dos alunos, bem como promover diferentes formas de acesso à informação e à comunicação. Urge, por isso, ter em consideração a abordagem curricular do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), cujos princípios nucleares visam atender à singularidade de aprendizagem dos alunos, através da promoção de diferentes meios de representação, de ação e expressão e de envolvimento, permitindo diversificar o acesso à informação a partir de diferentes canais, identificando, minimizando ou eliminando barreiras que obstam a uma participação plena na sua aprendizagem.

É neste âmbito que os produtos de apoio podem vir a ser fortes aliados no atendimento às especificidades dos alunos, quer como meio de acessibilidade, quer como instrumentos de mediação e regulação dos processos de aprendizagem, facilitando o acesso ao currículo. Quando falamos em produtos de apoio, referimo-nos a “qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico usado por uma pessoa com deficiência, especialmente produzido ou disponível que previne, compensa, atenua ou neutraliza a limitação funcional ou de participação” (alínea c) do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 93/2009, 16 abril).

### PRODUTOS DE APOIO PARA A INCLUSÃO

No panorama tecnológico atual existem inúmeros produtos de apoio que podem atender a diferentes públicos, consoante as especificidades apresentadas por cada indivíduo. Os produtos de apoio podem incluir baixa e alta tecnologia, considerando-se adequados se permitirem ao utilizador realizar as tarefas e as atividades relacionadas com os seus contextos de vida. A título de exemplo, para o domínio da comunicação existem diversos recursos, designados de baixa tecnologia, como grelhas de teclado, tabelas de símbolos manipuláveis e cadernos de comunicação baseados em troca de imagens reais, pictogramas ou símbolos. Estes recursos, construídos com simbologia gráfica, são utilizados para facilitar a comunicação a pessoas que não verbalizam ou que apresentam dificuldades graves no domínio da linguagem, frequentemente associadas a problemáticas como perturbações do desenvolvimento da fala, espectro do autismo, deficiência intelectual e paralisia cerebral, entre outras.

Os produtos de apoio designados de alta tecnologia para a comunicação incluem comunicadores digitais (tabelas de comunicação com produção de voz), computadores e *tablets* que, complementados com *software* específico, permitem diferentes formas de acesso e facilitam a utilização dos vários sistemas de

comunicação aumentativa e alternativa. Estes dispositivos, com recurso a símbolos pictográficos, associados a diferentes formas de produção, incluindo a saída de voz (síntese de voz), garantem eficiência à função comunicativa, por permitirem a sua utilização nos diversos contextos, dada a sua fácil portabilidade. O uso massificado dos *tablets* tem também trazido vantagens nas questões de acessibilidade e no desenvolvimento de aplicações, muitas delas pensadas para públicos específicos. Algumas são gratuitas e outras de baixo custo, o que torna a sua utilização mais acessível.

No domínio da baixa visão, existe uma panóplia de produtos de apoio que atende às diferentes necessidades do utilizador com baixa visão ou cegueira. Equipamentos de ampliação (réguas lupas, tele lupas e lupas portáteis eletrónicas), teclados com letras ampliadas e com contraste, máquinas Braille, linhas Braille, impressoras Braille, leitores de documentos, gravadores digitais e recursos didáticos táteis são exemplos de alguns produtos de apoio imprescindíveis para o acesso às aprendizagens, sendo um meio facilitador da interação e participação dos alunos que deles necessitam.

Outro produto essencial é o computador, que, por meio das acessibilidades que os próprios sistemas operativos oferecem, permite atender às necessidades de cada utilizador no que se refere à configuração do cursor, ampliação e contraste de caracteres, teclado virtual, reconhecimento de voz/ditado, sintetizador de fala/narrador (leitores de ecrã), transmitindo, estes últimos, as informações contidas no ecrã do computador por meio de sínteses de voz.

Importante é, também, o *software* de reconhecimento de voz, que permite que os utilizadores controlem os computadores e os dispositivos móveis através de comandos de voz, realizando tarefas como digitação, navegação na internet e controle de aplicações.

No caso da deficiência auditiva, a utilização de sistemas de videoconferência ou serviços *online*, os quais permitam a utilização de *webcam*, é essencial para visualizar os gestos traduzidos em tempo real. Da mesma forma, os recursos em vídeo, legendados e/ou com tradução em língua gestual portuguesa (LGP) são de extrema importância para o ensino bilingue. Também os sistemas FM (sistemas de frequência modulada) de amplificação podem ser de grande relevância em contexto de sala de aula, uma vez que reduzem o ruído ambiente, captando o som da pessoa que fala. Existem, ainda, sistemas luminosos ou de vibração para alerta, sinalizando campainhas ou outros toques, que tornam os ambientes mais inclusivos.

Para alunos com problemática neuromotora, as questões de acessibilidade são fundamentais. Por

exemplo, no acesso ao computador, quando a problemática implica limitações no controle dos movimentos das mãos e dos braços, são de destacar os diversos tipos de comutadores (*switches*), nomeadamente *joystick*, *trackball* e ponteiros de cabeça para escrita no teclado. Em situações motoras mais complexas (paralisia dos membros superiores), existem outros dispositivos alternativos ao rato que implicam sistemas de controlo do computador por movimentos de cabeça, por sopro, pelo olhar ou pelo sorriso, através dos quais é possível interagir com diferentes ambientes digitais com recurso a *software* específico.

No que respeita às perturbações da aprendizagem específicas, na qual, segundo o DSM-5, se enquadra a leitura (dislexia), a expressão escrita e a matemática (discalculia), a tecnologia é considerada uma mais-valia, configurando-se como um facilitador na realização de atividades nas quais os alunos, devido às suas características específicas, têm de enfrentar barreiras. No caso da dislexia, por exemplo, sabe-se que o recurso a *software* e a aplicações específicas para leitura e escrita contribuem para facilitar a aprendizagem. É o caso da tecnologia TTS (*Text to Speech*), que permite converter texto para voz ou aplicações *online* de voz para texto, estando estas acessíveis, por exemplo, em plataformas de armazenamento na nuvem, como a *OneDrive (Microsoft)* ou a *Drive (Google)*. Esta tecnologia possibilita, pois, ver e ouvir texto escrito, repetir e rever informação, diminuir barreiras relacionadas com digitação lenta ou velocidade de escrita e ortografia, gravar e editar ideias, conferindo maior autonomia e desenvolvendo uma maior capacidade de expressar conhecimento.

Muitos destes recursos são gratuitos, de fácil acesso, permitindo a implementação imediata nos contextos do dia a dia dos alunos. Porém, quando as soluções gratuitas ou de baixo custo não respondem às especificidades do indivíduo, são ponderadas soluções comerciais, assumindo o CRTIC o papel de prescriptor de produtos de apoio para a educação, com a introdução dos pedidos na plataforma SAPA (Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio), respeitando a lista de produtos de apoio homologada pelo Instituto Nacional para a Reabilitação (INR), obedecendo às seguintes etapas:

## Processo de prescrição de produtos de apoio



Figura 4: processo de prescrição de produtos de apoio

No processo de seleção da tecnologia, é fundamental observar a interação entre o utilizador e a tecnologia, as tarefas e funções específicas que necessita de executar e os contextos e condições em que a pode utilizar, implicando um trabalho de articulação entre todos os intervenientes, para se aferir o tipo de ferramenta que se poderá tornar mais eficaz na aprendizagem.

Importa ressaltar que, antes da prescrição, existe, frequentemente, um período de experimentação da tecnologia, por forma a validar a sua imprescindibilidade para a participação do aluno nos diversos contextos do seu dia a dia.

## CAPACITAÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRODUTOS DE APOIO

O desenvolvimento e a implementação de práticas inclusivas, através da utilização de produtos de apoio, implica investimento na formação dos seus principais protagonistas, sendo importante a sensibilização e a capacitação de todos para responder à necessidade de construção de cenários de aprendizagem inclusivos. Consequentemente, é essencial garantir que os educadores, professores, técnicos, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação, bem como os utilizadores primários (alunos) recebam formação adequada para saber utilizar estes produtos de apoio de forma eficaz, maximizando o seu potencial nos diversos contextos.

É, por isso, imprescindível continuar a investir em ações formativas de diferentes modalidades, designadamente ações de formação de curta duração, cursos de formação, oficinas de formação e seminários para capacitar os intervenientes no processo educativo dos alunos a utilizar estratégias de ensino diferenciadas, que integrem modelos de aprendizagem e de desempenho aumentados pela tecnologia, numa dupla perspetiva de acesso e participação.

Assim, numa lógica formativa, a apresentação de produtos de apoio, a acessibilidade digital de livros e de documentos, a divulgação de recursos educativos abertos, a divulgação de *software* livre para a comunicação aumentativa e alternativa e a construção de recursos para a personalização de conteúdos e de atividades em diferentes formatos são tópicos recorrentes e abordados no âmbito da formação contínua (formal e informal) desenvolvida, muitas vezes, em parceria com os estabelecimentos de ensino ou com os centros de formação de associação de escolas.

## CONCLUSÃO

A tecnologia tem uma forte influência enquanto resposta às necessidades emergentes da diversidade atual nas escolas, na forma como envolve e motiva os alunos para as situações de aprendizagem e no modo como apresenta a informação, tornando-a acessível, independentemente dos perfis de aprendizagem de cada aluno.

A constante evolução tecnológica e a diversidade de necessidades dos alunos destacam a importância da intervenção dos CRTIC, na medida em que o contributo destes centros é fundamental no aconselhamento e na prescrição de produtos de apoio essenciais para alunos com necessidades educativas específicas, beneficiando de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Assim, reconhecendo o potencial transformador das tecnologias de apoio na educação inclusiva, importa que as equipas

educativas que acompanham esta população-alvo considerem o serviço dos CRTIC um recurso disponível para dar suporte às escolas no uso eficaz dos produtos de apoio aconselhados.

Deste modo, todos contribuiremos para promover uma escola inclusiva e acessível, capaz de eliminar barreiras no que respeita ao acesso ao currículo e à participação na vida escolar, reduzindo desigualdades e facilitando o processo de inclusão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAST. *Universal Design for Learning*. <http://cast.org/>

DGE. (2007). *Normas orientadoras dos centros de recursos TIC para a educação especial*.

Ministério da Educação, Direção Geral de Educação, Lisboa.

DRE. (2012). *Despacho n.º 6133/2012. Produtos de Apoio para pessoas com deficiência (Ajudas Técnicas)*. <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/05/091000000/1640816413.pdf>

*Despacho n.º 5291/2015, de 21 de maio.*

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5291-2015-67271020>

DGE. (2018). *Guia de funcionamento dos centros de recursos TIC para a educação especial*.

DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de apoio à prática*.

*Decreto-Lei n.º 54/2018 - Ministério da Educação e da Ciência. (2018). Diário da República: I série, n.º 129.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

*Decreto-Lei n.º 55/2018 - Ministério da Educação e da Ciência. (2018). Diário da República: I série, n.º 129.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

INR – *Catálogo de produtos de apoio*

<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2016/06/105000000/1716817185.pdf>

Teixeira, F. A. L. (2018). *O uso de tecnologia assistiva com alunos disléxicos. (Mestrado em Educação, Área de Especialidade: Tecnologias Digitais)*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Repositório da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37778/1/ulfpie053262\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37778/1/ulfpie053262_tm.pdf)

# Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e a capacitação para a Educação Inclusiva: uma relação interdependente

Manuela Prata

*Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré*

## SUMÁRIO

Neste artigo de opinião, pretendemos destacar o papel que os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), na sua atual configuração e enquadramento legislativo (Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho) têm vindo a desempenhar na promoção de uma educação cada vez mais inclusiva, através da conceção e do desenvolvimento dos planos de formação (PF), que respondem, por um lado, às prioridades formativas definidas centralmente pelo Ministério da Educação e, por outro lado, às necessidades dos agrupamentos de escolas e dos seus profissionais.

Assente na reflexão do percurso efetuado e com base nos desafios a que temos de continuar a responder, pretendemos desocultar alguns aspetos que, na nossa perspetiva, podem ajudar a pensar e a planear percursos, modalidades e contextos formativos que contribuam de forma mais significativa e mais “interligada” para o trabalho do professor e para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos.

## INTRODUÇÃO

Refletir acerca da relação entre a ação dos CFAE e os seus impactos no desenvolvimento coletivo dos docentes e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, faz todo o sentido e assume especial destaque e importância, não só pela própria natureza, pelas finalidades e competências que lhes estão atribuídas por via legislativa, mas também pela ação e relações de proximidade que desenvolvem de forma conjunta e reticular. Num primeiro ponto faremos uma breve síntese acerca do enquadramento legal dos CFAE na atualidade, com destaque para os órgãos e suas competências, assim como os princípios orientadores e objetivos que orientam a formação contínua.

Apresentamos de seguida o enquadramento e a concetualização da educação inclusiva (OCDE, 2015), no âmbito das políticas públicas de educação no contexto português, em interdependência com as orientações e opções transnacionais. Abordaremos ainda os processos de formação contínua desenvolvidos desde 2018, no âmbito dos programas de formação de âmbito nacional, da iniciativa da Direção Geral da Educação (DGE), e os emergentes a nível local, face aos desafios que se colocam aos profissionais de educação, com destaque para os professores. Tomaremos como referências os contributos já apontados por estudos e relatórios já produzidos, entre outros, pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos (OCDE) e pela European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Terminaremos com algumas sugestões para reflexão, que, na nossa perspetiva, podem vir a contribuir para a melhoria e aumento do impacto da formação na promoção de uma Educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos.

## FORMAÇÃO CONTÍNUA E OS CFAE: UMA RELAÇÃO INTERDEPENDENTE

Reconhecendo que a formação deve ser encarada num continuum ao longo da vida, abrangendo as três etapas essenciais: a formação inicial, a indução no início da carreira e a formação contínua (OCDE, 2021; CNE, 2021), nesta reflexão apenas nos centraremos na formação contínua, recorrendo sobretudo ao quadro normativo, destacando a relação intrínseca entre esta e a melhoria das práticas profissionais ao longo da carreira docente.

A relação entre a formação contínua e a melhoria da qualidade de ensino tem vindo a ser referida na legislação publicada a partir da década de 80. No âmbito da concretização dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, no seu artigo 26.º, define como objetivos da formação contínua: melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade; incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; e adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização

do sistema educativo.

O Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, refere que “a formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente visando ainda objetivos de progressão na carreira e de mobilidade (...)” (art.º 15.º). Deste modo, a formação contínua não aparece apenas como um direito, mas também como um dever/obrigação dada a sua necessidade como condição de progressão e mobilidade na carreira docente.

A criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas em 1992, no âmbito da 1.ª versão do Regime Jurídico da Formação Contínua, Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro, assumiu também a ligação da formação contínua às práticas nas escolas.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, novo regime jurídico da formação contínua de professores (RJFCP), estabelece “um sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional” (preâmbulo). Esta intencionalidade está bem expressa no art.º 4.º, que refere como objetivos:

- “a) A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;
- b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;
- c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;
- d) A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;
- e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes”.

O mesmo decreto-lei, no art.º 5.º, define as modalidades de formação que, para além de cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos, estágios e projetos, passa a incluir ações de curta duração

(3 a 6 horas) para os efeitos previstos no Estatuto da Carreira Docente. O processo de reconhecimento e certificação das ações de curta duração é da competência das entidades formadoras, sendo no caso dos CFAE da competência do conselho de diretores da comissão pedagógica do CFAE, nos termos previstos em despacho do membro do Governo responsável pela área da educação (Despacho n.º 5741/2015 de 29 de maio).

No que se refere às áreas de formação das ações a dinamizar, de certa forma, apresentam uma congruência com os objetivos acima referidos: “a) área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino; b) prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula; c) formação educacional geral e das organizações educativas; d) administração escolar e administração educacional; e) liderança, coordenação e supervisão pedagógica; f) formação ética e deontológica; g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas às didáticas específicas ou à gestão escolar” (art.º 6.º, do Decreto-Lei n.º 22/2014).

A publicação do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, em conformidade com o estabelecido no regime jurídico da formação contínua de docentes, procede à definição das regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos CFAE, regula, pela primeira vez em diploma próprio, o seu estatuto, as suas competências, a sua constituição e o seu funcionamento. Define os princípios e objetivos que enquadram a atividade dos CFAE, revitalizando e clarificando a natureza da sua ação no âmbito do sistema de formação contínua. Tal como refere no seu preâmbulo:

“em conformidade com o estabelecido no regime jurídico da formação contínua de docentes (...) importa redefinir o papel dos CFAE e introduzir desenvolvimentos e mudanças significativas na sua organização e funcionamento, visando melhorar a sua capacidade em proporcionar um serviço de formação contínua orientado para o desenvolvimento profissional, a atualização científica e pedagógica ao longo da vida, a melhoria do ensino e uma maior eficácia nos processos de liderança, gestão e organização das escolas. A atribuição de novas competências e condições aos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) vem deste modo conferir-lhes maior capacidade de resposta às prioridades formativas das escolas e dos profissionais de ensino, reforçando a formação centrada no aperfeiçoamento da capacidade docente, nomeadamente nos domínios científico, curricular e pedagógico e a focalização na escola como local privilegiado de formação”.

Para tal, define a constituição, as competências e o funcionamento dos órgãos de direção e gestão dos CFAE: o diretor e a comissão pedagógica (CP). A CP é o órgão científico-pedagógico de direção estratégica, coordenação, supervisão e acompanhamento do plano de formação e do plano de atividade, constituída pelo Conselho de Diretores (diretores das escolas associadas e diretor do CFAE) e a Secção de Formação e Monitorização (responsáveis dos planos de formação das escolas associadas e pelo diretor). Pretende-se, deste modo, tornar mais efetivo e interveniente o papel da comissão pedagógica no funcionamento dos CFAE, enquanto estrutura de apoio à direção, tendo em vista uma maior adequação do trabalho às necessidades e prioridades de formação contínua das escolas e dos seus profissionais, através de uma separação entre a direção estratégica e o trabalho de coordenação, supervisão e monitorização das dinâmicas internas dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas.

Como se pode observar nos princípios orientadores, objetivos e competência (cf. DL n.º 127/2015,7/07), os CFAE assumem-se assim como entidades formadoras, de âmbito territorial, garantindo as respostas às prioridades locais das suas escolas associadas e assegurando, simultaneamente, as prioridades e programas nacionais.

De facto, em congruência com o previsto no Decreto-Lei n.º 22/2014 (RJFCP), está bem presente a importância da formação centrada na escola, a valorização do associativismo de escolas, no que se refere à coordenação e identificação das necessidades de formação em cooperação com os órgãos próprios das escolas associadas e na definição das respetivas prioridades a considerar na elaboração do plano de formação do CFAE. No entanto, tal como refere Cruz, 2022, “o modo como ao longo de cerca de três décadas, a Administração Central encara os CFAE e exerce a sua ação regulatória sobre estas entidades, tem alterado a sua orgânica e áreas de intervenção” (p.417).

Entendemos que, “por analogia aos Agrupamentos de Escolas, os CFAE surgem como “subunidades de gestão”, “escalões da administração central descentralizada” (Lima, 2011, p. 111-113), numa lógica de descentralização funcional, de capacitar entidades capazes de responder às orientações da Administração Central, de aceder aos fundos comunitários, de modo a concretizar as orientações políticas do sistema educativo. (Cruz, p.417). A formação surge, deste modo, como a missão primordial dos centros de formação, exigindo um equilíbrio entre os desígnios nacionais do Estado regulador para garantir uma coesão nacional e a concretização das necessidades diagnosticadas localmente” (Oliveira, 2021, p. 141).

Não obstante esta ligação umbilical e reguladora, os CFAE conquistam, de modo diverso, importantes margens de liberdade e de autonomia que lhes permitem agir e interagir com as escolas associadas, com a academia, com as autarquias e outros parceiros locais, nacionais e transnacionais, criando e recriando os seus espaços próprios de ação (Cruz, 2022, p.418).

Em todo este processo, as relações de proximidade que se estabelecem entre os CFAE e as escolas associadas, assim como as redes de colaboração e partilha que se desenvolvem entre escolas associadas, assumem uma importância decisiva na conceção e operacionalização de planos de formação que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e se articulem com os objetivos de política educativa local, nacional e transnacional. Deste modo a formação desenvolvida pelos CFAE, sobretudo a que se enquadra no âmbito da operacionalização das políticas públicas de educação, tanto proposta pela DGE, como pelos AE/ENA, para além dos impactos positivos na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constitui ainda um papel relevante para a organização e desenvolvimento organizacional de cada escola associada e de todas no seu conjunto.

Feita esta abordagem e enquadramento mais normativo acerca da importância da formação contínua e o papel dos CFAE nesse processo, importa agora retomar a questão central desta nossa humilde reflexão: qual a relação entre a ação dos CFAE/ a formação e a educação inclusiva? Que caminho já percorremos e qual perspetivamos para o futuro?

As respostas a estas questões requerem que se explicitem os referenciais, os princípios e os conceitos de educação inclusiva de que estamos a falar e com os quais nos identificamos para que, depois, possamos finalizar com uma reflexão sobre o percurso já percorrido e a percorrer em termos de formação de professores para a inclusão e para o ensino mais inclusivo.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FORMAÇÃO CONTÍNUA E PERFIL DOS PROFESSORES**

Falar de educação inclusiva é falar de Direitos Humanos, de Educação para Todos. Realçamos os princípios e as finalidades da Agenda Educação 2030, rumo a uma educação de qualidade inclusiva, equitativa e à educação ao longo de toda a vida para todos (UNESCO, 2015). Nela é assumido o compromisso de implementar, com caráter de urgência, uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás e que possibilite “transformar vidas por meio da educação”. Trata-se de “uma nova visão, transformadora e universal, inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na

inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (cf. UNESCO, 2015).

A estes desafios globais, conjugados com as necessidades e indicadores nacionais, Portugal respondeu com um conjunto de políticas públicas de educação, que se traduziram num quadro normativo congruente, convergente e interdependente, onde se inclui o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, a Autonomia e Flexibilização Curricular, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, as Aprendizagens Essenciais e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

É neste todo, do qual os Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho, são parte integrante e fundamental, que situamos e enquadrámos o novo paradigma da educação inclusiva “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos (...), tendo como horizonte o desenvolvimento do máximo do seu potencial” (cf. Decreto-Lei n.º 54/18), sem a necessidade de categorizar e recorrer a “critérios médicos”, uma vez que no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o decreto-lei, supracitado, 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.

As opções metodológicas assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo, que “permite o acesso ao currículo ajustado às potencialidades e dificuldades dos alunos,

com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de medidas universais, seletivas e adicionais” (Art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

Este paradigma renovado de educação inclusiva obriga a mudanças em toda a escola, tanto a nível organizacional como a nível pedagógico, devendo constituir-se uma opção de política educativa. Requer, ainda, uma escola com mais flexibilidade, que implica (re)ajustamentos nos espaços e nos tempos, na organização dos alunos e nos modos de trabalho dos professores, na gestão do currículo, na avaliação para as aprendizagens, na pedagogia, na clarificação dos princípios, métodos e estratégias de ensino-aprendizagem, problematizando novas formas de ensinar e aprender.

O que nos é exigido a todos é que tenhamos a capacidade e a competência para garantir o efetivo “acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem de Todos e de Cada Um dos alunos” (UNESCO, 2015), o que nos remete para o desafio crescente de responder à diversidade das nossas salas de aula, que deve ser entendido como um valor e uma oportunidade para fomentar a aprendizagem de todos e de cada um.

Com efeito, recorremos à perspetiva defendida por Cerna et al. (2021), no âmbito do projeto “Força através da Diversidade: Educação para Sociedades Inclusivas” da OCDE (2021-2023), que procura ajudar os governos a alcançar sistemas educativos mais equitativos e inclusivos. A adoção de uma perspetiva multidimensional e intersectorial da diversidade, as diferentes dimensões e os fatores abrangentes, que se encontram sistematizados na figura seguinte, surgem como lentes principais para mapear as políticas de professores e as práticas de ensino inclusivas nos países da OCDE.

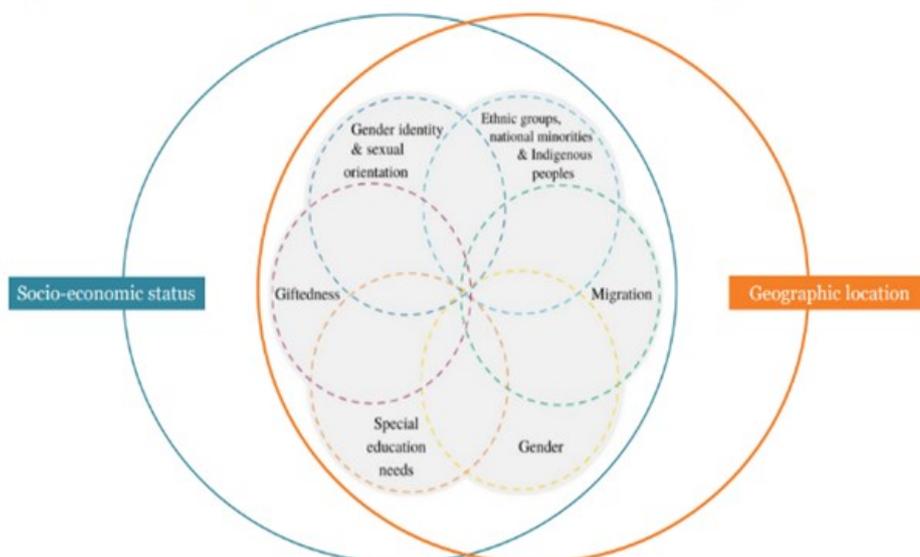


Figura 1: Cerna et al. (2021, p.23), *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*.

Tal como se pode observar, as dimensões em presença incluem desde a migração, grupos étnicos e minorias, género, identidade de género e orientação sexual; necessidades educativas específicas e a sobredotação, entre outras. A imagem sintetiza as interseções que podem ocorrer em termos de características pessoais dos indivíduos que são especificamente analisadas pelo projeto, sem prejuízo de outras que podem ter impacto nas experiências de vida das pessoas, como religião, idade, etc.. Estas dimensões têm ligações e interseções com o estatuto socioeconómico e com a localização geográfica das comunidades onde estão inseridas.

### Que lugar ocupa a formação neste processo?

A valorização efetiva da diversidade e a promoção da inclusão na sala de aula dependem da garantia de que os professores possuem o conjunto certo de habilidades e conhecimentos para o poder fazer. Para tal, como refere Brussino (2021), enquanto promovem ambientes mais inclusivos, o que os professores ensinam (currículo), como ensinam (pedagogia) e como monitorizam a aprendizagem dos alunos (avaliação), desempenham papéis fundamentais. “Temos, assim, três domínios – Currículo, Pedagogia e Avaliação, que, inevitavelmente, têm de ser pensados de forma articulada e que, desse modo, poderão fazer a diferença no sentido de transformar positivamente a vida das escolas, isto é, transformá-las em instituições em que todos os alunos podem aprender, com mais gosto e alegria, tendo em conta os desígnios previstos no currículo” (Fernandes, 2024, p.16).

Tomando como referência toda a formação desenvolvida pelos CFAE desde 2018, podemos afirmar que, ao longo destes anos, houve um investimento muito significativo, numa perspetiva sequencial e complementar, na capacitação e no desenvolvimento profissional dos professores em áreas estruturantes e fundamentais para uma educação e um ensino mais inclusivos, das quais se destacam: referenciais curriculares em vigor, autonomia e flexibilidade curricular, avaliação pedagógica, educação inclusiva, modelos pedagógicos de resposta à diversidade e à inclusão, metodologias e práticas de sala de aula/pedagogia.

No que se refere mais concretamente ao Regime Jurídico da Educação Inclusiva, importa salientar os seguintes contributos:

- Relatório *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education* (OCDE, 2022) "Análise da Educação Inclusiva em Portugal" realizado no âmbito do projeto da OCDE "Força pela diversidade", que permitiu ao Ministério da Educação desencadear um conjunto de Ações e projetos com base nas conclusões, recomendações e áreas de

intervenção propostas. Dada a natureza da nossa reflexão, referimo-nos especificamente ao contributo do Projeto “Educação Inclusiva, um caminho, um compromisso”, que se traduziu, por um lado, num processo de capacitação de formadores que posteriormente dinamizaram um conjunto de ações de formação em cada um dos CFAE, dirigidas às lideranças, a todos os docentes e também aos técnicos (As lideranças na promoção de ambientes educativos inclusivos; Práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula; Criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e inovadores); por outro lado, na produção de um conjunto de materiais e recursos de grande qualidade, que têm vindo a ser mobilizados e se encontram disponíveis, <https://educacaoinclusiva.dge.mec.pt/>.

- O *Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva – Um Guia para as Escolas* (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2022) permite, a cada Agrupamento de Escolas/Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) e aos serviços do Ministério da Educação com competências nesta temática, aplicar e avaliar a eficácia do Decreto-Lei n.º 54/2018, na sua redação atual, conferida pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Alicerçada neste trabalho, a DGE sistematizou a informação numa brochura com o objetivo de contribuir para a melhor aplicação prática do sistema de monitorização no contexto de cada AE/ENA, promovendo a reflexão interna sobre o que cada AE/ENA faz, por que faz, com quem faz, para que faz e como faz.

Face ao que vimos referindo e apesar dos progressos já realizados em matéria de educação inclusiva nos países da OCDE (2021), onde se inclui Portugal, é amplamente reconhecida a necessidade de continuar a investir na formação de professores e de outros agentes educativos para desenvolver a capacidade de responder à diversidade.

Destacamos a importância do trabalho que a European Agency for Special Needs and Inclusive Education (De Vroey et al., 2022) tem vindo a desenvolver no âmbito do projeto TPL4I (Teacher Professional Learning for Inclusion), em particular o **Perfil para a formação de professores para a inclusão**, que tem por objetivo apoiar os professores e outros profissionais da educação no compromisso para uma educação de qualidade para todos.

Na figura 2 apresentamos o quadro de valores e de áreas de competência, sugerindo a consulta não só deste documento, como também do material produzido no âmbito de todo o projeto **TPL4I**, disponível em [www.european-agency.org/projects/TPL4I](http://www.european-agency.org/projects/TPL4I).

## PERFIL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

### Quadro de valores e de áreas de competência fundamentais

[www.european-agency.org/resources/publications/TP4I-profile](http://www.european-agency.org/resources/publications/TP4I-profile)

	<p><b>Valorização da diversidade</b> – A diversidade é considerada um recurso e um valor para a educação de qualidade.</p> <p><b>As áreas de competência dentro deste valor fundamental dizem respeito a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>conceções de inclusão, equidade e educação de qualidade;</b></li><li>• <b>perspetivas dos profissionais da educação sobre a diferença.</b></li></ul>	
	<p><b>Apoiar todos os alunos</b> – Os professores e outros profissionais da educação estão profundamente empenhados na realização com sucesso, no bem-estar e na integração de todos os alunos.</p> <p><b>As áreas de competência dentro deste valor fundamental dizem respeito a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>promover a aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos;</b></li><li>• <b>apoiar o bem-estar de todos os alunos;</b></li><li>• <b>abordagens pedagógicas eficazes e organização flexível do apoio.</b></li></ul>	<p><b>Trabalhar com as outras pessoas</b> – Promoção, colaboração e trabalho de equipa são estratégias essenciais para todos os professores e outros profissionais da educação.</p> <p><b>As áreas de competência dentro deste valor fundamental dizem respeito a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>permitir que os alunos se façam verdadeiramente ouvir;</b></li><li>• <b>trabalhar com pais e famílias;</b></li><li>• <b>trabalhar com vários profissionais da educação.</b></li></ul>
		<p><b>Desenvolvimento profissional e pessoal</b> – O ensino e o apoio aos alunos são atividades de aprendizagem ao longo da vida para as quais os professores e outros profissionais da educação assumem uma responsabilidade pessoal e partilhada.</p> <p><b>As áreas de competência dentro deste valor fundamental dizem respeito a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>professores e outros profissionais da educação como membros de uma comunidade educativa profissional inclusiva;</b></li><li>• <b>formação profissional para a inclusão assente na formação inicial de professores e nas competências de outros profissionais da educação.</b></li></ul>

Figura 2: Perfil para a formação de professores para a inclusão. Quadro de valores e de áreas de competência fundamentais

Deste modo, para além de outros referenciais disponíveis, sugerimos uma mobilização mais sistemática e generalizada, tanto nas escolas, como em contextos de formação, de todo o material e recursos produzidos no âmbito do projeto “Educação Inclusiva, um caminho, um compromisso”, assim como do Perfil para a formação de professores para a inclusão.

#### **CFAE, FORMAÇÃO CONTINUA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO NECESSARIAMENTE INTERDEPENDENTE.**

#### **O CAMINHO PERCORRIDO E A PERCORRER...**

Aqui chegados, e tendo como referência os aspetos que destacámos anteriormente, importa refletir acerca da relação entre todas as áreas de formação desenvolvidas pelos CFAE e a educação inclusiva (UNESCO, 2015) e qual o impacto da formação no desenvolvimento profissional dos professores na melhoria dos processos de ensino e da aprendizagem.

Ao percorrermos os planos de formação (PF) dos últimos anos da maioria dos CFAE, para não dizer da totalidade, constatamos um predomínio da oferta formativa integrada em programas da iniciativa da administração central, no âmbito da operacionalização das políticas públicas de educação, onde, como referimos anteriormente, numa perspetiva interdependente, a educação inclusiva faz parte do todo. O volume de formação e o número de formandos envolvidos foram muito elevados, resultados possíveis porque a sua operacionalização foi suportada por projetos financiados, ou pelo orçamento de estado ou pelo fundo social europeu, dos quais se destacam: 2016 - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo; 2019 - Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; autonomia e flexibilidade curricular, cidadania e desenvolvimento, educação inclusiva, avaliação pedagógica; 2021- Capacitação Digital de Docentes; e,

2022 - Plano de Recuperação das Aprendizagens 21-23 (Recuperar com a Matemática, Recuperar incluindo e Capacitar para avaliar).

Em consequência, constata-se que os PF da generalidade dos CFAE são muito similares, por integrarem as ações de formação concebidas centralmente pela DGE. O que os diferencia é a maior ou menor quantidade e diversidade de ações de curta e/ou longa duração, em diferentes regimes e modalidades, que cada CFAE tem vindo a desenvolver, como resposta às necessidades organizacionais e pedagógicas emergentes dos AE/ENA associados, dando visibilidade às margens de ação e de liberdade que se constroem nas e com as Escolas e os seus profissionais nos contextos de ação concreta, no âmbito da formação e do desenvolvimento profissional (Cruz, 2022, p.417).

Nestas formações, concebidas localmente, pelo que nos é dado observar, na maioria dos casos, verifica-se a convergência e o cruzamento entre prioridades e áreas de formação definidas a nível central e as emergentes a nível local. No entanto, revelam alguns contornos diferentes no que se refere à duração, às modalidades e à organização dos conteúdos. As ações de curta duração, as jornadas, os simpósios e as conferências em áreas como a educação inclusiva, autonomia e flexibilidade curricular, o projeto MAIA e a capacitação digital parecem constituir uma opção estratégica dos atores em presença. Neste caso, para além de convidados de referência nas diferentes temáticas e projetos, predomina a partilha de práticas desenvolvidas nas diferentes escolas.

Em síntese, numa perspetiva sequencial e complementar, a formação continua desenvolvida tem vindo a assumir-se (direta e indiretamente) como fator e estratégia de mudança da escola, do currículo, do trabalho dos professores e dos alunos (*idem*: pp. 419-

428) e, nesta medida, na qualidade da educação e na concretização dos desígnios transnacionais e nacionais, onde a educação inclusiva ocupa um lugar determinante.

No entanto, tal como refere Fernandes (2024), “é necessário compreender que a melhoria das práticas pedagógicas é necessariamente um processo lento e muito exigente ao nível das leituras e reflexões que implica. Não pode haver qualquer processo de formação contínua minimamente credível, sem que formadores e formandos se envolvam ativamente na leitura e no estudo que os ajude a compreender a natureza dos problemas. Deste modo, é possível refletir fundamentadamente acerca deles e criar condições para melhorar as práticas (...)” (p.22). Nesta perspetiva, reafirmamos que a formação contínua deve assentar cada vez mais “numa cultura assumida de participação, de estudo e de imersão nos contextos reais, acompanhada de dinâmicas de trabalho colaborativo (...). Este tipo de cultura cria condições para o empoderamento dos professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sua identidade profissional, da sua autonomia e dos seus conhecimentos e competências. Professores nestas condições serão capazes de inovar e de reinventar as dinâmicas das suas aulas para que os seus alunos aprendam com compreensão e gosto.” (*idem*)

Complementarmente, tal como afirma Nóvoa (2022), “no meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar (...) A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (p.68).

Em todo este processo, os Centros de Formação assumem-se como “instituições-chave para melhorar a qualidade da formação contínua em estreita cooperação com as instituições do ensino superior como, na verdade, têm vindo a fazer. A sua experiência é inestimável, pois têm contribuído largamente para a materialização das políticas públicas de formação. Temos a convicção de que os CFAE, juntamente com os seus formadores e formadoras e com o estabelecimento e/ou o reforço das parcerias com instituições do ensino superior e outras, serão capazes de contribuir para melhorar substantivamente os processos de formação contínua conferindo-lhes mais ambição e elevados padrões de qualidade e exigência” (Fernandes, 2024, pp. 22-23).

É este o caminho que temos de percorrer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brussino, O. (2021). *Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*, OECD Education Working Papers, No. 256, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>.
- Cerna, L., et al. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*, OECD Education Working Papers, No. 260, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>.
- CNE. (2022) *Estado da Educação 2021*. Disponível em [https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web\\_site.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf) Consultado a 12 fevereiro de 2024
- Cruz, C. (2022). *Dimensões Locais do Espaço Público da Educação: (Re)pensar o Currículo e a Formação de Professores*. In A. Madeira, H. Cabeleira & J. Magalhães (org.). *Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de Escolarização, Património e Dinâmicas Educativas Locais* (pp. 413-432). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Edições Colibri.
- De Vroey, A., Lecheval, A., & Watkins, A. (Eds.) (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2022). *Desenho de um sistema de monitorização do Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/sistema\\_de\\_monitorizacao\\_para\\_a\\_educacao\\_inclusiva\\_em\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf)
- Fernandes, (2024). *Reflexões acerca da avaliação e da formação de professores*. In Lagartixa, C. Alves, M. org. *Nos Trilhos da Formação Contínua dos Professores: Reflexões, Olhares e Testemunhos*. CENFORMA, Centro de Formação de Montijo e Alcochete (pp. 11-24)
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT
- Oliveira, R. (2021) *O papel dos CFAE na regulação local da educação: percepções de diretores de CFAE*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks*. (M. Turner-Cmucha and E. Óskarsdóttir, eds.). Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris.
- UNESCO (2015). *Declaração de Incheon. Fórum Mundial de Educação (FME 2015)*. Coreia do Sul. <https://inee.org/sites/default/files/resources/245656por.pdf>

# Finlândia – quando a INCLUSÃO é sistémica

## Crónica de uma atividade de acompanhamento no posto de trabalho

Graça Trindade

Nova Ágora – Centro de Formação de Associação de Escolas

Madalena Relvão

Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

### SUMÁRIO

No âmbito do Consórcio Erasmus+ do Nova Ágora CFAE, APRENDER E ENSINAR PARA TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO, Projeto N.º 2023-1-PT01-KA121-SCH-000127941, realizámos, entre 13 e 20 de abril de 2024, uma mobilidade de acompanhamento no posto de trabalho (*job shadowing*) na Escola de Alajärvi, na Finlândia, para fins de aprendizagem, no âmbito de alguns dos eixos temáticos do projeto: abordagens pedagógicas com suporte digital, colaboração docente e educação inclusiva.



Figura 1: Escola de Alajärvi, Finlândia

Encontrada uma escola anfitriã para uma atividade de acompanhamento no posto de trabalho (*job shadowing*), após várias *démarches*, e depois de mais de vinte horas de viagem (avião, comboio e autocarro), cedo sentimos que tínhamos sido muito felizes no que diz respeito à escola que nos acolheu e especialmente às duas docentes finlandesas, Fanny Vilmilä e Rebekka Saukko, designadas para nos acompanhar neste processo de «fazer sombra» (para espreitar) às boas práticas que tinham para nos mostrar (ou melhor, deixar ver; era a naturalidade do dia a dia a acontecer).

Embora o âmago deste artigo seja a educação inclusiva, aqui daremos conta, ainda que de forma sumária, do que observámos também nos outros dois eixos do projeto, pois é a sua articulação que torna sistémica a inclusão, na conceção que lhe dá a escola finlandesa.

No que toca ao recurso ao digital, observámos que tudo fluía singelamente, revelando apropriação, por parte

de professores e de alunos, de todo um procedimento assumido como saber partilhado.

Comparando com Portugal, especificamente no que se refere à medida do apetrechamento dos alunos com equipamento tecnológico (computador portátil, rato, auscultadores, internet), foi fácil verificar que a estratégia finlandesa não é exatamente a mesma. O equipamento está na escola, em cada sala de aula, num armário alto e estreito com a largura pouco maior do que o tamanho de um computador portátil, sendo que cada prateleira desse armário tem uma tomada elétrica pronta a acomodar e a recarregar um computador. Quando necessário, em quase todas as aulas que observámos, os alunos, em silêncio e ordeiramente, iam buscar o equipamento, muniam-se de tudo o que era necessário para a sua tarefa e prontificavam-se a executá-la, repondo o equipamento (e religando-o à corrente) no fim da mesma ou quando chegava a hora de a aula terminar (aulas de 45 minutos).



Figura 2: armário de equipamento informático



Figura 3: armário de equipamento informático

Para além desta diferença, o essencial observado foi que a voz do professor era muito reduzida em sala de aula e os alunos sabiam exatamente o que fazer e para quê. Eram trabalhos de continuidade que guiavam a sua aprendizagem e exigiam a solução para um problema apontado, dedicados a um tema determinado ou a uma competência a desenvolver. Os alunos não estavam apenas a aprender conteúdos, mas a construir, fazendo, a sua aprendizagem. Sentia-se que os alunos estavam a *fazer*, aprendendo *como* e *porquê*, à medida que o seu trabalho ia sendo feito.

Esta abordagem suportada digitalmente não dispensava, ainda assim, a utilização de manuais em

papel, facilitadores da consulta, do virar de página, somando aos resultados das pesquisas *online* um saber instituído e reconhecido academicamente.

Destas nossas observações, destacamos a dedicação de todos, parecendo o trabalho um ato sem esforço nem angústias, com a determinação de quem quer crescer.

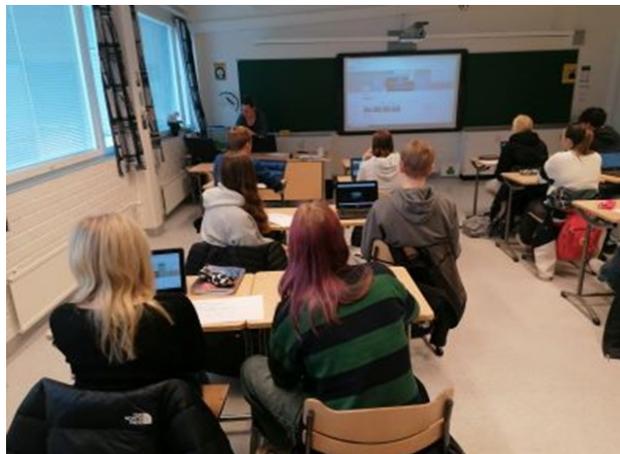


Figura 4: sala de aula de Física



Figura 5: sala de aula de Estudos Sociais/História

De acordo com os relatos de diversas professoras com quem fomos contactando, no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem, os alunos, de um modo geral, enfrentam vários desafios relacionados com a aprendizagem, nomeadamente, a concentração e a atenção, capacidade de trabalho, relações interpessoais ou regulação emocional.

Neste sentido, ao centrarmos o nosso olhar nas práticas inclusivas implementadas nesta escola, tomámos conhecimento da estrutura do sistema educativo finlandês, assente em três níveis, representado pela pirâmide seguinte:

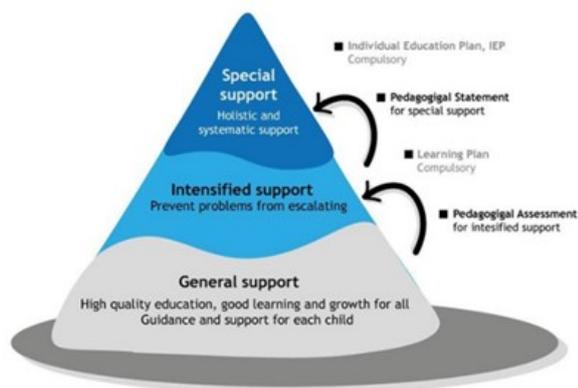


Figura 6: estrutura do sistema de apoio

Com efeito, o sistema finlandês considera três níveis de apoio à aprendizagem e à escolaridade: o nível de apoio geral, o nível de apoio intensivo e o apoio especial. Na globalidade, investe-se na educação de alta qualidade, na boa aprendizagem e no crescimento de/ para todos, estabelecendo-se orientações e apoio para cada criança.

O apoio geral é o primeiro passo para responder às necessidades dos alunos. Este tipo de apoio pode incluir, por exemplo, aula de apoio semanal, educação especial em metade de um período ou outras formas de apoio adequado para o aluno em sala de aula (tarefas diferenciadas). Cabe aos tutores apoiar e incentivar a criança nas tarefas escolares, acompanhá-la na realização dos trabalhos de casa e contactar os professores caso tenham alguma dúvida. Se a necessidade de apoio aumentar, os professores realizam uma avaliação pedagógica do aluno, identificando a necessidade de apoio intensivo. Neste nível de apoio, o objetivo é evitar a escalada de problemas, pondo em prática um plano obrigatório de aprendizagem.

Neste sentido, o apoio intensivo é mais contínuo, mais diversificado e mais individualizado. Para tal, este apoio pode significar, por exemplo, mais apoio regular pela professora de educação especial. Pode ainda incluir uma variedade de medidas de apoio adequadas ao aluno, disponíveis na sala de aula. A decisão sobre o apoio intensivo baseia-se numa avaliação pedagógica e também exige uma avaliação de um especialista, como por exemplo, o psicólogo da escola e/ou o médico. A decisão final sobre este tipo de apoio é tomada por uma comissão multiprofissional, constituída por o professor da turma, o professor de educação especial, a assistente social escolar e o psicólogo da escola.

Através de uma declaração pedagógica para apoio especial, o aluno pode ser incluído no terceiro nível – apoio especial, o qual contempla um apoio holístico e sistemático, através de um plano individual educativo obrigatório. Este apoio é dirigido a alunos cujo

crescimento, desenvolvimento ou aprendizagem requerem apoio abrangente e estruturado e pode ocorrer a *tempo* parcial ou a tempo integral. O objetivo deste apoio individual é reforçar a autoestima do aluno, adquirir motivação e capacidade de aprendizagem.

O plano de apoio às necessidades dos alunos é monitorizado e avaliado continuamente, podendo a criança mudar de nível em duas direções, de acordo com as necessidades de apoio manifestadas. Neste âmbito, e no que diz respeito à observação efetuada na escola em Alajärvi, identificámos as diferentes dimensões em que as práticas da educação inclusiva se desenvolvem: na sala de aula, em grupos menores, mais ou menos temporários (em duas modalidades diferentes de realização), em acompanhamento individual ou, ainda, no caso de dificuldades profundas, através de currículo alternativo, adaptado e acompanhado por assistente pessoal individual.

Na primeira destas modalidades, na sala de aula, facilmente se percebe que a abordagem pedagógica descrita acima, com suporte digital, confere já, por si mesma, a possibilidade de adaptação a diferentes ritmos individuais de aprendizagem.

No caso dos grupos menores, registámos a presença constante de duas figuras formadoras na sala: professor e assistente (formação inicial distinta, com diferentes funções). A inclusão nestes grupos ou a opção pela aprendizagem individual não tem de acontecer ao longo de todo o ano e não precisa de decorrer de dificuldades específicas de aprendizagem. Este apoio pode ser implementado apenas, por exemplo, durante uma semana, para recuperar um pré-requisito necessário para o conteúdo em estudo na turma a que o aluno pertence, ou, simplesmente, facilitar a aprendizagem numa fase em que determinado aluno atravessa uma fase de maior fragilidade emocional.

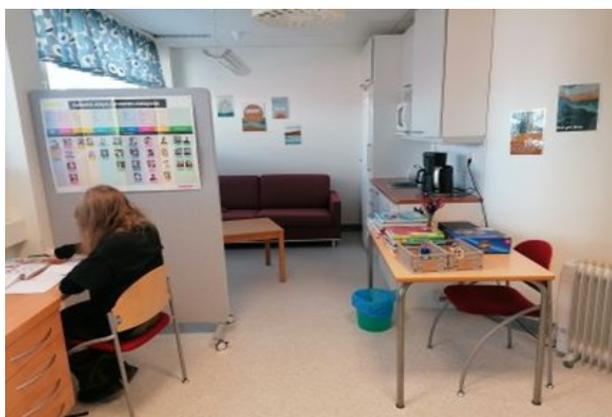


Figura 7: sala de apoio

O *design* da própria sala de apoio é determinante nesta opção de pequenos grupos. A sala está organizada em cantos e recantos, com secretárias (com um computador e seus periféricos), livros ao dispor, uma estante de jogos ou ainda uma mesa onde se vê um puzzle em progressão. Os alunos podem aceder a estes recursos se precisarem de relaxar um pouco durante a sua tarefa (existem mesmo um ou dois sofás ao dispor). Aliás, em todo o espaço escolar existe uma enorme quantidade de sofás, espalhados por salas de aula, corredores e espaços de recreio.



Figura 8: sala de apoio

Ainda nesta modalidade de grupos pequenos, assistimos também a duas aulas simultâneas (inglês e matemática) partilhando uma mesma sala de aula, separadas por um pequeno biombo que delimitava os dois espaços. Os alunos de uma disciplina e de outra desenvolviam (manualmente e/ou digitalmente) as suas tarefas, apoiados por uma professora e uma assistente. Soubemos depois que as professoras de cada disciplina fornecem previamente à professora (de apoio) desta sala o plano de aula e os objetivos que usaria nas turmas (a que os alunos pertencem).



Figura 9: sala de apoio (matemática)



Figura 10: sala de apoio (inglês)

Neste contexto, a professora de apoio e a assistente adaptam os planos da professora da turma aos perfis ou situações específicas dos alunos do pequeno grupo (simplificando, reduzindo, estendendo o tempo) e apoiam os alunos nas tarefas que têm de realizar.



Figura 11: gabinete de enfermagem (frase afixada)

Não será alheia a toda esta metodologia a presença permanente na escola de uma enfermeira (reportando ao Serviço Nacional de Saúde e à autarquia local) que realiza um trabalho determinante, a vários níveis: *i.* consulta com regularidade cada aluno, vigiando a sua saúde física e mental; *ii.* responde aos pedidos de ajuda ou esclarecimento por parte de alunos e professores; *iii.* acompanha as decisões e a execução das medidas especiais de inclusão consideradas adequadas à obtenção de sucesso e bem-estar. Para além disso, os pequenos grupos, acima apresentados, são também assessorados em sala de aula por uma enfermeira psiquiátrica, a qual dá apoio à professora de educação especial (por exemplo, contactando telefonicamente os pais dos alunos, tentando recolher dados de uma determinada situação que aparenta precisar de tratamento específico).



Figura 12: gabinete de enfermagem (frase afixada)

Nas conversas que tivemos com todas as profissionais de educação, perguntámos em que medida os encarregados de educação recorriam a médicos externos para advogar a necessidade de medidas especiais de aprendizagem. Ficou claro que isso não acontece. O processo de sinalização de um aluno não se inicia pela apresentação de um atestado médico. O sistema da escola gere esse percurso. Todos estão empenhados em encontrar o melhor caminho, desenhar a melhor estratégia, colocar o aluno na senda do bem-estar discente, ao seu passo e com gosto.

Na modalidade de apoio especial (a alunos com síndrome de Down, paraplegia, autismo severo, entre outras patologias), uma sala servia de espaço comum para meia dúzia de meninas e meninos (de várias idades) que escutavam música, assistiam a vídeos de dança (enquanto trauteavam, batiam o ritmo, dançavam), construíam legos ou brincavam com miniaturas de super-heróis. Cada um(a) estava acompanhado(a) por uma assistente pessoal, mais ou menos interventiva nas suas ações, conforme a severidade da patologia (havia um menino entre os 8-9 anos, sentado numa cadeira de rodas de espaldar alto, a quem a assistente pessoal segurava a cabeça para ele poder ver televisão, por exemplo).



Figura 13: sala de apoio especial

Ficámos com a certeza de que a escola inclusiva não significa ali que todos tenham de atingir os mesmos objetivos e que o conceito de “sucesso” não se traduz na obtenção de elevadas classificações. É, em vez disso, a promoção do gosto por estar na escola, com os pares e com os professores, por aprender o mais possível.

De entre as inúmeras aulas que observámos, há uma em especial que gostaríamos de destacar: “Bad mood art”. Trata-se de uma disciplina de opção, criada para alunos do 8.º ano no ano letivo anterior, e que, devido ao sucesso que obteve junto dos alunos, levou estes a pedir a sua continuidade no 9.º ano. Trata-se de uma disciplina que decorre em dois tempos de 45 minutos semanais, com o intervalo da hora de almoço pelo meio, na qual os alunos lançam um tema para a turma e, após uma chuva de ideias, cada um exterioriza o que sente sobre esse tema ou sobre os sentimentos que esse tema suscita. Têm ao seu dispor diversos materiais (tintas, pincéis, papel, pastas de moldar, sisal, ou outros) que utilizam livremente no processo criativo. Esta disciplina de opção tem como objetivo contribuir para o bem-estar e a saúde mental dos alunos.



Figura 14: sala de “Bad mood art”

A questão da saúde mental é claramente uma preocupação na Finlândia. Isto é Inclusão.



Figura 15: sala de “Bad mood art” (trabalhos)

#### Nota final:

Neste momento está a decorrer uma reforma no sistema da educação especial na Finlândia, em que se preveem algumas alterações.

Ao longo da semana em que estivemos na escola de Alajärvi, observámos aulas de 7.º e 9.º anos, das disciplinas de Física, Estudos Sociais/História, Ética, Inglês, Educação Física, “Bad mood art”, Educação básica flexível, Ciência doméstica, Educação especial e Reabilitação.



Figura 16: Alajärvi

# II

# Entrevistas

## **Vozes das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)**

No âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), composta por elementos permanentes e por elementos variáveis.

As entrevistas que se seguem pretendem dar voz às EMAEI, contribuindo para uma visão alargada do trabalho que desenvolvem nas escolas.

As ideias e opiniões expressas nas entrevistas são as dos entrevistados e não representam necessariamente as dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas onde se inserem.

# Agrupamento de Escolas Coimbra Centro

Entrevista a **Graça Machado**

*Coordenadora de diretores de turma do ensino secundário*

Por **Elvira Mendes**

*Subdiretora*

*Coordenadora da EMAEI*

*Interlocutora para a educação inclusiva*

## **Que contributos fornece a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) para a construção da Escola Inclusiva?**

O papel da EMAEI na consecução de uma Escola Inclusiva é crucial, dado que se constitui como um recurso técnico, pedagógico e organizacional específico de apoio à aprendizagem. Visando uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo, assume um papel preponderante na manutenção da saúde individual e comunitária, na promoção da educação, da participação, do bem-estar e do desenvolvimento integral de todos e de cada um dos alunos.

De igual forma se sublinha o seu papel, na medida em que todos os recursos da escola se devem direcionar para uma ação comum, no sentido de certificar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, nas condições devidamente ajustadas a cada um, e a garantir o direito à educação, o acesso ao conhecimento e a uma efetiva participação de todos os alunos, conforme especificado no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Neste sentido, é de realçar a sua atuação e intervenção holísticas no contexto educativo, em consonância com as decisões da escola/agrupamento, na identificação e apresentação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e na sua monitorização, no apoio e na articulação com as famílias e com os diversos serviços da comunidade, no apoio e aconselhamento aos docentes e técnicos da comunidade educativa na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, e na sensibilização da comunidade educativa, em geral, para a educação inclusiva.

## **Qual o papel de uma coordenadora de diretores de turma na construção de uma escola inclusiva?**

Sendo um elo fulcral entre as diferentes estruturas organizativas da escola/agrupamento e os diretores de turma, compete-lhe a transmissão e a monitorização de elementos basilares à plena integração de todos e,

consequentemente, à concretização efetiva de uma escola inclusiva. Mas o seu papel vai muito além da mera transmissão de informações ou da divulgação e esclarecimento da legislação em vigor aplicável nas diferentes situações. Passa, igualmente, pela cooperação com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada dos recursos, na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens, na colaboração na promoção das políticas e das ações inclusivas no contexto da escola/agrupamento. Passa ainda pela colaboração na eliminação de constrangimentos que se coloquem à participação dos alunos; pela sensibilização para a deteção precoce, pela verificação da implementação das medidas educativas adequadas e pelo apoio na sua concretização ou na delineação de estratégias em estreita articulação com os diretores de turma, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais de cada disciplina, potenciando em todos o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

## **De que forma a EMAEI tem contribuído para a melhoria das suas funções como coordenadora de diretores de turma?**

O desenvolvimento de várias iniciativas que visam o esclarecimento e a promoção de uma cultura de responsabilidade, de envolvimento e de participação social de todos os intervenientes, nomeadamente sessões de trabalho, esclarecimento de dúvidas relativas às medidas a implementar com base nas evidências e nas necessidades de cada criança/aluno, o apoio constante na elaboração de documentos essenciais integrando um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de cada um dos nossos alunos. O desenvolvimento destas medidas é feito numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização em função das especificidades dos alunos.

**Nos conselhos de turma, como são promovidos os espaços de reflexão sobre as orientações dadas pela EMAEI?**

O trabalho colaborativo que se institui nos conselhos de turma constitui uma modalidade extremamente enriquecedora, dado que a partilha de experiências por parte dos vários elementos, e a junção das potencialidades de cada um, permite a deteção e resolução de possíveis problemas, com maior facilidade, possibilitando igualmente o desenvolvimento de uma atividade mais organizada e orientada para objetivos comuns. Esta partilha possibilita, também, a reflexão sobre os princípios subjacentes à legislação em vigor e a apropriação das medidas adotadas, ou a adotar, para que cada aluno encontre as repostas que lhe permitem a realização máxima do seu potencial, contribuindo, desta forma, para uma educação e uma escola inclusiva e de qualidade.

**A EMAEI tem integrado ou promovido práticas de colaboração no trabalho que desenvolve? Como?**

Sim, na elaboração/produção de documentos preenchidos pelos docentes nos conselhos de turma, em colaboração com o docente de educação especial, na avaliação, monitorização e apoio aos alunos que necessitam da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem inclusiva, em articulação com os docentes da turma e, uma vez mais, com os docentes de educação especial, implementando, assim, processos de interajuda e apoio mútuo, efetivando práticas inclusivas colaborativas promotoras do desenvolvimento de competências em todos os intervenientes.

O seu trabalho tem vindo, ainda, a revelar-se fundamental no reconhecimento da mais-valia que é a diversidade dos alunos da nossa escola/agrupamento, desbravando caminhos e encontrando formas de trabalhar com essa diferença, acomodando os processos de ensino às particularidades individuais de cada um e mobilizando os meios de que a escola dispõe para que todos se sintam como parte integrante da vida da nossa comunidade educativa.

**De que forma o trabalho desenvolvido pela EMAEI é promotor do desenvolvimento profissional dos docentes?**

O trabalho promovido pela EMAEI tem permitido aos docentes uma maior capacidade para intervir junto dos alunos e dos seus familiares; uma maior eficácia no que diz respeito à definição, implementação, acompanhamento e monitorização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; o encontrar de metodologias, recursos, estratégias e materiais adequados que vão ao encontro das necessidades

específicas de cada aluno; o desenvolvimento de competências que lhes permitem a planificação de um trabalho individualizado e diferenciado, assim como a elaboração de planos de trabalho para os alunos que possibilitam o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social; e, entre outras, o desenvolvimento de competências na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A EMAEI acompanha e monitoriza a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem, presta aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, elabora o relatório técnico-pedagógico, o programa educativo individual, bem como o plano individual de transição, destinado a promover a transição para a vida pós-escolar, trabalhando em colaboração com docentes, diretores de turma e com a concordância dos encarregados de educação, sempre que possível.

# Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste

Entrevista a **Carla Henriques**  
*Docente de educação especial*  
*Coordenadora da EMAEI*  
*Interlocutora para a educação inclusiva*

Por **Ofélia Libório**  
*Coordenadora do departamento da educação pré-escolar*

## **No que diz respeito à inclusão, é possível cumprir a legislação relativamente ao papel da EMAEI?**

Toda a legislação específica referente à inclusão, bem como a referente ao currículo e ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, assume uma perspetiva inclusiva e pressupõe um conjunto de mudanças ao nível da organização escolar e de todo o processo educativo.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, republicado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro e pela Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro, atribui à EMAEI as competências consignadas no n.º 9 do artigo 12.º. Essas competências são tão abrangentes e fulcrais para a vida da escola, que se torna utópico, na cultura organizacional dos nossos agrupamentos de escolas, o seu total e cabal cumprimento.

## **O que faz efetivamente a EMAEI?**

Atendendo à posição que ocupa na organização de um agrupamento de escolas, a EMAEI deveria ter voz ativa e intervir de forma articulada com o conselho pedagógico e com o diretor. Do ponto de vista legislativo, considero que as competências desta estrutura estão bem concebidas, enumerando o que se deveria fazer. Porém, do ponto de vista prático, atendendo ao que efetivamente faz ou consegue fazer, identificam-se barreiras que dificultam a sua ação.

A equipa que constitui a EMAEI sensibiliza a comunidade educativa para a educação inclusiva e presta aconselhamento aos docentes e não docentes sobre práticas educativas inclusivas. Fá-lo sobretudo através dos representantes de estruturas intermédias (coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma, coordenador do serviço de psicologia e orientação), mas também de forma mais direta através das equipas que acompanham cada criança/aluno (educadores, professores, psicólogos, terapeutas e encarregados de educação).

A tarefa que exige mais tempo e a de maior

responsabilidade pelo impacto que tem na vida de cada uma das nossas crianças/alunos e das suas famílias é a análise dos processos de identificação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e a consequente proposta de medidas ajustadas ao perfil de aprendizagem de cada criança/aluno e as necessidades educativas que demonstram em cada fase do seu percurso escolar. Trimestralmente, a EMAEI monitoriza, através dos coordenadores de departamento da educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico e coordenadores de diretores de turma dos outros níveis de ensino, a eficácia da aplicação dessas medidas.

Durante o ano letivo, a elaboração dos relatórios técnico-pedagógicos, programa educativo individual, plano individual de transição decorrentes de processos de identificação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de revisão de medidas educativas, de mudança de ciclo ou de situações de alunos transferidos são assegurados pela equipa que acompanha cada criança/aluno (equipa variável) com a coordenação da equipa permanente da EMAEI.

A resposta atempada aos alunos com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que a EMAEI se esforça por dar, fica muitas vezes aquém do que cada criança/aluno ou grupo de crianças/alunos precisa, devido à insuficiência de espaços físicos e recursos humanos.

Por outro lado, o acompanhamento do funcionamento do centro de apoio à aprendizagem e à inclusão, supostamente da responsabilidade da EMAEI, é reduzido, devido à dispersão das unidades orgânicas que compõem o meu agrupamento e também ao modo como são geridos os recursos. Com efeito a gestão é feita pelo diretor e pela sua equipa sem interferência opinativa da EMAEI.

### **Qual a área em que sente mais dificuldades em intervir (gestão de recursos/capacidade decisória...)?**

A maior dificuldade desta equipa é a discrepância existente entre a “capacidade decisória” relativamente à proposta de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar para cada criança/aluno de acordo com as necessidades educativas evidenciadas e os recursos humanos e materiais necessários à sua operacionalização, já que a gestão desses recursos não é da área de competência da EMAEI.

O facto de sermos um agrupamento da periferia da cidade agrava as dificuldades, pensamos nós. Para além do número de crianças/alunos que necessita de medidas de educação inclusiva, a população que frequenta as nossas escolas apresenta uma diversidade muito significativa ao nível das necessidades educativas. Nos últimos anos, somam-se às necessidades específicas de aprendizagem, que fomos conhecendo nas nossas escolas, as necessidades específicas das crianças/alunos migrantes. Neste momento, temos crianças/alunos de vinte e sete nacionalidades e, entre eles, existe um elevado número que, apesar de se expressar em português, revela necessidades específicas devido ao facto de terem frequentado sistemas educativos muito diferentes do sistema português. Por outro lado, temos neste momento um número de crianças e jovens que, por terem características neurodivergentes, necessitam de respostas educativas em salas estruturadas, para que sejam desenvolvidas as suas potencialidades.

### **Qual a motivação para exercer esta função?**

No ano da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e consequente constituição da EMAEI, senti a responsabilidade em passar a informação que detinha por exercer, até a essa data, a função de coordenadora do departamento de educação especial.

A motivação para desempenhar essa função está relacionada com o compromisso profissional com os alunos do agrupamento. Contudo, saliento que o elevado número de alunos com necessidade de respostas educativas diferenciadas e a impossibilidade de, atempadamente, se construir essa oferta educativa provoca um grande desgaste psicológico e a dificuldade em gerir esse sentimento de impotência.

### **O que poderia ser feito a nível organizacional para colmatar os constrangimentos sentidos?**

Julgo que a EMAEI, bem como todas as estruturas intermédias, teriam maiores e melhores condições de desempenho das suas funções se coexistisse uma visão e uma prática eficaz de gestão com comunicação clara de objetivos e envolvimento de todas as estruturas intermédias, bem como de todos os docentes e os não

docentes, enfim, de toda a comunidade educativa.

### **A dimensão do agrupamento possibilita um trabalho efetivo relativamente a todas as unidades orgânicas?**

Não, a dispersão geográfica das unidades orgânicas e a identidade cultural de cada escola dificultam a garantia da equidade para que todos os alunos tenham os apoios necessários à concretização do seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Compromete igualmente a criação de ambientes educativos ativos e estimulantes adequados às necessidades educativas de alguns alunos. Dificulta, por vezes, o trabalho colaborativo dos docentes com vista a uma gestão flexível do currículo.

Gostaria que o que consta do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória fosse efetivamente uma meta para todos os alunos, ainda que, através de modalidades e percursos de educação e formação diferentes, promovendo-se a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Urge que novas perspetivas pedagógicas sobre o que é ensinar e aprender atravessem efetivamente as propostas curriculares e enformem as práticas. Necessitamos de políticas e de práticas efetivas centradas na participação de todas crianças/alunos e no sucesso de todos.

# Agrupamento de Escolas da Lousã

Entrevista a **Lisa Figueiredo**

*Encarregada de educação do aluno G. do 2.º ano*

Por **Susana Couto Lucas**

*Coordenadora da EMAEI*

*Interlocutora para a educação inclusiva*

**Os encarregados de educação reconhecem as funções da EMAEI, enquanto recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem? Como conheceu pela primeira vez a EMAEI? Que funções lhe reconhece? Como é que as funções da EMAEI podem ser recursos específicos de apoio à aprendizagem?**

Conheci a equipa EMAEI quando tive que expor o caso do G. a nível de saúde. Foi quando eu conheci a equipa toda. Mas quando tive acesso à EMAEI e ao trabalho da EMAEI foi no pré-escolar do G., quando ele teve de ter, já vinha da creche, as medidas seletivas, e aí tive acesso à EMAEI, que não conhecia, não fazia ideia o que era e fiquei a conhecer.

Reconheço algumas funções, não estou muito familiarizada com o vosso trabalho. Não andei a ler, não tenho muitas reuniões com todos, não sei ao certo como as coisas se procedem, mas quando preciso de apoio ou recorro, tenho resposta positiva e por isso reconheço este recurso.

Desde logo, na gestão de recursos, que é importante, muito, muito importante, o G. tem um apoio individualizado que não é em sala de aula que permite apoiar a criança com mais qualidade e perceptibilidade, sem ser tão generalizado. A criança sente-se ela própria também apoiada. Sente que tem ali um recurso, mais presente e com mais qualidade talvez, arrisco-me a dizer que é de mais qualidade e que nós pais também sabemos que podemos contar com esse apoio. Tem-se uma abordagem mais restrita à própria criança, de uma forma mais individual e direcionada às necessidades específicas dessa criança.

**Considera que a visão da EMAEI está focada no desenvolvimento de ambientes inclusivos, acessíveis e de apoio a todos os alunos?**

Reconheço que a EMAEI tem essa visão. De que forma? Foi tudo novidade para mim, a minha filha não teve estas necessidades, agora com o G. apercebi-me que a forma como a EMAEI promove a inclusão, vai desde a abordagem em sala de aula, com os meninos a serem apoiados em sala de aula e com os outros a saberem que

estes colegas precisam desse apoio e logo aí há inclusão. Depois também senti que a EMAEI não menospreza ninguém, são todos iguais, pelo menos é o que sinto quando falo com os responsáveis. Na gestão dos recursos, desde a educação física, às terapias que são mobilizadas, fazem-no de uma forma inclusiva e essa é a mensagem que nos passa, que os nossos filhos não são diferentes, são iguais aos outros, vão conseguir fazer o seu percurso. É muito importante para os encarregados de educação; quando nós vamos ao médico não ouvimos isso, e depois chegamos à escola, e afinal eles conseguem e isso dá-nos a nós mais força e mais vontade de trabalhar com eles e de ir ao encontro daquilo que é esperado.

Também reconheço este ambiente inclusivo, quando, por exemplo, a professora vai à sala de aula, apoia aquele aluno, mas todos os outros beneficiam, porque a professora pode alargar esse apoio à sala toda e todos ganham com isso. Toda a turma está a beneficiar desse conhecimento.

**Reconhece que a EMAEI utiliza formas de comunicação (emails, INOVAR, conversas individuais, ou outras) para manter os encarregados de educação informados sobre as decisões a tomar sobre os educandos?**

Existem formas de comunicação alargadas. Nesta escola, não há muito formalismo ao nível de ter que ser aquela hora marcada, pois estão sempre disponíveis para nos atender, para falar connosco, desde que o horário o permita, como é lógico. Fazemo-lo através de e-mail, pelo telefone; conseguimos muito facilmente manter comunicação, seja por email, através do Inovar, através de conversas e mini reuniões que solicito, ou até, às vezes, por mensagem de telemóvel, quando estamos muito atrapalhados e temos que recorrer à mensagem para algum elemento da EMAEI e, principalmente, para a pessoa que acompanha o nosso educando, que é também um ponto de comunicação com a EMAEI. A informação das decisões é feita por reuniões que se marcam por estas vias, sempre que considerarmos necessário, fora das que já estão previstas.

**Existe uma prática comunicacional positiva entre encarregados de educação e EMAEI?**

Existe, claro que sim, de que forma? Porque vejo resultados das medidas implementadas. Essa comunicação é sempre efetuada de uma forma positiva, na monitorização de recursos e resultados obtidos.

**As famílias são informadas pela EMAEI sobre os recursos e/ou apoios dos seus educandos?**

Sim, somos informados pelos mesmos meios já referidos anteriormente, sempre pela docente que é consultora da turma. Por exemplo, este ano o G. vai ser alvo de uma avaliação por um recurso que é o CRTIC que eu nem sabia existir e foi a EMAEI, mais uma vez, que solicitou este apoio. E todos os anos temos noção da “ginástica” que é feita por esta equipa na garantia de terapias para os nossos filhos com o CRIARCIL.

**As reuniões entre EMAEI encarregados de educação são reconhecidas e usadas como uma oportunidade única para melhorar o bem-estar biopsicossocial dos alunos e o desempenho escolar de cada um?**

Sim, são muito importantes. Nestas reuniões é onde conseguimos aferir com maior “profundidade” o estado psicológico dos nossos filhos. É diferente de um e-mail, estamos cara a cara, conseguimos falar de outra maneira e assim conseguimos ter noção que todos trabalhamos para o mesmo foco. Depois, por consequência, consegue-se obter um sucesso maior para o desempenho escolar de cada um. Se o psicossocial dos nossos filhos não estiver bem, não se desenvolve tudo o resto.

**Considera que a EMAEI efetua uma abordagem de envolvimento de parceiros/recursos da comunidade para uma resposta mais inclusiva aos alunos?**

Sim, mas, como funciona, eu não sei. Sei que os recursos aparecem de acordo com as necessidades. Como são mobilizados, também não sei, mas aparecem e funcionam. Funcionam bem. Porque há escolas onde os recursos são necessários e chegamos ao final do ano e eles estão sem ser mobilizados e as crianças não são beneficiadas por eles. Aqui, num prazo máximo de 15 dias já temos os recursos a funcionar; acho que na nossa escola funciona tudo muito bem e vimos que desenvolvem um bom trabalho. Sei que é a EMAEI que articula a gestão destes recursos com a comunidade e com os parceiros. Imagino que partilhem a informação uns com os outros, mas não sei como. Recebo a avaliação do meu filho e percebo que há reuniões, ao longo do semestre, que é discutida a situação de cada aluno, com todos os intervenientes, não sei como, mas percebo que deve haver reuniões com partilha de documentos, ideias e

opiniões e tenho os resultados das intervenções desses recursos.

# Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

Entrevista a **Carla Marques**  
*Assistente social*

Por **Ana Sá**  
*Coordenadora da EMAEI*  
*Interlocutora para a Educação Inclusiva*

**Há quantos anos desempenha funções neste agrupamento de escolas? E há quantos anos faz parte da EMAEI?**

Desempenho funções em contexto de escola há 14 anos. Encontro-me neste agrupamento de escolas há 8 anos. Inicialmente não integrei a EMAEI. Mais tarde, após a regularização do contrato de meio tempo no âmbito do Programa de Regularização dos Vínculos Precários da Administração Pública, foi realizado um contrato de 35 horas semanais por tempo indeterminado, e foi após a contratação a tempo integral que, no ano letivo 2020/2021, integrei a EMAEI permanente.

**Quais são as principais funções e responsabilidades do assistente social na escola? E como é que essas responsabilidades se alinham com o projeto educativo do agrupamento?**

A função do assistente social em contexto de escola consiste fundamentalmente em promover a aproximação entre a escola e a família e vice-versa, entre a família e os serviços da comunidade, atuar em situações de risco ou de efetivo abandono e absentismo escolar, assim como atuar em situações de carência económica ou situações de exclusão social, entre outras situações que se configurem como inibidoras do desenvolvimento das crianças e jovens, assim como da sua melhor integração em contexto escolar.

No âmbito do projeto educativo, no plano estratégico, a intervenção da assistente social é contemplada como um recurso para a persecução dos objetivos definidos, pelo que a intervenção do assistente social está enquadrada na dinâmica do agrupamento.

Acresce ainda referir que o projeto educativo do agrupamento defende a escola como um espaço inclusivo e apresenta como princípios e valores basilares, entre outros, a equidade social, a inclusão e o respeito pela diferença, princípios e valores que são inerentes à intervenção do assistente social.

Neste sentido, a minha intervenção enquanto agente de capacitação e de mudança é basilar para a

garantia destes princípios e valores, pois toda a intervenção tem como objetivo minimizar eventuais fragilidades e promover a utilização de recursos por forma a que a integração escolar dos alunos e o direito à educação sejam o mais plenos possível.

Poderia citar inúmeras situações concretas, ao nível da minha atuação. Destaco, como principais ações desempenhadas na escola, a articulação com todas as estruturas internas, a atuação ao nível da prevenção de comportamentos de risco, através do acompanhamento individualizado prestado junto dos alunos e famílias, os encaminhamentos para as respostas na comunidade, a articulação com os diferentes serviços no âmbito da promoção e proteção das crianças e jovens, ação social, emprego e saúde, realização de visitas domiciliárias e a participação em grupos de trabalho (RSI, Rede Social). A título de exemplo, quando um aluno que se encontra em situação irregular no país e pertence a um agregado familiar com uma situação económica precária, mediante análise da situação, é realizado um parecer social para a integração do aluno em ação social escolar e, paralelamente, são acionados outros serviços da comunidade, por forma a garantir a estabilidade da família, contribuindo assim para a construção da equidade social – valor defendido no projeto educativo do agrupamento.

**A EMAEI é composta por um grupo de profissionais que trabalha em conjunto para garantir o pleno desenvolvimento e sucesso académico de alunos com necessidades educativas específicas. Como é constituída esta equipa no seu agrupamento de escolas?**

É constituída por um representante da direção, atualmente a subdiretora, que assume funções de coordenação da equipa, três elementos do conselho pedagógico, com função de coordenação, designadamente a coordenadora do departamento de educação especial, que representa a EMAEI no conselho pedagógico, a coordenadora do 2.º ciclo e a coordenadora do 3.º ciclo, uma docente do departamento de educação especial, uma assistente social e duas psicólogas, cuja

participação na análise de casos é variável em função da população-alvo de cada psicóloga.

Para além destes elementos que constituem a EMAEI permanente, existem outros recursos da comunidade educativa que integram a equipa, consoante os casos em análise, designadamente o docente do aluno, os pais e, sempre que necessário, outros técnicos que possam estar a intervir em determinada situação, como por exemplo o terapeuta da fala, o terapeuta ocupacional, verificando-se a colaboração de técnicos externos ao agrupamento de escolas que, de alguma forma, podem contribuir para uma melhor análise e intervenção em determinada situação.

### **Qual é o seu entendimento sobre o seu papel nesta equipa?**

Todos os elementos da equipa são imprescindíveis, pois a multidisciplinaridade permite a perspetiva dos diferentes saberes que são complementares.

Quanto ao meu papel na equipa, considero que a formação científica me confere competências para uma melhor compreensão dos contextos e das mudanças sociais, assim como do impacto que estes têm no contexto familiar de cada aluno e, conseqüentemente, na sua integração em contexto escolar.

Para além da vertente compreensiva, ao considerarmos que as crianças e jovens estão inseridos em agregados familiares que vivenciam diversas problemáticas e que, com o devido respeito pela individualidade e pelos valores de cada um, é importante realizar-se um diagnóstico social responsável que contemple de forma estruturada e articulada com os serviços da comunidade a resposta/apoio a promover, terei um contributo para uma melhor atuação da equipa.

### **Quais são os principais desafios enfrentados pela EMAEI no seu agrupamento de escolas?**

Esta equipa enfrenta desafios que me parece serem comuns a muitas outras escolas.

Respondo a esta pergunta, na perspetiva do assistente social, considerando a existência de desafios de diferentes níveis e sem considerar uma ordenação específica, pois todos eles têm o seu nível de importância.

Assim, passo a identificar os desafios que me parecem carecer de uma melhor reflexão. A EMAEI tem vindo a verificar o aumento de sinalizações de casos de alunos com condições de saúde especiais, como, por exemplo, alunos com doenças degenerativas, com alterações cromossómicas que se refletem no seu nível de desenvolvimento, e tem-se verificado também um aumento do número de alunos com diagnóstico de autismo, nomeadamente ao nível da educação pré-

escolar, tratando-se em alguns casos de situações que exigem a adaptação de espaços físicos para o melhor acolhimento destes alunos. Para além do já referido relativamente aos alunos, fruto do fluxo migratório, verifica-se cada vez mais a necessidade de pensar e definir a integração de alunos estrangeiros que frequentaram um sistema de ensino com um currículo diferente e que apresentam uma heterogeneidade cultural bastante diversificada, sendo de referir que, atualmente, a integração destes alunos ocorre ao longo do ano letivo, fase em que os recursos humanos estão todos distribuídos em função do levantamento das necessidades que foi realizado antecipadamente.

Outro desafio, que não se pode dissociar deste aumento de casos, está relacionado com a escassez de recursos físicos (espaços), assim como com a escassez de recursos humanos para garantir o cumprimento pleno daquelas que são as medidas previstas para os alunos, designadamente a insuficiência do corpo docente da educação especial, assim como de técnicos especializados de diversas áreas para assegurar um acompanhamento de acordo com as reais necessidades dos alunos, situação que também se verifica relativamente ao pessoal não docente.

Interessa ainda referir que as dinâmicas das famílias, atualmente, fruto da exigência do mundo laboral, entre outros fatores, são um constrangimento a um efetivo envolvimento das famílias no percurso escolar das crianças e jovens e que obriga a equipa a adequar as suas estratégias.

### **Decorridos quase seis anos da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e da constituição das EMAEI, como pode esta equipa colaborar de forma eficiente com os professores e a restante comunidade em Condeixa-a-Nova?**

A equipa, no âmbito das suas competências, tem vindo a desenvolver esforços de melhoria contínua no sentido de colaborar eficientemente com os professores e a restante comunidade educativa. A título de exemplo, existem modelos de documentos, como o Guião de Procedimentos relativamente ao funcionamento da EMAEI, entre outros, que está disponível para acesso, pelo que, ao nível da operacionalização de procedimentos, está clarificado para toda a comunidade educativa o *modus operandi*. Relativamente à aplicação das medidas de suporte à aprendizagem, parece-me que tem vindo a ser desenvolvido um trabalho de proximidade junto do corpo docente no sentido de apoiar no esclarecimento sobre a sua operacionalização.

Contudo, e porque o caminho se faz caminhando, na perspetiva de assistente social penso que podemos melhorar ao nível da sensibilização da comunidade para a

educação inclusiva. E como é que o podemos fazer? Internamente, através da criação de mais momentos de partilha de saberes, de experiências a partir de um levantamento de necessidades junto da comunidade educativa. levantamento de necessidades junto da comunidade educativa.

Relativamente ao envolvimento das famílias, parece-me pertinente que a equipa crie momentos de reflexão sobre as melhores estratégias a aplicar junto das famílias, para que estas assumam efetivamente a sua participação na tomada de decisão das medidas a mobilizar. Contudo, esses momentos de reflexão devem ser realizados com base num estudo prévio daquele que é o sentir dos pais/cuidadores relativamente à educação inclusiva.

**Nota final:** gostaria de terminar realçando que esta entrevista não tem a pretensão de representar o parecer da EMAEI, mas sim o meu enquanto assistente social que integra a equipa. Para além disso, há questões que têm pertinência para a criação de um grupo de trabalho, pelo que as respostas são com base naquela que é a minha vivência neste contexto escolar, não tendo o objetivo de que estas declarações sejam assumidas como verdades universais.



# Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo

Entrevista a **Cláudia Moreira**

*Coordenadora do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) – ARCIL, Lousã*

Por **Isabel Borges**

*Coordenadora da EMAEI  
Interlocutora para a educação inclusiva*

## **Quantos Agrupamentos de Escolas e quantos alunos são acompanhados pelo CRI da ARCIL (Lousã)?**

O CRI da ARCIL tem como parceiros os AE da Lousã, Miranda do Corvo, Góis e Pampilhosa da Serra. Acompanha, no presente ano letivo, 104 crianças.

## **De que forma é que o CRI participa nas ações da EMAEI (equipa permanente e variável)?**

Os técnicos do CRI participam na equipa variável por iniciativa da EMAEI ou a nosso pedido, para introduzir melhorias na articulação escola/CRI, analisar casos específicos e preparar ações dirigidas à comunidade escolar.

## **Quais são os constrangimentos sentidos pelo CRI na articulação com os diversos agrupamentos? (por exemplo, número de alunos não acompanhados)**

Um dos constrangimentos prende-se com a dificuldade em prestar apoios em modalidades que impliquem romper com o modelo reabilitativo. Constatamos que muitos docentes e famílias continuam a valorizar a intervenção individual, fora da sala de aula, em detrimento de outras modalidades mais inclusivas. Não obstante, consideramos ter percorrido um caminho positivo nesta matéria, conseguindo implementar metade dos apoios noutras modalidades. Refiro-me, por exemplo, ao desenvolvimento de ateliers, onde é possível trabalhar competências psicossociais, de comunicação e autonomia em pequeno grupo; à intervenção na turma, onde podemos trabalhar todo o grupo ou promover/aumentar a participação de um aluno em particular; à intervenção nos contextos, desenvolvendo competências de comunicação e autonomia nos diferentes espaços escolares; à intervenção em pequeno grupo, aproveitando para realizar atividades com benefício para todos os participantes.

Outro constrangimento relaciona-se com a dificuldade de compatibilizar agendas para uma articulação mais eficaz entre os técnicos do CRI, docentes e famílias.

O facto do financiamento do CRI não permitir a contratação de técnicos para corresponder às crescentes necessidades sentidas pelos agrupamentos de escola, constitui também um constrangimento relevante.

## **Desde que se iniciou o protocolo da ARCIL com o Ministério da Educação, que alterações se verificaram quanto ao perfil de intervenção do CRI junto das escolas? De que forma é que a EMAEI contribuiu para esse perfil?**

Uma das alterações foi a implementação de diferentes modalidades de apoio, tornando-as mais inclusivas e invertendo a tendência de uma intervenção puramente reabilitativa. Também a realização de ações dirigidas para a comunidade escolar, tais como formações, sessões de sensibilização, participação em projetos europeus e consultoria, têm contribuído para a implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva.

Tornou-se, ainda, mais efetiva a definição conjunta (CRI/AE) da lista de alunos a beneficiar do apoio técnico do CRI, baseada em critérios consensuais, nomeadamente, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão aplicadas (priorizando alunos com medidas adicionais e contemplando alguns alunos com medidas seletivas) e a idade dos alunos (privilegiando os mais novos para uma intervenção atempada).

Considero que o papel da EMAEI foi importante em todo o processo, uma vez que conhece bem as necessidades dos alunos e reconhece a mais valia do trabalho em parceria. Uma estratégia clara sobre inclusão, a capacidade de diálogo e mediação, bem como a abertura à mudança parecem-me facilitadores de uma cultura inclusiva na comunidade escolar.

**No caso específico do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, o que poderia ser melhorado nessa articulação?**

Talvez a participação mais regular do CRI nas reuniões da EMAEI pudesse servir para o planeamento de ações mais estruturantes e abrangentes, quer no que toca a procedimentos, gestão de recursos e formação da comunidade escolar.

**De um modo geral, considerando o papel do CRI e a forma como está desenhada a sua intervenção, na sua opinião o que poderia ser melhorado para respostas mais eficazes e abrangentes?**

Em primeiro lugar, seria importante dotar os CRI do financiamento necessário para viabilizar a contratação de técnicos com condições de trabalho digno, permitindo uma maior estabilidade nas equipas. Em segundo lugar, a tutela concluir o novo modelo de financiamento, esperando que seja mais claro e que possibilite que os CRI correspondam às necessidades elencadas pelos agrupamentos/escolas.

Em terceiro lugar, o desenvolvimento de ações mais eficazes e abrangentes exige, ainda, uma mudança de mentalidade no que toca ao conceito de inclusão, pois contacta-se que o modelo reabilitativo predomina em muitos dos intervenientes educativos (direção, docentes, não docentes e famílias).

# Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro, Penela

Entrevista a **Ana Cristina Branco**

*Adjunta da direção*

Por **Maria Gracinda Fonseca**

*Docente de educação especial  
Interlocutora para a educação inclusiva*

## **A seu ver, qual é o papel da escola na difusão de práticas inclusivas na comunidade envolvente?**

A escola tem um papel fundamental na difusão e na promoção de práticas inclusivas na comunidade envolvente, dado que é um local de aprendizagem e socialização, onde se pode promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas diferenças e necessidades. A escola pode desempenhar esse papel de diversas formas, como por exemplo, promovendo palestras e atividades que abordem temas relacionados com a inclusão, capacitando os seus profissionais para lidar com a diversidade dos seus alunos, implementando programas de sensibilização e consciencialização sobre a importância da inclusão, garantindo a acessibilidade e a adaptação de espaços físicos e materiais para atender às necessidades de todos os alunos, e incentivando a participação ativa de todos os discentes em atividades educativas e sociais. Além disso, a escola pode estabelecer parcerias com instituições e organizações da comunidade que também promovam práticas inclusivas, como forma de ampliar os impactos positivos dessas ações, para além dos muros da instituição de ensino. Assim, a escola exerce um papel importante na disseminação de valores de respeito, tolerância e igualdade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, de forma a garantir os princípios da educação inclusiva.

## **Enquanto elemento da direção, a integrar a equipa permanente da EMAEI, de que forma é que consegue envolver toda a equipa da direção no processo de educação inclusiva?**

Envolver a equipa da direção no processo de educação inclusiva é uma tarefa fácil, dado que os restantes elementos que a compõem possuem formação na área e estão bastante sensibilizados para a importância da inclusão e, conseqüentemente, para as práticas inclusivas a promover. Aliás, um dos objetivos estratégicos do projeto educativo do agrupamento prende-se com a “Inclusão e Bem-estar”, pretendendo-se, entre outros aspetos, promover a integração e a inclusão, tendo-se

definido metas claras e indicadores para acompanhar/monitorizar o progresso. A colaboração e a partilha de ideias/conhecimentos entre a equipa da direção facilita o planeamento e a implementação de ações relacionadas com a inclusão na escola, garantindo, deste modo, o compromisso de todos. Outra forma de envolver a equipa é através da colaboração e trabalho em conjunto com a EMAEI e com os restantes membros da comunidade educativa, a fim de assegurar que todos os alunos sejam devidamente apoiados e incluídos na vida escolar. Promover e sensibilizar para atividades inclusivas na escola, dialogando, de modo a envolver toda a comunidade educativa no processo de inclusão constitui, também, uma preocupação constante. Por fim, considero importante reconhecer e valorizar o envolvimento, os esforços e conquistas da equipa da direção no processo de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, de forma a propiciar a motivação e o compromisso de todos com esta causa.

## **Qual a perceção que a direção tem relativamente à implementação de práticas educativas inclusivas por parte de todos os docentes?**

A direção valoriza a diversidade e a equidade na educação, incentivando os professores a adotarem estratégias inclusivas nas suas práticas pedagógicas. Acredita que os docentes orientam a sua prática letiva, adaptando atividades e recursos, promovendo a diferenciação pedagógica, de forma a potenciar as aprendizagens de todos os alunos. Está comprometida em promover um ambiente escolar inclusivo e reconhece a importância do trabalho colaborativo entre todos os membros da escola para alcançar esse objetivo. Porém, a direção tem consciência das exigências para promover a inclusão na sala de aula, tendo em conta as diferentes necessidades dos alunos. Na prática, há escassos recursos humanos para dar resposta a todos os casos em que os alunos necessitam de um apoio constante (mais professores de educação especial no agrupamento conseguiriam fazer um acompanhamento mais personalizado, em contexto de sala de aula). Mesmo

assim, disponibiliza, também, dentro do possível, apoio e recursos para ajudar os docentes a implementar práticas inclusivas de forma eficaz. Assim, na globalidade, a direção tem uma percepção positiva em relação à implementação de práticas educativas inclusivas por parte dos docentes do agrupamento.

**De que forma é que a direção, em função da monitorização da implementação da escola inclusiva, envolve a comunidade educativa nas ações de melhoria?**

A direção da escola envolve a comunidade educativa nas ações de melhoria da implementação da escola inclusiva através da: promoção e participação ativa dos alunos e das suas famílias na definição de estratégias e na tomada de decisões relacionadas com o seu processo de ensino e aprendizagem; promoção de momentos de reflexão sobre a educação inclusiva; mobilização de recursos adaptados à diversidade dos alunos; valorização e reconhecimento do trabalho dos diferentes membros da comunidade educativa, que contribuem para a criação de um ambiente educativo inclusivo; realização de questionários para recolher *feedback* e sugestões da comunidade educativa sobre as práticas inclusivas da escola; organização de atividades educativas que promovam a sensibilização e a compreensão sobre a importância da inclusão na escola; promoção de parcerias com organizações e entidades locais para promover a inclusão e a diversidade na comunidade escolar; estabelecimento de mecanismos de monitorização e avaliação para acompanhar a implementação da escola inclusiva. Em suma, ao envolver ativamente a comunidade educativa nas ações de melhoria da implementação da escola inclusiva, a direção da escola poderá promover uma cultura de colaboração, respeito e diversidade, que contribua para o sucesso e bem-estar de todos os alunos.

# Agrupamento de Escolas Martinho Árias, Soure

Entrevista a

*Aluno do 2.º ano do Curso Profissional de Técnico de Restaurante/Bar*

Por: **Cristina Amado**

*Coordenadora do 3º CEB  
Interlocutora para a educação inclusiva*

e **Cristina Oliveira**

*Coordenadora de educação especial*

**Gostas da escola?**

Sim, gosto.

**Como é que te sentes na escola?**

Eu sinto-me bem na escola.

**Quais são as atividades que mais gostas de fazer na escola?**

As atividades que mais gosto de fazer são: conviver com as pessoas, sejam adultos, jovens ou crianças; servir à mesa; ajudar na cozinha e na limpeza do refeitório; música e dança; praticar boccia; aprender espanhol e certas coisas de economia, de psicologia; treinar a matemática e o português. Adoro ir nas visitas de estudo.

**Quais são as atividades mais difíceis?**

Para mim, as mais difíceis são as atividades das disciplinas que eu não conheço e que eu preciso de estudar mais para aprender.

**Como é a tua relação com os teus professores e com os funcionários?**

A minha relação com professores e funcionários é muito boa.

**Como te sentes quando estás com os teus colegas?**

Quando estou com a turma sinto-me seguro e protegido, sinto que respeito os meus colegas e eles me respeitam a mim, ajudam-os e eles ajudam-me quando é preciso. Temos uma relação de amizade muito próxima.

**Tens algumas sugestões para melhorar a escola?**

Sim. Apesar de gostar de animais, acho que não devia dar-se comida aos cães ou gatos vadios porque depois eles não saem da porta da escola. Também não gosto de ver o desperdício que todos os dias vejo na cantina, pois os alunos não estão habituados a comer bem e de forma saudável e deixam ficar no prato a carne, o peixe, a salada e vai tudo para o lixo. Nem sequer se pode

aproveitar esses restos para dar a pessoas que tenham criação em casa.

**Como é que tu te imaginas no futuro? Quais os teus sonhos?**

No futuro, imagino-me a continuar a ser feliz, a ter muitos amigos, a ter um emprego que me dê alegria e prazer, seja num restaurante, num café/pastelaria, ou num lar de idosos, pois também estou a fazer um estágio num centro de dia perto da minha casa e gosto muito de conviver com os idosos e de os ajudar no que eu posso. Também não me importo de colaborar com os bombeiros de Soure.

Um dos meus sonhos principais é conseguir tirar a carta de condução. O outro é ter uma casa, constituir uma família, ter animais para criar e terras para cultivar.

**A tua família tem sido uma ajuda importante na tua vida escolar? Porquê?**

Sim, a minha mãe, o meu pai e os meus irmãos sempre me ajudaram muito. O meu pai é uma pessoa muito importante porque, apesar de estar comigo só ao fim de semana, é uma pessoa que gosta de mim, que me respeita, gosta da minha postura, diz-me que eu sei fazer muitas coisas e pede-me ajuda muitas vezes. A minha mãe preocupa-se muito comigo, quer muito que eu seja um homem feito, educado e comportado, e a fazer as coisas com juízo.

**Alguma vez sentiste que, na escola, têm pouca consideração por ti, ou te põem de parte?**

Não. Sinto que toda a gente gosta de mim e me trata bem e com respeito.

**Achas que, no futuro, vais ter saudades da escola e das pessoas com que trabalhaste?**

Sim, vou ter saudades da escola e de muitas pessoas, sobretudo da D. Sandra, porque acho que ela é muito atenciosa, calma e doce.

**Tens alguma recordação que queiras partilhar?**

Sim. Desde que entrei na escola tenho sido feliz, aprendi muitas coisas e fiz muitas macacadas. Uma vez abri um buraco no chão para meter lá o jardim de infância em que eu andava. Também gostava muito de fugir e mesmo com o portão fechado à chave eu encolhia a barriga e passava entre as grades. Um dia também me fechei no polivalente da escola com a chave por dentro e agarrei na chave e atirei-a para trás de um armário e as professoras tiveram de chamar os bombeiros. De outra vez fui ao telemóvel de uma professora e pedi uma pizza. Portanto fui sempre feliz e malandro e a escola foi avançando com altos e baixos. A partir do 7.º ano mudei bastante. Agora estou mais calmo e mais responsável mas continuo a gostar de brincar e de andar atrás das cachopas giras.

**Gostarias de deixar aqui uma mensagem para os jovens ou para o mundo?**

Sim. Aos jovens digo que eles devem ser mais responsáveis e respeitadores e estudarem para aprenderem mais e, no futuro, terem mais capacidades. O mundo está em guerra, há sítios onde há muita fome, muitas doenças, muita pobreza, gente sem abrigo. É preciso acabar a guerra e reconstruir as casas, os edifícios e deixar as pessoas reconstruir a vida. Infelizmente, há ditadores que querem ser donos do mundo e matam sem escrúpulos pessoas inocentes, até crianças e bebés. Temos de estar atentos pois eles não estão tão longe de nós como muita gente pensa. Neste momento temos de nos preparar e unir pois também corremos perigo.

*Nota: aluno do 2.º ano do Curso Profissional de Técnico de Restaurante/Bar, a beneficiar de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.*

# Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra

Entrevista a **Anabela Mendes e Helena Baptista**  
*Psicólogas dos Serviços de Psicologia e Orientação*

Por **Hugo Brito**

*Subdiretor*

*Interlocutor para a educação inclusiva*

## **Que impacto considera que a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 teve na vida escolar portuguesa?**

O Decreto-Lei n.º 54/2018 surge no seguimento da crescente vontade de tornar as escolas inclusivas, ou seja, contemplar a diversidade das necessidades e potencialidades dos alunos, tendo em conta os contextos escolares e familiares. Até então, o enquadramento legal contemplava apenas os alunos que apresentavam limitações significativas, mas este decreto veio dar resposta a todos os alunos. Na mesma linha, do papel preponderante da educação especial, passou-se para a conceção de que toda a comunidade educativa é chamada a intervir e a promover uma sociedade mais inclusiva.

Esta mudança de paradigma, de escola integrativa para escola inclusiva, implica que as escolas deixem de se focar nas dificuldades dos alunos e sua normalização, para equacionar ambientes, metodologias e recursos que possibilitem oportunidades diferenciadas e adaptadas às características pessoais, de modo a que todos possam realizar aprendizagens significativas, através de uma pedagogia centrada na criança, sem discriminação.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, abandona os sistemas de categorização de alunos, nomeadamente a categoria necessidades educativas especiais. O foco passa a ser a eleição de respostas educativas, atendendo à diversidade dos alunos (potencialidades e limites). Agora, o mais importante é identificar as barreiras à aprendizagem e eleger as estratégias para as ultrapassar, de modo a que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens. O modelo de legislação especial para alunos especiais deixa de fazer sentido. Qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.

O novo paradigma implica também a alteração dos mecanismos de avaliação, passando a organização e funcionamento das estruturas de apoio a serem constituídas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e por equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, monitorizando a sua eficácia e envolvendo

vários intervenientes (aluno, docentes, pais ou encarregados de educação e outros técnicos).

As escolas veem reforçada a sua autonomia e flexibilidade na mobilização de recursos e estratégias e devem acautelar as condições facilitadoras de uma cultura inclusiva, onde todos sintam que, de algum modo, são valorizadas as suas potencialidades e interesses e lhes são dadas oportunidades para o sucesso educativo, independentemente das diferenças que revelem.

Este novo desafio carrega exigências para as quais nem todos se sentem preparados e/ou motivados, requerendo mudanças na identidade profissional, na organização do trabalho, na criação de um novo ambiente educativo, com muito peso do trabalho colaborativo, das parcerias com a comunidade local, da flexibilização no desenvolvimento de planificações e de práticas pedagógicas. Para que se atinjam os objetivos contemplados no Decreto-Lei n.º 54/2018, é importante que toda a comunidade educativa se sinta comprometida com a mudança paradigmática, tendo em conta o superior interesse da criança, acreditando que a escola inclusiva é a melhor forma de educar no sentido do desenvolvimento integral e formação para a cidadania consciente. Assim, cada escola deve contemplar nos seus projetos educativos as condições para que sejam verdadeiramente inclusivas, designadamente repensar o referencial de funções que desempenham, assegurar os recursos materiais, técnicos e humanos e incentivar a aposta na formação contínua, para que não corram o risco de ficarem pelo mero cumprimento de formalidades burocráticas que respondam ao contexto legal.

## **À luz da Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, concretamente o artigo 45.º (Admissão de Alunos) e o artigo 48.º (Restrições de Matrícula), como encara a pertinência e aplicabilidade do Decreto-Lei n.º 54/2018?**

Conforme o texto introdutório do Decreto-Lei n.º 54/2018, a sua aplicabilidade estende-se a todas as escolas portuguesas, destacando-se ao longo do documento que cada escola dispõe de autonomia para

uma gestão flexível dos seus currículos, estratégias e recursos.

A sua aplicação no contexto do Ensino Artístico Especializado (EAE) não reúne ainda consenso. Por um lado, porque o próprio decreto prevê a abrangência de Escolas Agrupadas e Não Agrupadas, Escolas Profissionais e Estabelecimentos de Ensino do Pré-escolar, Básico e Secundário da rede privada, sendo omissos quanto ao Ensino Artístico Especializado em concreto. Por outro lado, porque a crença, ainda não dissipada, de que a educação inclusiva se refere essencialmente a alunos com necessidades educativas especiais, leva a que o contexto do EAE seja percebido por muitos como um regime de exceção.

Realmente a inclusão não se faz apenas por decreto, nem com receitas ou imposições desfasadas das realidades de cada contexto escolar. Apesar das especificidades do EAE, a diversidade de alunos continua a ser uma realidade, sendo assim fundamental garantir o princípio da equidade. Não obstante as condições de frequência e de admissão definidas pela referida portaria, não são descuradas, ao longo do documento, as recomendações do Decreto-Lei n.º 54/2018, de forma a garantir condições de igualdade de oportunidades que promovam as potencialidades de cada aluno e atenuem as desigualdades socioeconómicas e culturais e os diferentes estilos de aprendizagem, na promoção do sucesso educativo.

A perspetiva inclusiva é efetivamente um desafio constante e exige um acompanhamento e uma avaliação sistemática das práticas, das atitudes e dos contextos. Abraçar a inclusão implica repensar a escola em todas as suas dimensões, reorganizar recursos materiais e humanos, identificar potencialidades e barreiras, tarefa que, do ponto de vista das escolas de EAE, se pode revelar ainda mais desafiadora. No caso específico da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC), a constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e a criação do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), têm permitido uma reflexão sobre este decreto-lei neste contexto específico, bem como a identificação de medidas e recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão.

#### **Que ferramentas considera estarem à disposição da EMAEI para questões do foro comportamental?**

À luz do Decreto-Lei n.º 54/2018, a equipa multidisciplinar não se debruça apenas sobre a dimensão académica, mas também sobre as problemáticas comportamentais, sociais e emocionais, possibilitando o desenho de estratégias diversificadas e abrangentes a vários níveis. Na mesma linha, a aposta na articulação próxima com os professores, os pais e o próprio aluno

permite uma compreensão holística e mais fidedigna das situações, a identificação dos comportamentos-alvo e a definição de estratégias pedagógicas e educativas funcionais consertadas. Neste sentido, é muito importante que se aposte numa relação de proximidade e de confiança mútua na partilha de informações e no envolvimento ativo na vida escolar.

A opção por uma abordagem multinível, enquanto modelo compreensivo e sistémico de ação, dirigido a todos, retira a ideia de que só são abrangidas situações especiais, para se focar na possibilidade de eleger um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, que pode passar pelo apoio à autorregulação comportamental, quando é esta que funciona como barreira ao sucesso educativo e ao bem-estar pessoal e social.

O desenho universal para a aprendizagem assente num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, tem em conta as características de cada aluno e vai ao encontro das mesmas (identificar e remover as barreiras e maximizar as oportunidades, criando ambientes de aprendizagem acessíveis e desafiantes para todos). É nesta lógica que se enquadra a promoção de competências socioemocionais e de comportamentos funcionais, através da eleição de medidas adequadas aos objetivos e público-alvo. Simultaneamente, é importante monitorizar a evolução dos alunos, para validar a pertinência das medidas adotadas.

Num primeiro nível, podem ser eleitas medidas universais, do tipo “acomodações curriculares”, “promoção do comportamento pró-social” e “intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos”: 1) criar condições facilitadoras da motivação; 2) envolver os alunos mais ativamente na planificação de atividades e na definição dos seus objetivos de comportamento; 3) diversificar as atividades atendendo à idade e competências dos alunos; 4) promover o esforço e a persistência no sentido da responsabilização; 5) desenvolver o sentido crítico; 6) sensibilizar para o trabalho em equipa; 7) criar ambientes que valorizem o respeito pela diferença e enalteçam as potencialidades de cada um; 8) sugerir estratégias de resolução de problemas e de conflitos. Ou seja, criar condições que envolvam os alunos, de tal forma que estes se sintam valorizados e parte do processo, com possibilidade de expressar a compreensão dos conhecimentos de várias maneiras. Nestas circunstâncias, aumenta a probabilidade de se sentirem motivados para as aprendizagens, para o sucesso académico e para o reconhecimento social, percebendo que o clima da turma depende também do seu comportamento.

E se as medidas implementadas em contexto de aula se revelam insuficientes, avança-se para medidas seletivas como o “apoio psicopedagógico” e o “apoio tutorial”, possibilitando uma orientação mais personalizada, no sentido da autorregulação comportamental e da gestão socioemocional adequada.

Para além destas ferramentas, a EMAEI tem também deveres de intervenção primária, os quais poderão passar pela organização de ações de sensibilização à comunidade educativa para os princípios da inclusão, particularmente no que se refere ao comportamento. Este trabalho pode ser feito junto de alunos, em termos de promoção de uma reflexão sobre os comportamentos funcionais, mas também junto dos agentes educativos, no que se refere à identificação de práticas educativas e pedagógicas coerentes e fundamentadas. Cabe à equipa apoiar na seleção das estratégias mais adequadas à resolução de problemas e à gestão das interações, sabendo que a modificação comportamental é um processo lento que não passa só pela intervenção junto do aluno, mas também junto daqueles que são responsáveis pela sua educação.

Acautelar uma atmosfera escolar no sentido do acolhimento, da cordialidade, do conforto, do respeito, da responsabilização, num trabalho colaborativo, bem planeado, pode conduzir a bom porto no que se refere à verdadeira inclusão, modeladora de comportamentos adequados.

Assim, o Decreto-Lei n.º 54/2018 contempla várias medidas e recursos, mas não se trata de um documento fechado e limitativo. No quadro de autonomia das escolas na definição da sua política de educação, sem descurar a inclusão, muito se pode criar e adaptar.

### **Como entende a participação da Psicologia no quotidiano de uma escola de ensino artístico especializado?**

Apesar de estruturas já devidamente implementadas nas escolas agrupadas e não agrupadas, os SPO não são ainda uma realidade na totalidade das escolas de Ensino Artístico Especializado. A Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC) reconheceu a necessidade de uma intervenção diferenciada ainda antes da implementação formal destes serviços. Entre 2015 e 2018, o *Projeto Música.pro – programa de promoção de projetos pessoais e profissionais*, materializou uma resposta de apoio aos alunos do Curso Profissional de Instrumentistas de Jazz, no âmbito da disciplina de Formação em Contexto de Trabalho. No ano letivo de 2019-2020 os SPO foram formalmente constituídos, desenvolvendo atualmente a sua ação tendo por base o projeto educativo e integrando o plano anual de atividades da EACMC.

De acordo com o preconizado e perante a diversidade e magnitude dos problemas educativos e de saúde psicológica entre crianças e jovens, estes serviços consideram os pressupostos do modelo de saúde pública, privilegiando as intervenções de prevenção e promoção da saúde populacional. Assim, a intervenção destes serviços passa por a) delinear com a direção da escola os aspetos a considerar no plano anual de atividades dos SPO, de acordo com o diagnóstico de necessidades e estabelecimento de prioridades; b) conhecer as perceções, expectativas e receios dos alunos acerca da escola e definir projetos de intervenção dirigidos às suas preocupações, envolvendo-os na resolução dos problemas e incentivando uma participação ativa no domínio da cidadania responsável e ativa; c) planificar, implementar e avaliar as medidas de prevenção/intervenção mais adequadas ao bom funcionamento da comunidade escolar, em prol da saúde psicológica e do bem-estar geral, enquanto condição do sucesso educativo dos alunos e da eficácia da escola; d) contribuir para um clima organizacional favorável, nomeadamente para a resolução de conflitos e de situações que prejudiquem o desenvolvimento integral dos alunos e o bem-estar do pessoal docente e não docente; e) organizar atividades em grupo com caráter preventivo e remediativo que sensibilizem para o valor das opções por estilos de vida saudáveis e que promovam o desenvolvimento de competências de aprendizagem (promoção cognitiva e métodos de estudo) e de autorregulação socioemocional, comportamental e motivacional; f) prestar apoio de natureza psicológica/psicopedagógica a alunos, pais/ encarregados de educação, docentes e não docentes, tendo em vista o sucesso educativo e a efetiva igualdade de oportunidades, nas valências de acompanhamento direto, aconselhamento ou consultoria; g) promover atividades específicas de orientação vocacional artística, suscetíveis de ajudar os alunos no autoconhecimento das suas competências e interesses, no contacto com oportunidades de formação/trabalho, na gestão da mudança (adaptação às transições sucessivas para novos contextos de vida), na definição de projetos de carreira e na tomada de decisão; h) divulgar a oferta educativa da escola junto de outras escolas e de entidades ligadas à formação e performance artística; i) articular com os diferentes serviços e intervenientes da comunidade educativa, no intuito de recolher informação pertinente para a definição de estratégias de intervenção individual ou em contexto de turma e sensibilizar para a importância do trabalho em rede; j) integrar a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, para definição, monitorização e avaliação de medidas de apoio psicopedagógico; k) colaborar na articulação da escola com outros serviços/ entidades externas (saúde, educação, formação, emprego, segurança social, Comissão de Proteção de Crianças e

Jovens e instâncias judiciais), no sentido de promover o equilíbrio socioemocional e comportamental dos alunos; l) colaborar em experiências pedagógicas, em ações de formação e em projetos de investigação no campo da Psicologia, sempre que a instituição o requerer e/ou estes serviços considerarem ser oportuno; m) apresentar à comunidade educativa as atividades realizadas pelos SPO e sensibilizar para o envolvimento nas mesmas, através de meios de comunicação físicos e digitais.

As intervenções destes serviços são desenhadas de forma a dar resposta às especificidades do percurso artístico dos alunos, tendo em consideração os diferentes anos de escolaridade (iniciação, básico e secundário) e regimes de frequência (supletivo, articulado e profissional) do Curso de Música, Curso de Canto, Curso de Dança, Curso de Teatro e Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, que frequentam a EACMC, incluindo os alunos dos Polos de Arganil, Sertã e Miranda do Corvo.



# Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, Coimbra

Entrevista a **Graça Carvalho\***  
*Coordenadora da educação especial*  
*\*em nome de todo o grupo disciplinar*

Por **Isolina Melo**  
*Coordenadora da EMAEI*  
*Interlocutora para a educação inclusiva*

## **Podemos considerar que temos uma escola inclusiva?**

Na nossa opinião, a escola inclusiva enfrenta desafios muito abrangentes, nomeadamente com o atual ingresso de alunos de outros países no nosso sistema de ensino. Portugal tem trabalhado ativamente para promover a inclusão educacional, continuando, no entanto, a enfrentar muitos entraves, relacionados, sobretudo, com a criação de cultura inclusiva na sua verdadeira aceção. A escola, para além de possuir políticas e práticas que promovem a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas habilidades, necessidades especiais e/ou origens étnicas, deve apostar na formação de professores e de auxiliares e permitir a colaboração dos diferentes agentes (escola, pais e comunidade), contribuindo, assim, para a construção de uma cultura inclusiva.

## **Como consideram a situação atual da implementação do decreto-lei n.º 54/2018?**

Apesar de decorridos quase seis anos sobre a sua publicação, a escola continua a revelar muitas dificuldades na aplicação dos princípios do diploma. É necessário maior envolvimento de toda a comunidade educativa. Pensamos que o contexto da covid-19 condicionou o processo previsto para a sua implementação, considerando-se que está a decorrer de forma muito heterogénea. Ao contrário dos anteriores normativos, o diploma não define com precisão a operacionalização das medidas educativas previstas, o que leva a que cada escola faça a sua interpretação e aplicação, o que até pode ser positivo, uma vez que permite flexibilidade e adequar a operacionalização à realidade de cada escola, mas também leva a situações muito díspares em termos de respostas educativas em situações similares. Consideramos, assim, que se trata dum processo que precisa de ser desenvolvido e consolidado, nomeadamente com a disponibilização de um maior número de recursos humanos e com um plano de formação ajustado às reais necessidades da comunidade educativa.

## **Qual a relevância do papel do docente de educação especial?**

O docente de educação especial é fundamental para promover a inclusão e garantir que todos os alunos, possam ter acesso a uma educação de qualidade. O seu papel é, sem dúvida, muito abrangente, pretendendo responder ao potencial e às necessidades de todos os alunos, não só no âmbito educativo, mas também emocional e social, implicando assim uma articulação com todos os intervenientes do processo educativo. Não obstante, o trabalho de caráter burocrático é, sem dúvida, uma grande sobrecarga, esgotando grande parte do tempo do docente de educação especial, que poderia ser utilizado para a ação educativa, a preparação de materiais pedagógicos e a capacitação pessoal, através da frequência de mais formação.

## **Quais as necessidades da escola para uma efetiva inclusão?**

A inclusão depende do envolvimento de toda a comunidade educativa, que, presentemente, ainda não está inteiramente sensibilizada nem capacitada para os desafios da inclusão. Na escola, é necessário fomentar e proporcionar formação a toda a comunidade escolar, dar oportunidades de conhecer casos de sucesso para que se possam replicar. A EMAEI precisa também do suporte de outros setores, saúde, segurança social, justiça, que ainda não foram envolvidos no espírito da educação inclusiva, favorecendo um trabalho de equipa.

# Notas Biográficas

## Ana Cristina Arnaut

Docente do grupo de recrutamento 910 - educação especial. Exerce funções no CRTIC Coimbra desde setembro de 2009. Formação inicial - Licenciatura em Geografia – ramo de formação educacional. Formação especializada em educação especial: perturbações do comportamento – NEE dos 2.º e 3.º Ciclos. Formação especializada em educação especial: domínio cognitivo e motor.

## Ana Sá

Licenciada em Geografia pela FLUC, com especialização em Educação Especial (domínio cognitivo-motor). Docente do grupo de recrutamento 910 (Educação Especial), exerceu funções como Subdiretora do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, coordenando a respetiva Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Formadora acreditada pelo CCPFC.

## Anabela Lima

Licenciada em Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1.º CEB, Especialização em Língua Portuguesa, Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar, na Área de Administração Escolar e Educacional. Professora do 1.º CEB. Formadora acreditada pelo CCPFC.

## David Rodrigues

Professor de Educação Especial, obteve o doutoramento na Universidade de Lisboa. Lecionou em universidades portuguesas e estrangeiras e cessou a sua carreira docente universitária em 2015. Trabalhou em projetos internacionais para a UNESCO, UNICEF e Humanité & Inclusion sobre temáticas de Direitos Humanos e Inclusão Social e Educativa. É conferencista convidado em países da Europa, África, Ásia, América do Norte e do Sul. Publicou 32 livros, é fundador da ONG Pró-Inclusão e diretor da Revista “Educação Inclusiva”. Recebeu vários prémios e distinções a nível nacional e internacional. É membro, desde 2015, do Conselho Nacional de Educação.

## Graça Trindade

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Inglês, pela FLUC; Mestre em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, pela Universidade do Minho. Professora do grupo de recrutamento 300, do quadro da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, em Coimbra. Formadora acreditada pelo CCPFC.

Desde 2019 é diretora do Nova Ágora — Centro de Formação de Associação de Escolas.

## Ilda Dias

Professora de Educação Especial do quadro do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo. Mestrado em Educação Especial Área de Especialização em Cognição e Motricidade; Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica; Especialização em Educação Especial, Domínio de Motricidade e Cognição e em Deficiência Auditiva. Formadora acreditada pelo CCPFC.

## Isabel Borges

Docente de Educação Especial a exercer funções no Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce – Equipa Local de Intervenção Precoce de Miranda do Corvo/Penela. Formação Inicial – Educação de Infância. Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Docente em acumulação na Escola Superior de Educação de Coimbra, desde 2009, no Mestrado em Educação Pré-Escolar/1.º CEB – Supervisão Pedagógica e no Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor – Unidade Curricular: Estratégias de Avaliação e Intervenção em Problemas Cognitivos e Motores. Especialista na área científica de Formação de Professores na especialidade de Educação Especial 1.º/2.º Ciclos, pelo Instituto Politécnico de Coimbra.

## Isilda Simões

Docente do grupo de recrutamento 910 – educação especial. Exerce funções no CRTIC Coimbra desde setembro de 2022. Formação inicial – Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Português/Inglês - ramo de formação educacional. Formação especializada em educação especial: domínio cognitivo e motor. A frequentar o mestrado em educação especial em 2023/2024, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

## Jorge Rocha

Licenciado com Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial (DESE). Adjunto do diretor no Agrupamento de Escolas da Lousã. Exerceu cargos de coordenação e de assessoria no Agrupamento de Escolas da Lousã e nas extintas ECAE. Foi docente convidado nos Cursos de Pós-Graduação e Especialização em Educação Especial, na ESEC. Desde 2001 desempenha funções de formador no âmbito da formação contínua de professores.

## Maria de Fátima Pedroso

Professora de Educação Especial do quadro do Agrupamento de Escolas da Lousã. Mestrado em Educação Especial Área de Especialização em Cognição e Motricidade; Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica;

Especialização em Educação Especial, Domínio de Motricidade e Cognição e em Deficiência Auditiva. Formadora acreditada pelo CCPFC.

#### **Madalena Relvão**

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade de Coimbra, Mestre em Estudos Portugueses pela Universidade de Aveiro.

Exerce funções de Professora de Português do Ensino Secundário na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, em Coimbra. Desenvolve, desde há vários anos, diversas atividades extracurriculares, nomeadamente no âmbito da União Europeia (Embaixadora e Mentora eTwinning, Coordenadora do Clube Europeu, Coordenadora EPAS - European Parliament Ambassador Schools) - e Coordenadora de Projetos e Atividades Complementares na EBS Quinta das Flores.

#### **Manuela Prata**

Diretora do Centro de Formação da Associação de Escolas dos concelhos de Alcobaça e Nazaré, desde setembro de 2019.

Docente desde 1983, do grupo 110 - 1.º Ciclo do Ensino Básico (1983 até 2014) e, a partir de 2015, docente de Educação Especial, grupo 910. Doutorada em Estudos da Criança—Organização da Educação Básica (Universidade do Minho), Mestre em Gestão e Administração Educacional (Universidade Aberta), Pós-graduada em Educação Especial - domínio cognitivo-motor (ESECS- Instituto Politécnico de Leiria).

Nestes 40 anos, desempenhou também funções na área da administração e gestão das escolas e na formação inicial e contínua de professores. Orientadora e membro de Júris de Mestrado, conferencista e autora de publicações nas áreas de administração educacional, política educativa e educação inclusiva, áreas em que também é formadora.

#### **Maria Rosalina Veiga**

Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva do Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, em Viana do Castelo. Especialista na área científica da Educação e Formação de Professores do Ensino Básico, na especialidade de Educação Especial pelo Instituto Politécnico de Viana do Castelo - ESE. Pós-Graduada em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto. Mestrado (Pré-Bolonha) em Ciências da Educação na especialidade Formação de Professores pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Pós-Graduada em Educação Especial – Deficiência Mental/ Motora, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Docente na Pós-Graduação em Intervenção Multidisciplinar na Perturbação do Espectro do Autismo, do

Instituto CRIAP, desde 2015.

#### **Sandra Galante**

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Estudos Portugueses e Franceses - Ramo Educacional), pela FLUC, e mestre em Supervisão Pedagógica, pela Universidade Aberta (Portugal). É docente do grupo de recrutamento 300. Tem desempenhado vários cargos, incluindo funções de direção e de supervisão pedagógica, e trabalha atualmente no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, coordenando o respetivo plano de formação. É também Embaixadora Digital do Nova Ágora – CFAE e formadora acreditada pelo CCPFC.

#### **Sofia Reis**

Docente do quadro do agrupamento de escolas de Coimbra Sul - grupo de recrutamento 910 – educação especial. Exerce funções no CRTIC Coimbra desde setembro de 2019. Formação inicial - Educação de Infância. Formação especializada em educação especial: problemas intelectuais, motores e dificuldades múltiplas. Formação posterior – mestrado e doutoramento em Multimédia em Educação, pela Universidade de Aveiro. Formadora acreditada pelo CCPFC, desde 2019.

#### **Susana Couto Lucas**

Formação inicial de Educação de Infância, Licenciatura em CESE de Educação Especial e Mestre em Ciências de Educação / Domínio Cognitivo e Motor. Docente do quadro do Agrupamento de Escolas da Lousã no grupo 910, coordenadora da EMAEI e interlocutora para a Educação Inclusiva.

**Revista Nova Ágora**

Número 8

**Diretora**

Graça Trindade

**Equipa Redatorial**

Graça Trindade

Helena Lopes

**Colaboraram neste número**

Ana Cristina Arnaut

Ana Cristina Branco

Ana Sá

Anabela Lima

Anabela Mendes

Carla Henriques

Carla Marques

Cláudia Moreira

Cristina Amado

Cristina Oliveira

David Rodrigues

Elvira Mendes

Graça Carvalho

Graça Machado

Graça Trindade

Helena Baptista

Hugo Brito

Ilda Dias

Isabel Borges

Isilda Simões

Isolina Melo

Jorge Rocha

Lisa Figueiredo

Madalena Relvão

Manuela Prata

Maria de Fátima Pedroso

Maria Gracinda Fonseca

Maria Rosalina Veiga

Ofélia Libório

Sandra Galante

Sofia Reis

Susana Couto Lucas

**Revisão**

Graça Trindade

Helena Lopes

**Capa**

Marina Pacheco

**Fotografias/ imagens**

Frederico C. Pereira (páginas 2 e 27)

Graça Trindade e Madalena Relvão  
(páginas 47, 48, 49, 50, 51 e 52)

Laura Lopes (páginas 4 e 13)

Maria Rosalina Veiga (página 12)

Marina Pacheco (páginas 9, 62 e 72)

**Design gráfico**

Bruno Ferreira

**Propriedade**

Nova Ágora - CFAE

Escola Sec. D. Duarte

Rua António Augusto Gonçalves

3040-241 Coimbra

Tel. 239 802 317

E-mail: nova-agora@cfagora.pt

Pág. Web: <http://www.cfagora.pt>

**Impressão**

Vimarsil Gráfica

**Tiragem**

300 Exemplares





A publicação da Revista Nova Ágora, n.º 8, tem em vista difundir conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, bem como promover a reflexão sobre práticas locais e o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudança, fomentando a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares dos alunos.

Do mesmo modo, pretende-se, com esta publicação, contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e para uma permanente atualização científica, na perspetiva do seu contínuo aperfeiçoamento ao longo da vida.

Para a boa consecução dos objetivos de desenvolvimento profissional contínuo, a oferta formativa beneficiou do financiamento no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (projeto nº POCH-04-5214-FSE-000011).



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu