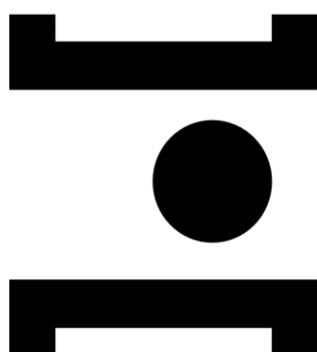


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**A INTERVENÇÃO DA EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À
EDUCAÇÃO INCLUSIVA. UM ESTUDO DE CASO.**

Dissertação

Mestrado em Administração Educacional

Maria Antunes Garcia

Orientação:

Professor Doutor António Fernando Saldanha Portelada

Março, 2026

AGRADECIMENTOS

Neste meu percurso, foram várias as pessoas que contribuíram para a concretização dos meus estudos e conseqüentemente, deste trabalho.

Ao Professor Doutor António Fernando Saldanha Portelada, orientador deste estudo, agradeço toda a dedicação e orientação, cujo acompanhamento me permitiu delinear esta dissertação.

Aos meus pais e irmão, por todo o apoio e motivação que me deram nesta fase. Por me proporcionarem todas as oportunidades na vida para nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus avós por toda a força e carinho.

À minha prima Beatriz, por me ter incentivado na continuação deste percurso.

Às minhas amigas pela paciência e compreensão por todas as vezes que tive ausente. Um especial obrigado à minha amiga Ana Sofia Carvalho, pois nunca desistiu de mim e sempre me ajudou ao longo destes anos. Também agradeço à minha amiga Marta por toda a ajuda que me deu.

Aos meus colegas de mestrado, que se mostraram uma peça essencial na conclusão deste trabalho, com um especial agradecimento à Ana Sofia por todo o apoio.

À Instituição Educativa, que me acolheu durante todo o período de desenvolvimento da dissertação e fez com que isto se tornasse realidade.

Sem o vosso apoio, nada disto seria possível.

Agradeço a todos de coração!

ACRÓNIMOS/SIGLAS

AE: Agrupamento de Escolas

CAA: Centro de Apoio à Aprendizagem

CIF: Classificação Internacional da Funcionalidade

CRI: Centro de Recursos para a Inclusão

DL: Decreto-Lei

DUA: Desenho Universal para a Aprendizagem

EMAEI: Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEI: Programa Educativo Individual

PIT: Plano Individual de Transição

RTP: Relatório Técnico-Pedagógico

SPO: Serviço de Psicologia e Orientação

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

RESUMO

A presente dissertação analisa a intervenção da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), no contexto das escolas públicas portuguesas, face às transformações promovidas no Decreto-Lei nº54/2018. O mesmo veio reforçar o paradigma da educação inclusiva, centrado na equidade, participação e respeito pela diversidade. O estudo baseia-se na literatura sobre educação inclusiva e organização escolar, sendo justificado pela necessidade de compreender o contributo da EMAEI na operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Tem como objetivo geral caracterizar e analisar as práticas da EMAEI na promoção da inclusão, identificando os principais contributos e desafios percebidos pelos seus intervenientes.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso qualitativo realizado num agrupamento de escolas (AE) do centro de Portugal. Participaram 6 profissionais (docentes de educação especial, docente da direção, coordenador da EMAEI, psicóloga e educadora social). A recolha de dados incluiu entrevistas semiestruturadas, observação direta e análise documental, sendo que os mesmos foram submetidos a uma análise de conteúdo.

Os resultados evidenciam que a EMAEI assume um papel central na identificação de necessidades, no planeamento de medidas pedagógicas diferenciadas e na articulação entre docentes, famílias e recursos internos e externos. Contudo, destacam-se constrangimentos como a falta de tempo para o trabalho colaborativo, a sobrecarga administrativa e a insuficiência de formação especializada.

Conclui-se que a eficácia da intervenção da EMAEI depende de fatores organizacionais favoráveis, de investimento na capacitação dos seus membros e do reconhecimento institucional do seu papel estratégico na construção de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: intervenção multidisciplinar, EMAEI, educação inclusiva, práticas colaborativas, necessidades educativas especiais.

ABSTRACT

This dissertation analyses the intervention of the Multidisciplinary Team to Support Inclusive Education (EMAEI) in Portuguese public schools, in the context of the changes introduced by Decree-Law No.54/2018. This legislation reinforces the paradigm of inclusive education, grounded in equity, participation and respect for diversity. The study is based on the literature on inclusive education and school organisation and is justified by the need to understand the contribution of the EMAEI to the operationalisation of measures to support learning and inclusion. Its main objective is to characterise and analyse the practices of the EMAEI in the promotion of inclusion, identifying the main contributions and challenges perceived by its members.

Methodologically, this is a qualitative case study carried out in a school cluster located in central Portugal. The participants were six professionals (special education teachers, a member of the school leadership, the EMAEI coordinator, a psychologist and a social educator). Data were collected through semi-structured interviews, direct observation and document analysis, and were subjected to content analysis.

The results show that the EMAEI plays a central role in identifying student's needs, planning differentiated pedagogical measures and promoting articulation between teachers, families and internal and external resources, thereby contributing to more adequate educational responses. However, constraints were identified, namely the lack of time for collaborative work, administrative overload and insufficient specialised training.

It is concluded that the effectiveness of the EMAEI's intervention depends on favourable organizational conditions, investment in the professional development of its members, and institutional recognition of its strategic role in building an inclusive school.

Keywords: multidisciplinary intervention, EMAEI, inclusive education, collaborative practices, special educational needs.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS	iii
CAPÍTULO I	1
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II	6
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
2.1. A educação inclusiva: conceito e princípios	6
2.2. Evolução histórica e políticas inclusivas em Portugal	11
2.3. Papel e Funções da EMAEI	17
2.4. Colaboração, liderança e cultura organizacional	22
2.4.1. Colaboração e liderança pedagógica na eficácia da EMAEI	26
2.5. Formação docente e desenvolvimento profissional	28
2.6. Desafios e perspetivas futuras da educação inclusiva	32
CAPÍTULO III	37
METODOLOGIA	37
3.1. Tipo de estudo e abordagem metodológica	37
3.2. Participantes, contexto e procedimento	38
3.3. Instrumentos de recolha de dados	41
3.4. Procedimentos éticos	44
3.5. Análise de dados	45
CAPÍTULO IV	48
RESULTADOS.....	48
4.1. Caracterização geral dos dados	48
4.2. Categorias principais identificadas	49
4.3. Análise de conteúdo das entrevistas	56
4.3.1. Missão e papel da EMAEI	56
4.3.2. Práticas e estratégias de inclusão	59
4.3.3. Benefícios observados	63
4.3.4. Desafios e constrangimentos	65
4.3.5. Recomendações e necessidades futuras	67
4.3.6. Resultados da análise documental	69
4.3.7. Resultados da observação direta	70
4.4. Discussão dos resultados	71
4.4.1. Práticas desenvolvidas pela EMAEI no acompanhamento dos alunos e no apoio aos docentes	72
4.4.2 Mobilização de recursos internos e externos: articulação, rede e coordenação	74
4.4.3 A Vantagens e limitações percebidas pelos profissionais: impactos e contradições 75	
4.4.4. Desafios organizacionais, formativos e relacionais: a distância entre ideal e realidade	77
4.4.5. O impacto da EMAEI na construção de uma cultura escolar inclusiva	79
4.4.6. Recomendações e necessidades futuras: implicações práticas e organizacionais 81	
4.5. Síntese final da discussão	83
4.6. Limitações metodológicas	84
CAPÍTULO V	86

CONCLUSÕES	86
5.1. Síntese geral dos resultados	86
5.2. Contributos do estudo	87
5.3. Recomendações	89
5.4. Considerações finais	90
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS.....	97
Anexo 1	97
Consentimento de autorização para realização do estudo	97
Anexo 2	98
Consentimento de informação ao participante	98
Anexo 3	99
Consentimento da declaração	99
Anexo 4	100
Guião de entrevista	100
Anexo 5	104
Notas de campo	104
Anexo 6	105
Transcrição das Entrevistas	105

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Evolução da Legislação ligada à educação inclusiva em Portugal ..	16
Tabela 2: Composição e principais funções da EMAEI.....	22
Tabela 3: Caracterização dos participantes.....	39
Tabela 4: Cronograma da recolha de dados.....	40
Tabela 5: Blocos temáticos do guião de entrevista e respetivos objetivos	42
Tabela 6: Missão e Papel da EMAEI	50
Tabela 7: Práticas e Estratégias de Inclusão.....	51
Tabela 8: Benefícios observados.....	52
Tabela 9: Desafios e constrangimentos	53
Tabela 10: Recomendações e necessidades futuras.....	55

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui, nas últimas décadas, um dos pilares centrais das políticas educativas contemporâneas, refletindo um movimento internacional que defende a construção de sistemas educativos capazes de responder à diversidade de todos os alunos. Organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Agência Europeia para as Necessidades Especiais de Educação Inclusiva têm enfatizado que a inclusão não deve ser entendida como um conjunto de medidas pontualmente aplicadas, mas como uma filosofia de ação que implica transformar culturas escolares, práticas pedagógicas e estruturas organizacionais. Neste sentido, a escola é chamada a assumir a responsabilidade de garantir que cada criança, independentemente das suas características, origem ou percurso, encontre um ambiente escolar e de aprendizagem onde possa participar, progredir e desenvolver-se de forma plena.

Em Portugal, este compromisso foi particularmente reforçado com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, que marcou uma rutura conceptual com perspetivas anteriores centradas no diagnóstico clínico. O atual enquadramento legal orienta-se por uma lógica de identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, reconhecendo que as dificuldades dos alunos resultam da interação entre o indivíduo e o contexto educativo. Esta mudança obriga a que a resposta da escola seja repensada numa lógica de universalidade, flexibilidade e diferenciação pedagógica, deslocando o foco do aluno para a dinâmica das práticas, das relações e das estruturas da escola.

Esta evolução legislativa traduz-se num desafio profundo para as instituições educativas. A construção de ambientes inclusivos não depende apenas da existência de normativos legais; implica reorganizar o trabalho pedagógico, criar mecanismos eficazes de colaboração, redefinir papéis profissionais, promover formação contínua e transformar a forma como os docentes percecionam a diversidade. Exige, por isso, que as escolas desenvolvam dispositivos internos capazes de articular informação, apoiar decisões, mobilizar recursos e acompanhar processos complexos de aprendizagem e participação.

É neste cenário que emerge a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), concebida como uma estrutura central na operacionalização da política de inclusão. A EMAEI é mais do que uma unidade técnica: constitui um espaço de encontro entre profissionais com formações e responsabilidades diversas, convocados a trabalhar de forma colaborativa na identificação de barreiras, na definição de medidas de suporte, no acompanhamento dos alunos e no apoio aos docentes. A sua missão toca diferentes dimensões, pedagógica, organizacional, formativa e relacional, conferindo-lhe um papel estruturante no quotidiano das escolas.

Apesar da importância atribuída à EMAEI no plano normativo, a investigação nacional sobre o seu funcionamento efetivo ainda é limitada. Persistem lacunas no conhecimento sobre a forma como estas equipas se articulam com os restantes serviços, como integram as práticas docentes, como exercem o seu papel regulador, e como enfrentam os desafios organizacionais que marcam o quotidiano das escolas. A literatura existente aponta para tensões entre o ideal legislativo e as condições reais de implementação, particularmente no que diz respeito ao tempo disponível para trabalho colaborativo, à adequação dos recursos, ao papel da liderança escolar e à formação dos profissionais.

Neste contexto, o presente estudo procura contribuir para uma compreensão aprofundada do papel da EMAEI na promoção da inclusão, analisando um caso concreto num agrupamento de escolas do centro de Portugal. A escolha deste objeto de estudo revela-se pertinente não apenas pela atualidade do tema, mas também pela necessidade de compreender como as escolas interpretam, adaptam e implementam políticas inclusivas. A inclusão é um processo contínuo que depende das culturas profissionais, das dinâmicas internas e das relações entre os diferentes intervenientes; por isso, investigar o funcionamento da EMAEI significa observar o coração da transformação organizacional que a legislação pretende promover. Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar a intervenção da EMAEI na promoção de práticas inclusivas no Agrupamento em estudo, procurando compreender o seu papel organizacional, pedagógico e relacional. Para concretizar este propósito, definem-se como objetivos específicos: identificar as práticas desenvolvidas pela EMAEI no acompanhamento dos alunos e no apoio aos docentes; analisar o modo como a equipa mobiliza recursos internos e externos; explorar as perceções dos profissionais sobre as vantagens e limitações da atuação da EMAEI; caracterizar os desafios organizacionais,

formativos e relacionais que atravessam o trabalho da equipa; e compreender o impacto da EMAEI na construção de uma cultura escolar inclusiva.

A complexidade da escola contemporânea, marcada pela diversidade crescente de perfis de alunos e pela multiplicação de desafios sociais, económicos e emocionais, torna particularmente relevante a compreensão das estruturas internas que procuram dar resposta a estas exigências. O aumento de necessidades relacionadas com saúde mental, situações socioeconómicas vulneráveis, diversidade cultural, dificuldades de aprendizagem persistentes e percursos escolares irregulares coloca pressão adicional sobre os docentes e sobre os serviços especializados. Este cenário reforça a importância de existirem equipas capazes de articular intervenções, apoiar decisões e mediar relações entre os diferentes agentes educativos. Assim, estudar a EMAEI constitui uma oportunidade de observar como a escola se reorganiza para responder a fenómenos que não se esgotam na sala de aula, mas que atravessam a vida dos alunos e condicionam a sua participação no processo educativo.

Além disso, importa considerar que a implementação das políticas inclusivas ocorre frequentemente num contexto de tensões institucionais. A escola é simultaneamente espaço de acolhimento da diversidade e de manutenção das exigências de avaliação, certificação e desempenho académico. Estas tensões podem gerar ambiguidades no modo como os profissionais percecionam a inclusão e aplicam as orientações legislativas. O estudo da EMAEI permite, portanto, compreender como estas tensões se manifestam no quotidiano escolar e como influenciam a tomada de decisão, a gestão do currículo e a organização das práticas pedagógicas. A análise das perceções dos participantes envolve, assim, captar não apenas o que se faz, mas também como se vive e interpreta o processo de inclusão.

Outra dimensão relevante prende-se com o papel da liderança intermédia na transformação das culturas escolares. A EMAEI não atua de forma isolada; depende do apoio da direção, da articulação com os docentes e da existência de uma cultura organizacional que valorize a colaboração e a partilha. Investigar esta estrutura significa, por isso, analisar formas de liderança distribuída, modos de comunicação interna e mecanismos de participação que influenciam a eficácia das práticas inclusivas. A literatura tem demonstrado que a mudança escolar sustentável não se alcança apenas através de legislação ou formação pontual, mas através de estruturas intermediárias que promovem coerência e continuidade. Neste sentido, compreender como a EMAEI

opera, contribui para identificar fatores que facilitam ou dificultam a transformação das escolas em espaços inclusivos.

A própria natureza multidisciplinar da EMAEI representa uma inovação no panorama educativo português, exigindo formas de trabalho que ultrapassam fronteiras profissionais tradicionais. Psicólogos, docentes de educação especial, professores titulares, técnicos especializados e elementos da direção são convocados a construir diagnósticos partilhados e a delinear estratégias conjuntas. Esta dimensão colaborativa envolve o desenvolvimento de competências de comunicação, negociação e tomada de decisão que muitas vezes excedem a formação inicial dos profissionais. Assim, investigar a EMAEI permite também compreender como estes saberes são construídos no terreno, através da experiência, da reflexão conjunta e da prática colaborativa.

Por último, a pertinência deste estudo reside também na possibilidade de contribuir para uma análise crítica do próprio modelo legislativo. Embora o Decreto-Lei n.º 54/2018 represente um avanço significativo na conceção da educação inclusiva, a sua implementação depende de condições concretas que nem sempre estão asseguradas: tempo para colaboração, recursos humanos suficientes, formação especializada, mecanismos de articulação interinstitucional e sistemas de monitorização que permitam avaliar o impacto das medidas. Ao observar o funcionamento real da EMAEI, torna-se possível identificar lacunas entre o prescrito e o realizado, oferecendo contributos para o aperfeiçoamento das políticas públicas e para a construção de modelos mais ajustados às necessidades das escolas.

A relevância desta investigação assenta em diferentes dimensões. Num primeiro plano, responde ao desafio académico de aprofundar o conhecimento sobre a operacionalização da inclusão nas escolas portuguesas. Embora a legislação seja clara quanto às responsabilidades atribuídas às EMAEI, a forma como estas equipas atuam no terreno, como interpretam o enquadramento legal e que práticas desenvolvem permanece insuficientemente exploradas. Compreender estas dinâmicas é essencial para avaliar a eficácia das políticas públicas e para identificar aspetos que carecem de revisão, clarificação ou reforço.

Num segundo plano, o estudo é relevante para as escolas e para os profissionais que nelas trabalham. A implementação de práticas inclusivas exige colaboração, reflexão partilhada, capacidade de adaptação e suporte técnico especializado. Ao analisar perceções e práticas concretas, esta investigação permite identificar fatores

que potenciam ou dificultam a intervenção da EMAEI, oferecendo pistas para a melhoria organizacional e para a consolidação de culturas inclusivas.

Por fim, a relevância social deste estudo decorre do impacto direto da inclusão na vida dos alunos. As experiências educativas que as escolas proporcionam têm consequências não apenas no percurso académico, mas também no bem-estar, na autoestima, na participação social e nas oportunidades futuras de cada criança. A EMAEI, ao apoiar docentes, orientar decisões e acompanhar processos, desempenha um papel que ultrapassa a dimensão técnica: influencia relações, trajetórias e percursos de vida.

Investigar a EMAEI significa investigar o coração da inclusão escolar. O seu papel ultrapassa a simples gestão de medidas: envolve visão estratégica, liderança distribuída, articulação institucional e transformação cultural. Este estudo justifica-se, assim, pela sua capacidade de aprofundar o conhecimento científico sobre estruturas essenciais à inclusão; contribuir para o debate sobre políticas educativas e sua operacionalização; apoiar escolas e profissionais na melhoria das suas práticas; dar visibilidade a desafios reais que condicionam o sucesso da inclusão; e reforçar a importância da EMAEI como peça-chave do sistema educativo português.

Esta investigação assume, portanto, relevância científica, pedagógica e social, procurando não apenas descrever práticas, mas compreender processos, revelar tensões e apontar caminhos para uma escola mais justa, mais humana e verdadeiramente inclusiva.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A educação inclusiva: conceito e princípios

A educação inclusiva em Portugal tem vindo a ganhar relevância nas últimas décadas, refletindo uma mudança significativa na forma como a escola e a sociedade encaram a diversidade. Esta transformação não se limita apenas à integração de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), mas envolve uma perspetiva mais ampla, orientada para a garantia de igualdade de oportunidades para todos os estudantes independentemente das suas características pessoais, sociais, culturais ou económicas. O desenvolvimento desta perspetiva educativa tem sido influenciado por diversas políticas, reformas e práticas pedagógicas que visam garantir a participação ativa de todos os alunos na sociedade e no sistema educativo e na vida em sociedade (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018a).

De acordo com Rebocho, et al. (2009), a educação inclusiva em Portugal baseia-se em princípios de igualdade, diversidade e respeito pelos direitos dos alunos, sendo entendida como um processo contínuo de adaptação da escola à diversidade. A sua implementação tem vindo a ser encarada como uma prioridade nas últimas décadas, impulsionada pela adesão do país a tratados internacionais e diretrizes da União Europeia, que apontam para a necessidade de garantir o acesso e o sucesso a todos os alunos em contextos educativos comuns. A nível internacional, a UNESCO tem desempenhado um papel central na definição do conceito de inclusão.

A inclusão é um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do incremento da sua participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade e na redução da exclusão à educação e na educação. Envolve modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos os alunos (UNESCO, 2005, citado por, Crespo, et al.2011, p.7).

A definição dada por Crespo, et al. (2011), converge com a visão portuguesa da educação inclusiva, que sublinha a necessidade de adequar o currículo, os recursos e as metodologias às características dos alunos, de forma que todos possam aceder ao conhecimento e participar de modo ativo na vida escolar.

No contexto nacional, a educação especial foi-se alinhando com este paradigma. Tal como referem Rebocho, et al. (2009),

Assumidamente, a educação especial tem, a partir desta altura, uma clara orientação para a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. Esta orientação está patente nas seis medidas educativas propostas: apoio pedagógico acrescido, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio (pp.43-44).

Esta mudança mostra que a educação especial deixa de ser vista como espaço separado e passa a integrar-se num sistema que procura garantir a participação de todos em contextos educativos regulares.

De acordo com Correia e Fernandes (2019) destacam que, em Portugal, a educação especial passou a ser vista como uma componente dentro de um sistema inclusivo, e não como uma prática isolada ou separada. Essa mudança de perspetiva tem sido acompanhada de desafios, como a necessidade de uma maior articulação entre os profissionais da educação e a adaptação dos currículos face às necessidades dos alunos. No entanto, a evolução da educação especial em Portugal tem procurado garantir que os alunos com NEE possam ser incluídos no sistema educativo regular, com as adaptações necessárias para que possam participar ativamente no processo de aprendizagem.

Os alunos NEE apresentam muitas vezes características específicas que podem exigir serviços de educação especial durante toda ou grande parte do seu percurso escolar (Serviços de Ação Social da Universidade Nova de Lisboa, n.d.). A integração destes alunos nas escolas básicas e secundárias assume particular relevância, uma vez

que a sua presença contribui para enriquecer a experiência escolar de todos, promovendo oportunidades de interação, integração e socialização, e contribuindo para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo. No entanto, este processo coloca vários desafios às escolas, entre os quais se destacam a falta de recursos, a necessidade de formação especial para os professores e a criação de um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades dos alunos. De acordo com Lopes, et al. (2017) os professores reconhecem que esses alunos enfrentam diversos desafios não só na vida de estudante, mas também na integração no mercado de trabalho. Assim sendo, os docentes ao reconhecerem as dificuldades dos alunos tentam encontrar estratégias de ensino que sejam adequadas e especializadas a cada um, para que os mesmos sejam bem-sucedidos futuramente.

É importante salientar que a educação inclusiva não se resume às situações de deficiências ou incapacidades. Tal como defendem Rebocho, et al. (2009), a inclusão deve abranger todas as formas de diversidade, incluindo diferenças culturais, linguísticas, socioeconómicas e de género. Nesta perspetiva, a escola é responsável por se organizar de modo a reconhecer e valorizar a singularidade de cada aluno, evitando práticas que conduzam à exclusão. Nesta linha, Lopes et al. (2017) afirmam que:

Nesta perspetiva atribui-se à escola a capacidade para desenvolver percursos educativos diversificados de forma a escapar à exclusão social e escolar, subentendendo-se esta como meio de aprendizagem, onde cada um vê o seu ritmo de aprendizagem, a sua cultura e o seu projeto de vida respeitado (p.1).

Esta ideia reforça a conceção da escola como um espaço de construção de percursos diferenciados, nos quais cada aluno encontra condições para desenvolver o seu potencial.

A evolução da terminologia reflete também esta mudança de paradigma. Durante vários anos, a expressão “alunos com necessidades educativas especiais” foi central na organização dos apoios. No entanto, o atual quadro normativo, consagrado no Decreto-Lei n.º 54/2018, desloca o foco para as necessidades de suporte à aprendizagem e à inclusão, colocando o tema nas barreiras que dificultam a participação dos alunos e não nas suas limitações individuais. Em vez de categorizar alunos, o sistema passa a

organizar medidas universais, seletivas e adicionais, ajustadas ao percurso de cada um, reforçando a ideia de que é a escola que deve adaptar-se à diversidade dos alunos.

Neste enquadramento, ganha um papel particularmente relevante o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), apresentado pela Direção-Geral da Educação (2022b) como um modelo de planeamento pedagógico que procura antecipar e remover barreiras à aprendizagem. O DUA parte do reconhecimento da variabilidade entre os alunos e propõe a diversificação, desde o início, das formas de envolvimento, da representação e das de ação e expressão. Em vez de adaptar posteriormente o ensino para alguns alunos, esta abordagem defende que o currículo, os recursos e a avaliação sejam concebidos à partida de forma flexível e acessível para todos, articulando-se com as medidas universais previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Deste modo, a educação inclusiva, tal como hoje é entendida em Portugal, resulta da articulação entre um quadro de direitos e políticas, um conjunto de princípios pedagógicos orientados para a equidade, a participação e o respeito pela diversidade e abordagens como o DUA. Esta visão implica uma responsabilidade coletiva, envolvendo professores, técnicos, lideranças escolares, famílias e comunidade, na construção de ambientes educativos que promovam a participação plena e o sucesso de todos os alunos (Nunes & Madureira, 2015).

A educação inclusiva tornou-se, portanto, no panorama educativo contemporâneo, um dos pilares estruturais das políticas públicas e das práticas pedagógicas orientadas para a equidade. Em Portugal, o Decreto-Lei nº54/2018 marcou um afastamento significativo ao consolidar a ideia de que a escola deve ser um espaço de diversidade, flexibilidade e de participação plena de todos os envolvidos no seu meio. Este enquadramento não representou apenas uma mudança, mas também uma transformação conceptual que redefiniu o papel da escola e dos seus profissionais, colocando a tónica na responsabilidade coletiva de assegurar que todos os alunos têm a oportunidade de aprender, progredir e participar nas atividades e dinâmicas escolares, independentemente do seu perfil ou contexto.

Esta visão inclusiva assenta na compreensão de que a diversidade humana é inevitável e constitui uma riqueza pedagógica acentuada. A escola contemporânea deve, portanto, afastar-se de modelos uniformizados, historicamente associados a currículos inflexíveis e expectativas homogêneas de desempenho, para adotar medidas e práticas diferentes, que respondam e se adaptem às necessidades individuais de cada aluno. Este movimento exige uma revisão profunda das ideologias tradicionais de

ensino, de avaliação e de organização escolar, passando assim a orientar-se através de princípios como a equidade, a participação, o respeito pela diferença e a justiça social (Sanches-Ferreira, et al., 2022).

Uma das bases fundamentais do paradigma inclusivo é o reconhecimento da variabilidade humana. Os alunos apresentam perfis diferentes no que diz respeito à forma como processam a informação, como se motivam para as dinâmicas que os envolvem, como expressam os seus conhecimentos e como interagem com o ambiente que os rodeia. Esta divergência não deve ser vista como um obstáculo para as escolas, e respetivos currículos, mas sim como um ponto de partida para a construção de ambientes institucionais flexíveis. Ignorar este tipo de diferenças pode comprometer as condições de aprendizagem, de integração e de inclusão de muitos alunos (Nunes & Madureira, 2015).

É neste contexto que o DUA se apresenta como uma ferramenta estruturante na criação de ambientes acessíveis, inclusivos e que respondem às necessidades de todos e de cada um. Propõe que a acessibilidade seja um aspeto que é considerado desde o início do processo pedagógico, evitando assim que os processos de adaptação sejam tardios, ou que sejam aplicadas medidas somente a alguns alunos. Em vez disso, o mesmo defende a ideia de que é necessária a disponibilização de múltiplas formas de envolvimento, diferentes modos de apresentação da representação e várias possibilidades no que toca à expressão e demonstração de conhecimento. Esta abordagem permite que cada aluno encontre pontos de aprendizagem adequados ao seu perfil, favorecendo assim o desenvolvimento das suas capacidades e promovendo a participação (Sanches-Ferreira, et al., 2022).

Para que a educação inclusiva seja uma realidade, a escola precisa de construir ambientes que favoreçam a presença, a participação e a realização. Estes três eixos constituem indicadores essenciais para avaliar o grau de inclusão. A presença implica mais do que assegurar que os alunos frequentam contextos educativos comuns. A mesma implica que todos os alunos têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e convivência. A participação remete-nos para o envolvimento ativo dos alunos nas atividades e dinâmicas escolares, nas relações sociais e na vida da escola, refletindo-se assim no seu sentido de presença e na sua experiência de integração. Por fim, a realização, refere-se à evolução académica, pessoal e social dos alunos, respeitando os próprios ritmos e valorizando as suas conquistas. Estas dimensões estão

profundamente interligadas e são essenciais para analisar e fortalecer práticas inclusivas (Sanches-Ferreira, et al., 2022).

Para além do seu valor pedagógico, a educação inclusiva é também uma afirmação de justiça social. A escola desempenha um papel crucial na promoção da equidade e na redução das desigualdades sociais. Os alunos provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis, de minorias culturais ou de grupos marginalizados, enfrentam mais barreiras no acesso à educação. A inclusão propõe condições que permitam ultrapassar essas barreiras, reconhecendo que a igualdade formal de oportunidades não é suficiente, sendo assim necessário garantir equidade real na distribuição de recursos, apoios e condições de aprendizagem. Assim, a educação inclusiva contribui para a democratização do conhecimento e para a construção de comunidades escolares mais justas, solidárias e conscientes da pluralidade e diversidade humana (Nunes & Madureira, 2015).

A consolidação de práticas inclusivas exige um compromisso contínuo, reflexão crítica e transformação organizacional. A escola tem, portanto, de se apresentar como um espaço em que todos os alunos podem aprender com dignidade, com apoios adequados às suas necessidades e onde possam reconhecer a sua singularidade como uma qualidade e não como um obstáculo. A inclusão não é um destino, mas sim um processo permanente de construção e de reconstrução, que exige envolvimento e dedicação coletiva, lideranças sensíveis e práticas pedagógicas flexíveis (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

2.2. Evolução histórica e políticas inclusivas em Portugal

A forma como a sociedade encara a deficiência e as necessidades educativas especiais tem sofrido mudanças profundas, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Até aos anos 70, prevalecia um modelo educativo de cariz segregador, onde os alunos com necessidades educativas especiais eram, regra geral, excluídos das estruturas do ensino regular e encaminhados para instituições separadas (Andrade, 2013). Com o avanço das políticas sociais, das ciências da educação e dos direitos humanos, começou a emergir uma nova visão centrada na equidade, na valorização da diversidade e na participação plena de todos os alunos no sistema educativo.

Segundo Oliveira (2015) e Andrade (2013), esta evolução conduziu progressivamente à integração dos alunos com necessidades educativas especiais em

contexto escolares regulares, substituindo uma lógica corretiva por uma perspetiva centrada no desenvolvimento das capacidades de cada aluno e no seu direito à educação em igualdade de oportunidades. Este movimento constituiu um ponto de viragem fundamental para a construção de uma escola inclusiva, promotora do respeito pela diferença e da participação de todos.

De acordo com Correia e Fernandes (2019), o Estado português começou a demonstrar maior preocupação com as pessoas com deficiência após o fim da monarquia, surgindo as primeiras “escolas especiais”. Com a implantação da República, em 1910, verificou-se um avanço significativo na educação de alunos com necessidades, com a criação de um curso específico para professores de educação especial e, conseqüentemente, a constituição de turmas especiais. Estes desenvolvimentos, ainda que marcados por uma lógica diferenciada, traduziram um primeiro reconhecimento da necessidade de respostas educativas específicas.

Os mesmos autores referem que a educação especial passou a ser organizada em equipas no ano letivo de 1975/76, destacando-se, nessa época, o Decreto-Lei nº174/77 de 2 de maio. Este diploma regulamentou o regime escolar dos alunos no ensino preparatório e secundário do sistema público, prevendo aspetos como: regime especial de matrícula, a dispensa de frequências em determinadas disciplinas, diferentes modalidades de frequência e critérios específicos de avaliação. Ainda que inserido numa lógica de educação especial, este enquadramento jurídico começou a abrir espaço à flexibilização de percursos e a adaptação das exigências escolares face às características dos alunos.

A Lei nº 66/79 de 4 de outubro, consolidou o conceito de educação especial, definindo-a como um conjunto de atividades e serviços destinados a crianças e jovens com necessidades de apoio educativo específico. Estabeleceu objetivos fundamentais, tais como: o desenvolvimento da estabilidade emocional, a promoção da integração familiar, escolar e social, o reforço das competências comunicacionais e o aproveitamento máximo das potencialidades dos alunos. Esta lei reforçou ainda o princípio de que a escola regular deveria ser, sempre que possível, o contexto preferencial de aprendizagem.

Com a Lei nº 46/84, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), passou a defender-se de forma mais clara que a Educação Especial deveria ser realizada, preferencialmente, nas escolas regulares, desde que dotadas de estruturas de apoio adequadas e de docentes especializados capazes de responder às

necessidades individuais dos alunos. Apesar desta orientação inclusiva, reconheceu-se a necessidade de instituições especializadas para situações mais complexas. Mesmo nestes contextos, manteve-se como prioridade o desenvolvimento integral do aluno, garantindo a sua dignidade e valorização das capacidades (Correia & Fernandes, 2019).

A Educação Especial passou a centrar-se não apenas na vertente académica, mas também na integração social e profissional, assegurando a adaptação dos programas curriculares ao perfil de cada aluno. Este enquadramento reflete o compromisso com os valores da equidade e inclusão, fundamentais numa escola democrática e ao serviço de todos (Correia & Fernandes, 2019).

Com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, foi introduzido o conceito de necessidades educativas especiais (NEE). Este diploma rompeu com a abordagem exclusivamente clínica, passando a valorizar critérios pedagógicos e a participação ativa das famílias. Reforçou-se a responsabilidade das escolas na inclusão de alunos com NEE no ensino regular, promovendo práticas pedagógicas centradas no aluno e estruturando apoios de forma mais sistemática. Em vigor até 2007, este decreto foi determinante na consolidação de apoios, na implementação de medidas inovadoras e na atualização de práticas educativas. A partir desta altura, iniciou-se a conversão das escolas de educação especial em centros de recursos, alinhando-se com as orientações europeias (Correia & Fernandes, 2019).

Nos últimos anos, a transformação inclusiva ganhou nova dimensão com a publicação do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, que veio estabelecer o regime jurídico da educação inclusiva. Este decreto reforça a ideia de que a escola deve organizar-se para responder à diversidade de todos os alunos, promovendo a equidade no acesso e sucesso educativo. A lógica centrada em categorias de alunos NEE é substituída por uma abordagem baseada na identificação de barreiras à aprendizagem e à participação e na definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estas medidas organizam-se em três níveis: universais, seletivas e adicionais, permitindo uma resposta adequada face às necessidades dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

No artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, estabelece-se que a inclusão deve concretizar-se através de um conjunto articulado de medidas universais, seletivas e adicionais, capazes de dar resposta à diversidade de necessidades apresentadas pelos alunos ao longo do seu percurso escolar. As medidas universais, definidas no artigo 8.º, correspondem a estratégias e recursos disponibilizados a todos os alunos, sem

exceção, com o objetivo de criar ambientes de aprendizagem acessíveis, flexíveis e promotores de bem-estar. As medidas seletivas, descritas no artigo 9.º, destinam-se a grupos de alunos que evidenciam dificuldades específicas e requerem apoios mais focalizados, de carácter temporário ou preventivo, com vista a evitar o agravamento das situações de risco. Já as medidas adicionais, previstas no artigo 10.º, dirigem-se a alunos que, mesmo beneficiando de medidas universais e seletivas, continuam a enfrentar barreiras significativas à aprendizagem e à participação, exigindo respostas mais intensivas, personalizadas e continuadas, frequentemente com o envolvimento de técnicos especializados e serviços externos.

Este enquadramento legal desloca o foco das limitações individuais dos alunos para a responsabilidade da escola em identificar barreiras e organizar respostas flexíveis, graduadas e articuladas. Em vez de centrar a intervenção em rótulos ou diagnósticos, o sistema passa a privilegiar a análise das condições de contexto e das exigências curriculares, promovendo medidas de suporte que se ajustam à trajetória de cada aluno. Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 54/2018 prevê a existência de estruturas específicas de apoio, entre as quais se destaca a EMAEI, cuja composição e funções serão analisadas no ponto seguinte.

A evolução das políticas inclusivas em Portugal, revela um percurso marcado por avanços normativos significativos, mas também por tensões entre a intenção política e a efetivação prática. Após décadas marcadas por modelos segregadores, o início do século XXI consolidou uma abordagem mais centrada nos direitos humanos, com crescente alinhamento às recomendações internacionais. Um dos marcos mais relevantes foi o Decreto-Lei nº3/2008, que representou uma rutura para com o paradigma clinicamente orientado da Educação Especial. Ao introduzir a Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) como referência para a avaliação dos alunos, este diploma procurou retirar o foco das limitações individuais para a funcionalidade e participação em contextos reais. Contudo, este modelo, embora demonstrasse avanço conceptual, manteve práticas complexas e burocratizadas, exigindo relatórios densos e processos de avaliação que nem sempre foram ao encontro de respostas efetivas em sala de aula.

A publicação do Decreto-Lei nº54/2018 surge como resposta à necessidade de simplificação e de universalização da inclusão. O mesmo abandona definitivamente o conceito de NEE e concentra-se na identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, aproximando Portugal das orientações internacionais da OCDE e da

European Agency. A organização das medidas universais, seletivas e adicionais introduziu um novo modelo progressivo de suporte, que procura ser flexível e ajustado ao percurso dos alunos. Ao mesmo tempo, este decreto assume que a responsabilidade pela inclusão deve ser um processo coletivo, e não individualizado, não restrito a especialistas, colocando assim a escola como principal elemento responsável para ajustar o ensino à diversidade. No entanto, estudos de monitorização publicados IGEC (2022) mostram que, apesar da clareza conceitual, as dificuldades na operacionalização, sobretudo devido a limitações relativamente ao tempo docente, a falta de recursos humanos e a assimetria na formação entre profissionais, ainda se mantêm.

A articulação entre o Decreto-Lei nº54/2018 e o Decreto-Lei nº55/2018, estabelece que o currículo dos ensinos básico e secundário, é igualmente central na compreensão do quadro inclusivo atual. Enquanto o primeiro define condições de suporte, o segundo operacionaliza a flexibilidade curricular, abrindo espaço para a implementação de metodologias diversificadas e ajustadas ao perfil dos alunos. A inclusão passa, assim, a ser estipulada não só nas medidas de suporte, mas também no próprio desenho curricular. A este enquadramento, junta-se a Portaria nº. 116/2019, que regula o processo de elaboração, acompanhamento e monitorização das medidas seletivas e adicionais, reforçando a necessidade de articulação entre escolas, famílias e serviços especializados. Este diploma procura garantir a uniformidade e qualidade dos procedimentos, ainda que muitas escolas assinalem a dificuldade em compatibilizar as exigências da portaria com os termos reais do trabalho docente.

A leitura crítica desta evolução legislativa mostra que Portugal desenvolveu um quadro normativo altamente alinhado com os referenciais internacionais, sustentado em princípios como a equidade, a participação e a valorização da diversidade. No entanto, a eficácia das políticas depende também da capacidade das escolas em transformar a orientação normativa em práticas pedagógicas consistentes. A falta de recursos humanos, a sobrecarga administrativa e a desigualdade entre agrupamentos continuam a representar obstáculos significativos. Literatura recente sublinha que a legislação avançou mais rápido do que as condições para a implementar, exigindo agora um investimento estratégico na formação dos docentes, no reforço das estruturas de apoio e na consolidação de culturas profissionais colaborativas (DGE, 2022; OECD, 2022; European Agency, 2022).

Nos materiais mais recentemente produzidos para apoiar a implementação da educação inclusiva em Portugal, reforça-se a ideia de que a eficácia do Decreto-Lei nº54/2018 e do Decreto-Lei nº55/2018, depende da capacidade das escolas de desenvolverem uma cultura sistemática de monitorização e autoavaliação. Relatórios internacionais e recursos da DGE, sublinham que as escolas devem observar de forma contínua a presença, participação e o progresso dos alunos, utilizando essa informação para adaptar práticas, definir prioridades e reconfigurar os seus planos de melhoria. O relatório *Review of Inclusive Education in Portugal*, destaca precisamente a importância de consolidar mecanismos de recolha e uso de dados para acompanhar a equidade e a inclusão, enquanto os e-books *Diversidade, Equidade e Inclusão* e *Gestão da Educação Inclusiva*, propõe guiões de reflexão e instrumentos de trabalho que ajudam as escolas a rever as suas culturas, políticas e práticas à luz do regime jurídico da educação inclusiva (OECD, 2022; DGE, 2022).

De forma sintética, a evolução deste quadro legislativo encontra-se sistematizada na Tabela 1, permitindo visualizar os principais diplomas e o respetivo impacto na construção da educação inclusiva em Portugal.

Tabela 1: Evolução da Legislação ligada à educação inclusiva em Portugal

ANO	DIPLOMA	PRINCIPAIS CONTRIBUTOS	IMPACTO NA INCLUSÃO
2008	Decreto-Lei n.º 3/2008	Reforma da Educação Especial no ensino básico. Introduce a CIF como referência para avaliação e define regras para o PEI e apoios especializados.	Marca a transição de um modelo centrado no diagnóstico clínico para uma perspetiva baseada na funcionalidade e participação, embora mantendo processos avaliativos exigentes e burocratizados.
2018	Decreto-Lei n.º 54/2018	Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Abandona o conceito de NEE e centra-se nas barreiras da aprendizagem e participação. Define medidas universais, seletivas e adicionais, reforçando a responsabilidade de toda a escola pela inclusão.	Introduce um modelo graduado de suporte, mais flexível e ajustado ao percurso dos alunos, reforçando a ideia de que a inclusão é responsabilidade de todos os docentes.

2018	Decreto-Lei n.º 55/2018	Define o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios da avaliação. Introduce flexibilidade curricular, gestão local do currículo e diversificação de estratégias pedagógicas.	Articula o currículo com a educação inclusiva, permitindo adaptar conteúdos, metodologias e avaliação face à diversidade dos alunos. Dá às escolas uma margem maior para ajustarem o ensino consoante as necessidades dos diferentes perfis dos alunos.
2019	Portaria nº 116/2019	Define modelos e procedimentos para avaliação especializada, relatório técnico-pedagógico, PEI, PIT e CAA, no âmbito do DL 54/2018. Regula a elaboração, acompanhamento e monitorização das medidas de suporte face à aprendizagem inclusiva.	Procura uniformidade e clareza nos processos ligados às medidas de suporte e reforça a articulação entre escola, família e serviços especializados. Na prática, muitas escolas referem que existe dificuldades em conciliar as exigências dos procedimentos devido ao tempo disponível dos professores.

2.3. Papel e Funções da EMAEI

A EMAEI constitui-se, no atual quadro legislativo português, como um dos principais recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. Prevista no artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, esta equipa é criada em cada escola ou agrupamento de escolas com a finalidade de assegurar uma leitura alargada, integrada e participada das necessidades dos alunos, colaborando na definição e implementação de respostas educativas ajustadas à diversidade presente no contexto escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018; Monteiro et al., 2020).

De acordo com o referido decreto-lei, a EMAEI é composta por elementos permanentes e elementos variáveis, de modo a garantir simultaneamente estabilidade e flexibilidade na sua atuação. Entre os elementos permanentes incluem-se um docente que coadjuva o diretor, um docente de educação especial, três docentes do conselho pedagógico com funções de coordenação e um psicólogo. Os elementos variáveis são convocados em função de cada caso e podem incluir o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma, outros docentes, técnicos dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), assistentes sociais, assistentes operacionais e os encarregados de educação (Decreto-Lei n.º 54/2018; AE Coelho e Castro, 2020). Esta composição

permite integrar diferentes perspetivas e áreas de especialização, assegurando uma abordagem interdisciplinar e contextualizada.

O papel da EMAEI é, por natureza, estratégico e transversal. Em primeiro lugar, compete-lhe sensibilizar a comunidade educativa para os princípios da inclusão, promovendo uma cultura de respeito pela diversidade e de corresponsabilização na resposta às necessidades dos alunos. Esta função concretiza-se através de ações de informação, reflexão e partilha de práticas dirigidas a docentes, assistentes operacionais, famílias e outros intervenientes, com vista à construção de uma visão comum sobre a educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018; AE Jacinto Correia, 2024).

Em segundo lugar, a EMAEI é responsável pela identificação de barreiras à aprendizagem e à participação e pela proposição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão adequadas a cada situação. A partir da análise da informação recolhida pelos docentes, técnicos e famílias, a equipa aprecia os fatores que facilitam ou dificultam o progresso dos alunos e recomenda a mobilização de medidas universais, seletivas ou adicionais, de acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018. Esta tomada de decisão assenta numa avaliação sistemática e numa lógica de planeamento centrado no aluno, tendo em vista a personalização das respostas educativas (Decreto-Lei n.º 54/2018; Monteiro et al., 2020).

Associada a esta função, a EMAEI acompanha e monitoriza a aplicação e eficácia das medidas propostas, trabalhando em estreita articulação com os docentes e com o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Cabe-lhe apoiar a definição de estratégias pedagógicas diferenciadas, ajustando as respostas sempre que necessário, e garantir que a intervenção se mantenha coerente com os princípios da equidade e da inclusão. Neste âmbito, a equipa presta aconselhamento pedagógico aos professores, sugerindo metodologias, recursos e formas de organização do trabalho que favoreçam a participação de todos os alunos, incluindo estratégias baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (Monteiro et al., 2020; AE Jacinto Correia, 2024).

A EMAEI assume também um papel central na orientação e elaboração de documentos pedagógicos fundamentais, como o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), o Programa Educativo Individual (PEI) e, quando aplicável, o Plano Individual de Transição (PIT). Estes documentos formalizam a avaliação das necessidades de cada aluno, as medidas de suporte a mobilizar, os objetivos a alcançar e os modos de monitorização da intervenção, constituindo instrumentos centrais de planeamento e acompanhamento do percurso escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018; AE Jacinto Correia,

2024). As orientações mais recentes sublinham, ainda, a importância de envolver os pais ou encarregados de educação neste processo, reforçando a parceria escola–família (AESIA, 2023).

Do ponto de vista organizacional, as atividades desenvolvidas pela EMAEI integram-se, em grande medida, na componente não letiva do horário dos docentes, o que permite dedicar tempo específico ao planeamento, à reflexão e à coordenação pedagógica. Contudo, vários estudos e relatórios evidenciam que a concretização das suas funções enfrenta desafios significativos, nomeadamente a escassez de tempo para o trabalho colaborativo, o número elevado de casos a acompanhar, a falta de recursos humanos especializados e a necessidade contínua de formação em áreas como avaliação, diferenciação pedagógica e desenho universal para a aprendizagem (Monteiro et al., 2020; AESIA, 2023).

Apesar destas dificuldades, a literatura recente destaca o potencial transformador da EMAEI na construção de escolas mais inclusivas. Monteiro et al. (2020) referem que, quando a equipa dispõe de condições de funcionamento adequadas tempo de reunião, liderança clara, articulação com a direção e acesso a recursos especializados é possível observar melhorias na identificação precoce de necessidades, na adequação das medidas de suporte e na coerência das respostas educativas ao longo do percurso dos alunos. A EMAEI assume, assim, um papel mediador entre as exigências normativas, as práticas pedagógicas e as expectativas das famílias, contribuindo para alinhar a intervenção educativa com os princípios da educação inclusiva.

Na prática quotidiana, a EMAEI desenvolve um trabalho em rede que envolve a escola, a família, os serviços especializados e a comunidade. A equipa colabora com os docentes na identificação de estratégias de apoio, promove a utilização de recursos disponibilizados pelos CRI e por outras entidades parceiras e acompanha a articulação com serviços de saúde, segurança social ou autarquias, sempre que tal se revele necessário para a promoção do bem-estar e do sucesso dos alunos (Coelho & Castro, 2020). Esta atuação integrada reforça a ideia de que a inclusão não é responsabilidade de um único profissional, mas de toda a comunidade educativa.

A EMAEI, assume, no atual quadro legislativo, um papel estruturante na operacionalização da educação inclusiva, articulando políticas, práticas pedagógicas e processos de tomada de decisão. A sua composição, cruzando elementos permanentes e variáveis, permite integrar diferentes áreas de conhecimento e construir uma leitura

compartilhada reconhecida como um elemento diferenciador, promovendo uma abordagem holística das barreiras que condicionam a aprendizagem e a participação (Decreto-Lei n.º 54/2018; Direção-Geral da Educação, 2018, 2022).

Estudos recentes como os de Monteiro et al. (2020) e os relatórios da AESIA (2023), destacam que a eficácia da EMAEI depende da clareza da sua estrutura interna e da forma como os seus membros articulam funções técnico-pedagógicas, pois atua também na promoção de uma cultura inclusiva, na sensibilização de docentes e na articulação com a direção, acompanhadas de medidas universais e contribuindo para a reflexão sobre práticas pedagógicas. Estes estudos sublinham que a EMAEI funciona como um núcleo que potencia a inclusão, capaz de influenciar a organização curricular, apoiar na tomada de decisão e na monitorização do percurso dos alunos.

A relação entre a EMAEI e o CAA, constitui outro ponto crítico para o sucesso das práticas inclusivas. O CAA, previsto no Decreto-Lei nº54/2018, funciona como um espaço de apoio direto à aprendizagem e à inclusão, integrando recursos humanos e materiais destinados a apoiar alunos com necessidades específicas.

A EMAEI, em articulação com o CAA, define prioridades de intervenção, estratégias de acompanhamento e avalia a eficácia das intervenções. Esta relação, quando sólida, permite que a escola disponha de respostas coordenadas, evitando a duplicação de esforços e garantindo a coerência entre as medidas definidas e as práticas diárias. No entanto, em alguns agrupamentos, a articulação é condicionada pela falta de tempo e pelo elevado número de casos atribuídos aos profissionais responsáveis. (Decreto-Lei nº. 54/2018, Direção-Geral da Educação, 2018, 2022; Ministério da Educação (ME) (ME/DGE, 2023).

A interação da EMAEI com os docentes e com as famílias é igualmente central. Relatórios da IGEC (2022-2023), evidenciam que as escolas onde a EMAEI promove reuniões regulares de coplanificação, envolve encarregados de educação nas decisões e articular com os titulares de turma, apresentam maior consistência nas respostas educativas e menor fragmentação no processo de implementação de medidas, quer sejam universais, adicionais ou seletivas. As famílias, quando integradas neste processo desde o início, tornam-se aliados ativos na definição de objetivos e no acompanhamento das medidas implementadas, contribuindo assim para a construção de expectativas realistas e para a partilha de informação relevante sobre o percurso do aluno.

Apesar destes contributos, persistem desafios que condicionam a atuação da EMAEI. Os estudos empíricos de Monteiro et al. (2020) e da AESIA (2023), assinalam a escassez de tempo formal para o trabalho colaborativo, a pressão burocrática e a insuficiência de recursos humanos como fatores que dificultam o funcionamento eficaz das equipas. Além disso, a complexidade dos processos de monitorização e necessidade de formação contínua no que diz respeito ao DUA, bem como a avaliação pedagógica e a intervenção diversificada são frequentemente apontadas como lacunas a colmatar.

Ainda assim, quando devidamente reconhecida e apoiada, a EMAEI tem demonstrado um potencial transformador expressivo. O seu papel mediador entre direção, docentes, famílias e serviços especializados permite alinhar práticas pedagógicas, promover decisões informadas e reforçar a coerência organizacional. Ao integrar múltiplos saberes e perspetivas, a equipa contribui para a construção de uma cultura escolar que valoriza a diversidade, promove a participação ativa de todos os alunos e favorece processos educativos ajustados, prevenindo assim práticas segregadoras ou meramente compensatórias (Alves, et al., 2020; Silveira-Maia, 2024).

Para além da intervenção ao nível individual, a literatura recente aponta também que a EMAEI pode assumir um papel significativo nos processos de autoavaliação e planeamento estratégico das escolas. Estudos desenvolvidos apontam que, quando esta equipa participa na análise de dados de sucesso e insucesso escolar, na identificação de padrões de abstenção e na discussão dos resultados das avaliações internas, torna-se possível alinhar de forma mais consistente que medidas de suporte devem ser definidas e aplicadas no contexto educativo e em planos de melhoria. Nestes casos, a EMAEI deixa de ser vista como apenas uma estrutura de “encaminhamento” e passa a ser percecionada como um núcleo de reflexão pedagógica, com influência direta na definição de metas, na seleção de estratégias e na monitorização dos impactos das decisões tomadas (DGE, 2020; Azevedo, 2021; OCDE, 2022).

Em síntese, o papel da EMAEI ultrapassa a mera gestão de processos individuais, configurando-se como uma estrutura dinamizadora da mudança organizacional nas escolas. Ao sensibilizar a comunidade educativa, apoiar a definição e monitorização de medidas de suporte, aconselhar os docentes e articular recursos internos e externos, a EMAEI contribui de forma decisiva para a concretização dos princípios da educação inclusiva consagrados no Decreto-Lei n.º 54/2018. A análise do seu funcionamento e das suas práticas, que será aprofundada nos capítulos empíricos

desta dissertação, é, por isso, fundamental para compreender os avanços e os desafios da inclusão no contexto das escolas públicas portuguesas.

De forma resumida, a Tabela 2 apresenta a composição da EMAEI, as suas principais funções estratégicas e técnico-pedagógicas e o trabalho em rede desenvolvido com outros serviços.

Tabela 2: Composição e principais funções da EMAEI

DIMENSÃO	ELEMENTOS/DESCRIÇÃO
Composição permanente	Docente que coadjuva o diretor; docente de educação especial; três docentes do conselho pedagógico com funções de coordenação; psicólogo.
Composição variável	Diretor de turma/docente titular; outros docentes; técnicos dos CRI; assistentes sociais; assistentes operacionais; encarregados de educação, consoante o caso.
Funções estratégicas	Sensibilização para a educação inclusiva; promoção de cultura de colaboração; articulação com órgãos de gestão e CAA.
Funções técnico-pedagógicas	Identificação de barreiras; proposta de medidas de suporte (universais, seletivas, adicionais); acompanhamento e monitorização das medidas; aconselhamento aos docentes.
Documentos que acompanha	Relatório Técnico-Pedagógico (RTP); Programa Educativo Individual (PEI); Plano Individual de Transição (PIT).
Trabalho em rede	Articulação com famílias, CRI, serviços de saúde, segurança social, autarquias e outras entidades da comunidade.

2.4. Colaboração, liderança e cultura organizacional

Nas últimas décadas, a escola pública portuguesa tem-se deparado com profundas adaptações e transformações sociais e educativas, que exigem que a liderança seja mais flexível, participativa e centrada no desenvolvimento de práticas

inclusivas. Neste contexto, o papel da liderança escolar adquire uma importância estratégica no processo de construção de uma escola para todos. A intervenção da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, ao atuar diretamente sobre as práticas pedagógicas e organizacionais, deve ser compreendida face às dinâmicas da gestão escolar e à cultura organizacional em que se insere (Costa & Castanheira, 2015).

Segundo Costa e Castanheira (2015), a escola deve ser entendida como uma organização complexa, onde coexistem diferentes atores com lógicas, experiências e objetivos próprios, sendo a liderança um elemento essencial para garantir a articulação e a eficácia das ações coletivas. Neste sentido, a liderança assume um papel de mediação entre as exigências das políticas educativas, os recursos institucionais disponíveis e os processos internos da organização. É neste espaço que se inscreve a intervenção da EMAEI, exigindo-se uma liderança capaz de articular e integrar diferentes funções, de modo a responder de forma eficaz às diversidades dos alunos.

A liderança na escola não se resume ao exercício do poder formal por parte do diretor ou coordenador, mas estende-se a uma lógica de liderança distribuída, em que vários atores, entre os quais se incluem os membros da EMAEI, assumem responsabilidades e contribuem ativamente para o planeamento e implementação de estratégias educativas inclusivas. Esta perspetiva está alinhada com os princípios de autonomia, colaboração e responsabilização descritos no Decreto-Lei n.º 54/2018, que dá ênfase à importância da articulação entre os diferentes elementos da comunidade educativa (DGE, 2018a)

A colaboração assume, assim, um papel central na concretização da educação inclusiva. Mais do que reuniões pontuais, exige um trabalho sistemático de planificação, partilha de informação e reflexão conjunta sobre as necessidades dos alunos e as respostas educativas a desenvolver. A implementação da educação positiva não depende apenas do marco legal ou da atuação isolada de profissionais especializados. Esta exige uma cultura organizacional que valorize a colaboração, a liderança distribuída e a construção conjunta de soluções. As escolas são organizações complexas, compostas por múltiplos atores com identidades, expectativas e práticas distintas. A capacidade de desenvolver uma visão comum sobre a inclusão é determinante para a eficácia das respostas educativas, através de esforços coletivos (Costa & Castanheira, 2015; OCDE, 2023).

A liderança desempenha um papel central na criação de condições que permitam o desenvolvimento de práticas inclusivas. Uma liderança centrada na inclusão

promove o diálogo, incentiva a partilha de responsabilidades e assegura que os recursos, humanos, materiais e temporais são distribuídos de forma equitativa e estratégica. A liderança tem sido destacada como promotora de inovação, compromisso e mobilização da comunidade educativa. Ao valorizar a reflexão crítica e encorajar a participação ativa dos docentes, este modelo favorece a construção de práticas inclusivas sustentáveis (Costa & Castanheira, 2015).

O conceito de liderança distribuída complementa esta perspetiva ao reconhecer que a tomada de decisão e a coordenação pedagógica não devem estar concentradas exclusivamente na figura do diretor. Pelo contrário, devem ser partilhadas entre diferentes estruturas e profissionais, incluindo também departamentos curriculares, coordenadores, técnicos especializados e, naturalmente, a EMAEI. A liderança distribuída reforça o sentimento de pertença dos profissionais e minimiza resistências, permitindo que todos se sintam parte integrante do processo de transformação. Ao distribuir responsabilidades, fomenta também uma maior consistência e alinhamento entre práticas pedagógicas, decisões organizacionais e objetivos da escola (Costa & Castanheira, 2015).

A cultura escolar é outro elemento decisivo. A inclusão só se concretiza plenamente quando a escola desenvolve uma cultura que reconhece a diversidade como um valor, e que se organiza em torno de práticas colaborativas. Culturas escolares marcadas por individualismo docente, competição interna ou tradição hierárquica tendem a dificultar a implementação de práticas inclusivas. Por outro lado, culturas colaborativas, assentes na confiança, no apoio mútuo e na partilha de saberes, tendem a oferecer “terreno fértil” para a diferenciação pedagógica, para o trabalho interdisciplinar e para a construção de comunidades profissionais de aprendizagem (OCDE, 2023).

A colaboração entre profissionais é um elemento fulcral para a promoção da inclusão. A sala de aula é um espaço cada vez mais complexo, com desafios que exigem múltiplas perspetivas e saberes especializados. A colaboração não se resume somente à partilha ocasional de informações, mas implica uma planificação conjunta, tomada de decisões partilhadas, reflexões recíprocas e acompanhamento contínuo. No entanto, apesar do seu valor, a colaboração enfrenta, frequentemente, obstáculos entre os quais se encontram a falta de tempo formal, a sobrecarga administrativa, a insuficiência de recursos humanos e uma cultura profissional que nem sempre valoriza o trabalho coletivo. Para superar estas barreiras, é necessário que as escolas invistam na

reorganização dos tempos de trabalho, na criação de espaços para diálogos e na promoção de práticas colaborativas sustentáveis (Direção-Geral da Educação, 2022).

As comunidades profissionais de aprendizagem constituem também um outro elemento essencial na construção de culturas inclusivas. Estas assentam na ideia de que os professores são alunos toda a vida e que a escola é um espaço de formação contínua. Quando a reflexão coletiva, a análise de práticas e a partilha de estratégias se tornam uma ferramenta integrante da vida escolar, a inclusão deixa de depender somente de medidas isoladas e passa a fazer parte da identidade institucional (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

A liderança, a colaboração e a cultura escolar são, portanto, elementos inseparáveis da construção de escolas inclusivas. A sua interdependência revela-se na forma como a escola organiza o trabalho, distribui responsabilidades, promove o diálogo e reconhece a diversidade. A transformação inclusiva exige tempo, consistência e compromisso coletivo (DGE, 2022c).

A EMAEI pode constituir um espaço privilegiado para promover esta colaboração entre docentes, técnicos especializados, direção e famílias, contribuindo para uma cultura organizacional em que a responsabilidade pela inclusão é partilhada e não delegada apenas em alguns profissionais (DGE, 2022c).

Costa e Castanheira (2015) referem que as escolas operam num ambiente marcado por tensões e ambiguidades, especialmente quando se trata de implementar políticas públicas inovadoras, como a educação inclusiva. A EMAEI, ao propor medidas pedagógicas diferenciadas, insere-se num processo de gestão que exige capacidade de adaptação e tomada de decisão. Neste contexto, a liderança deve promover espaços de reflexão, garantir tempo para o trabalho colaborativo e incentivar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade.

Além disso, a liderança deve criar condições para que a EMAEI funcione como uma estrutura dinâmica, capaz de intervir de forma preventiva. Isto implica, por um lado, assegurar a existência de recursos humanos qualificados, espaços físicos adequados e momentos formais de trabalho em equipa. Por outro lado, exige também o reconhecimento institucional do papel da equipa multidisciplinar, garantindo que as suas recomendações são consideradas nos processos de gestão curricular e de organização escolar (Costa & Castanheira, 2015; DGE 2022c).

De acordo com Costa e Castanheira (2015), é ainda importante compreender a liderança a partir de uma perspetiva organizacional crítica, que reconheça as culturas

profissionais e as identidades dos diferentes grupos que compõem a escola. Esta abordagem é particularmente relevante para analisar os diversos desafios enfrentados pela EMAEI, como a resistência à mudança, a sobrecarga de funções ou a falta de tempo para reuniões e articulação com os docentes. Estes obstáculos não resultam apenas de constrangimentos individuais, mas refletem também características da cultura organizacional de cada escola.

A intervenção da EMAEI não pode, portanto, ser vista de forma isolada, mas como parte integrante do modelo de gestão da escola. A sua eficácia depende diretamente da existência de lideranças que reconheçam o valor do trabalho colaborativo, que promovam a articulação entre serviços internos e externos e que apoiem a formação contínua dos profissionais envolvidos. Esta perspetiva organizacional permite compreender a equipa multidisciplinar como um espaço privilegiado de construção coletiva de soluções inclusivas, alinhadas com os objetivos da escola em questão (Costa & Castanheira, 2015; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019).

Desta forma, torna-se imprescindível que os órgãos de direção e de coordenação pedagógica adotem práticas de liderança que valorizem a inovação, a colaboração e o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva. Apenas com um modelo de liderança participativa e transformadora será possível consolidar uma cultura organizacional em que todos os alunos, independentemente das suas necessidades, possam aprender e desenvolver-se em igualdade de oportunidades (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019).

2.4.1. Colaboração e liderança pedagógica na eficácia da EMAEI

A eficácia da EMAEI depende, de forma direta, da qualidade do trabalho colaborativo desenvolvido entre os seus membros e da forma como a liderança pedagógica da escola enquadra e apoia essa intervenção. Uma equipa multidisciplinar que trabalha de forma isolada, sem tempo, sem reconhecimento institucional ou sem articulação com os restantes órgãos de gestão, dificilmente consegue concretizar o potencial previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018. Pelo contrário, quando a EMAEI é integrada numa lógica de liderança distribuída e em práticas de colaboração estruturadas, tende a assumir um papel relevante na transformação das práticas

pedagógicas e organizacionais (Costa & Castanheira, 2015; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

A nível interno, o trabalho colaborativo da EMAEI implica a partilha sistemática de informação sobre os alunos, a análise conjunta de barreiras à aprendizagem e à participação e a tomada de decisões partilhadas quanto às medidas de suporte a mobilizar. Esta dinâmica permite cruzar diferentes olhares, tal como o dos docentes, do psicólogo, do diretor de turma, da educação especial, dos serviços técnicos e, construir respostas mais ajustadas às necessidades dos alunos. Ao nível externo, a colaboração estende-se aos departamentos curriculares, ao CAA, aos CRI e às famílias, reforçando uma rede de apoio que ultrapassa a mera intervenção individualizada (DGE, 2018b).

A liderança pedagógica tem um papel determinante na criação de condições para que estas formas de colaboração se concretizem. Em escolas onde a direção reserva tempo específico para reuniões da EMAEI, integra as decisões da equipa na gestão do currículo e promove a articulação com os coordenadores de departamento, observa-se uma maior coerência entre as medidas definidas e as práticas em sala de aula. Quando a liderança valoriza o trabalho da EMAEI como parte central da atividade da escola, e não como um “apêndice administrativo”, a inclusão tende a ser assumida como prioridade coletiva e não apenas como responsabilidade de alguns docentes ou técnicos (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Alguns exemplos de boas práticas relatados em escolas portuguesas ilustram esta relação entre colaboração, liderança pedagógica e eficácia da EMAEI. Relatórios de monitorização da educação inclusiva e da ação da equipa multidisciplinar destacam agrupamentos em que a EMAEI elabora anualmente um plano de ação articulado com o Projeto Educativo, onde se define as prioridades com maior clareza (como a prevenção do insucesso em determinados anos de escolaridade) e acompanhamento, em reuniões periódicas, os resultados dos alunos abrangidos por medidas de suporte (Inspeção-Geral da Educação e Ciência [IGEC], 2022). Nestes contextos, a liderança incentiva uma cultura de reflexão contínua, na qual as decisões da EMAEI são discutidas, avaliadas e ajustadas em função dos resultados obtidos pelos alunos.

Noutros contextos, a liderança promove momentos de coplanificação entre docentes de turma, professores de educação especial e membros da EMAEI, em que se discutem estratégias de diferenciação pedagógica, adaptações curriculares, formas de avaliação flexível e uso de princípios de Desenho Universal para a Aprendizagem. A DGE (2022) sublinha que estas práticas colaborativas contribuem para uma cultura

organizacional mais aberta à inovação e à mudança, reforçando a coerência entre os documentos orientadores e as práticas quotidianas em sala de aula.

Existem também escolas em que a EMAEI assume um papel de “ponte” entre escola, família e comunidade, organizando reuniões conjuntas com encarregados de educação, técnicos dos CRI e outros serviços da comunidade, com o objetivo de alinhar estratégias e evitar respostas fragmentadas. Os relatórios de boas práticas em educação inclusiva sublinham que esta eficácia está associada à existência de uma liderança que facilita a articulação com serviços externos, garante a participação das famílias na tomada de decisão e reconhece formalmente o trabalho desenvolvido pela equipa nos documentos orientadores da escola (como o Plano Anual de Atividades ou relatórios internos de avaliação) (IGEC, 2022; DGE, 2018b).

Em síntese, a literatura e as experiências relatadas em contexto escolar apontam para três aspetos essenciais na relação entre colaboração, liderança pedagógica e eficácia da EMAEI:

1. A criação de tempo e espaços formais para o trabalho colaborativo da equipa com outros atores;
2. O reconhecimento e valorização institucional da EMAEI pelas lideranças, integrando as suas decisões na gestão pedagógica e curricular;
3. O desenvolvimento de uma cultura organizacional inclusiva, em que a responsabilidade pelas medidas de suporte é assumida de forma partilhada e não apenas delegada na equipa multidisciplinar (Costa & Castanheira, 2015; DGE, 2018b, 2022c; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019; IGEC, 2022).

Estes elementos serão particularmente relevantes na análise empírica deste estudo, ao procurar compreender de que forma a colaboração e a liderança, no agrupamento em causa, potenciam, ou limitam, a intervenção da EMAEI.

2.5. Formação docente e desenvolvimento profissional

A concretização da educação inclusiva implica não só mudanças organizacionais e de liderança, mas também um investimento contínuo na formação dos docentes e no seu desenvolvimento profissional. O Decreto-Lei nº54/2018 reforça a ideia de que a inclusão é responsabilidade de todos os professores, o que faz com que estes disponham de conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam responder

face às diversidades dos alunos, recorrer a estratégias pedagógicas diferenciadas e trabalhar em colaboração com outros intervenientes.

A formação docente constitui um alicerce da educação inclusiva. Os desafios das salas de aula atuais são marcados pela crescente diversidade cultural, linguística, emocional e académica e exigem professores capazes de responder de forma flexível, criativa e fundamentada. A qualidade da formação, inicial e contínua, influencia não apenas as práticas pedagógicas, mas também as representações que os docentes constroem sobre inclusão, diversidade e equidade (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

A formação inicial de professores, embora estruturada em torno de bases científicas e didáticas, ainda enfrenta algumas lacunas no que se refere à preparação para a inclusão. Em muitos cursos, a carga horária dedicada ao estudo da diversidade, das adaptações curriculares e das metodologias diferenciadas é limitada. O trabalho colaborativo, tão essencial nas práticas inclusivas, não é vivido de forma consistente. Além disso, o contacto com contextos reais tende a ser insuficiente, deixando muitos professores com uma formação teórica que nem sempre encontra aplicação imediata nos desafios quotidianos (Correia & Fernandes, 2019).

A formação contínua, por sua vez, assume um papel determinante no que toca ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira. As necessidades dos docentes evoluem com as mudanças sociais, tecnológicas e organizacionais. A inclusão coloca desafios crescentes e exige formação e atualização constante. No entanto, muitos professores referem que as formações disponíveis são demasiado teóricas, descontextualizadas ou pouco alinhadas com os problemas reais das escolas. A ausência de acompanhamento posterior às ações de formação é igualmente apontada como limitação, uma vez que dificulta a transferência das aprendizagens para a prática quotidiana (Monteiro et al., 2020).

A formação docente para a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo e colaborativo. Envolve momentos de reflexão crítica, experimentação pedagógica, análise de casos reais e trabalho em equipa. As escolas promovem comunidades profissionais de aprendizagem que tendem a desenvolver práticas consistentes, pois criam espaço para que os professores discutam desafios, partilhem estratégias, analisem dados e construam respostas coletivas. A colaboração de técnicos especializados como psicólogos, terapeutas e docentes de educação especial, amplia ainda mais as possibilidades formativas, uma vez que oferece múltiplas perspetivas para

a resolução dos mesmos problemas, o que amplia a possibilidade de resolução dos mesmos (Costa & Castanheira, 2015).

A EMAEI desempenha um papel particularmente relevante como estrutura interna de desenvolvimento profissional. Por conhecer o contexto específico da escola, às necessidades dos alunos e os desafios sentidos pelos docentes, a equipa multidisciplinar está numa posição privilegiada para dinamizar uma formação contextualizada. A mesma pode organizar sessões de esclarecimento, promover reuniões de reflexão, apoiar docentes em sala de aula e ajudar na implementação de medidas. A sua atuação contribui para aproximar a formação da prática, reduzindo a distância entre o que se aprende em contextos formais e o que se exige no quotidiano escolar (Monteiro et al., 2020).

A formação para a inclusão não se esgota, porém, em estratégias pedagógicas. Exige também o desenvolvimento de competências emocionais, relacionais e éticas. Os professores confrontam-se diariamente com situações de vulnerabilidade, desigualdade e sofrimento emocional. A capacidade de acolher, compreender e intervir exige sensibilidade, empatia e equilíbrio sócio emocionais constituem uma mais-valia significativa para a formação docente (OCDE, 2023).

Relativamente a nível internacional, a OCDE tem sublinhado o desenvolvimento de capacidades dos professores como um pilar do sistema educativo, uma vez que procuram promover a equidade e a inclusão. Nesse sentido, a promoção da equidade e da inclusão deve assentar num quadro geral que combine cinco áreas de política, entre as quais se inclui o desenvolvimento de capacidades para apoiar todos os profissionais na gestão da diversidade no contexto educativo, reforçando a importância da formação e do apoio estruturado dos docentes (OCDE, 2023).

No caso específico de Portugal, a “Review of Inclusive Education in Portugal”, orientada pela OCDE, aponta como recomendação a necessidade de expandir as oportunidades de formação contínua para apoiar os professores na resposta à diversidade dos alunos e na implementação efetiva dos princípios da educação inclusiva (OCDE, 2022).

No contexto europeu, a European Agency for Special Needs and Inclusive Education, desenvolveu o projeto “Teacher Professional Learning for Inclusion”, do qual resultou o documento “Profile for Inclusive Professional Learning”. No mesmo é apresentado um quadro de competências para a formação profissional de todos os profissionais de educação, sublinhando que a sua aprendizagem deve estender-se ao

longo de toda a carreira. Defende ainda que a responsabilidade pela inclusão é partilhada por toda a comunidade educativa. O relatório afirma novamente que, “to facilitate inclusive education, TPL for inclusion is recognised as an integral part of inclusive education systems development”, reforçando o facto que a formação para a inclusão deve ser entendida como uma parte central e não complementar do desenvolvimento dos sistemas educativos (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

De acordo com Silveira-Maia (2024), persistem lacunas significativas na formação do docente para a inclusão no contexto europeu. O autor refere que muitos professores se sentem pouco preparados para trabalhar com turmas heterogéneas, nas quais é necessário adaptar o currículo, aplicar estratégias de diferenciação pedagógica e utilizar abordagens como o DUA. Neste sentido, mesmo que a equidade e a inclusão sejam prioridade, as oportunidades de formação contínua nem sempre são coerentes, articuladas com os projetos da escola ou adequadas face às necessidades concretas do docente.

Deste modo, a EMAEI surge com potencial para articular formação e prática, promovendo momentos de partilha de experiências, reflexão conjunta e acompanhamento de estratégias inclusivas em contexto real. Porém, existem diversos estudos e relatórios que apontam que na prática esta equipa nem sempre dispõe de tempo, recursos ou reconhecimento institucional para assumir um papel formativo, ficando frequentemente com uma sobrecarga de tarefas, quer sejam a nível burocrático ou gestão de processos (Monteiro et al., 2020; IGEC, 2022).

As propostas de melhoria que se apontam são focadas no reforço da formação do docente e no desenvolvimento profissional no âmbito da educação inclusiva, entre as quais se pode salientar:

- A integração na inclusão como eixo transversal da formação inicial dos professores, garantindo o contacto com os conceitos como o DUA, pedagogia diferenciada, avaliação formativa e trabalho colaborativo (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022; Correia & Fernandes, 2019; Sanches-Feeira et al., 2022);
- O reforço do papel da EMAEI como principal dinamizador de desenvolvimento profissional, ou seja, promover ações internas na formação, partilhar recursos e apoiar os docentes em sala de aula (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022; Monteiro et al., 2020);

- A promoção de parcerias entre escolas, instituições de ensino superior e centros de formação, de modo a existir uma articulação entre a investigação académica e as necessidades identificadas pelos profissionais no terreno (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022; Alves, et al., 2020);
- A garantia da existência de tempo institucional reconhecido para a aprendizagem profissional colaborativa e para o trabalho em equipa, evitando que dependa apenas da disponibilidade voluntária dos docentes (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Costa & Castanheira, 2015).

Deste modo, a formação do docente e o desenvolvimento profissional são fundamentais para tornar a educação inclusiva em uma realidade. A análise empírica irá permitir compreender como é que os profissionais do Agrupamento avaliam as suas oportunidades de formação para a inclusão, que papel atribuem à EMAEI neste processo e que necessidades e sugestões de melhoria apontam para reforçar uma escola mais inclusiva.

2.6. Desafios e perspetivas futuras da educação inclusiva

A consolidação da educação inclusiva em Portugal tem sido reconhecida, quer a nível nacional como internacional, como um percurso consistente, mas ainda marcado por importantes desafios. O relatório “Review of Inclusive Education in Portugal”, realça um enquadramento legal avançado, alinhado com os princípios internacionais de direitos humanos, mas também destaca dificuldades na passagem “da política à prática”, nomeadamente ao nível da coordenação entre níveis da gestão de recursos humanos e da monitorização das respostas educativas (Alves, et al., 2020; Silveira-Maia, 2024; Bonança et al., 2023).

A construção de uma educação inclusiva enfrenta desafios persistentes, muitos dos quais estão enraizados nas estruturas sociais, organizacionais e culturais. Embora em Portugal, se tenha desenvolvido um enquadramento legal robusto, a implementação prática deste modelo encontra desafios significativos. Entre eles, destaca-se a escassez de recursos humanos especializados, a insuficiência de tempo para o trabalho colaborativo, os limites materiais das escolas e o peso das culturas profissionais estabelecidas (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2022).

Os desafios éticos são igualmente relevantes, tendo em conta que a tomada de decisões inclusivas envolve ponderações complexas entre direitos individuais de cada

aluno, expectativas familiares, disponibilidade de recursos e impactos no percurso educativo de cada aluno. As escolas devem equilibrar entre igualdade e equidade, garantindo que cada aluno recebe o apoio que necessita sem comprometer a justiça distributiva. Questões relacionadas com a confidencialidade, o estigma e a responsabilidade partilhada fazem parte do trabalho diário dos profissionais (Rebocho et al., 2009; Silveira-Maia, 2024).

A tecnologia desempenha também um papel cada vez mais acentuado no futuro das políticas de inclusão. As ferramentas digitais como softwares adaptados e tecnologias de apoio, oferecem oportunidades para flexibilizar o acesso ao currículo. No entanto, colocam também novos desafios no âmbito das desigualdades no acesso, falta de literacia digital e a necessidade de formação específica para que os docentes consigam fazer uso eficaz desses recursos. A tecnologia só será inclusiva quando for usada de forma crítica, contextualizada e ética (OCDE, 2023).

Perspetivas futuras apontam para uma integração crescente entre as dimensões académicas, sociais e relacionais de aprendizagem. A investigação internacional tem demonstrado que o bem-estar emocional é um fator determinante para o sucesso escolar. A inclusão não pode, por isso, centrar-se apenas no desempenho académico, mas deve promover ambientes que reforcem a segurança emocional, a pertença e o envolvimento dos alunos. Uma escola verdadeiramente inclusiva será aquela que reconhece a complexidade humana e que incentiva a integração de políticas de equidade, saúde mental, cidadania e a aprendizagem ao longo da vida (Alves et al., 2020; Bonança et al., 2023).

Um dos maiores desafios apontados diz respeito aos recursos humanos e materiais, uma vez que os estudos mostram que após a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018, muitos docentes evidenciam a insuficiência de professores de educação especial, psicólogos e outros técnicos especializados, bem como dificuldades na obtenção de materiais de apoio. Nestes estudos, a percentagem elevada de professores refere que o processo de acesso a recursos é demorado o que faz com que exista um aumento das necessidades. Desta forma, gera-se uma sobrecarga nos profissionais e limita-se a resposta atempada aos alunos (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022; AEIDH, 2023).

Outro desafio centra-se no tempo e nas condições do trabalho colaborativo, pois relatórios nacionais destacam que os docentes reconhecem a importância da diferenciação pedagógica e do trabalho em equipa, mas sentem constrangimentos

significativos relacionados com o número e tamanho das turmas, a carga administrativa e a dificuldade em reservar tempo formal para a reflexão conjunta e a planificação partilhada. Em muitos casos, a colaboração com a EMAEI e com outros serviços existe, mas está dependente da disponibilidade individual, o que acaba por limitar o seu impacto na escola (Monteiro et al., 2020).

A European Agency for Special Needs and Inclusive Education, destaca, que apesar do consenso em torno do discurso da inclusão, persistem práticas que mantêm lógicas seletivas, bem como representações que associam a inclusão apenas a determinados grupos de alunos (por exemplo, alunos portadores de deficiência). Em Portugal, materiais da DGE sobre a diversidade, equidade e inclusão reforçam que a construção de escolas verdadeiramente inclusivas exige uma mudança profunda nas suas culturas profissionais, na forma de utilizar os dados e na maneira de envolver a comunidade educativa (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022; DGE, 2022).

Apesar destes desafios, existem perspetivas futuras promissoras, entre as quais: reforçar a necessidade de consolidar uma abordagem de sistema, onde a inclusão e a equidade deixem de ser domínios separados e passem a orientar de forma transversal às políticas de currículo; avaliação; financiamento; formação de professores e liderança. Isto implica investir em modelos de financiamento mais flexíveis e equitativos, em sistemas robustos de recolha e uso de dados em mecanismos de cooperação entre educação, saúde e ação social (Silveira-Maia, 2024).

Outra dimensão central das perspetivas futuras e da educação inclusiva em Portugal diz respeito à consolidação de sistemas de monitorização e avaliação que produzam informação útil para a tomada de decisão. Estudos recentes sublinham que a existência de um sistema de monitorização de regime jurídico da educação inclusiva, desenvolvido em articulação com o Ministério da Educação, a Direção Geral da Educação e a Agência Europeia, constitui uma oportunidade para reforçar a coerência entre políticas, práticas e resultados (DGE, 2023; Alves et al., 2020).

Mais do que recolher dados burocraticamente, perspetiva-se que as escolas possam utilizar essa informação para auto avaliar o grau de inclusão, identificar padrões de exclusão ou de insucesso e redefinir prioridades de intervenção. Neste sentido, os dispositivos de monitorização podem funcionar como instrumentos de aprendizagem organizacional, desde que sejam acompanhados de apoio técnico, devolução clara de

resultados e espaços de reflexão coletiva que permitam transformar dados em estratégias concretas de melhoria (ME & DGE, 2023).

De seguida, as perspetivas futuras passam pelo reforço da capacitação profissional e da liderança inclusiva, nomeadamente através de programas de desenvolvimento profissional contínuo centrados na escola, na aprendizagem colaborativa, bem como por programas específicos de liderança para a inclusão. Neste sentido, a EMAEI pode assumir um papel estratégico como estrutura dinamizadora de formação interna, dando apoio aos docentes e articulando entre serviços, desde que disponham de tempo e recursos adequados (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022; OCDE, 2023).

Paralelamente, diversos documentos de orientação e estudos apontam para o reforço de redes territoriais e parcerias interinstitucionais, como eixo estratégico para o futuro da inclusão (DGE, 2022a; AEIDH, 2023). Em vários contextos, a colaboração entre agrupamentos de escolas, autarquias, serviços de saúde, segurança social, associações locais e instituições de ensino superior tem permitido desenvolver projetos inovadores de apoio à aprendizagem, à transição para a vida adulta e à promoção do bem-estar dos alunos. Estas redes contribuem para ultrapassar a lógica da escola isolada e favorecem a partilha de recursos, a construção de respostas articuladas e a disseminação de boas práticas. No horizonte próximo, perspetiva-se que a educação inclusiva depende cada vez mais desta capacidade de trabalhar em ecossistemas educativos alargados, em que a EMAEI assume um papel crucial na articulação entre escola, família e comunidade, potenciando soluções que dificilmente seriam alcançáveis apenas com recursos internos.

Contudo, diversos autores e organizações destacam a importância de aprofundar a participação de alunos e famílias, de forma a garantir que as suas vozes são tidas em consideração, no que diz respeito à planificação das medidas de suporte à aprendizagem e na avaliação das políticas inclusivas (AEIDH, 2023; DGE, 2023).

Desta perspetiva, os desafios e as perspetivas futuras da educação inclusiva devem ser entendidas como parte de um processo que exige vontade política, recursos adequados e sobretudo uma cultura profissional e organizacional, que esteja verdadeiramente comprometida com o princípio de que todos os alunos contam. A análise empírica desenvolvida neste estudo, centra-se na intervenção da EMAEI no Agrupamento, o que permitirá identificar contributos concretos para o reforço de práticas inclusivas no contexto das escolas públicas portuguesas (OCDE, 2023).

A inclusão é descrita como um processo dinâmico, que exige uma revisão permanente das práticas e das estruturas escolares. A OCDE (2023), destaca que os sistemas educativos mais bem-sucedidos na promoção da equidade escolar, não são aqueles que possuem somente legislação avançada e atualizada, mas sim os que desenvolvem ferramentas e estratégias contínuas de diagnóstico, de autorregulação e de adaptação face às necessidades emergentes. Isto implica, portanto, que as escolas passem de uma lógica de resposta pontual, para uma lógica de antecipação e construção de ambientes flexíveis capazes de prevenir desigualdades, antes que estas se consolidem. Esta abordagem reforça a ideia de que a inclusão não se esgota num conjunto de medidas formais, mas que depende da capacidade da escola em transformar-se de forma sustentável, envolvendo docentes, famílias e alunos num processo de participação ativo e corresponsável.

As tendências mais recentes apontam para a necessidade de integrar novas ferramentas e abordagens na construção de respostas inclusivas. A European Agency (2022), sublinha a importância crescente da personalização da aprendizagem, apoiada tanto por tecnologias adaptativas, como por metodologias pedagógicas que valorizam a autonomia e o protagonismo dos alunos. A utilização de plataformas digitais, instrumentos de monitorização formativa e de recursos de acessibilidade tecnológica permitem ampliar oportunidades, especialmente para alunos que enfrentam barreiras persistentes.

No entanto, esta transformação coloca novos desafios às escolas, tais como a necessidade de formação contínua orientada para a literacia digital, a garantia da equidade durante o acesso às ferramentas tecnológicas e o reforço da colaboração entre docentes, para interpretar dados e ajustar os métodos e estratégias de ensino. Estas tendências mostram que a inclusão do futuro exigirá não só inovações tecnológicas, mas também, capacidade organizacional e de liderança para integrar estas mudanças de forma coerente e humanizada (OCDE, 2023).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta investigação tem como objetivo responder às questões colocadas no enquadramento teórico e atingir os objetivos definidos, nomeadamente compreender o papel e a intervenção da EMAEI num agrupamento de escolas específico.

Neste contexto, considerou-se pertinente recorrer ao estudo de caso, enquanto estratégia metodológica. Segundo Monteiro, et al. (2018), o estudo de caso é uma forma de investigação que permite analisar um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. Esta abordagem mostra-se particularmente adequada para a compreensão de processos complexos e contextuais, com múltiplos intervenientes, como é o caso da ação da EMAEI no contexto escolar.

Assim, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa que privilegia a compreensão aprofundada do fenómeno em estudo, a partir da realidade vivida pelos seus intervenientes. A natureza complexa e multidimensional da intervenção da EMAEI justifica, assim, a escolha de um estudo de caso enquadrado numa abordagem qualitativa, que permite explorar experiências, práticas, dinâmicas institucionais e perceções dos profissionais envolvidos no processo de educação inclusiva (De Lunetta & Guerra, 2023).

Este capítulo apresenta, de forma estruturada, os principais aspetos metodológicos da investigação: o tipo de estudo e a abordagem adotada, a caracterização da amostra e do contexto, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, bem como os métodos utilizados para a análise dos dados. Pretende-se, assim, garantir a transparência, o rigor e a coerência científica do percurso investigativo.

3.1. Tipo de estudo e abordagem metodológica

A presente investigação adotou um estudo de caso, tal como proposto por Monteiro, et al. (2018), por se tratar de uma abordagem metodológica adequada para estudar fenómenos complexos e contemporâneos no seu contexto real. A escolha do estudo de caso justifica-se pela necessidade de compreender de forma aprofundada a intervenção da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) num

contexto escolar específico, permitindo captar as dinâmicas, os desafios e os efeitos da sua ação junto da comunidade educativa.

De acordo com Yin (2018), o estudo de caso constitui uma estratégia de investigação empírica que procura analisar uma situação contemporânea inserida na sua realidade, sobretudo quando as fronteiras entre fenómeno e contexto não são claramente definidas. Nesta linha de raciocínio, Monteiro et al. (2018) salienta que o estudo de caso é pertinente quando se pretende obter uma compreensão mais aprofundada de um caso concreto, atendendo às diversas perspetivas dos participantes. Assim, a opção por um estudo de caso único permite aprofundar a compreensão da intervenção da EMAEI neste agrupamento de escolas, sem a pretensão de generalizar estatisticamente os resultados, mas antes de produzir uma descrição densa e interpretativa do caso.

A abordagem metodológica escolhida é qualitativa, pois procura compreender significados, perceções e práticas dos intervenientes envolvidos no processo de educação inclusiva. Este tipo de abordagem permite recolher dados ricos e contextualizados, privilegiando a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e práticas, e possibilitando uma leitura mais interpretativa do fenómeno em estudo. Não se exclui, no entanto, a utilização de dados quantitativos complementares, nomeadamente no que diz respeito à caracterização dos participantes e dos contextos, assumindo-se assim uma orientação predominantemente qualitativa, com eventual recurso a uma abordagem mista (De Lunetta & Guerra, 2023).

3.2. Participantes, contexto e procedimento

O agrupamento de escolas selecionado localiza-se no distrito de Lisboa, integrando estabelecimentos de ensino desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. A escolha deste agrupamento deveu-se à sua experiência consolidada na implementação de práticas inclusivas e à disponibilidade da sua direção para colaborar na investigação, facultando o acesso à EMAEI e a outros intervenientes relevantes.

A EMAEI do Agrupamento é composta por diversos profissionais das áreas da psicologia, da educação especial, do apoio educativo e da gestão escolar, com experiência consolidada na aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Esta equipa tem como missão apoiar a inclusão de alunos que enfrentam barreiras à aprendizagem e à participação, articulando-se com docentes, famílias e

serviços externos. Para efeitos deste estudo, interessou compreender de que forma estes profissionais percebem e concretizam a intervenção da EMAEI no quotidiano escolar.

Os participantes foram selecionados com base em critérios de relevância para os objetivos do estudo, privilegiando profissionais com funções ativas na EMAEI e/ou com experiência em práticas inclusivas. O processo de seleção foi orientado por critérios de intencionalidade e acessibilidade, procurando assegurar diversidade de perfis e funções. Assim, foram incluídos seis participantes: o coordenador da EMAEI, duas professoras de educação especial, uma docente que integra a direção do agrupamento, uma psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e uma educadora social que colabora com a escola no desenvolvimento de competências sociais dos alunos.

Para este estudo de caso, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, dirigidas a participantes com participação ativa nas dinâmicas inclusivas do agrupamento e com experiência em contextos inclusivos. Os critérios de seleção dos entrevistados foram: (i) estar integrado(a) na EMAEI ou colaborar diretamente com a mesma; (ii) demonstrar disponibilidade para participar na investigação; e (iii) assinar o consentimento informado. A opção por uma amostragem intencional e heterogénea permitiu recolher dados mais abrangentes e enriquecedores sobre as práticas colaborativas, os desafios que a equipa enfrenta e os impactos que a intervenção da EMAEI tem no ambiente escolar.

Tabela 3: Caracterização dos participantes

ENTREVISTADO	FUNÇÃO	FORMAÇÃO ACADÉMICA	TEMPO DE SERVIÇO	TIPO DE ENVOLVIMENTO
1	Coordenador da EMAEI	Licenciatura em História e Pós-Graduação em Educação Especial	35 anos	Coordenação da EMAEI, membro permanente
2	Professora de Educação Especial	Licenciada em Filosofia e Mestrado em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor)	17 anos	Docente de Educação Especial, membro da EMAEI

3	Professora de Inglês e Membro da direção	Licenciatura em Ensino de Inglês	29 anos	Docente do ensino regular, membro da direção e colaboradora da EMAEI
4	Professora de Educação Especial	Licenciada em Educação de Infância e Mestrado em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor)	22 anos	Docente de Educação Especial, colaboração direta com a EMAEI
5	Psicóloga	Licenciatura em Psicologia	39 anos	Apoio especializado, colaboração com a EMAEI
6	Educadora social	Licenciatura em Animação Sociocultural e Mestrado em Educação Social	8 anos	Colaboração com a EMAEI em projetos de competências sociais e inclusão

Como apresenta a Tabela 3, participaram no estudo seis profissionais com funções e níveis de envolvimento distintos na EMAEI, incluindo coordenação, docência (educação especial e ensino regular), psicóloga e educação social. Os entrevistados apresentam percursos de serviço entre 8 e 39 anos e formação superior, com especial destaque para qualificações da Educação Especial, assegurando uma perspetiva multidisciplinar sobre a intervenção inclusiva no Agrupamento de Escolas (AE).

Tabela 4: Cronograma da recolha de dados

ENTREVISTADO	INSTRUMENTO/MÉTODO	DATA DA ENTREVISTA	DURAÇÃO APROXIMADA
1	Entrevista semiestruturada	Fevereiro de 2025	~ 45min
2	Entrevista semiestruturada	Fevereiro de 2025	~ 30min

3	Entrevista semiestruturada	Fevereiro de 2025	~ 40min
4	Entrevista semiestruturada	Março de 2025	~ 40min
5	Entrevista semiestruturada	Abril de 2025	~ 35min
6	Entrevista semiestruturada	Junho de 2025	~ 45min

Como se apresenta na Tabela 4, as entrevistas decorreram entre fevereiro e junho de 2025, com uma duração aproximada entre 30 e 45 min, permitindo recolher narrativas detalhadas acerca da intervenção da EMAEI no agrupamento de escolas.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Com o propósito de garantir a triangulação entre fontes e métodos, recorreu-se a diferentes instrumentos de recolha de dados, de modo a assegurar um estudo consistente e credível para esta investigação. Foram utilizados: entrevistas semiestruturadas, observação direta e análise documental.

O primeiro instrumento consistiu em entrevistas semiestruturadas realizadas a seis participantes com intervenção direta na educação inclusiva no Agrupamento, incluindo membros da EMAEI, docentes e uma técnica externa que colabora com a escola. As entrevistas foram conduzidas com base num guião previamente elaborado em consonância com os objetivos da investigação, permitindo explorar em profundidade perceções, práticas e experiências dos participantes.

O guião foi construído tendo em conta os objetivos do estudo e os contributos da revisão da literatura, encontrando-se organizado em sete blocos temáticos (A a G): validação da entrevista; informação sobre o participante; integração na EMAEI; impacto do Decreto-Lei n.º 54/2018 na educação inclusiva; processo de organização e implementação do decreto no Agrupamento; dinâmicas desenvolvidas pela equipa e considerações finais. No total, contemplou dezoito questões maioritariamente abertas, complementadas por subquestões sempre que necessário, para clarificar ou aprofundar tópicos relevantes. O guião final encontra-se no Anexo 4. De forma sintética, os blocos temáticos e os respetivos objetivos apresentam-se na Tabela 5, evidenciando a articulação entre os grupos de perguntas e as dimensões analíticas centrais da investigação.

Tabela 5: Blocos temáticos do guião de entrevista e respetivos objetivos

BLOCOS	TEMA CENTRAL	OBJETIVO PRINCIPAL
A	Validação da entrevista	Informar o participante sobre o objetivo e a duração da entrevista, garantir a confidencialidade e o anonimato e solicitar a autorização para a gravação da entrevista
B	Informação sobre o participante	Recolher dados sociodemográficos e profissionais do participante (idade, habilitações académicas, situação profissional e tempo de serviço)
C	Integração na EMAEI	Conhecer a perceção do participante sobre o seu processo de integração na EMAEI e sobre as funções que desempenha na equipa, incluindo desafios e formas de trabalho colaborativo
D	Impacto do Decreto-Lei n.º54/2018 na educação inclusiva	Conhecer a opinião do participante acerca do impacto do Decreto-Lei n.º54/2018 na educação inclusiva e na intervenção da EMAEI
E	Processo de organização e implementação do Decreto-Lei n.º54/2018 no Agrupamento	Compreender a perceção do participante sobre o processo de organização e implementação do Decreto-Lei n.º54/2018 no Agrupamento, identificando condições, desafios e estratégias adotadas
F	Dinâmicas desenvolvidas pela equipa	Conhecer o trabalho da equipa multidisciplinar, as dinâmicas de colaboração e a opinião do participante sobre constrangimentos e aspetos positivos do trabalho colaborativo no seio da EMAEI
G	Considerações finais	Recolher informações complementares que o participante considere relevantes, acrescentar no final da entrevista e encerrar a sessão agradecendo a colaboração.

Para validar o guião e aferir a adequação das perguntas ao contexto educativo, foi realizado um pré-teste junto de uma docente com experiência em contextos inclusivos, mas que não integrava a amostra principal. Este procedimento permitiu verificar a clareza, pertinência e coerência das questões face aos objetivos do estudo.

Com base no feedback recolhido, foram realizados pequenos ajustes na formulação de algumas perguntas, com vista a otimizar a recolha de dados relevantes.

As entrevistas decorreram em contexto escolar, num espaço reservado e em horário previamente acordado com os participantes, assegurando condições de conforto e privacidade. Cada sessão teve uma duração média entre 30 a 45 minutos, foi gravada em áudio e posteriormente transcrita integralmente para efeitos de análise.

O segundo instrumento utilizado foi a observação direta, realizada em contextos de apoio em salas de aula, sempre com o consentimento dos intervenientes. No total, foram realizadas quatro observações, com uma duração aproximada entre 30 e 50 minutos cada, distribuídas entre março e abril de 2025. As observações foram registadas em notas de campo, especificamente elaboradas para este estudo e orientada por categorias como: estratégias pedagógicas; formas de apoio (direto/indireto); participação dos alunos; gestão de comportamentos; mediação e interação entre profissionais. As notas de campo encontram-se sistematizadas no Anexo 5. Posteriormente, os registos foram organizados e analisados de acordo com as categorias definidas na análise de conteúdo, articulando as evidências observadas com os discursos recolhidos nas entrevistas.

Por fim, foi realizada uma análise documental incidindo sobre documentos orientadores e instrumentos oficiais utilizados no Agrupamento no âmbito da educação inclusiva, com o objetivo de compreender como os procedimentos são formalizados, registados e monitorizados e, simultaneamente, apoiar a validação cruzada dos dados recolhidos por via das entrevistas e da observação. O corpus documental inclui, entre muitos outros: (i) um manual orientador de apoio à prática, que explicita a lógica de recolha sistemática de informação, avaliação e ajustamento de medidas, reforçando a função autorreguladora da avaliação do processo inclusivo; (ii) um formulário de identificação e proposta de medidas (universais, seletivas e adicionais), utilizado para registar barreiras/necessidades e encaminhar respostas educativas de forma estruturada; (iii) instrumentos associados ao PEI, com campos de definição de objetivos/metapas, medidas, estratégias e monitorização; (iv) documentos de enquadramento/organização interna (ex.: documento explicativo associado ao RTP) que operacionalizam categorias como fatores que dificultam/facilitam e critérios de acompanhamento e monitorização; (v) instrumentos de adaptação curriculares, que formalizam alterações ao currículo e critérios de avaliação e (vi) avaliação de competências por ciclo/nível de ensino, que permitem recolher informações sobre a

participação, atitudes, desempenho e necessidades, apoiando decisões e reajustes das medidas ao longo do tempo.

A análise documental foi orientada pelos objetivos do estudo e pelas categorias já definidas para a interpretação das entrevistas. Procedeu-se à leitura sistemática dos documentos, identificando: (i) tipos de medidas e formas de operacionalização, (ii) intervenientes e responsabilidades, (iii) momentos/tempos de monitorização, (iv) indicadores/descriptores utilizados para avaliar progresso e participação e (v) evidência de articulação entre estruturas (docentes/EMAEI/CAA/famílias/serviços externos). Este procedimento permitiu (a) contextualizar as perceções dos participantes a partir da forma como o Agrupamento estrutura formalmente a intervenção e (b) identificar convergências e tensões entre o que é referido nas entrevistas, o que é observado na prática e o que está previsto/inscrito nos instrumentos em uso, reforçando a consistência metodológica do estudo.

3.4. Procedimentos éticos

O processo de recolha e tratamento de dados foi conduzido em conformidade com os princípios éticos da investigação em educação e com o enquadramento legal em vigor, nomeadamente o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD – Regulamento (UE) 2016/679) e as orientações institucionais do IPSantarém.

Primeiramente, foi garantido o consentimento informado de todos os participantes. Cada um recebeu uma folha de informação e um termo de consentimento, onde eram descritos os objetivos do estudo, os procedimentos de recolha de dados, os potenciais benefícios e riscos, bem como o direito de recusar ou abandonar a participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. As entrevistas e as observações só foram realizadas após a assinatura deste termo.

Foram igualmente assegurados o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Os participantes são identificados ao longo do estudo através de códigos alfabéticos (por exemplo, Entrevistado 1, 2, 3, etc.), não sendo divulgados nomes, cargos específicos ou outros elementos que permitam a sua identificação direta. De forma semelhante, o agrupamento é designado apenas como Agrupamento, protegendo a sua identidade institucional.

No que respeita ao armazenamento e proteção dos dados, as gravações áudio, transcrições, notas de campo e documentos recolhidos foram guardados em formato

digital, em dispositivos protegidos por palavra-passe e de acesso restrito à investigadora. Os termos de consentimento e outros documentos em suporte papel foram arquivados em local seguro. Está prevista a destruição de todos os dados identificáveis após a conclusão da dissertação e do período definido pelas normas da instituição.

Por fim, foi assegurado que os participantes poderiam, caso o desejassem, ser informados sobre os resultados globais da investigação, reforçando o respeito pela sua colaboração e o compromisso com uma prática de investigação ética, transparente e responsável.

A investigadora possui experiência prévia no agrupamento, o que exigiu particular atenção à reflexividade, garantindo distanciamento analítico e evitando influências sobre os participantes ou na interpretação dos dados.

3.5. Análise de dados

A análise dos dados seguiu uma abordagem de análise de conteúdo de carácter temático, conforme a proposta metodológica de Bardin (2009). Este procedimento permitiu uma interpretação sistemática e rigorosa das informações recolhidas ao longo do estudo, assegurando a coerência entre os dados obtidos e os objetivos previamente definidos para a investigação.

À luz de Bardin (2009), o processo de análise de conteúdo desenvolveu-se em três fases principais: (i) pré-análise, que incluiu a organização do material, a leitura flutuante e a definição das unidades de análise; (ii) exploração do material, através da codificação, categorização e agregação dos dados; (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, relacionando as categorias com o enquadramento teórico e com as questões de investigação.

As transcrições das entrevistas e os registos de observação foram submetidos a um processo de codificação manual, através do qual foi possível identificar unidades de significado e categorias emergentes, diretamente relacionadas com as dimensões de análise e as questões de investigação. Numa primeira etapa, procedeu-se a uma leitura extensiva de todo o material empírico, com o intuito de compreender globalmente o conteúdo e de familiarizar a investigadora com os discursos dos participantes.

Posteriormente, foi realizada uma codificação aberta, que consistiu na identificação de temas e subtemas recorrentes, permitindo a estruturação de ideias

centrais expressas pelos participantes. Nesta fase, foram atribuídos códigos a expressões, frases ou excertos relevantes (por exemplo, “falta de tempo”, “sobrecarga administrativa”, “trabalho em equipa”, “apoio da direção”, “necessidade de formação”), que mais tarde foram agrupados em categorias mais abrangentes.

De seguida, procedeu-se ao agrupamento e categorização das unidades de registo, organizando a informação em categorias e subcategorias temáticas. Algumas categorias foram definidas a partir do enquadramento teórico e das questões de investigação (categorias a priori), enquanto outras emergiram diretamente dos dados (categorias a posteriori). Entre as categorias principais definidas destacam-se, por exemplo:

- Colaboração e trabalho em equipa, com subcategorias como articulação EMAEI–docentes, envolvimento da direção, relação com famílias e articulação com serviços externos;
- Formação e desenvolvimento profissional, incluindo subcategorias como necessidade de formação específica para a inclusão, ações de formação já realizadas e papel da EMAEI na partilha de conhecimentos;
- Recursos e condições organizacionais, com subcategorias como recursos humanos insuficientes, tempo para trabalho colaborativo, sobrecarga administrativa e acesso a apoios especializados;
- Práticas de intervenção da EMAEI, abrangendo subcategorias como identificação de barreiras, planeamento de medidas de suporte, acompanhamento de alunos e monitorização das medidas;
- Desafios e constrangimentos, incluindo resistência à mudança, dificuldades de comunicação e limitações estruturais.

Estas categorias orientaram, posteriormente, a organização dos resultados apresentados no capítulo seguinte, permitindo estabelecer uma ligação clara entre os dados empíricos, as dimensões em estudo e as questões de investigação.

Finalmente, os resultados foram interpretados à luz da literatura científica e do enquadramento teórico do estudo, o que possibilitou uma leitura crítica e fundamentada das evidências empíricas. A análise procurou, assim, articular o que os participantes relataram com os contributos de autores que discutem a educação inclusiva, a intervenção da EMAEI, a colaboração docente e a formação para a inclusão.

Com o objetivo de assegurar a credibilidade e o rigor da análise, foi adotada uma estratégia de triangulação de dados, integrando diferentes fontes de informação – entrevistas, observações e documentos. Sempre que possível, foi efetuada uma validação cruzada de resultados junto dos participantes, de modo a garantir o carácter fidedigno das interpretações e a coerência entre as perceções dos intervenientes e as conclusões alcançadas.

Os procedimentos éticos associados ao tratamento e análise dos dados, designadamente o anonimato, a confidencialidade, o consentimento informado e o uso responsável da informação recolhida, foram respeitados em todas as fases do estudo, conforme explicitado no ponto 3.4.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

O presente capítulo dedica-se à apresentação e análise dos dados recolhidos na investigação, tendo como foco principal compreender a atuação da EMAEI no Agrupamento e o modo como esta estrutura contribui para a concretização da educação inclusiva no contexto escolar.

A análise resulta da triangulação entre as entrevistas realizadas, a informação proveniente dos documentos analisados e o enquadramento teórico e normativo apresentado nos capítulos anteriores.

Para garantir uma distinção clara entre níveis de análise, o capítulo divide-se em duas partes complementares: (i) resultados empíricos, centrados na descrição sistemática do que emerge das entrevistas e dos documentos; e (ii) discussão interpretativa, na qual esses resultados são analisados e articulados com os contributos teóricos e normativos.

O capítulo está organizado em seis momentos: caracterização geral dos dados; apresentação das categorias de análise; análise temática dos resultados; discussão interpretativa; síntese final e limitações metodológicas.

Desta forma, o capítulo pretende contribuir com uma leitura crítica do papel da EMAEI no agrupamento, evidenciando processos, potencialidades e constrangimentos associados à concretização de práticas inclusivas.

4.1. Caracterização geral dos dados

Os dados empíricos analisados neste estudo resultam, sobretudo, de seis entrevistas semiestruturadas realizadas a profissionais com intervenção direta na educação inclusiva no agrupamento. As mesmas constituem o corpus principal da investigação e foram complementadas por análise documental de instrumentos e registos utilizados no âmbito da educação inclusiva.

Participaram seis profissionais com perfis e funções distintas no agrupamento em estudo, o que permitiu reunir perspetivas diversificadas sobre o funcionamento da EMAEI e sobre a concretização de práticas inclusivas. A amostra integrou: o coordenador da EMAEI, duas docentes de Educação Especial, uma docente de inglês

e com funções na direção, uma psicóloga do SPO e uma educadora social que colabora com o agrupamento em ações de apoio e inclusão. Estes perfis abrangem dimensões complementares da intervenção inclusiva, incluindo a coordenação e organização dos processos, a intervenção pedagógica especializada, o apoio psicológico e a componente socioeducativa.

De forma global, os participantes apresentam idades compreendidas entre os 42 e os 68 anos e tempos de serviços entre 8 e 39 anos, permitindo integrar perspetivas sustentadas em diferentes níveis de experiência profissional e de envolvimento com as dinâmicas escolares.

A análise dos dados recolhidos encontra-se organizada nas secções seguintes, com base no processo de categorização definido para a análise de conteúdo.

4.2. Categorias principais identificadas

A análise de conteúdo das entrevistas, realizada de acordo com os procedimentos descritos no Capítulo III, permitiu identificar um conjunto de categorias temáticas que estruturam a compreensão da intervenção da EMAEI no Agrupamento. As categorias foram definidas em articulação com os objetivos específicos e as questões de investigação, combinando dimensões previamente estabelecidas com elementos que emergiram dos discursos dos participantes.

Foram delimitadas cinco categorias principais: (i) Missão e papel da EMAEI; (ii) Práticas e estratégias de inclusão; (iii) Benefícios observados; (iv) Desafios e constrangimentos; (v) Recomendações e necessidades futuras. Cada categoria integra várias subcategorias, que permitem uma análise mais detalhada das perceções e experiências relatadas pelos entrevistados.

Para efeitos de sistematização, foi registada uma referência por unidade de sentido sempre que um determinado assunto foi mencionado, podendo o mesmo entrevistado contribuir com mais do que uma unidade de registo na mesma subcategoria. Assim, a coluna “Frequência” corresponde ao número de unidades de registo identificadas em cada subcategoria (com base nas entrevistas analisadas).

A síntese das categorias e subcategorias é apresentada nas tabelas seguintes:

Tabela 6: Missão e Papel da EMAEI

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Missão e Papel da EMAEI	Mediação entre atores educativos	“Não, não é por votação, é por nomeação da diretora” (E1)	3
		“Existe mais união, no geral.” (E1)	
		“sou um elo de ligação digamos” (E3)	
	Mobilização de recursos	“No CAA temos aulas específicas” (E1)	3
		“Também temos um colega que se ofereceu para trabalhar teatro.” (E1)	
		“a EMAEI apresenta-se como uma nova entidade na escola que desenvolve a sua ação de forma mais abrangente, envolvendo e articulando os recursos organizacionais do agrupamento e recursos específicos existentes na comunidade.” (E2)	
	Coordenação de medidas	“a legislação permite-me delegar entre colegas.” (E1)	4
		“Tentamos reunir todos, através de uma reunião.” (E1)	
		“As decisões da equipa são tomadas com base nas orientações legais” (E2)	
		“propor e desenvolver ações que ajudem a colmatar problemas detetados.” (E5)	
Promoção de cultura inclusiva	“(…) sensibilização da comunidade educativa para a Educação Inclusiva (…)” (E2)	3	
	“a educação inclusiva é alertar um bocado os professores que não é só		

		aquele aluno que tem necessidades educativas especiais” (E3)	
		“a EMAEI tem um papel fundamental na promoção de uma escola inclusiva.” (E6)	

Tabela 7: Práticas e Estratégias de Inclusão

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Práticas e Estratégias de Inclusão	Elaboração e monitorização de PEI	“(…) colaboro (…) na elaboração dos RTP, PEI (…) atualizações (…) no apoio à monitorização da aplicação das medidas (…)” (E2)	3
		“documentação necessária à implementação do Decreto-Lei: Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), Programa Educativo Individual (PEI), ficha de identificação” (E2)	
		“muitos documentos que vêm das escolas não vêm em conformidade” (E1)	
	Reuniões interdisciplinares	“faço as convocatórias das reuniões da equipa” (E3)	3
		“faço sempre as atas de todas as reuniões” (E3)	
		“Principalmente com reuniões, mas dependendo dos casos, pois as vezes não é necessário.” (E4)	
	Medidas universais e seletivas	“as medidas universais ficaram quase ao critério dos professores.” (E1)	4

		“qualquer aluno em situação de insucesso pode beneficiar de medidas universais” (E4)	3
		“As medidas seletivas, atualmente, acabam por já se conseguir aplicar a um maior número de alunos” (E4)	
		“medidas universais, seletivas e adicionais” (E2)	
	Apoio em sala de aula	“(…) tenho inglês funcional no centro de apoio à aprendizagem (...)” (E3)	
		“eu saio com eles está um dia lindo de sol olha vamos ver vamos analisar o vocabulário” (E3)	
		“temos falta de professores para acompanhá-los a todos” (E3)	

Tabela 8: Benefícios observados

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Benefícios observados	Adaptação das práticas pedagógicas	“promovo, dinamizo e concretizo atividades de carácter educativo, social e pedagógico e apoio os alunos no desenvolvimento das competências pessoais e sociais.” (E6)	2
		“eu faço coisas diferentes eles comigo eles cantam e dançam ao mesmo tempo fazem jogos” (E3)	
	Reforço da colaboração	“pode enriquecer as reflexões e partilhas para tomadas de decisão mais integradoras e abrangentes.” (E2)	1

	Bem-estar dos alunos	“(…) uma escola verdadeiramente inclusiva (…) sintam-se respeitados, acolhidos e valorizados.” (E6)	1
	Cultura escolar inclusiva	“(…) é mais de consciencialização do trabalho da inclusão (…)” (E3)	2
		“trouxo mais pessoas envolvidas, mais responsabilidade.” (E1)	
	Apoio às famílias	“os pais e encarregados de educação assumem um papel muito mais preponderante com este Decreto-Lei, saindo reforçados nos seus direitos.” (E2)	2
“mais envolvimento da família e da comunidade.” (E6)			

Tabela 9: Desafios e constrangimentos

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Desafios e Constrangimentos	Falta de recursos humanos e materiais	“temos falta de professores para acompanhá-los a todos” (E3)	4
		“A falta de técnicos especializados em várias áreas” (E5)	
		“Escassez de materiais; pouco apoio por parte de alguns elementos da equipa.” (E6)	
		“atualmente contamos apenas com duas psicólogas no agrupamento.” (E4)	
		“por falta de tempo temos tido poucas reuniões” (E3)	4

	Sobrecarga de trabalho e falta de tempo	“os professores estão tão ocupados com as suas cargas horárias que não conseguem dar apoio.” (E1)	
		“requer o preenchimento de muitos documentos” (E5)	
		“Aumento de burocratização.” (E5)	
	Insuficiente formação	“O principal desafio é que as pessoas da equipa não estão bem dentro do assunto” (E1)	4
		“Não têm formação” (E1)	
		“as pessoas precisavam também de mais formação” (E3)	
		“houve falta de formação específica aos vários elementos” (E5)	
	Resistência à mudança	“existem outros que não querem saber.” (E1)	3
		“considero que ainda haja alguma resistência relativamente à nossa profissão.” (E6)	
		“as práticas não se alteram por decreto.” (E2)	
	Dificuldades de articulação externa	“procuramos garantir uma articulação (...) com os profissionais que acompanham os alunos externamente.” (E4)	3
		“contactos e reuniões com diferentes entidades” (E2)	

		“temos também reuniões com a cri que é um centro de recursos” (E3)	
--	--	--	--

Tabela 10: Recomendações e necessidades futuras

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Recomendações e necessidades futuras	Investimento em recursos	“mais reforço de técnicos especializados, mais materiais diferenciados” (E6)	2
		“A falta de técnicos especializados em várias áreas” (E5)	
	Mais tempo para trabalho colaborativo	“os professores estão tão ocupados com as suas cargas horárias que não conseguem dar apoio.” (E1)	1
	Reforço da formação contínua	“Penso que a formação, no âmbito da educação inclusiva para todos os docentes que integram a EMAEI (elementos permanentes e variáveis), seria um aspeto a considerar” (E2)	3
		“Todos os anos, invisto em formação específica na minha área de atuação” (E2)	
		“considero muito importante formação específica na área.” (E6)	
Valorização institucional da EMAEI	“não é dado o valor merecido ao trabalho que se desempenha.” (E4)	3	

		<p>“é necessário que as equipas multidisciplinares entendam o papel do educador e o vejam como parte integrante da equipa, como uma peça do puzzle. (E6)</p>	
		<p>“não é dado o valor merecido ao trabalho que se desempenha.” (E4)</p>	

No ponto 4.3, apresentam-se os resultados de forma detalhada por categoria e subcategoria, ilustrados com excertos das entrevistas.

4.3. Análise de conteúdo das entrevistas

Com base na categorização realizada, inicia-se a análise dos temas que emergem dos discursos dos participantes sobre a intervenção da EMAEI no agrupamento. Os dados recolhidos evidenciam perceções diversificadas sobre o papel da equipa, as práticas inclusivas desenvolvidas, os benefícios observados e os desafios sentidos na implementação da educação inclusiva. A análise que se segue está organizada por categorias temáticas definidas na análise de conteúdo e é ilustrada com excertos representativos das entrevistas.

4.3.1. Missão e papel da EMAEI

As entrevistas revelam uma representação relativamente consistente da missão da EMAEI no Agrupamento. A maioria dos participantes descreve a equipa como uma estrutura de mediação entre diferentes atores educativos, com responsabilidade na mobilização de recursos, na coordenação das medidas de suporte à aprendizagem e na promoção de uma cultura escolar mais inclusiva.

No que respeita à mediação entre atores educativos, de forma recorrente, a EMAEI é referida como uma “ponte” entre professores, direção, famílias e serviços externos, garantindo a circulação de informação e contribuindo para que as decisões sobre os alunos sejam construídas de modo articulado. Nos discursos ligados à direção, surge ainda a ideia da EMAEI como um elo organizacional dentro da escola. Uma

docente que integra simultaneamente a direção e a equipa descreve que, após integrar a EMAEI, foi clarificando funções com a prática e passou a assumir tarefas de articulação interna, referindo que “faço as convocatórias das reuniões da equipa (...) faço sempre as atas de todas as reuniões” e que, enquanto membro da direção, é contactada por “coordenadores de estabelecimento com alunos que são para sinalizar”, encaminhando depois essa informação para o coordenador da EMAEI e mantendo articulação com professores de educação especial e com o Centro de Apoio às Aprendizagens para “trocar informações” (E3). Estes elementos mostram como a EMAEI se torna um ponto de convergência onde chegam preocupações dos conselhos de turma e dos diferentes serviços, sendo depois organizadas em decisões sobre medidas e percursos. Em síntese, os participantes descrevem a EMAEI como uma estrutura essencial para coordenar a resposta inclusiva do agrupamento, articulando intervenientes, mobilizando recursos e organizando processos que sustentam a tomada de decisão sobre medidas e estratégias, enquanto são referidas dimensões associadas ao reconhecimento do trabalho desenvolvido e ao modo como diferentes profissionais se sentem integrados e apoiados no âmbito da cultura inclusiva.

Relativamente à mobilização de recursos, os discursos evidenciam que a EMAEI é reconhecida por vários profissionais como uma estrutura central do agrupamento, sendo frequentemente consultada quando surgem dúvidas ou desafios relacionados com a resposta educativa. Uma das participantes destaca que a diversidade de perfis contribui para decisões mais abrangentes, referindo: “O facto de existirem elementos de diferentes grupos disciplinares, experiências profissionais, formações, funções e outras perspetivas pode enriquecer as reflexões e partilhas para tomadas de decisão mais integradoras e abrangentes” (Entrevistada 2). Esta ideia surge associada à perceção da equipa como um espaço onde se articulam contributos distintos para responder às necessidades identificadas.

No que se refere à coordenação de medidas, as reuniões da equipa surgem como momentos-chave para planear estratégias, partilhar informação e acompanhar casos, embora alguns entrevistados refiram que essas reuniões acontecem sobretudo “quando é preciso” e nem sempre com regularidade. Outra dimensão muito presente nos testemunhos é o papel da EMAEI no apoio aos docentes, sobretudo na orientação sobre procedimentos e na definição de estratégias para alunos com necessidades específicas. A Entrevistada 2 sintetiza esse papel de forma detalhada ao referir que:

“O seu papel no agrupamento é crucial para a operacionalização da Educação Inclusiva, cabendo-lhe, por um lado, deliberar sobre a implementação de medidas (...) e fazer o acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas (...) Por outro lado, cabe-lhe o aconselhamento dos docentes (...) o acompanhamento do trabalho do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e a sensibilização da comunidade educativa (...) através de várias ações.”

Em paralelo, alguns participantes sublinham que a EMAEI passou a assumir uma responsabilidade acrescida com o atual enquadramento legal, nomeadamente ao nível da produção/validação de documentação, do apoio a processos relacionados com exames e de decisões sobre encaminhamentos. O coordenador refere, por exemplo, que “agora há essa responsabilidade da EMAEI” em situações que implicam relatórios específicos, sinalizando que a equipa tem um papel relevante no encaminhamento formal de determinadas decisões.

Quanto à promoção de uma cultura escolar mais inclusiva, apesar do reconhecimento da importância da equipa, algumas entrevistas apontam para o facto de o trabalho da EMAEI nem sempre ser plenamente valorizado no contexto escolar. A Entrevistada 4 refere:

“Se formos a ver tudo o que está relacionado com a questão da escola inclusiva passa por esta equipa (...) e, por isso, o que eu sinto nesta equipa e na escola é que não é dado o valor merecido ao trabalho que se desempenha.”

Esta perceção de menor valorização também aparece associada à ideia de que parte do trabalho desenvolvido permanece pouco visível no quotidiano escolar. Os testemunhos evidenciam igualmente diferenças na forma como os profissionais percecionam o funcionamento interno da equipa, com o coordenador a referir sentir-se, por vezes, “um bocadinho sozinho”, associando essa sensação à falta de preparação/formação de alguns elementos e à existência de erros nos processos: “as pessoas da equipa não estão bem dentro do assunto (...) sinto-me um bocadinho sozinho (...) cometem erros” (Entrevistado 1). Por fim, a entrevista à educadora social evidencia a existência de expectativas quanto a uma integração mais consistente desta função no trabalho da educação inclusiva. A participante refere ter sentido “pouco apoio” por parte da EMAEI e defende que o educador social deveria ser entendido como parte

integrante: “É necessário que as equipas multidisciplinares entendam o papel do educador e o vejam como parte integrante da equipa, como uma peça do puzzle.” Este dado mostra que, embora a missão da EMAEI seja reconhecida como central, nem todos os profissionais sentem o mesmo grau de proximidade ou apoio direto por parte da equipa.

Em síntese, os participantes descrevem a EMAEI como uma estrutura essencial para coordenar a resposta inclusiva do agrupamento, articulando intervenientes, mobilizando recursos e organizando processos que sustentam a tomada de decisão sobre medidas e estratégias, enquanto são referidas dimensões associadas ao reconhecimento do trabalho desenvolvido e ao modo como diferentes profissionais se sentem integrados e apoiados no âmbito da cultura inclusiva

4.3.2. Práticas e estratégias de inclusão

As práticas descritas pelos participantes evidenciam um esforço consistente da EMAEI para responder de forma diferenciada às necessidades dos alunos, garantindo a sua participação na vida escolar. Conforme sintetizado na Tabela 7, esta categoria organiza-se em quatro subcategorias: (i) elaboração e monitorização de PEI, (ii) reuniões interdisciplinares, (iii) medidas universais e seletivas, e (iv) apoio em sala de aula/CAA. A seguir apresentam-se os resultados de acordo com esta estrutura, integrando as várias estratégias relatadas nas entrevistas.

Relativamente à elaboração e monitorização de PEI, uma das práticas mais destacadas pelos participantes prende-se com a elaboração e acompanhamento de documentação técnico-pedagógica associada às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A EMAEI é descrita como tendo um papel relevante na construção, atualização e monitorização de instrumentos como o PEI, o RTP e o PIT, articulando este trabalho com docentes titulares/diretores de turma e encarregados de educação. Esta subcategoria surge associada a um trabalho sistemático de recolha de informação sobre o aluno, definição de objetivos e medidas, bem como acompanhamento da eficácia das respostas implementadas. A Entrevistada 2 explicita diretamente esta intervenção quando afirma:

“Sou um dos elementos variáveis da equipa multidisciplinar, em que colaboro com a mesma a vários níveis, nomeadamente na elaboração dos RTP,

PEI e PIT, atualizações de RTP e PEI, no apoio à monitorização da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.”

Os participantes referem ainda que este trabalho documental está muitas vezes ligado à necessidade de garantir que o processo do aluno está bem sustentado, com evidências e registos claros, permitindo decisões mais fundamentadas e acompanhamento mais coerente. Em alguns discursos, a documentação surge também associada ao aumento do volume de tarefas exigidas à equipa e aos docentes, mas, nesta secção, destaca-se sobretudo a sua função operacional na organização e formalização das medidas e no seguimento dos casos.

A segunda subcategoria refere-se às reuniões interdisciplinares, onde os participantes descrevem a EMAEI como promotora de momentos de reflexão e decisão conjunta, envolvendo professores, técnicos especializados, encarregados de educação e, quando aplicável, outros intervenientes relevantes. Estas reuniões são apresentadas como espaços essenciais para analisar casos, acompanhar percursos, reajustar estratégias e partilhar informação. Em paralelo, é referido que a articulação nem sempre depende exclusivamente de reuniões presenciais formais, sendo também realizada através de contactos informais e meios de comunicação à distância, sobretudo quando existem limitações de tempo e incompatibilidades de horários. Ainda assim, os entrevistados sublinham que a existência de momentos de discussão conjunta é importante para garantir alinhamento nas medidas e maior coerência nas respostas educativas. Nesta subcategoria também se incluem referências ao trabalho de ligação entre setores: direção, coordenadores, professores, educação especial e serviços técnicos, numa lógica em que a EMAEI é percecionada como um “núcleo” onde converge informação proveniente de vários espaços da escola e onde se procuram construir decisões partilhadas.

No que diz respeito às medidas universais e seletivas (e, em alguns casos, também às adicionais), os entrevistados referem que a EMAEI não intervém apenas em situações associadas a medidas mais especializadas, mas também através de orientações que procuram apoiar alunos em situação de insucesso e dificuldades persistentes. É valorizada a lógica progressiva do modelo de medidas, em que se inicia pela base e se ajusta o nível de suporte à medida que se avaliam resultados e

necessidades. A Entrevistada 4 descreve de forma clara esta perspetiva, destacando a possibilidade de intervenção sem dependência exclusiva de diagnóstico:

“(…) neste momento, qualquer aluno em situação de insucesso pode beneficiar de medidas universais, porque essas são para ser aplicadas a todos os alunos que demonstrem alguma situação de insucesso. Mesmo aqueles alunos que estão em situação de insucesso que se verifique que as medidas universais não estão a ser adequadas e que já não estão a surtir o efeito que era esperado, não necessitamos de agarrar a um diagnóstico para avançar na pirâmide, ou seja, a base é a medida universal que serve para todos e conforme se vai verificando é que se vai afunilando para os alunos que mostram maiores dificuldades. As medidas seletivas, atualmente, acabam por já se conseguir aplicar a um maior número de alunos, algo que antigamente não dava pelo Decreto-Lei 3/2008 pois só se podia integrar no ensino especial quem tinha um relatório clínico onde mostrasse algum tipo de problemática. E atualmente, hoje já é possível porque qualquer aluno, em qualquer situação do seu percurso escolar, já pode beneficiar de qualquer uma das medidas, ou sejam de subir na pirâmide.”

Nesta linha, os participantes referem práticas associadas à identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, entendida como ponto de partida para qualquer intervenção. Alguns discursos salientam que a definição das medidas deve resultar da análise, das necessidades, do aluno e das dificuldades observadas no contexto escolar, e não depender exclusivamente de classificações clínicas. Ao mesmo tempo, os entrevistados também referem que a implementação das medidas pode variar consoante o docente, a disponibilidade e a formação. Surgem referências à dificuldade em concretizar tudo o que é previsto em registos formais, bem como à necessidade de maior formação e de apoio continuado para garantir aplicação mais consistente. A avaliação é identificada como um dos pontos mais sensíveis: alguns profissionais referem dificuldades em adaptar instrumentos e critérios sem comprometer rigor e equidade, o que exige reflexão e ajustamentos.

A quarta subcategoria prende-se com o apoio em sala de aula e em espaços específicos, como o CAA. Os participantes descrevem diferentes modalidades de intervenção, incluindo apoio direto ao aluno e apoio indireto ao docente.

O apoio direto é referido como ocorrendo quando um profissional trabalha presencialmente com o aluno, em sala de aula ou em sessões no CAA, podendo envolver orientação de tarefas, explicação de conteúdos, apoio na gestão comportamental e acompanhamento socioemocional. É mencionado que, sobretudo no 1.º ciclo, a presença de dois profissionais em sala pode facilitar a gestão da heterogeneidade, apoiar pequenos grupos, diversificar tarefas e promover maior proximidade. O CAA surge como espaço onde são desenvolvidas atividades mais individualizadas e práticas orientadas para competências académicas, sociais e funcionais. Alguns participantes descrevem estratégias utilizadas nestes contextos, incluindo a realização de atividades de carácter mais funcional e aplicado, com adaptação de objetivos e materiais às capacidades dos alunos. O apoio indireto é descrito como orientação prestada aos docentes, com impacto estrutural, na medida em que procura capacitar professores para ajustarem práticas e medidas, reduzindo dependência exclusiva da EMAEI e aumentando a sustentabilidade das respostas inclusivas. No entanto, os participantes referem limitações: nem todos os docentes solicitam apoio com facilidade, nem sempre há disponibilidade para reuniões regulares e, por vezes, existem expectativas de respostas imediatas que nem sempre são possíveis de concretizar. Dentro desta subcategoria surgem também referências a estratégias como adaptação de materiais, uso de tecnologias de apoio, flexibilização do tempo e das tarefas, diversificação de metodologias de ensino e avaliação e organização de pequenos grupos de trabalho, ajustados ao ritmo e às necessidades dos alunos. Estas práticas são apresentadas como parte do quotidiano inclusivo e podem ocorrer tanto em sala de aula como em espaços de apoio. Por fim, os participantes sublinham a importância da dimensão socioemocional e familiar. A intervenção da psicóloga e da educadora social é descrita como relevante em situações em que as barreiras à aprendizagem ultrapassam o espaço da sala de aula, exigindo acompanhamento próximo e contínuo, bem como articulação com famílias e outros contextos de vida dos alunos. É referido que, em alguns casos, a adaptação das atividades e o apoio ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais constituem uma componente relevante da resposta inclusiva.

Em síntese, os dados evidenciam que a EMAEI atua numa lógica multidimensional, articulando instrumentos formais (documentação e medidas), mecanismos de coordenação (reuniões e articulação) e práticas de intervenção pedagógica e socioeducativa (apoio em sala, CAA, adaptação de estratégias e

envolvimento com famílias). Para além das subcategorias sintetizadas na Tabela 7, os discursos incluem ainda referências a práticas transversais, como colaboração docente, flexibilização curricular e adaptação da avaliação, que sustentam a operacionalização quotidiana das medidas e influenciam a consistência das respostas inclusivas no Agrupamento.

4.3.3. Benefícios observados

Os participantes identificaram benefícios consistentes associados à atuação da EMAEI no Agrupamento, referindo impactos que abrangem os alunos, os docentes, as famílias e a própria organização escolar. De forma global, os discursos destacam uma maior clareza nos procedimentos, um reforço do apoio aos professores e um acompanhamento mais direcionado às necessidades dos alunos, contribuindo para práticas mais equitativas e colaborativas.

Relativamente à primeira subcategoria, designada por “adaptação das práticas pedagógicas”, um dos benefícios mais salientados prende-se com a maior capacidade de ajustar práticas e estratégias às necessidades dos alunos. Este ajuste surge associado quer ao apoio técnico-pedagógico prestado pela equipa, quer à atuação de profissionais que desenvolvem intervenções diferenciadas. Neste sentido, a Entrevistada 2 refere o investimento em formação e melhoria contínua para intervir com maior eficácia e apoiar colegas: “invisto, ano após ano em formação (...) não só para poder melhorar a minha prática letiva, no trabalho com os alunos, mas também por forma a melhor apoiar e colaborar com os colegas docentes” (E2). Também surgem descrições concretas de práticas diferenciadas em contextos específicos, como no trabalho realizado com alunos do CAA, em que são mencionadas abordagens mais funcionais, lúdicas e adaptadas ao perfil dos alunos (“eu faço coisas diferentes (...) eles cantam e dançam (...) fazem jogos”, E3). Do mesmo modo, a Entrevistada 6 descreve o seu contributo no desenvolvimento de competências pessoais e sociais através de atividades de caráter educativo e pedagógico, apontando para a importância de ajustamento contínuo das intervenções (E6).

No que diz respeito ao reforço da colaboração entre profissionais, os entrevistados referem igualmente benefícios ao nível do trabalho colaborativo e da articulação entre diferentes perfis profissionais, reconhecendo que a existência de vários olhares favorece decisões mais integradoras. A Entrevistada 2 sublinha este

aspecto ao afirmar: “O facto de existirem elementos de diferentes grupos disciplinares, experiências profissionais, formações, funções e outras perspetivas pode enriquecer as reflexões e partilhas para tomadas de decisão mais integradoras e abrangentes”. Para além disso, é mencionada uma melhoria na comunicação e na partilha de responsabilidades entre diferentes agentes educativos, contribuindo para respostas mais consistentes.

Outra subcategoria é o bem-estar dos alunos, sendo recorrente nos discursos a referência a um benefício associado ao impacto positivo das práticas inclusivas na forma como os alunos vivem a escola. Os participantes referem que alunos que anteriormente apresentavam desmotivação, retraimento ou evitamento passaram a revelar maior segurança, maior empenho e maior capacidade de concluir tarefas, sendo este progresso descrito também em dimensões emocionais, comportamentais e relacionais. É referido que alguns alunos passam a sentir que “têm alguém que os acompanha”, reduzindo a sensação de isolamento e reforçando o sentimento de pertença. A Entrevistada 6 associa esta dimensão ao objetivo de construção de uma “escola verdadeiramente inclusiva (...) onde todos os alunos (...) sintam-se respeitados, acolhidos e valorizados”. Os discursos apontam ainda efeitos no clima relacional das turmas, sendo reportadas melhorias como maior tolerância entre pares, diminuição de conflitos, maior capacidade de pedir ajuda e maior envolvimento em tarefas de grupo. Em alguns casos, é também referida a redução do estigma, na medida em que a existência de diferentes apoios na escola tende a normalizar respostas diferenciadas, amenizando a ideia de “ser diferente” e reforçando a autoestima dos alunos acompanhados.

Na subcategoria “cultura escolar inclusiva”, os entrevistados descrevem benefícios ao nível da cultura organizacional, com uma transformação gradual na forma como a escola compreende e operacionaliza a inclusão. A Entrevistada 3 refere que o trabalho associado à EMAEI contribuiu para uma maior consciencialização da comunidade educativa relativamente ao que se pretende com a educação inclusiva e à necessidade de olhar para “cada aluno com as suas características diferentes”, apontando para uma mudança progressiva de mentalidade. Também o Entrevistado 1 associa a criação/funcionamento da equipa a “mais pessoas envolvidas” e “mais responsabilidade”, referindo ainda “mais união, no geral”.

A nível organizacional, é ainda mencionado que o trabalho da EMAEI promove maior coerência interna nos processos de decisão, reduzindo a fragmentação e a

dependência de iniciativas individuais, através de procedimentos mais formalizados e previsíveis. A melhoria da comunicação interna é igualmente apontada, na medida em que facilita a circulação de informação entre ciclos, serviços e direção, evitando perdas de continuidade no acompanhamento dos alunos. Surge também a referência a uma cultura de reflexão pedagógica, alimentada por reuniões, análises e propostas de estratégias, reforçando o sentimento de acompanhamento e integração dos docentes em processos coletivos.

Por fim, na subcategoria “apoio às famílias”, vários discursos destacam benefícios na relação com as famílias, referindo que a EMAEI funciona como um espaço de escuta, orientação e mediação. Os participantes indicam que, quando as famílias são envolvidas de forma mais estruturada, tendem a compreender melhor as necessidades dos alunos e a participar de forma mais informada nas decisões relativas ao seu percurso escolar. Neste âmbito, a Entrevistada 2 realça o reforço do papel dos pais e encarregados de educação no quadro do Decreto-Lei n.º 54/2018, salientando que estes “assumem um papel muito mais preponderante (...) saindo reforçados nos seus direitos”. A Entrevistada 6 acrescenta a importância de “mais envolvimento da família e da comunidade” como condição que favorece o processo inclusivo, sendo também referido que o apoio às famílias contribui para maior estabilidade socioemocional dos alunos, com efeitos positivos no seu envolvimento escolar.

Em síntese, os benefícios relatados pelos participantes apontam para impactos positivos no ajustamento das práticas pedagógicas, no reforço da colaboração profissional, no bem-estar e participação dos alunos, na consolidação de uma cultura escolar mais inclusiva e no fortalecimento da articulação com as famílias, ainda que os próprios discursos reconheçam que estes ganhos coexistem com desafios e limitações que serão apresentados nas secções seguintes.

4.3.4. Desafios e constrangimentos

Apesar dos benefícios reconhecidos, os participantes identificaram um conjunto de desafios que condicionam a ação da EMAEI no quotidiano escolar. Os constrangimentos referidos não anulam os progressos alcançados, mas evidenciam dificuldades estruturais e organizacionais que interferem na consistência e na eficácia das respostas inclusivas.

Um dos desafios mais apontados prende-se com a falta de recursos humanos e materiais, entendida como um obstáculo direto à capacidade de resposta às necessidades dos alunos. Esta limitação surge associada à falta de profissionais para acompanhamento sistemático e à insuficiência de técnicos especializados, como se observa quando se refere que “temos falta de professores para acompanhá-los a todos” (E3) e “a falta de técnicos especializados em várias áreas” (E5). A dimensão material também é referida, nomeadamente pela “escassez de materiais; pouco apoio por parte de alguns elementos da equipa” (E6), sendo ainda destacada a limitação de recursos no apoio psicológico, quando se menciona que “atualmente contamos apenas com duas psicólogas no agrupamento” (E4).

Outro constrangimento frequente corresponde à sobrecarga de trabalho e falta de tempo, identificada como um fator que reduz a possibilidade de colaboração e reflexão aprofundada. Os discursos evidenciam que a gestão do tempo dificulta reuniões regulares e articulações formais, sendo referido que “por falta de tempo temos tido poucas reuniões” (E3). A carga horária e o ritmo escolar também são associados à dificuldade em garantir apoios dentro das disciplinas, como se observa na ideia de que os professores estão “com as suas cargas horárias que não conseguem dar apoio” (E1). A par disto, a dimensão administrativa aparece de forma explícita como um peso acrescido, na medida em que o processo “requer o preenchimento de muitos documentos” (E5), sendo também mencionados o “aumento de burocratização” (E5), o que contribui para um sentimento de desgaste e para a redução do tempo disponível para intervenção direta.

A insuficiente formação dos profissionais surge igualmente como um desafio importante, sobretudo pela necessidade de domínio técnico e segurança na aplicação das medidas e na elaboração de documentação. O coordenador refere que “o principal desafio é que as pessoas da equipa não estão bem dentro do assunto” (E1) e reforça que “não têm formação” (E1). A necessidade de reforço formativo aparece também ligada à prática docente e à operacionalização real das medidas, quando se afirma que “as pessoas precisavam também de mais formação” (E3), bem como na perspetiva técnica de que “houve falta de formação específica aos vários elementos” (E5). Esta insuficiência contribui para hesitações, inconsistências e dúvidas na implementação das práticas inclusivas, com impacto na uniformidade das respostas entre turmas e ciclos.

Outro aspeto identificado é a resistência à mudança, associada à adesão desigual às orientações da inclusão e à dificuldade de transformar práticas enraizadas.

Esta resistência surge nas referências a colegas para quem “existem outros que não querem saber” (E1), e na ideia de que “as práticas não se alteram por decreto” (E2), sublinhando que a mudança exige mais do que uma alteração legislativa. Surge ainda uma resistência dirigida ao reconhecimento de certos papéis profissionais no contexto inclusivo, quando se afirma que “considero que ainda haja alguma resistência relativamente à nossa profissão” (E6), o que evidencia desafios de legitimação e integração plena de todas as áreas na dinâmica de apoio.

Por fim, os participantes identificam dificuldades de articulação externa, associadas à necessidade de coordenação com entidades e profissionais fora da escola, o que nem sempre é simples de operacionalizar de forma regular e eficaz. Esta dimensão é referida através da preocupação em “procuramos garantir (...) com os profissionais que acompanham os alunos externamente” (E4), bem como pela exigência de “contactos e reuniões com diferentes entidades” (E2). Também é mencionada a articulação com estruturas como centros de recursos, quando se refere que “temos também reuniões com a cri que é um centro de recursos” (E3), mostrando que, embora esta cooperação exista, implica tempo, organização e disponibilidade que nem sempre estão assegurados.

Em síntese, as entrevistas evidenciam que os desafios se concentram sobretudo em limitações de recursos, falta de tempo e sobrecarga administrativa, necessidades formativas, resistência à mudança e complexidade na articulação externa. Estes constrangimentos condicionam a resposta inclusiva, exigindo ajustamentos organizacionais e reforço de condições para sustentar a ação da EMAEI.

4.3.5. Recomendações e necessidades futuras

Para além dos desafios identificados, os participantes apontam recomendações e necessidades futuras que consideram fundamentais para fortalecer a ação da EMAEI e consolidar práticas inclusivas no agrupamento. Estas sugestões incidem sobretudo no reforço de recursos, na criação de condições para colaboração efetiva, no investimento formativo e na valorização institucional do trabalho desenvolvido.

Uma primeira recomendação centra-se no investimento em recursos, entendidos como condição base para uma inclusão mais consistente e sustentável. A necessidade de reforçar profissionais especializados é referida de forma direta, nomeadamente na ideia de que seria necessário “mais reforço de técnicos especializados” (E6). O

investimento surge assim associado a uma resposta mais ajustada à diversidade de necessidades existentes e à possibilidade de garantir apoio mais regular e abrangente.

Outra necessidade destacada é a criação de mais tempo para trabalho colaborativo, reconhecendo-se que a colaboração é central no modelo inclusivo, mas frequentemente limitada pelos horários e pelo ritmo de trabalho. Neste sentido, é referido que “seria necessário incluir no horário momento para a EMAEI e docentes articularem” (E4), apontando para a importância de tempos formais e planeados que permitam reuniões, acompanhamento e reflexão com maior consistência.

O reforço da formação contínua aparece igualmente como recomendação recorrente. As entrevistas evidenciam que a formação é vista como fundamental para aumentar a segurança dos profissionais e apoiar a aplicação das medidas no terreno, sendo sublinhada a necessidade de “formação (...) para todos os docentes que integram a EMAEI” (E2). Esta recomendação reforça a ideia de que a qualidade das respostas inclusivas depende da capacitação contínua e do esclarecimento técnico-pedagógico dos intervenientes.

Por fim, destaca-se a necessidade de valorização institucional da EMAEI, enquanto estrutura central da educação inclusiva, quer no reconhecimento interno do seu papel, quer na reflexão externa sobre o funcionamento do regime. Neste âmbito, surge a indicação de que “seria altura de a DGE avaliar o trabalho desenvolvido” (E5), sugerindo a importância de avaliação, monitorização e eventual ajuste do enquadramento, com base na experiência acumulada pelas escolas e equipas no terreno. Esta valorização institucional é entendida como relevante para reforçar a legitimidade da equipa, o reconhecimento do trabalho realizado e a mobilização efetiva de toda a comunidade educativa para a inclusão.

Em síntese, as recomendações apontadas pelos participantes convergem na necessidade de reforçar recursos humanos especializados, criar tempos formais de articulação, investir em formação contínua e valorizar institucionalmente a EMAEI, incluindo processos de avaliação do trabalho desenvolvido. Estas propostas traduzem necessidades concretas identificadas na prática e constituem pistas para o fortalecimento futuro da educação inclusiva no agrupamento.

4.3.6. Resultados da análise documental

A análise documental incidiu sobre instrumentos e documentos utilizados no Agrupamento no âmbito da educação inclusiva, permitindo compreender como a intervenção é formalizada, registada e acompanhada ao longo do tempo. O corpus analisado integra, entre outros, (i) instrumentos de avaliação pedagógica por nível de ensino (pré-escolar ao secundário), (ii) documentos estruturantes do processo inclusivo, como o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e o Programa Educativo Individual (PEI), (iii) instrumentos específicos associados ao Plano Individual de Transição (PIT), (iv) um formulário de identificação e proposta de medidas (universais, seletivas e adicionais) e (v) documentos de suporte à operacionalização de adaptações curriculares significativas.

Em primeiro lugar, os documentos de Avaliação de Competências apresentam uma estrutura semelhante entre ciclos, centrada na “participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”, integrando recolha de informação de identificação, percurso escolar e elementos sociofamiliares/ clínicos relevantes. Estes instrumentos incluem grelhas de caracterização do aluno (por exemplo, atitudes e comportamentos, autonomia, relacionamento interpessoal e dimensões ligadas às competências de aprendizagem), normalmente organizadas em descritores com registo “sim/não/às vezes” e espaço para observações. Um elemento recorrente é a existência de uma secção final de “Proposta de Intervenção”, na qual se solicita a identificação de fatores associados às dificuldades (escolares, familiares, saúde, socioeconómicos) e a indicação das medidas educativas propostas, bem como intervenientes/serviços envolvidos.

Em segundo lugar, o formulário de identificação e proposta de medidas evidencia a operacionalização do modelo graduado, ao estruturar a sinalização a partir de barreiras/necessidades e ao organizar a proposta em medidas universais, seletivas e adicionais, com indicação de intervenientes e procedimentos de acompanhamento. Esta organização documental aponta para a preocupação em tornar o processo mais rastreável e coerente, criando um registo padronizado que apoia a tomada de decisão e a monitorização.

Em terceiro lugar, os documentos associados ao RTP reforçam a lógica de sistematização e fundamentação do processo. O modelo analisado contempla registo de antecedentes escolares relevantes, potencialidades/expectativas (do aluno e da família) e identificação de fatores que podem facilitar ou dificultar o progresso, incluindo

fatores da escola, do contexto familiar e fatores individuais. Para cada medida proposta, é solicitada a explicitação do modo de operacionalização e de indicadores de resultados, o que reforça a dimensão de acompanhamento/avaliação interna. A documentação do RTP existente no Agrupamento mostra também preocupação em clarificar e tornar explícitos os critérios e campos de preenchimento, apoiando a consistência do procedimento.

Em quarto lugar, o PEI surge como instrumento de planificação e registo das respostas educativas individualizadas, com foco na definição de objetivos/metapas, estratégias, medidas e acompanhamento. A par deste instrumento, o documento de Adaptações Curriculares Significativas formaliza alterações ao currículo e à avaliação, solicitando explicitação de disciplinas/módulos, competências e aprendizagens a desenvolver, estratégias de ensino e adaptações no processo de avaliação. Assim, os documentos evidenciam uma lógica de alinhamento entre intervenção, planificação e avaliação, favorecendo a coerência entre o que se define e o que se monitoriza.

Por fim, os instrumentos relativos ao PIT evidenciam uma dimensão de articulação e planeamento orientada para a transição e para a ligação a contextos extraescolares, implicando definição de objetivos, atividades, intervenientes/responsabilidades e calendarização, bem como registos específicos para avaliação do próprio plano. No conjunto, a análise documental mostra que o Agrupamento dispõe de instrumentos que estruturam a identificação de necessidades, a proposta de medidas, a formalização do percurso e a monitorização do trabalho desenvolvido, permitindo enquadrar e complementar os dados provenientes das entrevistas.

4.3.7. Resultados da observação direta

A observação direta realizada em contexto escolar permitiu recolher evidências sobre a operacionalização das medidas e das práticas de apoio em situações concretas do quotidiano, complementando os discursos das entrevistas e os registos documentais. Das observações realizadas (cf. notas de campo – Anexo 5), apresentam-se de seguida dois registos ilustrativos, por evidenciarem modalidades distintas de apoio e níveis diferenciados de autonomia dos alunos em sala de aula.

Num primeiro registo, observou-se um aluno com necessidade de acompanhamento permanente por parte da docente de Educação Especial, não evidenciando capacidade para permanecer de forma autónoma no contexto de sala de aula. Apesar da disponibilização de materiais adaptados pelo docente da disciplina (por exemplo, suportes com imagens e sequenciação de passos), manteve-se necessária a orientação próxima para apoiar a compreensão e a realização da tarefa. Foi ainda referido que, em determinadas situações (por exemplo, ausência de medicação), o aluno não deve permanecer sozinho, atendendo à possibilidade de elevada agitação e manifestações de agressividade. Verificou-se, posteriormente, a transição do aluno para o Centro de Apoio à Aprendizagem, com o objetivo de concluir as tarefas em condições mais ajustadas ao acompanhamento e à autorregulação.

Num segundo registo, observou-se uma turma com três alunos com necessidades educativas específicas integrados em sala de aula, sem acompanhamento direto de educação especial naquele momento. A docente da disciplina assegurou apoio individualizado na execução das tarefas, e recorreu a estratégias como pares tutoriais e grupos de trabalho para apoiar o foco e a manutenção do ritmo de trabalho. De forma global, os alunos evidenciaram níveis de autonomia satisfatórios face às exigências da atividade e ao contexto observado, beneficiando sobretudo de suporte pedagógico do docente e de mediação por pares.

Em síntese, as observações evidenciam a coexistência de situações em que o apoio especializado direto é indispensável (nomeadamente quando se verificam necessidades elevadas de regulação e acompanhamento) e contextos em que a diferenciação pedagógica e o apoio em sala, com recurso a estratégias colaborativas, permitem níveis mais elevados de autonomia e participação dos alunos.

4.4. Discussão dos resultados

A discussão dos resultados permite compreender, de forma integrada, como a EMAEI tem contribuído para a operacionalização da educação inclusiva no Agrupamento, bem como identificar as limitações que condicionam a sua ação. Esta reflexão apoia-se na triangulação entre as perceções expressas pelos participantes nas entrevistas, o enquadramento teórico e normativo mobilizado ao longo do estudo e a evidência recolhida através da análise documental. A articulação destas fontes permite interpretar criticamente os dados, evidenciando convergências e tensões entre o que é

previsto nos referenciais da educação inclusiva e o que é concretamente vivido e operacionalizado no quotidiano escolar.

De modo geral, a análise aponta para avanços significativos associados ao trabalho desenvolvido, mas também para a persistência de desafios estruturais que influenciam a consistência e a eficácia da concretização do modelo inclusivo. Nos pontos seguintes, a discussão organiza-se em função dos objetivos específicos do estudo, articulando-os com as categorias emergentes da análise de conteúdo e com os contributos do enquadramento teórico, normativo e documental.

4.4.1. Práticas desenvolvidas pela EMAEI no acompanhamento dos alunos e no apoio aos docentes

Os resultados evidenciam que a EMAEI desempenha um papel central na operacionalização de práticas inclusivas, com destaque para a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, a proposta e monitorização de medidas e a orientação pedagógica prestada aos docentes. Esta leitura emerge com clareza dos discursos dos participantes, que descrevem a equipa como um núcleo de suporte e coordenação, e encontra suporte na análise documental, na medida em que os instrumentos utilizados no Agrupamento (e.g., RTP, PEI, PIT, registos de avaliação e documentos de apoio à intervenção) operacionalizam, na prática, o modelo graduado de medidas consagrado no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Em primeiro lugar, observa-se uma coerência entre o discurso dos entrevistados e o quadro normativo no que diz respeito à lógica de intervenção assente na análise de necessidades e barreiras, e não numa perspetiva estritamente dependente de diagnósticos formais. Esta orientação, referida pelos participantes quando explicam que o avanço na “pirâmide” de medidas não exige necessariamente um relatório clínico, aproxima-se do princípio estruturante do DL 54/2018: a resposta educativa deve resultar da leitura das barreiras e do ajustamento progressivo das estratégias (DGE, 2022c; IGEC, 2022). Assim, o que sobressai não é apenas a existência formal das medidas universais, seletivas e adicionais, mas a ideia de que estas podem ser mobilizadas de forma dinâmica, conforme os sinais de insucesso persistem ou se intensificam.

No plano das práticas, as entrevistas apontam para um conjunto consistente de estratégias: adaptação de materiais, flexibilização de tempo e tarefas, diversificação de metodologias e instrumentos de avaliação, organização de pequenos grupos, utilização

de tecnologias de apoio e intervenção em espaços como o CAA. Estas práticas são compatíveis com os princípios da diferenciação pedagógica e do DUA, frequentemente referidos como referenciais para responder à heterogeneidade das turmas (Nunes & Madureira, 2015; DGE, 2022b). Contudo, os discursos também indicam que a concretização destas estratégias não ocorre de forma totalmente uniforme entre ciclos e docentes, remetendo para fatores como formação, tempo disponível e confiança profissional.

A análise documental reforça esta leitura, na medida em que os próprios instrumentos (RTP/PEI/PIT e documentos de avaliação) estruturam a intervenção ao exigirem a explicitação de necessidades, objetivos, medidas, estratégias e monitorização. Por um lado, isto tende a favorecer a consistência e a coerência dos processos; por outro, pode intensificar a carga administrativa associada ao modelo inclusivo (Portaria n.º 116/2019; DGE, 2022c). Esta dualidade aparece também nas entrevistas: os participantes reconhecem a importância do rigor documental, mas referem que o volume de registos e atualizações pode reduzir o tempo disponível para intervenção direta.

Um aspeto particularmente relevante nas entrevistas é a distinção entre apoio direto e apoio indireto. O apoio direto, sobretudo em contextos como o 1.º ciclo, é descrito como percecionado como eficaz por permitir proximidade, acompanhamento e regulação de comportamentos, além de favorecer a participação dos alunos. Já o apoio indireto, orientação ao docente titular/equipa docente, surge como uma condição de sustentabilidade do modelo, na medida em que capacita os professores e evita que a inclusão dependa exclusivamente da intervenção do especialista. Este equilíbrio entre modalidades é consistente com a lógica de corresponsabilização defendida pelos referenciais de educação inclusiva (DGE, 2022c; European Agency, 2022). Ainda assim, alguns discursos sugerem que este equilíbrio está em consolidação, dado o risco de certas situações serem rapidamente remetidas para a EMAEI, em vez de trabalhadas, numa primeira fase, ao nível da sala de aula.

Finalmente, importa destacar que o apoio aos docentes não se limita a medidas “formais”. Os participantes referem esclarecimento de dúvidas, partilha de sugestões, aconselhamento informal e organização de momentos de sensibilização, elementos que, embora menos visíveis, contribuem para a construção de uma cultura pedagógica mais inclusiva e colaborativa (Costa & Castanheira, 2015; DGE, 2022c). Assim, as práticas da EMAEI não se reduzem ao cumprimento de procedimentos: configuram uma

dinâmica de apoio pedagógico, técnico e organizacional que influencia a forma como a escola responde à diversidade. Em conjunto, estes resultados sugerem que a operacionalização do modelo inclusivo depende tanto do quadro normativo como das condições organizacionais que sustentam a ação da equipa, nomeadamente tempo, formação e recursos.

4.4.2 Mobilização de recursos internos e externos: articulação, rede e coordenação

Um dos objetivos específicos do estudo consiste em analisar como a EMAEI mobiliza recursos internos e externos. Os resultados apontam para uma perceção consistente da equipa como estrutura de mediação e coordenação, frequentemente descrita como “ponte” entre docentes, direção, famílias, técnicos e entidades externas. Esta função de articulação surge como central na generalidade dos discursos e é sustentada pela evidência documental, nomeadamente em instrumentos que requerem a identificação de intervenientes, responsabilidades, contactos e estratégias de acompanhamento (e.g., PIT e documentação associada), tornando visível a dimensão relacional e interprofissional do trabalho inclusivo.

A nível interno, a articulação manifesta-se através de reuniões, circuitos de informação entre coordenadores/direção/EMAEI e definição conjunta de estratégias. A entrevistada com funções na direção descreve tarefas de convocatória, receção e transmissão de informação, evidenciando que a mobilização de recursos não é apenas técnica, mas também organizacional: implica garantir que a informação circula, que os casos são acompanhados e que as decisões mantêm consistência ao longo do tempo e entre diferentes atores. Esta dimensão aproxima-se da compreensão da organização escolar como sistema complexo, no qual a inclusão depende da coordenação entre estruturas, práticas e culturas profissionais (Costa & Castanheira, 2015).

O CAA surge como um recurso interno de relevância prática, funcionando como espaço de intervenção mais individualizada e de desenvolvimento de competências académicas, sociais e funcionais. A sua mobilização é descrita em articulação com as medidas e com os planos definidos para cada aluno, reforçando a ideia de uma resposta integrada. Contudo, os resultados sugerem que a eficácia deste recurso depende da disponibilidade de técnicos e docentes, do tempo de acompanhamento e do volume de casos em simultâneo, isto é, depende de condições estruturais e organizacionais que

nem sempre se encontram garantidas, o que pode limitar a intensidade e continuidade do apoio.

No plano externo, a mobilização de recursos aparece sobretudo associada à articulação com serviços de saúde, segurança social e entidades especializadas, bem como à necessidade de relatórios, pareceres e contactos regulares. Aqui, emerge uma tensão relevante: se, por um lado, a legislação e os referenciais internacionais sublinham a importância do trabalho em rede e da intervenção intersectorial (European Agency, 2022; OCDE, 2022), por outro, os participantes referem dificuldades concretas, como demora na obtenção de relatórios, burocracia, comunicação irregular e falta de continuidade das respostas. Estas limitações podem levar, a que, em determinadas situações, a escola tenha de tomar decisões com informação incompleta, o que fragiliza a eficácia das medidas e aumenta a pressão sobre os profissionais (DGE, 2022a; OCDE, 2022).

No caso do PIT, a análise documental sugere que a mobilização de recursos externos pode tornar-se particularmente exigente, por envolver articulações com múltiplas entidades, definição de protocolos, calendarização e acompanhamento de contextos extraescolares. Este tipo de instrumento evidencia uma dimensão da inclusão frequentemente menos visível no quotidiano escolar: a preparação da transição e a ligação à comunidade, exigindo capacidade de coordenação, tempo e estabilidade nas parcerias. Assim, a mobilização de recursos externos não depende apenas de disponibilidade institucional, mas também da existência de redes acessíveis, de respostas céleres e de mecanismos de continuidade ao longo do percurso do aluno. Em síntese, a EMAEI surge, nos resultados, como núcleo que ativa recursos internos e procura articular recursos externos. No entanto, essa mobilização é condicionada por fatores sistémicos: quando as respostas externas atrasam ou falham, a escola tende a absorver maior pressão decisional e operacional; quando os recursos internos são insuficientes, tornam-se inevitáveis escolhas de prioridade, com impacto na regularidade e intensidade do acompanhamento possível para todos os casos.

4.4.3 A Vantagens e limitações percebidas pelos profissionais: impactos e contradições

Os resultados evidenciam perceções amplamente convergentes relativamente às vantagens associadas ao trabalho da EMAEI. Os benefícios relatados abrangem

alunos, docentes, famílias e organização escolar, dimensões frequentemente apontadas sobre escolas inclusivas como indicadores de qualidade, nomeadamente participação, bem-estar, colaboração docente, coerência interna e relação escola-família (DGE, 2022a; OECD/OCDE, 2022). No Agrupamento, os participantes descrevem que a atuação da equipa contribuiu para maior clareza de processos, maior apoio aos professores e acompanhamento mais direcionado às necessidades dos alunos, aspetos que se articulam com a formação observada nos instrumentos e registos analisados (ex: documentação técnico-pedagógica e documentos de acompanhamento), os quais tendem a estabilizar procedimentos e a tornar mais explícitas as medidas e responsabilidades.

Ao nível dos alunos, o benefício mais destacado relaciona-se com a melhoria da participação, do envolvimento e da segurança emocional. Os discursos sugerem que a inclusão não se traduz apenas em sucesso académico, mas também em estabilidade comportamental, autoestima e sentimento de pertença. A psicóloga sublinha a relevância da base socioemocional para o progresso académico, reforçando a ideia de que medidas estritamente pedagógicas podem revelar-se insuficientes quando não estão asseguradas condições emocionais mínimas para aprender. Esta leitura está alinhada com abordagens que concebem a inclusão como processo integral e multidimensional (Sanchez-Ferreira et al., 2022; OCDE, 2022). Além disso, os participantes associam a intervenção a melhorias no clima de turma, como diminuição de conflitos e maior tolerância entre pares, sugerindo efeitos indiretos no coletivo e não apenas nos alunos acompanhados individualmente.

Ao nível dos docentes, destaca-se o reforço de confiança profissional e a redução de insegurança perante casos complexos. Quando existe apoio técnico e orientação, aumenta a predisposição para experimentar práticas diferenciadas e flexibilizar estratégias, o que converge com perspetivas que valorizam a liderança pedagógica, o suporte especializado e o trabalho colaborativo como facilitadores da mudança (Costa & Castanheira, 2015; DGE, 2022c). Contudo, emerge também uma tensão: se, por um lado, o apoio é percecionado como essencial, por outro pode favorecer dinâmicas de dependência quando alguns docentes remetem para a EMAEI decisões que poderiam ser integradas na gestão pedagógica da turma. Esta contradição é particularmente relevante, pois evidencia que a transição para um modelo de corresponsabilização central no DL 54/2018, permanece em consolidação e é

influenciada por fatores como formação, tempo e confiança profissional (DGE, 2022c; IGEC, 2022).

Ao nível das famílias, os benefícios descritos relacionam-se com escuta, orientação e mediação. A EMAEI surge como interlocutora que traduz procedimentos, esclarece dúvidas e facilita a articulação casa-escola, contribuindo para uma maior compreensão e participação das famílias nos processos de decisão. Esta dimensão torna-se especialmente relevante em contextos onde existem vulnerabilidades sociais e dificuldades de acompanhamento parental, como sublinha a educadora social, apontando para a necessidade de intervenção socioeducativa complementar. Nesta perspetiva, a inclusão ultrapassa a sala de aula e exige respostas articuladas em diferentes dimensões do desenvolvimento e do contexto de vida do aluno.

A nível organizacional, os participantes referem maior formalização de procedimentos, previsibilidade e coerência interna, com potencial para reduzir disparidades entre turmas e ciclos. Esta transformação é consistente com a ideia de que estruturas como a EMAEI podem funcionar como eixo regulador e estabilizador do modelo inclusivo, favorecendo maior continuidade e consistência na tomada de decisão (Decreto-Lei n.º 54/2018; Monteiro, et al., 2020). No entanto, a mesma dimensão reguladora pode reforçar a perceção de aumento de burocracia e sobrecarga, sobretudo quando a formalização implica produção e atualização contínua de registos, o que reduz o tempo disponível para intervenção direta e para colaboração.

Assim, as vantagens percebidas coexistem com limitações práticas identificadas pelos participantes, com tempo insuficiente, carga documental, insuficiência de recursos e dificuldades de articulação externa. Esta coexistência sugere que a EMAEI tem um impacto positivo e estruturante, mas atua num contexto de constrangimentos que podem reduzir a consistência do modelo, intensificar a pressão sobre os profissionais e gerar desgaste, sobretudo quando não existem condições organizacionais estáveis para sustentar o trabalho colaborativo e a continuidade das medidas.

4.4.4. Desafios organizacionais, formativos e relacionais: a distância entre ideal e realidade

O quarto objetivo específico do estudo incide na caracterização dos desafios que atravessam o trabalho da equipa. Os resultados apontam para um conjunto de fatores estruturais que condicionam a implementação da inclusão: falta de tempo formal para

colaboração, sobrecarga administrativa, insuficiência de recursos humanos especializados, variabilidade de formação docente e dificuldades na articulação externa. Estes desafios são também identificados em relatórios e análises sobre a implementação do DL 54/2018, sugerindo que não se trata apenas de especificidades do Agrupamento, mas de padrões sistémicos (DGE, 2022a; IGEC, 2022; OCDE, 2022; European Agency, 2022).

A falta de tempo para trabalho colaborativo é descrita como um constrangimento transversal. Embora a legislação pressuponha a colaboração como condição central do modelo inclusivo, os discursos mostram que esta ocorre, frequentemente, em momentos informais e não protegidos. Configura-se, assim, uma tensão organizacional: existe intenção de articular e sinais de cultura colaborativa, mas a organização do tempo não sustenta, de forma consistente, práticas de planificação partilhada e reflexão aprofundada. Como referem os participantes, articulações “entre aulas” ou “quando é possível” tendem a limitar a continuidade e a profundidade do trabalho conjunto, tornando a inclusão mais dependente do esforço individual e da disponibilidade circunstancial dos profissionais (Costa & Castanheira, 2015; DGE, 2022c; OCDE, 2023).

A sobrecarga administrativa surge como segundo eixo crítico. Instrumentos como RTP, PEI, relatórios de avaliação e atualizações sucessivas têm valor na garantia de rigor, transparência e fundamentação das decisões (Portaria n.º 116/2019; DGE, 2022c). Contudo, os entrevistados indicam que, em alguns momentos, o volume documental se torna desproporcional e concorre diretamente com o tempo de intervenção. A afirmação da entrevistada 5 (“passamos mais tempo a preencher documentos do que com os alunos”) sintetiza a tensão entre conformidade processual e ação pedagógica. A análise documental reforça esta leitura ao evidenciar a complexidade e extensão dos registos, bem como a exigência de monitorização e atualização frequente, elementos que, embora relevantes para a consistência, podem intensificar o desgaste e reduzir a disponibilidade para intervenção direta.

A insuficiência de recursos humanos especializados, docentes de educação especial e técnicos, intensifica ainda mais esta discrepância entre o previsto e o possível. Os resultados sugerem que o número e diversidade de casos superam frequentemente a capacidade de resposta, implicando processos de priorização e reduzindo a continuidade do apoio. Esta limitação tem implicações diretas na equidade: quando o acompanhamento é irregular, alguns alunos podem beneficiar mais do que outros, não por necessidade diferenciada, mas por restrições de recursos.

Adicionalmente, a psicóloga refere o aumento de situações de ansiedade e dificuldades emocionais e a educadora social aponta para o crescimento de vulnerabilidades familiares, o que converge com a ideia de que a escola enfrenta desafios socioemocionais e sociais cada vez mais complexos. Nesta perspetiva, reforça-se a necessidade de equipas multidisciplinares, robustas, precisamente uma das áreas em que os resultados sugerem existir insuficiência.

No plano formativo, os participantes evidenciam variabilidade na preparação dos docentes para práticas inclusivas. Enquanto alguns demonstram maior facilidade em adaptar materiais e estratégias; outros revelam insegurança, sobretudo ao nível da avaliação e da flexibilização curricular. Esta evidência é consistente com literatura que aponta a formação contínua como condição central para garantir consistência na implementação da inclusão ao longo da carreira docente (OCDE, 2023; European Agency, 2022). A ausência de formação regular e direcionada pode contribuir para a heterogeneidade observada, na medida em que a inclusão depende do conhecimento técnico, mas também de confiança profissional e de referenciais práticos claros para operacionalização no quotidiano.

Finalmente, as dificuldades na articulação externa surgem como obstáculo recorrente. A demora na obtenção de relatórios e a falta de continuidade em respostas especializadas limitam a eficácia das medidas e aumentam a pressão sobre a escola. Este fator evidencia que a inclusão não depende apenas do que acontece dentro do Agrupamento, mas também do funcionamento de redes interinstitucionais que nem sempre respondem com a celeridade e estabilidade necessárias (Coelho e Castro, 2020; OCDE, 2022). Assim, a distância entre ideal legislativo e realidade prática não resulta necessariamente da inadequação do quadro legal, mas sobretudo da ausência de condições estruturais e organizacionais que garantam a sua efetivação de forma consistente e sustentável.

4.4.5. O impacto da EMAEI na construção de uma cultura escolar inclusiva

O quinto objetivo específico procura compreender o impacto da EMAEI na cultura inclusiva do Agrupamento. Os resultados sugerem que a equipa contribui para uma mudança gradual na forma como a escola compreende a diversidade, organiza respostas e distribui responsabilidades. Esta transformação parece manifestar-se em três dimensões interligadas: (i) fortalecimento de práticas colaborativas, (ii) promoção

de reflexão pedagógica e (iii) consolidação de uma identidade inclusiva do Agrupamento.

Em primeiro lugar, o fortalecimento de práticas colaborativas surge como um dos ganhos mais salientados. Os participantes referem reuniões interdisciplinares, partilha de informação e definição conjunta de estratégias. A entrevistada 2 destaca o valor da diversidade de perfis na equipa para decisões mais integradoras, evidenciando que a construção de uma cultura inclusiva depende menos de homogeneidade e mais da articulação de saberes e funções. Esta perspetiva aproxima-se de abordagens organizacionais que valorizam a liderança pedagógica, o trabalho colegial e a construção de consensos como mecanismos de mudança e melhoria nas escolas (Costa & Castanheira, 2015).

Em segundo lugar, os resultados indicam que a EMAEI promove condições para uma maior reflexão pedagógica. Ao organizar reuniões, solicitar análise de práticas e propor estratégias, a equipa cria momentos de discussão conjunta que ultrapassam a lógica individual do trabalho docente. Este aspeto é relevante porque desloca a inclusão do plano da intenção para o plano da prática refletida, baseada em processos de discussão, revisão, ajustamento e monitorização, contribuindo para maior consistência na resposta educativa.

Em terceiro lugar, os discursos sugerem um fortalecimento progressivo de uma identidade inclusiva no Agrupamento, na medida em que a presença da EMAEI torna a inclusão uma prioridade mais visível, quer internamente (nas práticas e discursos), quer externamente (na forma como a escola se posiciona perante as famílias). Contudo, os próprios resultados mostram que esta dinâmica cultural se desenvolve num contexto de constrangimentos: falta de tempo, recursos humanos insuficientes e carga burocrática. Além disso, a tensão identificada entre responsabilidade partilhada e remissão excessiva de situações para a equipa sugere que a mudança cultural ainda não se encontra plenamente consolidada.

Neste enquadramento, a distinção entre a EMAEI como “motor cultural” e a EMAEI como “estrutura funcional” revela-se útil para interpretar os dados: os resultados indicam que a equipa é simultaneamente um espaço de coordenação operativa e um símbolo de compromisso institucional com a inclusão. A entrevistada 4, ao referir que o trabalho nem sempre é valorizado, aponta para um elemento crítico: a cultura inclusiva também depende de reconhecimento institucional e de visibilidade do trabalho desenvolvido. Quando o esforço é pouco reconhecido, podem emergir desmotivação e

sensação de invisibilidade, com impacto no envolvimento e na sustentabilidade das práticas. Assim, a consolidação de uma cultura inclusiva exige não apenas procedimentos e medidas, mas também políticas internas de valorização, clarificação de papéis e distribuição equilibrada de responsabilidades, de modo a reforçar a corresponsabilização e a continuidade do trabalho inclusivo.

4.4.6. Recomendações e necessidades futuras: implicações práticas e organizacionais

A articulação entre os dados empíricos, o enquadramento teórico-normativo e a evidência documental permitem identificar recomendações e necessidades futuras para consolidar o trabalho da EMAEI e reforçar a qualidade das respostas inclusivas no Agrupamento. Estas recomendações decorrem dos resultados discutidos ao longo do capítulo e relacionam-se com as práticas desenvolvidas, a mobilização de recursos, as vantagens e limitações percebidas e os desafios organizacionais, formativos e relacionais. De forma global, as recomendações expressas pelos participantes concentram-se em quatro linhas de necessidade: reforço de recursos humanos e materiais; criação de tempos formais e protegidos para trabalho colaborativo; investimento em formação contínua direcionada para práticas inclusivas e valorização institucional da EMAEI, com clarificação de papéis e responsabilidade. Estas dimensões são consistentes com as limitações identificadas ao longo dos resultados e refletem preocupações também assinaladas em relatórios de monitorização do DL 54/2018, que apontam dificuldades semelhantes ao nível do tempo, recursos e sustentabilidade das medidas (DGE, 2022a; IGEC, 2022; OCDE, 2022; European Agency, 2022).

Em primeiro lugar, torna-se prioritário garantir condições organizacionais que sustentem o trabalho colaborativo, nomeadamente através da criação de tempos formais e protegidos para planificação conjunta, monitorização de medidas e análise partilhada de evidências. Os resultados indicam que, embora exista colaboração, esta ocorre frequentemente em contextos informais, o que fragiliza a continuidade e a profundidade do trabalho e torna a inclusão excessivamente dependente do esforço individual. Neste sentido, recomenda-se a estabilização de rotinas de articulação e monitorização, por exemplo, por ciclos e/ou em função das tipologias de medida, reforçando a previsibilidade e reduzindo a pressão associada à resposta baseada em disponibilidade circunstancial (DGE, 2022c; OCDE, 2023).

Em segundo lugar, os resultados apontam para a necessidade de reforço de recursos humanos especializados. A insuficiência de técnicos e o volume de situações em acompanhamento condicionam a continuidade da intervenção e podem produzir desigualdades no acesso ao apoio. Este ponto é sustentado pelos discursos sobre sobrecarga e aumento de necessidades socioemocionais e familiares e é reforçado pela evidência documental, na medida em que instrumentos como RTP, PEI e PIT exigem planeamento, monitorização e atualização frequente, implicando tempo e disponibilidade efetiva de equipas multidisciplinares (IGEC, 2022; OCDE, 2022).

Em terceiro lugar, emerge a necessidade de investir em formação contínua orientada para práticas inclusivas, dirigida a todos os docentes e não apenas aos profissionais de educação especial. A variabilidade identificada na capacidade de adaptar materiais, flexibilizar estratégias e ajustar a avaliação sugere que a consistência das práticas depende do desenvolvimento profissional e da confiança pedagógica para operacionalizar medidas no quotidiano. Recomenda-se, por isso, a implementação de percursos formativos com forte componente prática, integrando exemplos de diferenciação pedagógica, DUA, instrumentos de avaliação adaptada e estratégias de gestão da heterogeneidade, articulados com necessidades concretas do Agrupamento (Nunes & Madureira, 2015; European Agency, 2022).

Em quarto lugar, os dados sustentam a necessidade de otimizar a gestão documental e reduzir a sobrecarga administrativa, sem comprometer a transparência e o rigor exigidos no modelo. Os participantes reconhecem a utilidade dos instrumentos de registo para orientar o trabalho e garantir coerência, mas indicam que a carga processual pode retirar tempo ao acompanhamento direto e à reflexão pedagógica. Recomenda-se, assim, clarificar fluxos, reduzir redundâncias e distribuir tarefas de forma mais equilibrada, evitando a concentração excessiva de funções no coordenador e assegurando que a documentação serve a intervenção, e não o contrário (Portaria n.º 116/2019; IGEC, 2022).

Em quinto lugar, torna-se relevante fortalecer a articulação com serviços externos, dado que as dificuldades relatadas (demoras, burocracia e falta de continuidade) limitam a eficácia das medidas e, em alguns casos, conduzem a decisões tomadas com informação incompleta. Recomenda-se o reforço de mecanismos de cooperação interinstitucional, através de canais de comunicação mais estáveis e estratégias de continuidade, sobretudo em situações mais complexas e em processos de transição (OCDE, 2022; Coelho e Castro, 2020).

Por fim, os resultados sugerem que, para consolidar a inclusão como prática sustentada, é necessário reforçar a cultura de responsabilidade partilhada, reduzindo o risco de dependência excessiva da EMAEI. Embora a centralidade da equipa aumente coerência e estabilidade dos processos, alguns discursos indicam que determinadas situações são rapidamente remetidas para a equipa, evidenciando que a corresponsabilização ainda se encontra em consolidação. Recomenda-se, portanto, valorizar institucionalmente a EMAEI como estrutura estratégica e, em paralelo, promover autonomia docente e corresponsabilidade através de clarificação de procedimentos, reforço de competências e práticas colaborativas consistentes (DGE, 2022c; IGEC, 2022).

Em síntese, as recomendações e necessidades futuras apontam para a importância de alinhar os princípios do quadro legal e das orientações internacionais com condições estruturais concretas: tempo formal para colaboração, recursos humanos adequados, formação contínua prática, gestão documental mais eficiente e redes externas mais funcionais. A EMAEI revela-se essencial na concretização da inclusão, mas a sustentabilidade das práticas depende de investimento organizacional e intersectorial que permita transformar orientações e normas em respostas consistentes e equitativas no quotidiano escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018; OCDE, 2023).

4.5. Síntese final da discussão

Os resultados do estudo evidenciam que a EMAEI desempenha um papel estruturante na concretização da educação inclusiva no Agrupamento, funcionando como eixo de coordenação, mediação e monitorização das medidas. A atuação da equipa contribui para uma maior coerência e continuidade das respostas entre ciclos, turmas e serviços, favorecendo procedimentos mais previsíveis e um acompanhamento mais estável dos alunos. Esta coerência reflete-se também na relação com as famílias, uma vez que a existência de um interlocutor com funções de orientação e mediação tende a facilitar a compreensão dos processos e a construção de confiança, configurando-se como um elemento relevante para a eficácia das medidas.

Em paralelo, a discussão evidencia que a inclusão se afirma como uma construção coletiva, mas permanece atravessada por fragilidades organizacionais e formativas. Persistem diferenças na apropriação do modelo inclusivo e na operacionalização de práticas entre docentes, associadas a fatores como falta de tempo

formal para colaboração, insuficiência de recursos especializados, sobrecarga administrativa e dificuldades de articulação externa. Neste enquadramento, destaca-se uma tensão central, pois, embora a EMAEI reforce a consistência do modelo e contribua para a estabilização dos processos, a sua centralidade pode coexistir com dinâmicas de dependência, o que reforça a necessidade de consolidar uma cultura de corresponsabilização efetiva.

Assim, a sustentabilidade das práticas inclusivas no Agrupamento depende do alinhamento entre o quadro normativo e condições organizacionais concretas que permitam transformar orientações em práticas consistentes e equitativas. O reforço do trabalho colaborativo, o investimento em recursos humanos e formação contínua caráter aplicado, a otimização de fluxos documentais e a melhoria da articulação com serviços externos surgem como dimensões-chave para consolidar o impacto da EMAEI e garantir continuidade e qualidade das respostas inclusivas no quotidiano escolar.

4.6. Limitações metodológicas

A presente investigação apresenta um conjunto de limitações metodológicas que importa reconhecer de forma clara, uma vez que influenciaram o alcance e a interpretação dos resultados. Embora estas limitações sejam comuns em estudos qualitativos de pequena escala, a sua explicitação contribui para a transparência e robustez do trabalho.

Em primeiro lugar, a amostra é relativamente reduzida, integrando seis participantes com funções distintas no Agrupamento. Ainda que esta dimensão seja adequada ao propósito exploratório e ao carácter aprofundado da abordagem qualitativa adotada, permitindo recolher discursos detalhados e compreender de forma contextualizada as perceções dos intervenientes, a sua pequena escala restringe a diversidade de perspetivas. Assim, determinadas visões ou experiências presentes noutros profissionais e atores educativos podem não ter sido contempladas, o que limita o retrato global da realidade da EMAEI. Importa sublinhar que os resultados não têm intenção de generalização estatística, mas sim de compreensão situada do fenómeno em estudo.

Em segundo lugar, apesar de terem sido mobilizadas fontes complementares, nomeadamente a análise documental e a observação direta, as entrevistas construíram o corpus principal do estudo. Deste modo, os resultados refletem sobretudo perceções

e interpretações dos participantes. Considerando tratar-se de um tema com implicações organizacionais e relacionais, é possível que alguns entrevistados tenham moderado críticas ou enfatizado aspetos positivos, atendendo ao contexto profissional em que se inserem. Ainda que o cruzamento entre fontes tenha contribuído para reforçar a credibilidade da análise, reconhece-se que nem todos os aspetos do funcionamento da EMAEI são totalmente observáveis e compreensíveis apenas a partir de relatos e de documentação formal.

Por fim, a natureza qualitativa da análise e a predominância de procedimentos interpretativos implicam inevitavelmente um grau de subjetividade, tanto por parte dos participantes como do investigador. As perceções relatadas podem ser influenciadas por experiências pessoais, expectativas e valores individuais. Da mesma forma, o processo de análise de conteúdo, embora sistemático e ancorado em categorias definidas, envolve sempre decisões interpretativas. Apesar de terem sido utilizadas estratégias de triangulação e validação interna para reforçar a credibilidade do processo analítico, reconhece-se que outras leituras seriam possíveis e que diferentes investigadores poderiam enfatizar aspetos distintos a partir do mesmo corpus.

Em síntese, estas limitações não invalidam os contributos da investigação, mas ajudam a enquadrar o seu alcance. O estudo oferece uma compreensão aprofundada e contextualizada do papel da EMAEI no Agrupamento, embora sem pretensão de generalização universal. O reconhecimento destas limitações permite interpretar os resultados de forma mais equilibrada e abre caminhos para investigações futuras mais amplas, diversificadas e prolongadas no tempo.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

5.1. Síntese geral dos resultados

O presente estudo teve como objetivo analisar a intervenção da EMAEI num agrupamento de escolas do centro de Portugal, considerando o enquadramento legislativo e contributos teóricos sobre educação inclusiva, organização escolar e trabalho colaborativo. A investigação, de natureza qualitativa, baseou-se em entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação informal, procurando compreender de que forma a EMAEI contribui para a construção de práticas inclusivas e quais os principais desafios e obstáculos enfrentados no quotidiano.

De forma global, os resultados evidenciam que os participantes reconhecem a EMAEI como uma estrutura central na operacionalização da educação inclusiva no agrupamento. Os discursos recolhidos caracterizam a equipa como ponte entre professores, elementos da direção, famílias e serviços externos, desempenhando funções de mediação, identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, mobilização de recursos educativos e apoio à tomada de decisão sobre medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos com necessidades educativas especiais. Esta perceção encontra correspondência no Decreto-Lei nº54/2018, que atribuiu às equipas multidisciplinares, um papel estruturante na coordenação de processos educativos e na articulação entre os diferentes intervenientes.

Ao nível das práticas, foi identificada uma diversidade relevante de ações associadas ao funcionamento da EMAEI, incluindo a elaboração e monitorização de PEI e de documentação técnico-pedagógica, a dinamização de reuniões interdisciplinares, o apoio à implementação de medidas universais, seletivas e adicionais e a orientação dos docentes na adaptação de materiais e metodologias. Em determinados casos, a intervenção inclui também apoio direto em contexto de sala de aula e/ou em estruturas internas como o CAA, favorecendo maior participação dos alunos e respostas mais ajustadas à heterogeneidade. Estas práticas aproximam-se de princípios de diferenciação pedagógica e de uma abordagem centrada na equidade.

Os participantes salientam ainda benefícios associados à intervenção da EMAEI, destacando-se: a melhoria da adaptação das práticas pedagógicas às necessidades de cada aluno, o reforço do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, o

desenvolvimento progressivo de uma cultura organizacional mais recetiva à diversidade e o fortalecimento da relação escola-famílias. Para além do plano estritamente académico, foram referidos progressos na participação, autonomia, bem-estar e confiança de vários alunos acompanhados, demonstrando o impacto que abrangem dimensões socioemocionais e relacionais.

Contudo, os resultados evidenciam também constrangimentos que limitam a ação da EMAEI. Entre os mais mencionados, encontra-se a insuficiência de recursos humanos e materiais, a carga administrativa elevada, o tempo reduzido para trabalho colaborativo, a variabilidade de formação dos docentes na área da inclusão e as dificuldades de articulação com serviços externos. Estes desafios evidenciam uma distância entre o quadro normativo e as condições concretas de implementação, indicando que a eficácia da equipa depende não apenas do seu empenho, mas também de condições estruturais favoráveis dentro e fora da escola.

Por fim, a análise dos resultados obtidos sugere que a EMAEI atua não só como estrutura técnica, mas também como agente de transformação cultural no agrupamento, contribuindo para clarificar procedimentos, criar uma maior coerência interna e promover práticas colaborativas mais consistentes. Ainda assim, os resultados também mostram a importância de consolidar uma cultura de corresponsabilização: a inclusão não pode depender exclusivamente da equipa, exigindo compromisso, participação e alinhamento de toda a comunidade educativa.

5.2. Contributos do estudo

Em termos teóricos, o estudo contribui para aprofundar a compreensão sobre o papel das equipas multidisciplinares, e a sua importância, no contexto da educação inclusiva em Portugal. Ao articular o enquadramento legislativo com práticas observadas presencialmente no terreno, a presente investigação contribui para reforçar a importância da EMAEI enquanto estrutura de mediação, coordenação e supervisão de práticas pedagógicas. O estudo permite ainda clarificar de que forma as orientações normativas são traduzidas em práticas concretas e como a equipa equilibra diferentes dimensões do seu papel, desde a tomada de decisão relativamente ao percurso escolar do aluno até ao apoio direto aos docentes envolvidos nesse mesmo processo.

Assim, é viável afirmar que o presente estudo de caso fornece elementos empíricos relevantes para a literatura sobre organização escolar, liderança distribuída e cultura inclusiva.

Do ponto de vista prático, o presente documento oferece pistas concretas para a melhoria dos processos internos das escolas, através não só dos contributos teóricos, como também das informações recolhidas nas entrevistas.

A identificação de fatores que potenciam e dos que limitam o trabalho da EMAEI, pode apoiar a gestão escolar na definição e delineamento de prioridades estratégicas, nomeadamente ao nível da organização de horários letivos, da articulação entre serviços, da articulação constante entre serviços, da valorização da equipa de intervenção e da sensibilidade da comunidade educativa, face às diferentes realidades que coexistem dentro da mesma.

Os resultados evidenciam ainda a necessidade de garantir condições estruturais, como tempo, recursos humanos e materiais, que permitam à EMAEI concretizar de forma plena a missão que lhes é atribuída pelo quadro legislativo. As conclusões do estudo podem assim informar práticas de liderança escolar e apoiar a construção de uma política interna de inclusão mais coerente e equitativa, que visa satisfazer as necessidades de todos, e de cada um, independentemente das suas condicionantes.

Em termos formativos, o estudo revelou uma importância significativa no reforço da formação contínua dos docentes e dos técnicos que integram ou colaboram com a EMAEI. As entrevistas demonstram que muitos profissionais valorizam a equipa como um espaço de aprendizagem, de apoio e de supervisão informal, mas reconhecem também a necessidade de uma formação mais sistemática, especialmente no que diz respeito a áreas como a diferenciação pedagógica, a avaliação inclusiva e a análise de barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos. O estudo sublinha, portanto, o potencial da EMAEI enquanto dispositivo de desenvolvimento profissional, cujas ações podem, e devem, ser integradas nos planos de formação das escolas e das entidades formadoras.

Para além disso, o presente trabalho oferece contributos relevantes para a investigação relativamente ao papel da EMAEI na construção de culturas profissionais colaborativas. Os dados sugerem que a equipa contribui para desafiar práticas tradicionais, promover a partilha de responsabilidades e reforçar a importância da consciencialização coletiva acerca da inclusão e da necessidade de um ambiente

educativo inclusivo. Este contributo transcende o domínio técnico e profissional a EMAEI como uma estrutura com impacto na identidade profissional da comunidade escolar.

Apesar da relevância dos resultados, é importante reconhecer as limitações do estudo. Em primeiro lugar, trata-se de um estudo de caso realizado num único agrupamento de escolas, com uma amostra reduzida de seis participantes. Embora esta opção metodológica tenha permitido uma análise aprofundada e contextualizada, a mesma limita a generalização dos resultados a outros contextos.

Em segundo lugar, o período de recolha de dados foi relativamente curto, o que não permitiu acompanhar todo o ciclo anual de funcionamento da EMAEI, nem de observar de forma longitudinal o impacto das medidas levadas a cabo pela mesma, durante a sua implementação. Estudos mais extensos no tempo poderiam revelar dinâmicas não observáveis num período temporal reduzido.

Por fim, a natureza qualitativa da investigação implica sempre um grau de subjetividade na interpretação dos dados. Embora tenham sido adotadas estratégias de sistematização e triangulação, reconhece-se que outras leituras seriam igualmente possíveis e que a perceção dos participantes pode refletir experiências individuais distintas. Estas limitações não invalidam os contributos do presente estudo, mas recomendam prudência na exploração das conclusões retiradas.

5.3. Recomendações

Com base nos resultados e na discussão realizada, apresentam-se recomendações organizadas em três níveis: escolas, políticas públicas e investigação futura.

Relativamente às escolas, recomenda-se o reforço do trabalho colaborativo entre a EMAEI, os docentes e os restantes serviços, promovendo reuniões regulares e assegurando tempo específico para a EMAEI, reconhecendo o planeamento, o acompanhamento e a reflexão como dimensões integrantes da função docente e técnica. Paralelamente, considera-se importante valorizar o papel formativo da EMAEI, incentivando a dinamização de momentos de partilha de práticas, supervisão colaborativa e apoio em contexto de sala de aula. Recomenda-se, ainda, o aprofundamento da relação com as famílias, através da criação de canais regulares de comunicação e de estratégias que favoreçam a construção de planos de intervenção adequados e partilhados.

No que diz respeito às políticas públicas, recomenda-se o reforço dos recursos humanos e materiais destinados à educação inclusiva, ajustando o número de técnicos especializados e de docentes de educação especial face às necessidades concretas dos agrupamentos. Sugere-se também a promoção de formação especializada e contínua em educação inclusiva, trabalho colaborativo e DUA, articulando as ofertas formativas com a EMAEI e com as prioridades definidas pelas escolas. Por fim, destaca-se a importância de monitorizar a implementação do DL nº 54/2018 e da Portaria nº 116/2019 de forma qualitativa, integrando o contributo das escolas e das equipas multidisciplinares, de modo a ajustar procedimentos às realidades existentes no terreno.

Relativamente à investigação futura, recomenda-se alargar o número de casos estudados, incluindo diferentes tipos de agrupamentos e contextos geográficos, de modo a permitir a comparação de práticas e modelos de organização da EMAEI. Sugere-se também a inclusão de outras perspetivas, nomeadamente de alunos e encarregados de educação, para compreender de forma mais aprofundada o impacto subjetivo da intervenção da EMAEI. Por último, recomenda-se o desenvolvimento de estudos longitudinais e comparativos que permitam acompanhar a evolução das práticas inclusivas ao longo do tempo e a sua relação com mudanças organizacionais e legislativas.

5.4. Considerações finais

A educação inclusiva afirma-se como um compromisso ético, político e pedagógico, orientado pelos princípios da equidade, justiça social e respeito pela diversidade. A EMAEI, enquanto estrutura de apoio e coordenação, assume um papel relevante na concretização destes princípios no quotidiano das escolas. Os resultados deste estudo mostram que, quando valorizada e apoiada, a equipa tem potencial para transformar práticas pedagógicas, promover culturas colaborativas e garantir respostas mais adequadas face às necessidades dos alunos.

Para além deste aspeto, os dados recolhidos evidenciam que a EMAEI atua também como mediadora entre diferentes visões educativas, contribuindo para harmonizar expectativas, clarificar procedimentos e construir entendimentos partilhados sobre o que significa educar para a inclusão. Este papel assume particular relevância num cenário escolar onde coexistem práticas tradicionais e abordagens inovadoras, exigindo negociação constante e coerência interna. A equipa, ao promover espaços de

diálogo e momentos de reflexão conjunta, ajuda a reduzir a fragmentação das respostas educativas e fomenta uma cultura organizacional mais alinhada com os princípios da inclusão.

Contudo, torna-se claro que a mera existência de um enquadramento legislativo avançado não basta para assegurar a inclusão. A eficácia da EMAEI depende de condições organizacionais adequadas, tais como, recursos humanos suficientes, formação especializada e apoio institucional consistente, sem estes elementos, o trabalho da equipa fica limitado e a concretização da escola inclusiva permanece dependente da boa vontade individual dos profissionais.

A investigação permite perceber que, apesar do quadro legal ser robusto e inovador, a sua aplicação enfrenta constrangimentos reais no terreno: falta de tempo para reuniões, sobrecarga administrativa, insuficiência de técnicos especializados e necessidade permanente de formação contínua. Estas limitações revelam que a inclusão exige investimento prolongado e uma visão estratégica que vá além da simples regulamentação. Quando estes recursos não estão assegurados, a EMAEI vê a sua ação condicionada, funcionando mais como resposta emergente do que como elemento estruturante da vida escolar. Assim, torna-se evidente a importância de reforçar políticas públicas que garantam estabilidade, previsibilidade e condições adequadas para o exercício das funções da equipa.

A consolidação de uma escola inclusiva exige um compromisso contínuo por parte de todos os intervenientes, como os legisladores, a direção da escola, docentes, técnicos, famílias e comunidade. A inclusão não é responsabilidade exclusiva da EMAEI, é uma construção coletiva que requer diálogo, cooperação e abertura à mudança. Os resultados do estudo sugerem que, quando estas condições se verificam, é possível promover uma escola mais humana, solidária e equitativa.

Neste sentido, importa sublinhar que a inclusão depende fortemente da qualidade das relações profissionais dentro da escola. A colaboração entre docentes, a confiança na equipa, o reconhecimento das competências de cada interveniente e a disponibilidade para partilhar responsabilidades emergem como fatores essenciais para o sucesso das práticas inclusivas. A EMAEI tem um papel decisivo na criação destes ambientes colaborativos, mas a direção da escola e a comunidade docente são igualmente determinantes, uma vez que moldam a cultura institucional e definem prioridades que influenciam a prática pedagógica quotidiana.

Do mesmo modo, a relação com as famílias assume centralidade crescente nas políticas educativas contemporâneas. As entrevistas revelam que o envolvimento das famílias se intensifica quando existe comunicação clara, orientação acessível e acompanhamento próximo por parte da EMAEI. Esta parceria tem impacto direto no bem-estar e percurso escolar dos alunos, reforçando a ideia de que a inclusão se constrói em múltiplas esferas e exige o compromisso de todos os que participam no processo educativo

Em suma, espera-se que esta investigação contribua para o debate académico e para a reflexão prática sobre as condições necessárias para consolidar uma inclusão efetiva nas escolas portuguesas, deste modo, a EMAEI, quando é apoiada, revela-se um pilar fundamental nesta construção. O caminho rumo a uma escola verdadeiramente inclusiva é contínuo e inacabado, mas profundamente necessário e este estudo pretende ser mais um passo na compreensão desse percurso e no reforço da importância de políticas e práticas que valorizem todos os alunos como sujeitos de direitos e de aprendizagem.

Para além destas reflexões, torna-se evidente que a efetivação da inclusão exige uma transformação profunda das culturas escolares. Não basta adaptar documentos ou ajustar práticas; é necessário reconfigurar crenças, desconstruir preconceitos e desenvolver uma visão partilhada sobre o valor da diversidade. A EMAEI constitui um elemento facilitador deste processo, mas depende de um compromisso institucional mais amplo que legitime a mudança e lhe dê continuidade.

Outro ponto a destacar refere-se ao impacto social mais vasto da educação inclusiva. Escolas comprometidas com a diversidade contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e humanistas. Assim, investir na EMAEI e fortalecer as estruturas de apoio não é apenas uma medida educativa, mas uma escolha social que se projeta no futuro das comunidades e do país.

Para além disso, a análise realizada revela que a consolidação de práticas inclusivas depende também da capacidade das escolas para desenvolver mecanismos internos de monitorização e autoavaliação. Sem estas ferramentas, torna-se difícil perceber até que ponto as medidas implementadas estão a produzir os efeitos desejados ou se necessitam de reajustamentos. A EMAEI pode desempenhar um papel determinante neste domínio, promovendo uma cultura de avaliação contínua, sustentada em evidências e em processos reflexivos que envolvam todos os profissionais. Este tipo de abordagem, ainda pouco explorado em muitos agrupamentos,

constitui uma oportunidade para melhorar a qualidade da intervenção, reforçar a eficácia das estratégias educativas e criar ciclos de aprendizagem organizacional que vão para além das exigências administrativas impostas pela legislação.

Do mesmo modo, importa reconhecer que a inclusão não é apenas um desafio escolar, mas um processo que implica articulação com serviços externos e com a comunidade. As entrevistas evidenciam que, quando esta articulação é consistente e baseada em canais de comunicação eficazes, os alunos beneficiam de respostas mais integradas e coerentes. Contudo, muitos profissionais relatam dificuldades no acesso a recursos especializados ou na continuidade dos serviços prestados por entidades externas, o que limita o alcance das intervenções. Neste sentido, reforça-se a importância de promover redes colaborativas entre escolas, autarquias e instituições da comunidade, permitindo que a EMAEI atue num ecossistema mais amplo, capaz de garantir respostas multidimensionais às necessidades dos alunos e das famílias.

Em conclusão, os resultados deste estudo mostram que, embora persistam desafios estruturais e organizacionais, existem caminhos possíveis para consolidar práticas inclusivas de qualidade. A EMAEI destaca-se como uma peça indispensável neste processo, articulando respostas, promovendo diálogo e reforçando práticas colaborativas. Ao reconhecer os seus contributos e limites, torna-se possível delinear estratégias que potenciem o seu impacto e que contribuam para a construção de uma escola mais justa, equitativa e humana.

REFERÊNCIAS

- Abecedário da Educação. (2018). *A educação inclusiva à luz do novo Decreto-Lei n.º 54/2018*. https://www.abecedariodaeducacao.pt/2018/11/28/a-educacao-inclusiva-a-luz-do-novo-decreto-lei-n-o54-2018-de-6-de-julho/?utm_source=chatgpt.com
- Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. (2020). *Equipa multidisciplinar de apoio à educação e à inclusão (EMAEI)*. <https://www.aecoeelhocastro.pt/equipa-multidisciplinar-de-apoio-a-educacao-e-a-inclusao-emaei/>
- Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique. (2023). *Monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva: Ano letivo 2022-23* [Relatório]. https://www.aeidh.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-MonitorizacaoEducacaoInclusiva_22_23.pdf
- Agrupamento de Escolas Jacinto Correia. (2024). *Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva*. <https://aejac.pt/equipa-multidisciplinar-de-apoio-a-educacao-inclusiva/>
- Alves, P., Campos Pinto, P., & Janela Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281-296. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7570410/>
- Andrade, A. M. S. T. D. (2013). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Estudo de caso de um agrupamento de escolas*.
- Azevedo, O. I. N. M. P. (2021). *Conceções dos docentes de uma equipa local de intervenção face à inclusão de crianças com necessidades educativas específicas*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve].
- AESIA. (2023). *Órgãos e competências: EMAEI*. <https://aesia.pt/portal/orgaos-e-competencias/emaei/>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70
- Bonança, R. S., Bulhões, P. C. F., Leonido, L., & Morgado, E. M. G. (2023). Decree Law 54/2018: Perspectives of early childhood educators on inclusion in preschool education in Portugal. *Education Sciences*, 13(7), 737. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/7/737>
- Correia, A. M., & Fernandes, P. (2019). A educação especial e inclusiva em Portugal. Educação especial e inclusão educacional: evidências e esquecimentos na formação dos professores.
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 13–30.
- Crespo, A, Croca, F., Breia, G & Micaelo, M. (2011). Educação inclusiva e educação especial- indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores. Direção-Geral da Educação https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/educacao_especial/Instrumentos/EIES_Um_Guia_para_Directores.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018 (Educação inclusiva). <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>
- Direção-Geral da Educação. (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Ministério da Educação. https://esamarante.edu.pt/site_antigo/docs_emaei/manual_apoio_pratica.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2022a). *Country background report Portugal* – Educação inclusiva em revista. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/country-background-report-portugal-educacao_inclusiva_em_revista_2022.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2022b). *Educação inclusiva: Um guia para escolas e professores*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf

- Direção-Geral da Educação. (2022c). *Gestão da educação inclusiva*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/gestao_da_educacao_inclusiva_2022.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021–2024). Monitorização da Implementação do DL 54/2018. <https://www.european-agency.org/activities/technical-support-instrument/monitor-implementation-law-portugal>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). Inclusive Education in Portugal – Country Report. https://easpd.eu/fileadmin/user_upload/Projects/1.5.5_IE_Country_Report_Portugal.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (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>
- Graça, D. M. A. (2021). *Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva: Perspetiva sobre o seu desempenho pedagógico e organizacional num agrupamento de escolas*.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2022). *Educação inclusiva em Portugal: Avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018*. [Relatório]. IGEC.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. (2019). Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt>
- Lopes, M. C. de S., Silva, A., Alves, J. & Paço, E. (2017). Perceções dos professores à transição para a vida ativa dos alunos com NEE. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 49-53.
- Lunetta, A., & Guerra, R. (2023). Metodologia da pesquisa científica e académica. *Revista OWL*, 1(1), 1–15.
- Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. (2023). *Sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva: Um guia para as escolas*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Monteiro, L., Tormes, J. R., & Azevedo, L. C. S. G. (2018). Estudo de caso: Uma metodologia para pesquisas educacionais. *Ensaios Pedagógicos*, 2(1), 19–25.
- Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). *Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e perceções de uma equipa multidisciplinar*. *Sensos-e*, 7(3), 70–86.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Indagatio Didactica*, 7(3), 84–101. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>
- Oliveira, A. (2015). *Concepções e práticas do trabalho da equipa multidisciplinar diante das crianças com necessidades educativas especiais*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Regime jurídico da educação inclusiva). Diário da República. 1.ª série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

- Rebocho, M., Saragoça, M. J., & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. *Educação inclusiva: concepções e práticas*, 38-48.
- Sanches-Ferreira, M., Pereira, M. R., & Alves, S. (2022). Implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem e das Medidas Universais do Decreto-Lei n.º 54/2018: Perspetiva dos professores. *Sensos: Revista Multidisciplinar do Instituto Politécnico do Porto*, 10(2), 1–
<https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/4476/2573>
- Serviços de Ação Social da Universidade Nova de Lisboa. (n.d.). *Estudantes com necessidades educativas especiais*. https://sas.unl.pt/_estudantes-nee/
- Silva, S., Fraga, N. (2025). From legal innovation to school reality: Leadership perspectives on inclusive education in Portugal. <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1309>
- Silveira-Maia, M. (2024). Inclusive education policies in Portugal. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*. <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/qgHdC8FBNzP8VMDdytrJ8KG/?format=pdf>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

ANEXOS

Anexo 1

Consentimento de autorização para realização do estudo

Pedido de autorização para realização do estudo

Exma. Diretora,

Eu, Maria Antunes Garcia, estudante do mestrado em Administração Educacional no Instituto Politécnico de Santarém, sob orientação do Professor Doutor António Portelada, encontro-me no segundo ano a efetuar a seguinte dissertação: “A intervenção da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Um estudo de caso”, para obtenção do grau de Mestre.

Com isto, pretendo explorar como é que a equipa multidisciplinar é formada e quais as funções que lhes compete; identificar os principais desafios operacionais da mesma e conhecer as práticas que a equipa utiliza para a integração dos anos com necessidades educativas especiais.

Assim, solicita-se a autorização de Vossa Excelência para realizar o estudo nas instalações no Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino.

Pede deferimento,

Lisboa, 9 de dezembro de 2024

Anexo 2

Consentimento de informação ao participante

Informação ao Participante

Por favor, leia atentamente a seguinte informação e se concordar com o que lhe é apresentado, queira assinar este documento.

Eu, Maria Antunes Garcia, estudante do mestrado em Administração Educacional no Instituto Politécnico de Santarém, sob orientação do Professor Doutor António Portelada, encontro-me no segundo ano a efetuar a seguinte dissertação: “A intervenção da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Um estudo de caso”, para obtenção do grau de Mestre.

Com isto, pretendo explorar como é que a equipa multidisciplinar é formada e quais as funções que lhes compete; identificar os principais desafios operacionais da mesma e conhecer as práticas que a equipa utiliza para a integração dos anos com necessidades educativas especiais.

A informação recolhida será tratada de forma anónima e confidencial e apenas utilizada exclusivamente para o presente estudo.

Nome do investigador: _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / _____

Anexo 3

Consentimento da declaração

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Designação do Estudo: A intervenção da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Um estudo de caso

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante) _____

_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada a oportunidade de fazer as perguntas que considere necessárias e de todas obtive uma resposta positiva.

Tomei conhecimento que era de minha livre vontade recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter qualquer prejuízo a nível pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o método proposto pelo investigador.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante no projeto

O investigador responsável:

Nome: _____

Assinatura: _____

O orientador responsável:

Nome: _____

Assinatura: _____

Anexo 4

Guião de entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
<p>BLOCO A: Validação da entrevista</p>	<p>Informar o participante sobre o objetivo e a duração da entrevista; mostrar e garantir a confidencialidade e o anonimato; solicitar permissão para que toda a entrevista seja gravada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o participante sobre os objetivos do trabalho de investigação no que diz respeito à EMAEI; - Solicitar colaboração ao participante; - Assegurar o seu anonimato e pedir autorização para a entrevista ser gravada e com direito a anotações, caso seja necessário.
<p>BLOCO B: Informação sobre o participante</p>	<p>Recolher dados sobre o participante e algumas informações sobre o(s) cargo(s) desempenhado(s) e as suas habilitações académicas e profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Quais as suas habilitações académicas? - Qual a sua situação profissional? - Quanto tempo de serviço tem? - Para além de docente, desempenha outros cargos? Se sim quais?

<p>BLOCO C: Integração na EMAEI</p>	<p>Obter conhecimento sobre a perceção do participante nas funções que desempenha na EMAEI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi o processo de integração na EMAEI? Houve algum tipo de formação ou preparação específica? - Quais foram os principais desafios que enfrentou ao integrar a equipa? - Como avalia o trabalho colaborativo entre os diferentes membros da EMAEI? - Sente que o seu papel dentro da EMAEI está claramente definido? Se sim, como? Se não, porquê?
<p>BLOCO D: Impacto do Decreto-Lei 54/2018 na Educação Inclusiva</p>	<p>Conhecer a opinião do participante sobre o novo Decreto-Lei nº 54/2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, o novo Decreto-Lei conduziu a melhorias significativas, para a educação inclusiva? Se sim, em que aspetos? Se não, porquê? - Quais foram as principais mudanças observadas na prática da EMAEI após a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018?

<p>BLOCO E: Processo de organização e implementação do Decreto-Lei 54/2018 no Agrupamento</p>	<p>Conhecer a opinião do participante no que diz respeito à implementação do Decreto-Lei, no contexto do Agrupamento de Escolas e identificar alguns desafios e estratégias que foram adotadas para a sua aplicação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o seu Agrupamento tem condições para a implementação destas orientações? - Em termos organizacionais, que mudança traz a EMAEI ao Agrupamento? - Após já terem passado alguns anos desde a implementação deste novo Decreto-Lei, considera que o trabalho desenvolvido pela equipa corresponde às suas expectativas iniciais?
<p>BLOCO F: Dinâmicas desenvolvidas pela equipa</p>	<p>Conhecer o trabalho da equipa multidisciplinar e saber a opinião do participante sobre os constrangimentos e os aspetos positivos no trabalho colaborativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza o trabalho de equipa desenvolvido pela EMAEI? - Como são tomadas as decisões da equipa? - Que constrangimentos têm surgido a nível da colaboração entre os elementos da equipa? - Quais têm sido os aspetos positivos na colaboração entre os elementos da equipa?

BLOCO G: Considerações Finais	Recolher informações complementares que o participante pretenda acrescentar no final da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?- Agradeço o tempo que disponibilizou e toda a colaboração dada.
--------------------------------------	--	---

Anexo 5

Notas de campo

Nota de campo (observação em contexto escolar acompanhado pelo docente de educação especial)

Durante a observação, foi possível registrar que um aluno necessitava de acompanhamento permanente por parte da docente de Educação Especial, por não evidenciar capacidade para permanecer sozinho e autónomo em contexto de sala de aula. O docente da disciplina disponibilizou materiais com adaptações (por exemplo, recurso a imagens com indicação sequencial dos passos a seguir), contudo, mesmo com estes suportes, manteve-se necessária a presença próxima da docente de Educação Especial para orientar a realização da tarefa e apoiar a compreensão. Devido às necessidades educativas específicas apresentadas, foi também referido que o aluno não deve permanecer sozinho na sala de aula, sobretudo em situações em que não toma a medicação, nas quais pode manifestar sinais de agressividade e elevada agitação. Numa fase posterior, observou-se a necessidade de transitar da sala de aula para o CAA, com a finalidade de concluir as tarefas em momento posterior, assegurando condições mais adequadas ao acompanhamento e à autorregulação.

Nota de campo (observação em contexto de sala de aula sozinhos)

Na observação realizada, registou-se a presença de três alunos com necessidades educativas específicas integrados em contexto de sala de aula, permanecendo no espaço sem acompanhamento direto de educação especial naquele momento. A turma encontrava-se a trabalhar com a docente da disciplina, em conjunto com os restantes colegas, verificando-se que os alunos beneficiavam de um acompanhamento individualizado na execução das tarefas, assegurado pela professora. Para além disso, observou-se o recurso a pares tutoriais e/ou a grupos de trabalho como estratégia de suporte, com o objetivo de ajudar a manter o foco e a cumprir as tarefas dentro do tempo útil. De um modo geral, os três alunos demonstraram níveis de autonomia relativamente satisfatórios face às exigências da atividade e ao contexto observado.

Anexo 6

Transcrição das Entrevistas

Entrevistado 1 - coordenador da equipa EMAEI

Entrevistadora: Vamos então começar... Primeiro, queria saber: qual a sua idade?

Entrevistado: 63.

Entrevistadora: E quais são as suas habilitações académicas?

Entrevistado: Todas?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado: Sou licenciado em História e fiz uma Pós-Graduação em Educação Especial.

Entrevistadora: Quanto tempo tem de serviço?

Entrevistado: 35 anos.

Entrevistadora: Qual é a sua situação profissional neste momento?

Entrevistado: Coordenador da equipa MAEI.

Entrevistadora: Para além de ser docente, desempenha mais algum cargo?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Quais são?

Entrevistado: Coordenador de Departamento de Educação Especial, Coordenador de MAEI, Representante de grupo de Educação Especial e Coordenador de CAA, ou seja, de alunos com problemas psíquicos.

Entrevistadora: Ok. Agora, gostaria de saber como foi o processo de integração na MAEI. Houve alguma formação específica ou algum tipo de preparação?

Entrevistado: Não, não houve. A MAEI foi criada com base na legislação e tinha de ser uma pessoa do pedagógico. A diretora fez o inquérito aos outros e decidiram que tinha de ser eu.

Entrevistadora: Então é por votação?

Entrevistado: Não, não é por votação, é por nomeação da diretora. A legislação segue aqueles parâmetros, ou seja, tem de ser um professor do pedagógico, uma psicóloga, e depois houve professores que estão no pedagógico e que têm cargos de direção. Como ninguém estava bem dentro do processo da Educação Especial, acabou por 'sobrar para mim'.

Entrevistadora: Quais foram os principais desafios que enfrentou ao integrar esta equipa?

Entrevistado: O principal desafio é que as pessoas da equipa não estão bem dentro do assunto e, por isso, mesmo já sabendo dessa situação, sinto-me um bocadinho sozinho, pois, por vezes, cometem erros. Não têm formação e, os que têm, por vezes, a formação não é adequada e, no terreno, não resulta.

Entrevistadora: É mais aqui a questão de se sentir sozinho neste tipo de situações?

Entrevistado: Sim, é mais essa parte. E depois temos também o facto de que muitos documentos que vêm das escolas não vêm em conformidade, ou porque a pessoa não entende, ou porque não está devidamente informada. Por essa razão, os documentos vêm 'mal', o que também não facilita o trabalho. Acho que é necessário que se perceba o que se está a fazer. É necessário estar dentro do assunto. Se não soubermos a legislação e não soubermos aplicar medidas, dificilmente conseguimos trabalhar no terreno.

Entrevistadora: Como é que avalia o trabalho colaborativo entre os membros da equipa?

Entrevistado: É assim, a legislação permite-me delegar entre colegas. Ou seja, tenho a possibilidade de delegar entre colegas. Devido a esta facilidade, quando estes assuntos vão a pedagógico, está sempre tudo bem. Posso então dizer que o trabalho colaborativo é notável entre todas as escolas.

Entrevistadora: Sente que o seu papel dentro da EMAEI está claramente definido?

Entrevistado: Está. Se não estivesse, não tinha sido escolhido como responsável.

Entrevistadora: Na sua opinião, o novo decreto-lei conduziu a melhorias significativas no que diz respeito à Educação Inclusiva?

Entrevistado: Na minha opinião, não.

Entrevistadora: Pode explicar-me porquê?

Entrevistado: Eu acho que o anterior, o 3, era o melhor, porque era mais preciso. O mais recente é muito abrangente. Por exemplo, as medidas universais ficaram quase ao critério dos professores. E, por isso, há, naturalmente, colegas que se preocupam e querem fazer isto bem e existem outros que não querem saber. E eu não tenho influência nisso. Claro que posso sempre dar uma ajuda e uma opinião, mas eu não conheço os alunos, como pode imaginar. Porque há miúdos com doenças, com diabetes e etc., que não são alunos do Ensino Especial, não é? Têm aquele problema e têm de ser aplicadas medidas, mas não é no Ensino Especial. Só que isso passa por as pessoas terem o mínimo de conhecimento das coisas. Aliás, fizemos um livro que está aqui na página da escola a explicar as medidas, que a maior parte dos professores nem sabem, mas também não procuram. Eu fiz um documento onde explico, medida a medida, o processo que é feito, mas as pessoas nem disso têm conhecimento. Estes documentos são enviados várias vezes para os mesmos, mas acabam por perdê-los. Portanto, não sabem o que têm de fazer. O 3 era melhor porque tinha... vamos lá ver... por exemplo, um miúdo tem dificuldade a matemática, imaginemos... Neste momento não há apoios e, por isso, mandam-no para a Educação Especial. Mas a Educação Especial não é para dar apoio a matemática, porque eu, em particular, não percebo nada de matemática. Zero mesmo. O que é que acontece? Às vezes, este apoio não é bem o que eles precisam. Precisavam de apoios a matemática e a português ou PLNM e não de irem para o apoio especial. O problema é que os professores estão tão ocupados com as suas cargas horárias que não conseguem dar apoio. O que é que acontece? Envia estes miúdos para a Educação Especial, e isto é desadequado. Já me aconteceu querer ajudar, e acabo por explicar algumas coisas mal, porque ensino-as como as aprendi na escola. Por isso, nunca mais me meti nisso, porque não é área que me corresponde. O 3, eu gostava mais, porque... era aquilo e acabou. Agora pode fazer-se tudo e mais alguma coisa.

Entrevistadora: Quais foram as principais mudanças observadas na prática da EMAEI após a implementação deste novo decreto-lei?

Entrevistado: Não havia EMAEI; só com este novo decreto é que veio. Antes, era um departamento que tratava dos casos de Ensino Especial. Não era uma equipa. Era um departamento constituído por colegas de Educação Especial que, no fundo, trabalhava quase da mesma forma que se trabalha agora. Só que agora há essa responsabilidade do EMAEI. O EMAEI tem outra responsabilidade, que é, durante os exames do secundário, um miúdo que não tenha um relatório médico poder solicitar um relatório do EMAEI, onde diga que tem sido acompanhado pela equipa. Antes, não. Há uma maior responsabilidade agora. Por exemplo, para encaminhar um miúdo para um colégio de

Educação Especial, tem de haver relatórios sobre a sua 'condicionante' e também um relatório EMAEI. Neste caso, sou sempre eu que faço. Tem de haver sempre uma responsabilidade da EMAEI, mas também dos pais. Os pais, não só nesta legislação como nas outras, se não concordarem com o que se diz no relatório, o processo não avança.

Entrevistadora: Relativamente ao agrupamento onde estamos, acredita que este reúne as condições para implementar estas orientações?

Entrevistado: Sim, reúne, porque eu estou aqui. (risos) Não é por nada, e também porque as minhas colegas têm sido impecáveis. No CAA temos aulas específicas de português, música, etc., só para eles. Também temos um colega que se ofereceu para trabalhar teatro. Em comparação com outras escolas, que não têm nem dispõem destes recursos, nós estamos devidamente preparados para implementar orientações legislativas. Há escolas que nem têm zonas de fácil acesso para alunos em cadeira de rodas, por exemplo.

Entrevistadora: Em termos organizacionais, que mudanças trouxe a EMAEI ao agrupamento?

Entrevistado: Eu acho que trouxe mais pessoas envolvidas. Isto permitiu mais pessoas envolvidas, mais responsabilidade. Apesar de, às vezes, me virem perguntar a mim, não deixa de haver uma equipa mais ampla direccionada a estas medidas. Existe mais união, no geral.

Entrevistadora: Mesmo que já tenham passado alguns anos desde a implementação do novo decreto-lei, considera que o trabalho desenvolvido pela equipa corresponde às expectativas iniciais que foram definidas?

Entrevistado: Eu acho que, no nosso caso, acabou até por superar. Está tudo direitinho e temos conseguido atingir alguns objetivos. Todos não, mas isso depende também da equipa e do interesse nas tarefas a desenvolver. Mas pronto, no geral, considero que superámos as expectativas iniciais.

Entrevistadora: Relativamente à equipa, como caracteriza o trabalho desenvolvido pela equipa EMAEI?

Entrevistado: Bom. Não temos falhado em nada assim de especial. Quando existem dúvidas, as mesmas são esclarecidas e, quando existe algum problema, tentamos resolver e reunimos todos.

Entrevistadora: Isso remete-nos à pergunta seguinte, onde iria questionar de que forma são tomadas as decisões de equipa.

Entrevistado: Tentamos reunir todos, através de uma reunião. Mas só quando é preciso. Às vezes, não existe essa necessidade.

Entrevistadora: Que constrangimentos têm surgido a nível de colaboração entre elementos da equipa? Isto é, se existirem.

Entrevistado: Não têm existido porque, é assim, se estamos a falar de constrangimentos em termos físicos, de nos juntarmos para uma reunião presencial, o telefone serve para alguma coisa. Há sempre alguma forma de reunir, seja através de e-mails ou reuniões remotas, e resolve-se o problema.

Entrevistadora: Para terminar, gostaria que me dissesse quais os aspetos positivos nesta colaboração entre os elementos da equipa EMAEI.

Entrevistado: Vou ser sincero: não destaco aspetos positivos. Porque não há. Pelo menos, aqui.

Entrevistada 2 - Professora do ensino especial

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistado: Tenho 49 anos.

Entrevistadora: Quais são as suas habitações académicas?

Entrevistado: Tenho uma licenciatura no ramo de formação educacional de filosofia e o 1º ano do curso de mestrado em educação especial – domínio cognitivo e motor.

Entrevistadora: Qual a sua situação profissional?

Entrevistado: Neste momento sou professora de quadro do agrupamento de escola.

Entrevistadora: Quanto tempo de serviço tem?

Entrevistado: Aproximadamente 17 anos de serviço.

Maria: Para além de docente, desempenha outros cargos? Se sim quais?

Entrevistado: Além de docente, não desempenho outros cargos.

Entrevistadora: Como foi o processo da integração na EMAEI? Houve algum tipo de formação específica?

Entrevistado: Enquanto elemento variável da equipa da EMAEI, realizei, desde o primeiro ano de implementação do Decreto-Lei 54/2018, formação por iniciativa própria, participando em várias ações de formação relacionadas com os requisitos para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, princípios e desafios da legislação, o regime jurídico da educação inclusiva, a sua implementação na sala de aula, assim como com os valores subjacentes ao espírito da Educação Inclusiva: equidade, participação, direitos, entre outros. A maior parte da formação realizada incidiu principalmente sobre a nova legislação, uma vez que sentia a necessidade de responder às minhas inquietações sobre esta temática. Todos os anos, invisto em formação específica na minha área de atuação, não só para poder melhorar a minha prática letiva, no trabalho com os alunos, mas também por forma a melhor apoiar e colaborar com os colegas docentes das áreas curriculares e diretores de turma.

Entrevistadora: Quais foram os principais desafios que enfrentou ao integrar a equipa?

Entrevistado: Um dos principais desafios foi a adequação das práticas às diretrizes da nova legislação. Recordo-me de contactar frequentemente com colegas de outras escolas do mesmo concelho e de outros, para trocarmos ideias sobre a documentação

necessária à implementação do Decreto-Lei: Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), Programa Educativo Individual (PEI), ficha de identificação, entre outros, e perceber como é que nesses agrupamentos estavam a operacionalizar o novo regime jurídico, para poder também partilhar estas práticas com o meu agrupamento. Nessa altura, tínhamos muitas dúvidas decorrentes da publicação do Decreto-Lei e elas eram, com certeza, as questões de muitos outros colegas de Educação Especial. Não foi por acaso que se seguiram a divulgação de várias FAQ, por parte da Tutela.

Entrevistadora: Como é que avalia o trabalho colaborativo entre os diferentes membros da EMAEI

Entrevistado: Considero que se deverá conferir um maior destaque a esse trabalho colaborativo entre os diferentes membros da equipa, uma vez que ele é, de facto, fundamental à eficaz concretização do seu conjunto de atribuições e competências de apoio à operacionalização da Educação Inclusiva. A EMAEI deve precisamente apoiar-se nesse pressuposto, no qual se espera uma partilha de saberes em articulação com toda a comunidade educativa. Na realidade, assistimos a uma alteração da lei, mas, tal como se costuma dizer, as práticas não se alteram por decreto. Apesar da evolução positiva, há matérias relacionadas com os alunos com necessidades específicas que ainda são um pouco percecionadas como algo que só diz respeito à Educação Especial e aos seus docentes, quando, na verdade, a Educação Inclusiva é um assunto de todos e para todos.

Entrevistadora: Sente que o seu papel dentro da EMAEI está claramente definido. Se sim, como? Se não, porquê?

Entrevistado: Penso que sim. Sou um dos elementos variáveis da equipa multidisciplinar, em que colaboro com a mesma a vários níveis, nomeadamente na elaboração dos RTP, PEI e Plano Individual de Transição (PIT), atualizações de RTP e PEI, no apoio à monitorização da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Entrevistadora: Na sua opinião, o novo Decreto-Lei conduziu a melhorias significativas, para a educação inclusiva? Se sim, em que aspetos? Se não, porquê?

Entrevistado: Na minha opinião, o novo Decreto-Lei conduziu a melhorias significativas para a Educação Inclusiva. Todos os alunos e não apenas os que têm necessidades específicas, podem usufruir de medidas universais que facilitem o acesso ao currículo

e já não é necessário um documento médico que comprove essa necessidade. Também os pais e encarregados de educação assumem um papel muito mais preponderante com este Decreto-Lei, saindo reforçados nos seus direitos.

Entrevistadora: Quais foram as principais mudanças observadas na prática da EMAEI após a implementação do Decreto-Lei 54/2018?

Entrevistado: A constituição da EMAEI foi uma das diretrizes do Decreto-Lei 54, pelo que antes desta legislação não existia a figura da equipa multidisciplinar.

Entrevistadora: Considera que o seu agrupamento tem condições para a implementação destas orientações?

Entrevistado: Penso que o Agrupamento tem condições para a implementação das orientações do Decreto-Lei. Claro que a existência de mais recursos humanos, nomeadamente psicólogos e outros técnicos especializados, seria uma mais-valia no caminho da inclusão, por forma a melhor operacionalizar as medidas propostas, mas temos conseguido percorrer um caminho positivo, superando os desafios e dificuldades que vamos enfrentando na escola.

Entrevistadora: Em termos organizacionais que mudança traz a EMAEI ao Agrupamento?

Entrevistado: Em termos organizacionais, a EMAEI apresenta-se como uma nova entidade na escola que desenvolve a sua ação de forma mais abrangente, envolvendo e articulando os recursos organizacionais do agrupamento e recursos específicos existentes na comunidade. O seu papel no agrupamento é crucial para a operacionalização da Educação Inclusiva, cabendo-lhe, por um lado, deliberar sobre a implementação de medidas tendentes a ultrapassar as necessidades de integração e inclusão de alunos que revelem maiores dificuldades de aprendizagem e fazer o acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Por outro lado, cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, o acompanhamento do trabalho do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e a sensibilização da comunidade educativa para a Educação Inclusiva, através de várias ações.

Entrevistadora: Após já terem passado alguns anos desde a implementação deste novo Decreto-Lei, considera que o trabalho desenvolvido pela equipa corresponde às suas expectativas iniciais?

Entrevistado: Este é o sétimo ano letivo de implementação do Decreto-Lei e penso que o trabalho desenvolvido pela EMAEI tem correspondido às minhas expectativas iniciais, tendo em conta as dificuldades com que se depara. Penso que a EMAEI está a cumprir o seu papel. A dinâmica subjacente ao seu trabalho não deixa de ser complexa, tendo de atuar a vários níveis, desde o apoio e esclarecimento permanente de dúvidas ao corpo docente, aos contactos e reuniões com diferentes entidades, apoio e esclarecimento de dúvidas aos encarregados de educação, suporte técnico e pedagógico aos docentes de todos os níveis de ensino, que manifestam preocupações e solicitam ajuda na aplicação das medidas universais, seletivas e adicionais aos alunos com dificuldades de aprendizagem e condições individuais específicas, apoio aos docentes, criação de documentos de suporte para aplicação das medidas, sensibilização da comunidade educativa para a importância da educação inclusiva.

Entrevistadora: Como caracteriza o trabalho de equipa desenvolvido pela EMAEI?

Entrevistado: Na minha opinião, a EMAEI está a desenvolver um bom trabalho, conseguindo sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, dando seguimento à implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, após a sua identificação, monitorizando (também com o apoio dos elementos variáveis da equipa) a aplicação das medidas, prestando aconselhamento aos docentes ao nível da implementação das práticas pedagógicas inclusivas, concebendo e elaborando a documentação necessária, acompanhando o funcionamento dos CAA, reunindo e informando os encarregados de educação.

Entrevistadora: Como são tomadas as decisões da equipa?

Entrevistado: As decisões da equipa são tomadas com base nas orientações legais, dando encaminhamento às considerações e conclusões dos intervenientes no processo educativo, após a análise das identificações efetuadas, assim como de todos os documentos/evidências que os elementos variáveis da equipa reúnem para o prosseguimento do processo.

Entrevistadora: Que constrangimentos têm surgido a nível da colaboração entre os elementos da equipa?

Entrevistado: Penso que a formação, no âmbito da educação inclusiva para todos os docentes que integram a EMAEI (elementos permanentes e variáveis), seria um aspeto a considerar por forma a superar algum constrangimento.

Entrevistadora: Quais têm sido os aspetos positivos na colaboração entre os elementos da equipa?

Entrevistado: O facto de existirem elementos de diferentes grupos disciplinares, experiências profissionais, formações, funções e outras perspetivas podem enriquecer as reflexões e partilhas para tomadas de decisão mais integradoras e abrangentes.

Entrevistada 3 - Professora do ensino especial

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistado: Tenho 53 anos.

Entrevistadora: Quais são as suas habitações académicas?

Entrevistado: Ora tenho licenciatura em línguas e literaturas modernas variantes estudos ingleses e alemães e tenho mestrado em cultura alemã.

Entrevistadora: Qual a sua situação profissional?

Entrevistado: profissional a sua professora do quadro de agrupamento de escolas e sou professora de inglês estou só com uma turma profissional porque tenho tempo não letivo quase todo na direção e tenho inglês funcional no centro de apoio à aprendizagem no CA de da escola.

Entrevistadora: Quanto tempo de serviço tem?

Entrevistado: Portanto tenho 29 agora.

Entrevistadora: Para além de docente, desempenha outros cargos? Se sim quais?

Entrevistado: Sim. Além de docente, sou diretora adjunta da direção e sou elemento fixo da equipa.

Entrevistadora: Como foi o processo da integração na EMAEI? Houve algum tipo de formação específica?

Entrevistado: Não, não tive qualquer tipo de preparação tinha que entrar alguém da direção naquele ano estava uma colega minha antes mas Como eu já vinha em anos anteriores como professora do inglês funcional consideraram que eu deveria integrar a única formação que eu tive foi em reuniões com o coordenador que me explicou quais eram as minhas funções e entretanto fiz uma formação de ambientes de aprendizagem inclusivos em sala de aula e que abarcava muitos aspetos da imagem que me ajudou um pouco a compreender melhor algumas das funções que ainda não tinha compreendido porque não é só a prática, precisamos de alguma teoria para compreender

Entrevistadora: Quais foram os principais desafios que enfrentou ao integrar a equipa?

Entrevistado: Quando integrei a equipa estava com muito receio não sabia muito quais eram as minhas funções o que é que eu tinha que fazer aos poucos e com a prática e

eu própria é que faço as convocatórias das reuniões da equipa em maio sempre que surgem problemas o coordenador fala comigo e eu digo olha vou convocar os colegas todos a sou eu até aliás que faço sempre as atas de todas as reuniões ISTO já estou a falar um pouco das minhas funções nem mais e como elemento da direção falam comigo todos os coordenadores de estabelecimento com alunos que são para sinalizar e que eu depois faço essa informação ao coordenador e vou falando também com os professores da educação especial essencialmente os da sede que depois também comunicam mais com o coordenador quando ele vai às escolas há até porque sou membro da direção e neste caso daí mãe muito presente uma vez que estou quase todos os dias vou a ao centro de apoio às aprendizagens não só quando estou a dar aulas mas também para trocar informações com os professores da educação especial

Entrevistadora: Como é que avalia o trabalho colaborativo entre os diferentes membros da EMAEI

Entrevistado: Há muita dificuldade eu sinto muitas dificuldades por falta de tempo temos tido poucas reuniões este ano tivemos pouquíssimas o ano passado tivemos um bocadinho mais temos tipo poucas reuniões não quer dizer que não informalmente vamos falando uns com os outros mas reuniões presenciais a surgem mais quando temos problemas o que é que vamos fazer com este aluno ou por exemplo encarregado de educação veio cá e a filha não está sinalizada não vai não tem fiz a para a os exames nacionais é preciso fazer testes e depois estar a psicóloga presente temos também reuniões com a cri que é um centro de recursos olha agora não eu sei eu pronto sim e o ano passado a coordenadora era melhor porque ela como psicóloga estava com os meninos do CA este ano a nova coordenadora psicóloga não está connosco mas pronto vai falando connosco têm vários técnicos também a falar não há concessões com alunos do agrupamento e esses técnicos também reúnem com a com o CA e com a equipa em quando são apresentados para sabermos quais as funções deles assim como todas as psicólogas podemos mais psicólogas um agrupamento e sabemos quais as funções de cada psicólogo em cada escola pronto isso também é uma das funções da equipa é EMAEI e da qual eu também faço parte

Entrevistadora: Sente que o seu papel dentro da EMAEI está claramente definido. Se sim, como? Se não, porquê?

Entrevistado: Eu sei qual é o meu papel, acho que os nossos papéis não estão muito bem definido estou seja podem ser cada um é exatamente o coordenador a cabeça dele abarca tudo e mais alguma coisa e é de facto quem tem mais conhecimentos depois as professoras de educação especial ensina-nos e temos uma professora que este ano

também integrou a equipa porque o antigo professor membro como professor de educação especial mudou de escola e depois eu como elemento de direção vem muitas vezes aqui questionar alguns aspetos ligados mais à direção e que depois eu comunico ou com a diretora ou com a subdiretora para a esclarecimentos de situações de alunos a ou então mesmo por exemplo com a coordenadora dos diretores de turma também sou eu que falo com ela veio aqui e lá está o meu papel é assim um bocado ela está ali na direção vamos ter com ela alguma dúvida vamos entregar documentos da RTP s para ser aprovados deste coordenadores de estabelecimento em todos ter comigo o que é normal e depois ele está-me a passo como estou na direção tenho este sou um elo de ligação digamos e depois entrego os documentos todos ao coordenador da imagem ao e coordenador da educação especial, sua vez ele precisa de alguma coisa quando não está pelas escolas é sempre faz-me o este favor precisamos disto ou daquilo ou daquilo sobre este aluno ou aquilo e depois eu o comunico a diretora ou comunico com às vezes ele fala diretamente também com a diretora claro ou como digo com os coordenadores de estabelecimento alunos do da pré do primeiro ciclo do segundo e terceiro ciclo que não estão na nossa escola acaba por ser um pouco o elo de ligação para resolução de algumas questões ligadas à imagem e como sejam os processos da RTP s etc.

Entrevistadora: Na sua opinião, o novo Decreto-Lei conduziu a melhorias significativas, para a educação inclusiva? Se sim, em que aspetos? Se não, porquê?

Entrevistado: sim sem dúvida a claro que sim e a educação inclusiva é alertar um bocado os professores que não é só aquele aluno que tem necessidades educativas especiais não é o que está em causa e que nós temos que fazer abordagens diferentes e adequações ou acomodações a etc não é das diferentes medidas sejam elas universais ou seletivas não é ou adicionais não é só as seletivas e as adicionais que para aqueles alunos específicos porque na realidade todo e qualquer aluno é especial e como todo e qualquer aluno é especial existem medidas universais que são também implementadas em todos os alunos agora uma coisa é o que está no papel EE os professores toca a preencher em cada Conselho de turma e vão lá e com as cruzinhas eu vou fazer ISTO e vou fazer aquilo e vou fazer aquilo outro na realidade eu acho que é mais importante não fica no papel mas aquilo que que efetivamente se faz na prática às vezes até podia não haver e nós temos um processo muito facilitado que a nossa plataforma analytics isso faz com que consigamos e até o diretor de turma vê ali quais são as medidas implementadas em cada aluno a cada disciplina isso é ótimo mas a verdade é que nós às vezes não estamos não estamos a dar aulas e não estamos a pensar ISTO eu tenho que fazer ISTO são impossível é impossível pôr em prática tudo

o que lá está é impossível a maneira que eu acho que é importante é que ISTO este decreto este novo decreto seja uma forma de nós NOS apercebermos bem que temos que olhar para cada aluno com as suas características diferentes não é não é porque eu estou a preencher o papel que eu vou ser melhor professora mas claro tenho que o fazer não é o que interessa mesmo é que na aula a aula e fora de aula e que mesmo nas avaliações que de facto estejamos mesmo a pôr em prática aquilo que se pretende e por vezes é difícil e nem todos os professores conseguem não conseguem ter como é que eu estou dentro de uma sala de aula com cada um tribunal alunos este precisa disto aquela que Eu Não consigo às vezes já por isso é que eu acho que as pessoas precisavam também mais formação mas podemos rapidamente pôr grupinhos e os diferentes grupinhos não é já disse é por rotação e aprendizagem de rotações etc e isto vai trabalhar neles fazem coisas giríssimas mas é complicado nem todos os professores conseguem não é só a falta de formação por vezes até podem ter a formação mas pois é a vontade de fazer e de EE tanto trabalho sem dúvida dá muito trabalho é complicado e quais foram as principais mudanças observadas na prática da mãe após a esta implementação deste decreto-lei.

Entrevistadora: Quais foram as principais mudanças observadas na prática da EMAEI após a implementação do Decreto-Lei 54/2018?

Entrevistado: Eu a isso não te consigo responder muito bem pelo simples facto quando eu cheguei a EMAEI já estava implementado há uns anos portanto Eu Não sei Como Seria anteriormente não sei quer dizer sei daquilo que eu via NOS conselhos de turma era as preocupações era sempre com os meninos necessidades educativas especiais capa antigo exatamente crédito agora embora haja um foco sempre maior nos meninos que têm mais problemas pois há alunos com medidas seletivas e adicionais que a meu ver atenção não são todos raras exceções não deviam estar numa sala de aula mas isso é a minha opinião e sei que não é só minha porque para se viver para aquele aluno deixa-se uma turma inteira de fora e quando eu digo aquele aluno são aqueles alunos que há décadas atrás nem sequer entravam na escola não é portanto e eu sei o que é isso porque Como Eu tenho esses alunos do CAA e lhes dou inglês funcional o inglês funcional não é o inglês que se dá em sala de aula e os e estes alunos eles vão alguns não vão mas alguns vão também ao inglês nem que seja um tempo por semana para socializar a sala de aula o que é que acontece colegas minhas vêm ter comigo e dizem Oh pá o que é que eu faço aquele aluno o que é que fazes com ele o que eu faço com ele para nada a ver com o que tu vais fazer com ele mas eu explico o que eu faço porque aquilo que eu faço Na unidade não é na no centro não tem nada a ver com o que se faz em sala de aula então eu explico por exemplo fizeram uma ficha de avaliação

e com algumas adaptações a um determinado aluno e eu vejo aquela ficha eu digo não nunca jamais pois claro que tem zero este ano nunca vai fazer esta ficha é impossível este aluno se tu conseguires que ele faça uma pequena cópia e que e sem erros 2 parágrafos vai ser maravilhoso então o que é que tu fazes eu faço coisas diferentes eles comigo eles cantam e dançam ao mesmo tempo fazem jogos com online ou jogos absolutamente sem qualquer tecnologia por exemplo eu vou dar um exemplo não sei se interessa para aqui ou não mas é interessante imaginando eu vou buscar o disse ou seja passatempos em inglês futebol eles começam logo a dizer desporto faz muito bem então vamos escrever primeira palavra no quadro futebol e depois o que é que vem a sua cabeça quando pensas nisto e um diz um bom diz uma bola muito bem mas às vezes nem sabem dizer em inglês dizem em português e depois eu explico em inglês EE depois outro aluno agora tu diz-me o que é que tu pensas quando pensas em bola de Berlim OK vamos a bolos e a partir daí vão dar uma panóplia de vocabulário completamente diferente que está todo escrito e eu digo agora vamos fazer uma história todos com estas palavras e puxar pela imaginação deles e eles começam a falar em português e eu começo muito facilmente a explicar as coisas em inglês e vamos fazer a história inglês e por exemplo shot stories eles adoram histórias curtas e eu faço os ler vamos ver como é que está a leitura compreensão da oralidade com algo que ouvem agora vamos ver a leitura a leitura estamos a dar agora o as aventuras de gulliver adoram o gigante bem eles adoram aquilo e depois vou lhes dando vocabulário vamos explorar vocabulário vamos fazendo hora de Ball vocabulário jogos de vocabulário sobre determinada temática que se focou naquela história e assim é brincar eu saio com eles para teres uma ideia eu saio com eles está um dia lindo de sol olha vamos ver vamos analisar o vocabulário tudo o que encontramos desde pássaros árvores a cores a escolha da e agora vamos falar vamos entrar vamos falar a funcionária que está na recepção por nós e depois eles apresentam-se vamos à Secretaria vamos falar vamos à direção e andamos por aí agora vamos ao bar e vamos fazer pedidos e pronto e é o inglês para a prática e a brincar com inglês não é não para nós a ver com inglês de sala de aula portanto eu acho que determinados alunos aqueles que têm mesmo 1º de dificuldade muito grande principalmente autistas e atenção que autistas e autistas e alguns não se faz nada com ele numa sala de aula pode ir a educação visual porque gosta de desenhar e gosta de pintar não é vai a educação física mas depois há disciplinas onde eles de facto já não entram mas há algumas onde eles vão e que e muito sinceramente não estão a fazer nada e temos falta de professores para acompanhá-los a todos não é um professor de educação especial que acompanhe um aluno dentro da sala de aula desses alunos seria bom e eu já tive isso também já me aconteceu mas não temos suficientes portanto esta inclusão é complicada de gerir sim.

Entrevistadora: Considera que o seu agrupamento tem condições para a implementação destas orientações?

Entrevistado: sim porque nós temos uma equipa muito boa aí não é só a equipa em mãe eu acho que a equipa da educação especial é muito boa nossa psicóloga também as novas técnicas nomeadamente psicólogas e a educadora social que fazem um bom trabalho quer com os alunos da escola sede quer com os alunos de todo o agrupamento bem como com os alunos de centro de apoio à aprendizagem

Entrevistadora: Em termos organizacionais que mudança traz a EMAEI ao Agrupamento?

Entrevistado: Em termos de mudanças eu acho que é mais de consciencialização do trabalho da inclusão daquilo que se pretende com a inclusão e eu acho que em todos os agrupamentos em todo o país a esse trabalho está a ser feito como nunca anteriormente aliás como como deves saber NOS outros países não se trabalha a inclusão como aqui nem pensar eu estive na Alemanha o ano passado em Erasmus em escolas estive lá uma semana e andei a ver eu e outras colegas de direções andamos a ver como funcionava o ensino na Baviera foi na zona da Baviera e dessa zona conseguíamos verificar que realmente não era como aqui ou seja os alunos não são integrados em sala de aula mas sim numa sala à parte que era o que acontecia anteriormente.

Entrevistadora: Após já terem passado alguns anos desde a implementação deste novo Decreto-Lei, considera que o trabalho desenvolvido pela equipa corresponde às suas expectativas iniciais?

Entrevistado: Eu acho que não acho que ainda há muito trabalho a percorrer acho que ainda estamos no início, é a minha opinião e apesar de cada um dar o seu melhor quer como membro da equipa todas as pessoas ligadas à equipa nomeadamente professores, a direção, os encarregados de educação eu acho que ainda há muito muito trabalho a fazer não só a nível de formação como na prática com os anos e com a experiência é que nós vamos conseguindo fazer melhorias há na tentativa de chegarmos a uma maior digamos inclusão dos alunos porque é de facto um trabalho muito muito muito muito doloroso não é fácil não é fácil é muito bonito ouvir falar da inclusão mas depois na prática é complicado é complicado e surgem muitos problemas nos diferentes processos dos alunos na compreensão dos pais ou encarregados de educação que não é sempre a melhor AE muitas vezes também não como é que hei de explicar os pais não também deveriam ter alguma formação no sentido de compreender

verdadeiramente o que é que se pretende com este com este novo decreto e quais as funções da equipa até mesmo para se dirigirem à própria equipa eu acho que ainda há muito trabalho e mesmo da parte dos professores os professores não se preocupam em se dirigir a um membro da equipa e aí mas sim da educação especial é não é portanto deviam ter assar um pouco mais a todo porque se nós temos este trabalho por algum motivo e não é tudo com objetivo de do de melhorar o processo de aprendizagem de todos os nossos alunos lá está não é dos nossos alunos com necessidades educativas especiais e de todos os nossos alunos é essa a questão.

Entrevistadora: Como caracteriza o trabalho de equipa desenvolvido pela EMAEI?

Entrevistado: Acaba por ser um trabalho de confiança sobretudo naquilo que os concelhos de turma nos dão. No fundo, confiamos naquilo que nos é dito, que nos é descrito daquele aluno e o que nos é apresentado. Com base nessas evidencias/descrições são tomadas as decisões.

Entrevistadora: Como são tomadas as decisões da equipa?

Entrevistado: Principalmente com reuniões, mas dependendo dos casos, pois as vezes não é necessário. Explicando um pouco de forma breve o processo, este acaba por ser trabalho de equipa, pois depende de aluno para aluno. Alguns requerem que o processo seja mais demorado, onde é necessário anexar documentos que comprovem isso e, às vezes, até falar com o diretor de turma para se confirmar certas situações. Ou seja, se toda esta informações vier bem documentada ao ponto de não suscitar duvidas, não são necessárias reuniões para esclarecer pontos.

Entrevistadora: Que constrangimentos têm surgido a nível da colaboração entre os elementos da equipa?

Entrevistado: Diria que não há constrangimentos, à exceção de por vezes haver uma incompatibilidade de horários.

Entrevistadora: Quais têm sido os aspetos positivos na colaboração entre os elementos da equipa?

Entrevistado: Tudo normal, pois tentamos que haja uma sintonia das decisões e acima de tudo um respeito entre todos os colegas.

Entrevistada 4 - Professora do ensino especial

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistado: Tenho 45 anos.

Entrevistadora: Quais são as suas habitações académicas?

Entrevistado: A minha formação inicial é em educação de infância, sendo licenciada nessa área. Posteriormente, há mais ou menos 15 anos tornei-me mestre em educação especial: domínio cognitivo e motor.

Entrevistadora: Qual a sua situação profissional?

Entrevistado: Neste momento já sou professora de quadro do agrupamento em questão, portanto posso considerar uma situação estável.

Entrevistadora: Quanto tempo de serviço tem?

Entrevistado: Num total tenho 22 anos de serviço.

Entrevistadora: Para além de docente, desempenha outros cargos? Se sim quais?

Entrevistado: Sim. Além de docente, fui convidada este ano para pertencer à equipa da EMAEI.

Entrevistadora: Como foi o processo da integração na EMAEI? Houve algum tipo de formação específica?

Entrevistado: Não. A integração foi, sobretudo, fruto da minha própria procura e foi um processo autodidata. Mantive-me atualizada em relação à legislação e procurei dar resposta aos desafios que foram surgindo, especialmente no que diz respeito às tomadas de decisões

Entrevistadora: Quais foram os principais desafios que enfrentou ao integrar a equipa?

Entrevistado: Em relação à equipa nesta fase, temos de ter em consideração que o coordenador tem grande parte do trabalho. Fora isso, temos algumas reuniões, algumas situações em que debatemos enquanto equipa, mas não é nada muito exigente. Posso considerar que é uma equipa que tem um grande cargo e um grande papel nas escolas, tendo em conta a legislação de atualmente, mas que acaba por às vezes não ser valorizada. Desta forma, acaba por estar um pouco na sombra. Se formos a ver tudo o que está relacionado com a questão da escola inclusiva passa por esta equipa e às vezes é um bocadinho esquecido e, por isso, o que eu sinto nesta equipa e na escola é

que não é dado o valor merecido ao trabalho que se desempenha. Nós aqui enquanto equipa confiamos muito naquilo que nos é pedido e transmitido pelos concelhos de turma relativamente aos alunos e às suas dificuldades e, também nas fichas de identificação das necessidades de implementação das medidas. Portanto, é com base nesses relatos, nessas descrições e nessas evidências que nos apresentam que nós depois acabamos por tomar as medidas/decisões.

Entrevistadora: Como é que avalia o trabalho colaborativo entre os diferentes membros da EMAEI

Entrevistado: Tentamos que essa colaboração aconteça, embora seja, por vezes, difícil devido à carga existente, sobretudo com a equipa de psicologia, já que atualmente contamos apenas com duas psicólogas no agrupamento. Com um número elevado de alunos, torna-se complicado dar resposta a todas as solicitações, o que faz com que, por vezes, sintamos a falta do apoio esperado. De uma forma geral, procuramos garantir uma articulação entre todos os ciclos, a equipa técnica de psicologia da escola e os profissionais que acompanham os alunos externamente. Esta articulação, juntamente com os encarregados de educação, é fundamental para que haja consenso e uma decisão conjunta sobre a transição do aluno para o ensino especial, permitindo-lhe beneficiar do apoio adequado.

Entrevistadora: Sente que o seu papel dentro da EMAEI está claramente definido. Se sim, como? Se não, porquê?

Entrevistado: Eu sei qual é o meu papel, mas nem sempre é fácil tomar decisões, pois podem interpretar como má vontade, o que não corresponde à realidade. Muitas vezes, é necessário esgotar todas as possibilidades oferecidas pelas medidas universais antes de avançar para outras etapas. No entanto, noto que os professores tendem a querer ultrapassar rapidamente esta fase, procurando respostas nas medidas seletivas, quando, na verdade, muitas soluções já se encontram na primeira fase. Isso dificulta a comunicação com o conselho de turma e pode levar a que sejamos mal compreendidos. Enquanto professora do ensino especial do agrupamento, colaboro diretamente com o coordenador e desempenho um papel importante como representante do ensino especial, o que reforça a minha responsabilidade neste processo.

Entrevistadora: Na sua opinião, o novo Decreto-Lei conduziu a melhorias significativas, para a educação inclusiva? Se sim, em que aspetos? Se não, porquê?

Entrevistado: Tem as suas vantagens e as suas desvantagens. Tem a vantagem sobretudo que neste momento, qualquer aluno em situação de insucesso pode

beneficiar de medidas universais, porque essas são para ser aplicadas a todos os alunos que demonstrem alguma situação de insucesso. Mesmo aqueles alunos que estão em situação de insucesso que se verifique que as medidas universais não estão a ser adequadas e que já não estão a sortir o efeito que era esperado, não necessitamos de agarrar a um diagnóstico para avançar na pirâmide, ou seja, a base é a medida universal que serve para todos e conforme se vai verificando é que se vai afunilando para os alunos que mostram maiores dificuldades. As medidas seletivas, atualmente, acabam por já se conseguir aplicar a um maior número de alunos, algo que antigamente não dava pelo Decreto-Lei 3/2008 pois só se podia integrar no ensino especial quem tinha um relatório clínico onde mostrasse algum tipo de problemática. E atualmente, hoje já é possível porque qualquer aluno, em qualquer situação do seu percurso escolar, já pode beneficiar de qualquer uma das medidas, ou sejam de subir na pirâmide.

Entrevistadora: Quais foram as principais mudanças observadas na prática da EMAEI após a implementação do Decreto-Lei 54/2018?

Entrevistado: Anteriormente havia as equipas de avaliação, logo não havia esta designação e por isso, esta foi a maior mudança. Com isto, há uma maior relevância para as escolas, uma vez que a educação inclusiva acaba por estar num ponto muito relevante para as escolas que anteriormente não existia, pois passava despercebido. Hoje em dia, tudo tem impacto, ao ponto de a avaliação ser feita sempre de acordo com esta nova legislação, desde avaliações, relatórios, tudo o que irá refletir no nome da escola.

Entrevistadora: Considera que o seu agrupamento tem condições para a implementação destas orientações?

Entrevistado: Sim. Pelo menos temos feito um esforço nesse sentido

Entrevistadora: Em termos organizacionais que mudança traz a EMAEI ao Agrupamento?

Entrevistado: Em termos de mudanças acaba por dar mais relevância aquilo que só concelhos de turma consideram necessários para determinados alunos, que identificam que o aluno não está a conseguir alcançar o sucesso. Procuram na equipa, algumas respostas educativas que anteriormente estavam muito reduzidas a um grupo restrito de alunos. E no fundo acaba por ser um pouco de tudo isto: dar maior reposta a um maior número de alunos.

Entrevistadora: Após já terem passado alguns anos desde a implementação deste novo Decreto-Lei, considera que o trabalho desenvolvido pela equipa corresponde às suas expectativas iniciais?

Entrevistado: De modo geral sim.

Entrevistadora: Como caracteriza o trabalho de equipa desenvolvido pela EMAEI?

Entrevistado: Acaba por ser um trabalho de confiança sobretudo naquilo que os concelhos de turma nos dão. No fundo, confiamos naquilo que nos é dito, que nos é descrito daquele aluno e o que nos é apresentado. Com base nessas evidências/descrições são tomadas as decisões.

Entrevistadora: Como são tomadas as decisões da equipa?

Entrevistado: Principalmente com reuniões, mas dependendo dos casos, pois as vezes não é necessário. Explicando um pouco de forma breve o processo, este acaba por ser o trabalho de equipa, pois depende de aluno para aluno. Alguns requerem que o processo seja mais demorado, onde é necessário anexar documentos que comprovem isso e, às vezes, até falar com o diretor de turma para se confirmar certas situações. Ou seja, se toda esta informações vier bem documentada ao ponto de não suscitar dúvidas, não são necessárias reuniões para esclarecer pontos.

Entrevistadora: Que constrangimentos têm surgido a nível da colaboração entre os elementos da equipa?

Entrevistado: Diria que não há constrangimentos, à exceção de por vezes haver uma incompatibilidade de horários.

Entrevistadora: Quais têm sido os aspetos positivos na colaboração entre os elementos da equipa?

Entrevistado: Tudo normal, pois tentamos que haja uma sintonia das decisões e acima de tudo um respeito entre todos os colegas.

Entrevistada 5 - Psicóloga

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistado: 68 anos.

Entrevistadora: Quais as suas habilitações académicas?

Entrevistado e: Licenciatura em Psicologia (pré-Bolonha)

Especialidade Geral: Psicologia da educação Especialidade(s) Avançada(s):
Necessidades educativas especiais; Psicologia vocacional e do desenvolvimento da
carreira.

Entrevistadora: Qual a sua situação profissional

Entrevistado: Técnica Superior – Psicóloga SPO (Ministério da Educação)

Entrevistadora: Quanto tempo de serviço tem?

Entrevistado: 39 anos

Entrevistadora: Para além de docente, desempenha outros cargos? Se sim quais?

Entrevistado: Não desempenho a função de docente e não tenho outros cargos, para além de Psicóloga do SPO, desempenhando a minha atividade de acordo com o D.L. 190/91 e do Referencial da DGE para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar - 2024

Entrevistadora: Como foi o processo de integração na EMAEI? Houve algum tipo de formação ou preparação específica?

Entrevistado: Por parte do Ministério da Educação, DGE, apenas algumas sessões de informação que eram dirigidas não especificamente ao psicólogo ou aos outros elementos da equipa.

Entrevistadora: Quais foram os principais desafios que enfrentou ao integrar a equipa?

Entrevistado: Todos os elementos da equipa permanente se conheciam e já trabalhavam de forma articulada nos anos anteriores em vários contextos, o que facilitou muito o trabalho de equipa. Mas, em meu entende, houve falta de formação específica aos vários elementos, dado que é composta por pessoas com cargos e formações diferentes e assim ficar mais definido o papel de cada um.

Entrevistadora: Como avalia o trabalho colaborativo entre os diferentes membros da EMAEI?

Entrevistado: Excelente.

Entrevistadora: Sente que o seu papel dentro da EMAEI está claramente definido? Se sim, como? Senão, porquê?

Entrevistado: Trata-se de um trabalho colaborativo entre os vários elementos.

Entrevistadora: Na sua opinião, o novo Decreto-Lei conduziu a melhorias significativas, para a educação inclusiva? Se sim, em que aspetos? Se não, porquê?

Entrevistado: Não. A falta de técnicos especializados em várias áreas, permanentemente no agrupamento e de alternativas de formação adequadas às dificuldades dos alunos para que estes se possam integrar na vida ativa.

Entrevistadora: Quais foram as principais mudanças observadas na prática da EMAEI após a implementação do Decreto-Lei no 54/2018?

Entrevistado: Aumento de burocratização.

Entrevistadora: Considera que o seu Agrupamento tem condições para a implementação destas orientações?

Entrevistado: Sim. Com algum esforço por parte de todos uma vez que requer o preenchimento de muitos documentos e a falta de recursos.

Entrevistadora: Em termos organizacionais, que mudança traz a EMAEI ao Agrupamento?

Entrevistado: De acordo com as competências da equipa e do conhecimento da população escolar das várias escolas que integram o agrupamento, pode propor e desenvolver ações que ajudem a colmatar problemas detetados.

Entrevistadora: Após já terem passado alguns anos desde a implementação deste novo Decreto-Lei, considera que o trabalho desenvolvido pela equipa corresponde às suas expectativas iniciais?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Como caracteriza o trabalho de equipa desenvolvido pela EMAEI?

Entrevistado: Procuram manter contacto permanente assim colmatar a ausência de reuniões presenciais. Contudo parece-me que isto leve a um esforço maior por parte do coordenador da equipa.

Entrevistadora: Como são tomadas as decisões da equipa?

Entrevistado: Depende do problema apresentado.

Entrevistadora: Que constrangimentos têm surgido a nível da colaboração entre os elementos da equipa?

Entrevistado: Até ao presente ano letivo não surgiram constrangimentos a nível da colaboração.

Entrevistadora: Quais têm sido os aspetos positivos na colaboração entre os elementos da equipa?

Entrevistado: Talvez a análise mais aprofundada das situações levando também a soluções mais adequadas.

Entrevistadora: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Entrevistado: Uma vez que este Decreto-lei está a ser aplicado há alguns anos seria altura de a DGE avaliar o trabalho desenvolvido e talvez proceder a algumas alterações no D.L Deveriam também ser avaliadas as necessidades de formação dos elementos da equipa.

Entrevistada 6 - Educadora Social

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistado: 42 anos.

Entrevistadora: Quais as suas habilitações académicas?

Entrevistado: Licenciatura em Animação Sociocultural/Mestrado em Educação Social.

Entrevistadora: Qual a sua situação profissional?

Entrevistado: Contratada.

Entrevistadora: Quanto tempo de serviço tem?

Entrevistado: 8 anos, em contexto escolar.

Entrevistadora: Para além de educadora social, desempenha outros cargos? Se sim quais?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Como tem sido o seu trabalho na educação inclusiva, especialmente em contextos fora da equipa multidisciplinar de apoio? Quais são as principais responsabilidades que desempenha?

Entrevistado: Tem sido um trabalho desafiante. No exercício das minhas funções promovo, dinamizo e concretizo atividades de carácter educativo, social e pedagógico e apoio os alunos no desenvolvimento das competências pessoais e sociais.

Entrevistadora: Quais foram os principais desafios que enfrentou ao trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, mesmo não estando integrada diretamente na equipa multidisciplinar?

Entrevistado: Os principais desafios foram: A adaptação e o ajuste das atividades para as diferentes necessidades; Escassez de materiais; Pouco apoio por parte de alguns elementos da equipa.

Entrevistadora: Como considera a importância da colaboração com a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva? Como realiza esse trabalho em conjunto com eles, mesmo não sendo parte formal da equipa?

Entrevistado: No meu caso, existiu pouco apoio por parte da equipa multidisciplinar. Relativamente ao trabalho em conjunto, avalio como pouco suficiente, visto que não fiz parte integrante da equipa.

Entrevistadora: Sente que o seu papel como educadora social é bem compreendido pelos outros membros da comunidade educativa em relação à inclusão? Como comunica e colabora com outros profissionais para apoiar a educação inclusiva?

Entrevistado: Não, sinto que o papel do educador social ainda não é bem compreendido e considero que ainda haja alguma resistência relativamente à nossa profissão. A comunicação assertiva é sempre a melhor forma de comunicar e é essa que tento utilizar com qualquer equipa de trabalho.

Entrevistadora: Na sua opinião, o novo Decreto-Lei nº 54/2018 trouxe mudanças positivas para a educação inclusiva, especialmente para as funções da educadora social? Se sim, de que forma? Se não, o que acha que poderia ser melhorado?

Entrevistado: Não sinto que tenha trazido mudanças muito positivas para as funções de um educador social. É necessário que as equipas multidisciplinares entendam o papel do educador e o vejam como parte integrante da equipa, como uma peça do puzzle.

Entrevistadora: Quais são as principais dificuldades ou mudanças observadas ao trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, em comparação com o período anterior à implementação do Decreto-Lei nº 54/2018?

Entrevistado: Como mudança, trouxe avanços importantes ao promover uma escola mais inclusiva, como desafios, realço a necessidade de formação específica para aqueles que trabalham com este público-alvo.

Entrevistadora: Considera que o seu agrupamento tem as condições necessárias para implementar as orientações e estratégias do Decreto-Lei nº 54/2018, particularmente no contexto das suas funções como educadora social?

Entrevistado: Considero que sim.

Entrevistadora: Como avalia a integração das orientações da EMAEI na sua prática profissional diária, apesar de não fazer parte diretamente da equipa?

Entrevistado: Embora não tenha integrado a equipa, considero que a EMAEI tem um papel fundamental na promoção de uma escola inclusiva. Na minha prática profissional, procurei alinhar-me com as diretrizes da EMAEI.

Entrevistadora: Quais são as principais competências que considera necessárias para um educador social trabalhar eficazmente com a educação inclusiva? Há alguma formação ou apoio que considera essencial para o seu desenvolvimento profissional neste contexto?

Entrevistado: Para um educador social atuar eficazmente na educação inclusiva, é essencial que ele desenvolva um conjunto de competências específicas que permitam lidar com a diversidade, promover a equidade e garantir a participação de todos os indivíduos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade ou com necessidades específicas. Considero muito importante formação específica na área.

Entrevistadora: Quais são os resultados que espera alcançar a longo prazo com o seu trabalho de inclusão? E como sente que a sua função pode contribuir para melhorar o ambiente escolar inclusivo?

Entrevistado: Espero que num futuro próximo, contribua para uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos, independentemente das suas capacidades, origens ou necessidades, sintam-se respeitados, acolhidos e valorizados. Relativamente à minha função, e sendo o educador social um agente transformador da mudança, penso que o meu contributo é essencial para um ambiente escolar mais inclusivo e seguro, através de estratégias que promovam a aprendizagem de todos, utilizando uma abordagem mais colaborativa e centrada no aluno.

Entrevistadora: Como caracteriza o trabalho de equipa na sua escola, especialmente na relação entre a sua função e as outras áreas de apoio? Existe alguma melhoria que gostaria de ver nesta colaboração?

Entrevistado: No meu papel específico, existiu trabalho colaborativo e uma comunicação fluída. Apesar do trabalho de equipa, ainda há espaço para melhorar a articulação entre funções.

Entrevistadora: Considera que, com o passar do tempo, o seu papel na educação inclusiva foi sendo mais valorizado dentro do agrupamento? Quais foram as principais mudanças nesse sentido?

Entrevistado: Sem dúvida que sim, particularmente com a equipa da educação inclusiva. Considero que, com o passar do tempo, o meu papel na educação inclusiva foi sendo progressivamente mais valorizado. Senti uma mudança positiva na perceção e no reconhecimento do trabalho desenvolvido.

Entrevistadora: Após já terem passado alguns anos desde a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018, considera que o trabalho desenvolvido pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva corresponde às suas expectativas iniciais?

Entrevistado: Penso que sim.

Entrevistadora: Quais são as principais dificuldades encontradas pelo agrupamento ao integrar alunos com necessidades educativas especiais? E como a sua função pode contribuir para superá-las?

Entrevistado: No geral, os agrupamentos apresentam dificuldades e desafios, penso que os principais se prendem com a falta de formação específica; a escassez de recursos humanos (técnicos especializados capacitados para trabalhar com o grupo) e infraestruturas mais adaptadas. A minha função pode contribuir para superar as barreiras, criando um ambiente mais inclusivo e atuando na sensibilização da comunidade escolar para as questões da inclusão.

Entrevistadora: Como avalia a comunicação e os recursos disponíveis no agrupamento para o desenvolvimento de uma prática inclusiva mais eficaz?

Entrevistado: Avalio como uma comunicação positiva e eficaz.

Entrevistadora: Que tipo de apoio ou recursos adicionais seriam necessários para melhorar a inclusão e a educação de todos os alunos no seu agrupamento?

Entrevistado: Penso que mais formação específica, mais reforço de técnicos especializados, mais materiais diferenciados, mais envolvimento da família e da comunidade.

