



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas

Dissertação

**Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, um
compromisso com a equidade na escola**

SÓNIA CRISTINA DA SILVA DIAS GOMES

Orientador(es) | Isabel Fialho

Évora 2025



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, um
compromisso com a equidade na escola**

SÓNIA CRISTINA DA SILVA DIAS GOMES

Orientador(es) | Isabel Fialho

Évora 2025



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Luís Sebastião (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Arguente)
Isabel Fialho (Universidade de Évora) (Orientador)

*Este trabalho é dedicado ao Paulo e
aos nossos dois meninos.*

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Fialho, minha querida orientadora

À Professora Doutora Marília Favinha, diretora do curso que frequento

Aos Professores Doutores que gentilmente colaboraram na investigação

Aos participantes no estudo, que possibilitaram a sua concretização

Ao meu marido e meus filhos, bem como aos meus familiares e amigos
mais próximos

Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, um compromisso com a equidade na escola

Resumo

Seguindo desideratos internacionais, Portugal iniciou recentemente uma mudança de paradigma educativo com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade, sustentada em princípios de inclusão e equidade. Desde 2017, têm-se registado alterações normativas e, em consonância, mudanças nas práticas/dinâmicas. Foram criados recursos organizacionais específicos nas escolas para a prestação equitativa de apoio à aprendizagem e à inclusão, entre os quais, com papel preponderante, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Este estudo identifica indicadores de inclusão e equidade, e descreve (boas) práticas que estão a proporcionar as mudanças reivindicadas, relevando a ação e o papel das EMAEI nas mesmas. Analisaram-se relatórios do 3.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas e implementou-se um estudo de caso, num agrupamento de escolas criterialmente selecionado, tendo os resultados revelado que, embora se tenha de apostar na promoção de uma visão mais abrangente da inclusão, as escolas estão a operacionalizar a educação inclusiva, porém num contexto em que as EMAEI demonstram dificuldades em se assumir como recurso preponderante no apoio à aprendizagem e à inclusão.

Palavras-chave: Educação; inclusão; equidade; recursos organizacionais; avaliação externa de escolas.

Multidisciplinary Support Team for Inclusive Education, a commitment to equity at school

Abstract

Following international desiderata, Portugal has recently initiated an educational paradigm shift with the aim of providing quality education, based on principles of inclusion and equity. Since 2017, there have been normative changes and, accordingly, changes in practices/dynamics. Specific organisational resources have been created in schools for the equitable provision of support for learning and inclusion, including, with a leading role, the Multidisciplinary Support Team for Inclusive Education (EMAEI). This study identifies indicators of inclusion and equity, and describes (good) practices that are providing the changes demanded, highlighting the action and role of EMAEI in them. Reports from the 3rd cycle of the External Evaluation of Schools were analyzed and a case study was implemented in a school that were criterially selected. The results revealed that, although it is necessary to invest in the promotion of a more comprehensive vision of inclusion, schools are operationalizing inclusive education, but in a context in which the EMAEI show difficulties in assuming themselves as a preponderant resource in supporting learning and inclusion.

Keywords: Education; inclusion; equity; organizational resources; External evaluation of schools.

Índice geral

Lista de siglas e acrónimos.....	ix
Índice de quadros	xii
Índice de tabelas	xii
INTRODUÇÃO	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Educação inclusiva: Do global ao local	6
2. Inclusão e equidade	12
2.1. Inclusão e equidade no Regime Jurídico da Educação Inclusiva	13
2.2. Inclusão e equidade no quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas	16
3. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI): Competências e sua operacionalização.....	21
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO	27
4. Metodologia	28
4.1. Pressupostos metodológicos	28
4.2. Etapas e fases da investigação	30
4.3. Seleção das fontes de dados.....	31
4.4. Recolha de dados	32
4.5. Tratamento e análise dos dados	38
4.6. O campo de estudo e os participantes.....	41
5. Apresentação e discussão dos resultados	46
5.1. Apresentação e discussão dos resultados do estudo exploratório.....	46
5.1.1. Indicadores de inclusão e equidade.....	46
5.1.2. Práticas e dinâmicas das EMAEI	55
5.1.3. Ação e papel das EMAEI.....	58
5.2. Apresentação e discussão dos resultados do estudo de caso	60

5.2.1. Valores e políticas da educação inclusiva.....	60
5.2.2. Práticas e dinâmicas da EMAEI.....	65
5.2.3. Ação e papel da EMAEI	73
CONCLUSÕES.....	76
REFERÊNCIAS	85
Referências bibliográficas	86
Referências legislativas	94
APÊNDICES	95
Apêndice I - Guião de inquérito por entrevista	96

Lista de siglas e acrónimos

AA	Autoavaliação
AEE	Avaliação externa das escolas
AM	Área de melhoria
ASE	Ação social escolar
ATIC	Área territorial de inspeção do Centro
ATIN	Área territorial de inspeção do Norte
ATIS	Área territorial de inspeção do Sul
CA	Campo de análise
CAA	Centro de apoio à aprendizagem
CAFAP	Centro de apoio familiar e aconselhamento parental
CE	Comissão europeia
CEB	Ciclo do ensino básico
CFAE	Centro de formação de associação de escolas
CIEP	Centro de investigação em educação e psicologia
CNE	Conselho nacional de educação
CPCJ	Comissão de proteção de crianças e jovens
CRI	Centro de recursos para a inclusão
CRTIC	Centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação
DEGADI	Divisão de estudos e de gestão do acesso a dados para investigação
DGE	Direção-geral da educação
DGEEC	Direção-geral de estatísticas da educação e ciência
DGIDC	Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular
DL	Decreto-lei
DT	Diretor de turma
DUA	Desenho universal para a aprendizagem
EEC	Estratégia de educação para a cidadania
EFA	Curso de educação e formação de adultos
ELI	Equipa local de intervenção na infância
EMAEI	Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva
FAQ	<i>Frequently Asked Questions</i> (Perguntas respondidas frequentemente)

IGE	Inspeção-geral de educação
IGEC	Inspeção-geral da educação e ciência
LG	Liderança e gestão
ME	Ministério da educação
MSAI	Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
OCDE	Organização para a cooperação e desenvolvimento económico
ODS	Objetivos de desenvolvimento sustentável
ONU	Organização das nações unidas
PAA	Plano anual de atividades
PE	Projeto educativo
PEI	Programa educativo individual
PERA	Plano estratégico para a recuperação das aprendizagens
PF	Ponto forte
PI	Plano de inovação
PIDEA	Projeto de intervenção em dificuldades específicas de aprendizagem
PISA	<i>Programme for international student assessment</i>
PIT	Plano individual de transição
PSE	Prestação do serviço educativo
QR	Quadro de referência
Re	Resultados
RI	Regulamento interno
RIMAEI	Relatório de implementação de medidas de apoio à educação inclusiva
RJEI	Regime jurídico da educação inclusiva
ROQA	Relatório do observatório da qualidade do agrupamento
RTP	Relatório técnico-pedagógico
SPO	Serviços de psicologia e orientação
STEAM	<i>Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics</i> (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática)
STEM	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i> (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática)
UEAM	Unidade especializada de apoio à multideficiência
UEEA	Unidade de ensino estruturado para alunos com autismo
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Web

World Wide Web

Índice de quadros

Quadro 1 - Domínios, campos de análise e referentes do quadro de referência do 3.º ciclo da AEE (atualizado em 2023)	17
Quadro 2 - Competências e respetivos domínios de atuação da EMAEI	21
Quadro 3 - Documentos analisados na segunda fase da segunda etapa do estudo empírico	34
Quadro 4 - Blocos, objetivos específicos e tópicos da entrevista (explícitos no guião)	36
Quadro 5 - Sistema de categorias para a análise de conteúdo	40

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição das organizações escolares envolvidas na primeira fase do estudo empírico, atendendo à sua tipologia, ano letivo no qual ocorreu o 3.º ciclo da AEE e área territorial de inspeção a que pertencem	42
Tabela 2 - Caracterização dos entrevistados	43
Tabela 3 - Frequências das palavras <i>inclusão e inclusiva/o(s)</i> , nas diferentes partes constituintes dos relatórios em análise: pontos fortes (PF), áreas de melhoria (AM) e juízos avaliativos por campo de análise (CA) de cada um dos domínios	47
Tabela 4 - Frequências da palavra <i>equidade</i> nas diferentes partes constituintes dos relatórios em análise: pontos fortes (PF), áreas de melhoria (AM) e juízos avaliativos por campo de análise (CA) de cada um dos domínios	47
Tabela 5 - Frequências da expressão EMAEI nas diferentes partes constituintes dos relatórios em análise: pontos fortes (PF), áreas de melhoria (AM) e juízos avaliativos por campo de análise (CA) de cada um dos domínios	55

INTRODUÇÃO

A conjuntura atual reivindica sociedades inclusivas, edificadas por escolas inclusivas, num entendimento amplo de inclusão e equidade, capaz de atender à diversidade e potencializá-la na resposta adequada a todos e a cada um, para que adquiram um nível de educação e formação facilitador da sua plena inclusão social. Tem-se assistido a uma ação governativa, a nível global, que prioriza inclusão e equidade, à qual Portugal não é (nem poderia ser) indiferente e daí que, em 2016, se tenha iniciado um amplo movimento de reconceptualização das políticas educativas de modo a construir a melhor resposta possível, que, sustentada em princípios de educação inclusiva, possibilite a concretização dos objetivos estabelecidos.

A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, em julho de 2018, surgiu desse movimento, tendo, em conjunto com outros normativos, vindo alterar o compromisso das escolas portuguesas com a inclusão e a equidade, impondo-lhes mudanças de âmbito organizacional, operacional e cultural nesse atendimento. Neste processo, entendeu-se que seria importante dotar as escolas de recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão – a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) –, com ações articuladas e preponderantes na análise, planeamento e operacionalização de todas as respostas educativas das escolas. Surge, então, pelo referido normativo, a EMAEI “de composição diversificada (...), tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo” (DGE, 2018, p. 45) e o CAA, cujo funcionamento é acompanhado pela EMAEI (art.º 12.º, DL 54/2018), como “uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola” (art.º 13.º, DL 54/2018), depreendendo-se, pelo exposto, que são (ou deveriam ser) recursos com desempenhos centrais na prestação e garantia da educação inclusiva que se deseja.

Decorridos seis anos, são vários os estudos e programas (e.g., Borges *et al.*, 2020; Canha, 2021; Duarte, 2023; Fonseca *et al.*, 2024; Gomes & Fialho, 2024; Graça, 2021; Martins, 2021; Mestre & Rodrigues, 2023; OCDE, 2022; Pereira, 2020; Portela, 2021; Ribeiro, 2023) que retratam o caminho percorrido, identificando mudanças na organização e nos procedimentos adotados pelas escolas no sentido de darem resposta aos *novos* desafios estabelecidos pelas políticas educativas assumidas a partir de 2017, bem como fatores facilitadores e dificuldades sentidas nessa construção. Há registo de progressos importantes, mas também se reconhece que ainda muito há a fazer para se conseguir operacionalizar a

educação inclusiva tal como preconizada no Decreto-Lei n.º 54/2018, no sentido de edificar a escola enquanto espaço privilegiado de aprendizagens significativas, no qual todos são respeitados e valorizados (Costa, 2018).

A mudança e a construção de escolas inclusivas, à semelhança de outras, não se faz individualmente nem por decreto. Carece de muitos outros contributos, entre os quais assume particular relevância a investigação científica, que reflete sobre os caminhos percorridos, frequentemente com os atores e protagonistas da mudança, potenciando e divulgando conhecimento e experiências. É, portanto, neste sentido, que o presente estudo se reveste de particular interesse e relevância, relativamente ao qual mantemos a expectativa de que sirva, quer para assinalar os progressos alcançados, quer para inspirar nas mudanças e nos percursos a realizar.

Partindo do questionamento:

Como é que as escolas estão a operacionalizar a educação inclusiva? Estão a conseguir garantir a equidade? De que forma estão as EMAEI a organizar o seu trabalho? Estarão a dar resposta a todas as suas competências? São, de facto, um recurso preponderante na operacionalização da educação inclusiva da escola? Que visibilidade dão os relatórios de escola da Avaliação Externa das Escolas (AEE) à educação inclusiva?

interessou-nos, em particular, identificar indicadores de inclusão e equidade nas escolas através da leitura de relatórios de escola produzidos no âmbito do 3.º ciclo da AEE – um processo com potencial de impactar diferentes práticas e discursos vigentes nas escolas (Sousa, 2020) –, bem como identificar, compreender e divulgar (boas) práticas e dinâmicas na organização da resposta das EMAEI, assinalando fatores facilitadores e dificuldades sentidas, a partir dessa mesma leitura e do estudo mais aprofundado de um contexto educativo concreto, que possibilitou uma compreensão mais pormenorizada dos fenómenos.

Com esta motivação, desenvolvemos o presente estudo, que se integra num projeto de investigação maior: “Autoavaliação de Escolas. Conhecer, Agir, Melhorar”, financiado pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP), da Universidade de Évora (CIEP/INT/14/2023).

O presente documento, que dá conta dos trabalhos realizados e das conclusões retiradas, encontra-se estruturalmente dividido em cinco capítulos, para além desta introdução, das conclusões, da lista de referências (bibliográficas e legislativas) e dos apêndices. Engloba duas partes fundamentais: a *parte I*, de cariz teórico-conceitual, com três capítulos, e a *parte II*, empírica, com dois capítulos.

A **introdução** – que, até ao momento, explicitou a problemática da investigação, justificando a sua importância e pertinência – apresenta, ainda, a estrutura deste documento, referindo o que é abordado em cada um dos seus capítulos.

A **parte I – Enquadramento teórico** subdivide-se nos capítulos 1, 2 e 3, que enformam o quadro teórico da investigação, devidamente sustentado numa revisão minuciosa da bibliografia consultada.

O **capítulo 1. Educação inclusiva: Do global ao local** faz uma abordagem teórica em torno da problemática, situando-a e delimitando-a num espaço e num tempo concretos, com um duplo objetivo: efetuar um enquadramento diacrónico e espacial da educação inclusiva em Portugal e evidenciar a sua importância na escola e na sociedade atuais.

O **capítulo 2. Inclusão e equidade** clarifica e enquadra os conceitos, procurando evidenciar a sua visibilidade e sentido, quer nos textos legais (designadamente, no Decreto-Lei n.º 54/2018 – Regime Jurídico da Educação Inclusiva), quer no quadro de referência do Programa Avaliação Externa das Escolas, a cargo da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), que observa e avalia as práticas inclusivas das escolas portuguesas.

O **capítulo 3. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI): Competências e sua operacionalização** é dedicado ao enquadramento teórico e prático da ação e do papel da EMAEI, com a identificação de fatores facilitadores e dificuldades sentidas.

A **parte II – Estudo empírico** subdivide-se nos capítulos 4 e 5.

O **capítulo 4. Metodologia** explicita a orientação metodológica da investigação (de natureza mista, ainda que, predominantemente, qualitativa e interpretativa), salientando a opção por um *design* que conjuga um estudo exploratório com um estudo de caso. Apresenta as etapas percorridas para a concretização da investigação, os critérios que nortearam a seleção das fontes de dados bem como os métodos e procedimentos da recolha, do tratamento e da análise dos dados. Por último, caracteriza sumariamente as organizações escolares e os participantes no estudo.

O **capítulo 5. Apresentação e discussão dos resultados** explicita os dados recolhidos e as leituras que deles efetuámos, à luz da bibliografia consultada, para dar resposta às questões e objetivos da investigação. Foi nossa intenção identificar indicadores de inclusão e equidade nas escolas, a partir dos relatórios da AEE, bem como conhecer e caracterizar as práticas inclusivas adotadas, percebendo as lógicas de ação que lhe estão consignadas e o papel desempenhado pelas EMAEI.

As *Conclusões* expõem o conjunto de reflexões efetuadas a partir do cruzamento dos resultados obtidos com o quadro teórico edificado, subjacente ao propósito de responder às questões que motivaram a investigação. Prosseguem com a apresentação de algumas limitações do presente estudo e cerram com a referência a linhas de investigação que se revelam oportunas e poderão motivar outras investigações.

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. *Educação inclusiva: Do global ao local*

Uma educação inclusiva, ao longo da vida, é um desiderato universal, entendido como essencial à construção das sociedades inclusivas, reivindicadas no, e para o, séc. XXI. De facto, desde 2015, a Agenda 2030 da Organização para as Nações Unidas (ONU), com foco em *não deixar ninguém para trás*, contempla como um dos dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Comissão Nacional da UNESCO, 2024, p. 1) – o ODS 4, da Educação de Qualidade –, reafirmando o legado da Declaração de Salamanca¹, numa ação que visa a construção de sociedades mais inclusivas e equitativas em todos os países, a partir de sistemas educativos inclusivos, que sustentam, na inclusão e equidade, uma educação e aprendizagem de qualidade. Os diferentes Estados (entre os quais, Portugal) encontram-se, portanto, envolvidos numa ação conjunta, internacional, com responsabilidades compartilhadas, que, sob a ótica da equidade, da qualidade e da inclusão, tem motivado a revisão de várias políticas e iniciativas educacionais.

Em Portugal, os primeiros esforços para promover a inclusão e a equidade nas escolas datam da década de 80 (OCDE, 2022). Todavia, só em 2018, com a publicação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (RJEI) – Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro –, é que o compromisso das escolas com a inclusão foi efetivamente modificado, e generalizada a sua obrigação em assegurar a equidade educativa (Borges *et al.*, 2020), à luz do que está preconizado na Agenda 2030. Trata-se de um normativo que decorreu de políticas internacionais, que veio assumir um compromisso com a educação inclusiva alicerçado fundamentalmente, como é explícito no seu preâmbulo, na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, das Nações Unidas, de 2006 – na qual foi estabelecido o direito, destas pessoas, à participação, inclusão, acessibilidade e igualdade de oportunidades –, e na *Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa*, de 2015, que, reafirmando a visão do movimento global Educação para Todos (Barbas, 2021), implicou todos os países no cumprimento dos ODS, e, em particular, do ODS4. Conquanto, como ressalva Ribeiro (2023), será de relevar o contributo de outras convenções e

¹ A declaração de Salamanca, considerada mundialmente um dos documentos mais importantes para a inclusão social, é uma resolução das Nações Unidas, de 1994, sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1998), que estabeleceu o acesso às escolas regulares também para aqueles que apresentam necessidades educativas especiais.

declarações, a saber: a *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação*, em 1960, na qual foram enunciadas medidas a adotar pelos Governos para cessar qualquer discriminação e promover a igualdade de oportunidades e de tratamento, para todos, em matéria de ensino (UNESCO, 1960); a *Declaração de Jomtien*, em 1990, que, sob o lema da *educação para todos*, estabeleceu um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); a *Declaração de Salamanca*, em 1994 (UNESCO, 1998); a *Conferência Internacional de Educação*, em Genebra, em 2008, que impulsionou a publicação, em 2009, das Diretrizes Políticas de Inclusão na Educação (UNESCO, 2009); e a *Declaração de Incheon*, também em 2015, na qual se reafirmou o compromisso global com a educação iniciado em Jomtien, em 1990, e se estabeleceram orientações para a concretização dos ODS.

Numa retrospectiva histórica, importa lembrar que, em termos da instituição escolar, partimos da exclusão da diferença; passamos pela segregação através da coexistência de escolas ditas *regulares* e *especiais* e, mais tarde, pela integração de todos em escolas ditas *regulares* com professores especializados; enfrentando, atualmente, *nova* mudança de paradigma educativo, que reivindica a construção de uma escola inclusiva, com *todos* e para *todos*, que reconhece a diferença como um valor fundamental a respeitar, mobilizar e potenciar em prol da aprendizagem (Casanova, 2018).

Em concreto, em Portugal, a última mudança de paradigma educativo foi iniciada em 2016, com a criação de diversos grupos de trabalho para a conceção dos normativos e referenciais que vieram a ser publicados em 2017 e 2018, para edificação do quadro legal da escola inclusiva (Ribeiro, 2023). Às escolas, foi solicitada a implementação e operacionalização desse quadro legal, no qual está incluído o RJEI, que veio impor-lhes uma mudança organizacional, operacional e cultural de forma a que, alicerçadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na abordagem multinível no acesso ao currículo, sejam capazes de responder adequadamente a todos e a cada um, para que adquiram um nível de educação e formação facilitador da sua plena inclusão social. A inclusão foi apresentada como um “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1, art.º 1.º, DL 54/2018), numa vertente que aproxima inclusão escolar e inclusão social, tendo emergido, em Portugal, como salienta Magalhães (2020, p. 23), “um novo conceito, o de educação inclusiva, que deixou de ter uma identidade distinta da educação, seguindo antes a seu lado”, num modelo que assume que todos, na sua diferença, são notados da mesma forma. Deixou de se atender a uma legislação especial para um grupo restrito de crianças e alunos, e de ser necessário categorizar necessidades educativas

especiais para intervir, para se considerarem todos no seu direito de acesso e participação nos mesmos contextos educativos – princípio da inclusão –, colocando-se o enfoque nas respostas educativas (Machado, 2023), mobilizados os apoios necessários para realizarem o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento – princípio da equidade (art.º 3.º, DL 54/2018) –, num entendimento de que a equidade só está garantida quando existe justiça e imparcialidade, num contexto em que a educação de todos é considerada com a mesma importância (UNESCO, 2017).

Neste entendimento, a educação inclusiva vê-se intimamente comprometida com o sucesso de, para e com todas as crianças e alunos, fruto do desenvolvimento máximo dos seus potenciais, em respeito pela diversidade e pelo perfil de aprendizagem de cada um (Mestre & Rodrigues, 2023). Pelo que se reivindica à escola um espaço privilegiado de aprendizagens significativas, no qual todos são respeitados e valorizados (Costa, 2018), não bastando que estejam presentes, mas que esta presença se traduza em participação plena e efetiva para que a aprendizagem ocorra (Ainscow *et al.*, 2006; Echeita *et al.*, 2008).

A educação inclusiva requer processos geradores de igualdade de oportunidade e equidade educativa, que mobilizem recursos de apoio e suporte específicos, o trabalho colaborativo entre os profissionais e a participação efetiva das famílias e restante comunidade (Varela, 2022). E o caminho passará, como afirmam Booth e Ainscow (2002), pela criação de culturas/comunidades inclusivas, alicerçadas em valores inclusivos; pela criação de políticas inclusivas, que orientem a construção de uma escola para todos e a organização do apoio à diversidade; e pela promoção de práticas inclusivas, mobilizados os recursos adequados.

No sentido de apoiar o desenvolvimento de escolas inclusivas, Booth e Ainscow (2002) desenvolveram uma série de indicadores, organizados em três dimensões – criar culturas inclusivas, criar políticas inclusivas e promover práticas inclusivas –, para auscultação dos profissionais, alunos, pais/ encarregados de educação e outros membros da comunidade e, com base nos resultados obtidos através do questionamento, (re)orientar ações de melhoria. Há outros trabalhos (e.g., Hollenweger & Haskell, 2002; Kyriazopoulou & Weber, 2009; Peter *et al.*, 2005) que identificam indicadores de qualidade nas necessidades especiais de educação/ educação inclusiva, em todas as suas dimensões (*input*/recursos, processo e resultados/ realizações), que interessarão conhecer, com a ressalva de que existe uma linha de pensamento que recomenda alguma cautela na utilização generalizada de certos indicadores, atendendo a que foram desenvolvidos para monitorizar as necessidades especiais de educação/ educação inclusiva em contextos específicos (Kyriazopoulou & Weber, 2009), podendo não ser aplicáveis noutros.

Um estudo mais recente (DeStefano *et al.*, 2022) disponibiliza um sistema de monitorização da educação inclusiva em onze indicadores, distribuídos por seis *standards*², para avaliar o nível de implementação e a eficácia da atuação das escolas, ao nível de *inputs*, processos e resultados, na promoção da inclusão. Também a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), em 2011, publicou um guia representativo de indicadores-chave de apoio às escolas na implementação e organização de respostas adequadas a todos os alunos, dos quais destacamos a liderança eficaz, a reflexão sobre as práticas, o envolvimento de todos os profissionais e agentes educativos, a planificação e a implementação de estratégias de coordenação eficazes, e a valorização profissional para e de toda a equipa educativa.

Não obstante, Abrantes (2021) identifica um conjunto de condições fundamentais para analisar o carácter inclusivo do sistema educativo português, avaliando a possibilidade de as concretizar num conjunto de indicadores. O modelo, com cinco dimensões – garantir o acesso e a frequência escolar efetiva; garantir as aprendizagens e as qualificações; garantir a integração em escolas, currículos e turmas heterogéneos e “regulares”; garantir o direito ao reconhecimento e à participação; e garantir um acompanhamento individualizado, integrado e especializado –, faz referência a um conjunto de indicadores em uso³ e outros quantos que deveriam ser explorados⁴ de modo a que a monitorização da educação inclusiva possa “incluir

² Os seis *standards* são: 1. Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos; 2. Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva; 3. As escolas estão organizadas e são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada; 4. As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas; 5. A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis; e 6. Sucesso e certificação (DeStefano *et al.*, 2022).

³ A saber: abandono precoce da educação e formação, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estatística/Eurostat; taxas de retenção, taxas de conclusão e ‘percursos de sucesso’; resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA); n.º de crianças/ alunos em instituições de educação especial, que têm um currículo específico individual – nomenclatura que já não se encontra em uso, correspondendo ao que atualmente se designa por adaptações curriculares significativas (uma das medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão) – ou frequentam unidades de ensino especializado; tempo efetivo dos alunos que têm um currículo específico individual ou frequentam unidades de ensino especializado em turmas “regulares”; n.º de alunos com apoio social escolar; n.º de alunos ciganos e de alunos afrodescendentes a frequentar as diferentes modalidades de ensino; n.º de docentes de educação especial, n.º de técnicos especializados e n.º de alunos para acompanhamento especializado (Abrantes, 2021).

⁴ A saber: ausência de assiduidade e/ou pontualidade e seus efeitos; crianças/ alunos inscritos nas modalidades de ensino doméstico e ensino individual (n.º, perfil das crianças/ alunos e famílias, motivos, práticas educativas em que participam, aprendizagens que realizam, percurso após a maioridade); dados sobre as aprendizagens até aos 6 anos de idade e depois dos 18; motivos e consequências da frequência de instituições de educação especial; frequência efetiva de ambientes escolares “regulares” pela generalidade dos alunos; comparação entre turmas e escolas relativamente ao n.º de alunos com ASE; homogeneidade ou heterogeneidade das turmas, com caracterização dos alunos que frequentam as várias modalidades que limitam a heterogeneidade (percursos curriculares alternativos, cursos de educação e formação, programas integrados de educação e formação) e seus

as questões dos alunos com deficiência no espectro mais alargado da diversidade na escola, em particular, dos alunos em situação de insucesso, abandono e exclusão, acompanhando a legislação nacional e a documentação internacional sobre educação inclusiva” (Abrantes 2021, p. 35).

É de salientar que as mudanças em educação exigem que os professores as compreendam e estejam dispostos a implementá-las (Machado, 2023), dado que são eles “os principais agentes de transformação da escola” (Fonseca *et al.*, 2024, p. 38), com um expressivo poder de proporcionar, ou não, as transformações que lhes são propostas/ impostas.

No cumprimento das políticas educativas, as escolas portuguesas estão a fazer percurso, procedendo a mudanças, sendo vários os estudos – dos quais o da OCDE (2022) é exemplo – que registam progressos importantes ao nível da educação inclusiva, ainda que reconheçam que o caminho a percorrer, para garantir o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem, em pleno, de todos e de cada um, seja longo. Há estudos em países que aboliram a lei que obrigava à categorização para justificar/ fundamentar a intervenção, que registam que se mantém uma maneira de pensar e uma prática ainda fortemente influenciadas pelo fenómeno (Ainscow, 1998, citado por Silva, 2021). Os estudos em contexto português concorrem para a construção de que a maioria das escolas se encontra numa fase de apropriação dos princípios fundadores dos ‘novos’ normativos e/ou de reconfiguração de práticas organizacionais e pedagógicas em conformidade, denotando-se que é necessário apostar na promoção de uma visão mais abrangente da inclusão, que valorize todas as dimensões da diversidade (Fonseca *et al.*, 2024). “É perceptível uma perspetiva ainda associada à educação especial, focada nos apoios especializados (...) [n]uma crescente atenção a outras dimensões da diversidade (designadamente, alunos estrangeiros, minorias étnicas, alunos com sobredotação, questões de género, etc.) (...) [com] algum trabalho no âmbito de medidas de integração de alunos oriundos de currículos estrangeiros e/ou cuja língua materna não é o português” (Fonseca *et al.*, 2024, p. 36).

efeitos; distribuição dos alunos acompanhados pelas EMAEI pelas diferentes modalidades de ensino; sistematização das “ocorrências” e respetivos processos, seja nas escolas, seja na IGEC, relativos à segurança em ambiente escolar, que relevasse se os alunos com necessidades educativas especiais, com orientações sexuais minoritárias ou com origens étnicas diferenciadas se encontram mais expostos a atos de violência; âmbito da participação dos encarregados de educação e dos alunos (do ensino secundário) no Conselho Geral, com indicação se representam efetivamente a diversidade das suas comunidades e têm influência nas decisões tomadas; mais-valias de pertencer à Rede de Escolas para a Educação Intercultural, em termos de inclusão; n.º de docentes de educação especial; n.º de técnicos especializados; n.º de alunos para acompanhamento especializado; recursos de apoio à educação inclusiva (numa visão abrangente, que não se circunscreva apenas às ‘necessidades educativas especiais’), sua evolução e impactos da sua ação (Abrantes, 2021).

Globalmente, o relatório da OCDE (2022) destaca três áreas prioritárias para melhoria da intervenção em Portugal: 1) Fortalecer a governação/ gestão e o financiamento da educação inclusiva, a fim de assegurar os recursos (materiais e humanos) e o apoio necessários à equidade e à inclusão; 2) Aumentar a capacidade de resposta à diversidade, equidade e inclusão na educação, através do investimento na formação inicial e contínua dos professores e da promoção do trabalho colaborativo; e 3) Melhorar as respostas da escola à diversidade, relevando a promoção de práticas inclusivas em sala de aula através de programas de aprendizagem profissional e da formulação de orientações claras sobre o uso de recursos de apoio nas escolas/ comunidade, criando estruturas locais de acompanhamento às escolas e reforçando as estratégias de monitorização e avaliação das práticas de educação inclusiva.

Importa lembrar que, como salienta Pereira (2020), a escola não foi educada para ser inclusiva, pelo que o processo de a tornar inclusiva, para todos e cada um, não é tarefa fácil. Ao longo dos anos, tem demonstrado grande capacidade de adaptação, mas também diversas dificuldades na implementação dos ideais, política e legislativamente, defendidos (Sá *et al.*, 2023). Para tal, também concorre o facto de não se registarem grandes alterações na estrutura e na organização dos sistemas educativos (Gaitas & Carêto, 2022). De facto, até o emprego dos (“novos”) termos com diferentes significados (entre eles, o de inclusão – na moda no discurso social e educativo, na perspetiva de Sanches e Teodoro (2007) – e o de equidade) não abona a favor da mudança desejada, por dificultar o diálogo entre atores, dando origem a “ideias feitas” e/ou “(mal)feitas”, em esforços que visam simplificar a sua aplicação ou justificar a sua impossibilidade (Rodrigues, 2006).

2. *Inclusão e equidade*

Inclusão e equidade são termos que marcam, cada vez mais, as agendas das políticas educativas nacionais, internacionais e transnacionais, estando intimamente associados a diversidade, igualdade de oportunidades, participação, aprendizagem, qualidade, justiça social, não discriminação, entre outros. São conceitos distintos, mas frequentemente confundidos (Ainscow, 2020), provavelmente por estarem intrinsecamente ligados (UNESCO, 2021). De facto, como regista o CNE (2022), não se pode definir inclusão sem se considerar o conceito de equidade.

Existem muitas definições destes termos, a maioria das quais não iremos explorar, optando por apresentar, de seguida, aquelas que, em nosso entender, se enquadram melhor nas perspetivas atuais e, em consonância, viabilizam ótimas conceções dos termos.

Ora, inclusão – a “principal chave para uma educação e aprendizagem de qualidade” (Duarte, 2023) – foi apresentada pela UNESCO, em 2019, como o “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (p.13), ficando, portanto, “associada ao sentido da igualdade de uso e de acesso ao currículo, de que o sucesso escolar constituiria evidência de eficácia” (Borges *et al.*, 2020, p. 102). Já em 2002, Booth e Ainscow a tinham definido quer como processo – “um processo em constante evolução”, como afirmam Fonseca *et al.* (2024, p. 29) –, quer como produto, pressupondo igual valorização e aumento da participação e da aprendizagem de todos os estudantes, na perspetiva de que incluir não é simplesmente estar, mas, principalmente, participar, interagir e vivenciar com o outro (Rodrigues, 2021).

Não obstante, o conceito de inclusão, para além de ser confundido com o conceito de equidade, é frequentemente, confundido com o conceito de integração (Fonseca *et al.*, 2024; Mantoan, 2004) ou o conceito de participação (Fonseca *et al.*, 2024), o que dificulta a operacionalização da educação inclusiva.

Por sua vez, equidade – “o grande motor da inclusão” (Fonseca *et al.*, 2024, p. 26) – surge definida como o compromisso de “garantir (...) justiça/ processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância” (UNESCO, 2019, p. 13). Está intimamente associada à igualdade de oportunidades – conceito central da equidade, na perspetiva de Rodrigues (2014) –, enformando, na ótica do CNE (2022), o “processo que garante a igualdade de oportunidades a todos e a cada um, que se concretiza através da diferenciação” (p.3) necessária para promover o sucesso educativo de todos e de

cada um (Lemos, 2013). Como explicam Fonseca *et al.* (2024, p. 27), “não significa que todos os alunos obtenham os mesmos resultados escolares, mas sim que as diferenças nos resultados dos alunos não estão relacionadas com a sua origem ou as suas circunstâncias económicas e sociais”. Daí que, equidade se relacione com “o compromisso de abolir a desigualdade” (Rodrigues, 2014, p. 6). Não se trata de dar o mesmo a todos (Diogo, 2008), mas de “considerar as desigualdades estruturais existentes na sociedade que podem afetar negativamente o acesso e o desempenho de alguns grupos de alunos” (Leite *et al.*, 2023, p. 98) e “proporcionar a todos o acesso a oportunidades de aprendizagens que lhes permitam alcançar o sucesso, contribui[ndo] para a equidade e para o atenuar das desigualdades” (Rodrigues, 2021, p. 27).

Neste entendimento, a procura da equidade é intrínseca a cada escola e ao contexto em que esta se insere, a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade das crianças e dos alunos que acolhe, e do/a estabelecimento/ definição de formas de lidar eficazmente com as diferenças individuais diagnosticadas (Borges *et al.*, 2020; Rodrigues, 2021), uma vez que “uma escola equitativa é aquela que, tendo em conta o contexto socioeconómico dos seus alunos [e/ou outras especificidades, como género, origem étnica, etc.], consegue promover o sucesso de todos os seus alunos, incluindo os provenientes de meios mais vulneráveis” (DGEEC *et al.*, 2021, p.2).

Nesta senda, há mudanças a ocorrer constantemente nas escolas, orientadas pelas políticas educativas vigentes e quadros de referência de programas alicerçados na educação inclusiva, que importa acompanhar, pelo que exploramos, de seguida, com mais pormenor, de que forma alguns deles (RJEI e AEE) abordam as questões da equidade e da inclusão.

2.1. Inclusão e equidade no Regime Jurídico da Educação Inclusiva

Atualmente, é no RJEI (DL n.º 54/2018) que se encontram os princípios e as normas a observar nas escolas portuguesas para garantir a inclusão.

Efetuada uma pesquisa pelas palavras *inclusão*, *inclusiva/o(s)* e *equidade* no referido normativo, constata-se que estas surgem, no corpo do diploma, 48 vezes, 18 vezes e 4 vezes, respetivamente, evidenciando um discurso muito marcado pela inclusão, com poucas referências explícitas à equidade. *Equidade* e *inclusão* surgem logo, por esta ordem, no seu artigo 3.º como segundo e terceiro princípios orientadores da educação inclusiva. *Equidade* como “a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” e *inclusão* enquanto

“o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos”, numa vertente de imparcialidade e justiça (UNESCO, 2017).

Em concreto, para além desta referência que relaciona equidade e apoios, a *equidade* surge por mais três vezes no RJEI, em referências que a reivindicam na definição das linhas de atuação da escola para a inclusão, que se desejam promotoras da “equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (art.º 5.º); na implementação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), que se esperam personalizadas e promotoras de equidade e igualdade de oportunidades, quer no acesso ao currículo e à progressão, como na frequência da escolaridade obrigatória (art.º 6.º); e na elaboração de Planos Individuais de Transição (PIT) para a vida pós-escolar – a implementar três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, em situações de adaptações curriculares significativas (uma das medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão) – guiada por princípios orientadores específicos, entre os quais a equidade (art.º 25.º). Não obstante, no preâmbulo, há referência a “condições de equidade” que serão necessárias para proporcionar a todos, sem exceção, a participação e o sentido de pertença. Das referências listadas ao termo no corpo do normativo, transparece que essas condições estarão garantidas quando todos os alunos tiverem acesso igual ao currículo e aos apoios necessários para tal, puderem frequentar regularmente a escola e tiverem a oportunidade de progredir com base nas suas habilidades e esforços.

Por sua vez, a *inclusão* surge logo no artigo 1.º do DL, antes da sua apresentação como princípio no artigo 3.º, sendo aqui referenciada como “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (art.º 1.º, DL 54/2018), em linha com a definição de educação inclusiva da UNESCO (2009), mencionada no preâmbulo do referido normativo.

É de notar que, para além do que já foi referido, o termo *inclusão* é convocado, tal como o de *equidade*, nas orientações para a definição das linhas de atuação para a inclusão, baseadas num modelo de intervenção multinível, subjacente às necessidades de todos e de cada um dos alunos, e que convocam todos, sem exceção, a um processo de mudança com transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização (art.º 5.º, DL 54/2018); bem como um dos princípios na elaboração dos PIT (art.º 25.º, DL 54/2018). No que se refere às MSAI, o termo está naturalmente convocado pela designação das medidas, surgindo, neste âmbito, por 22 vezes no corpo do normativo, indicando as MSAI como resposta precoce às necessidades educativas e potencialidades dos alunos (art.º 1.º, 6.º e 20.º, DL 54/2018),

promotoras do acesso e da participação em contextos inclusivos (art.º 2.º, DL 54/2018) e da igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (art.º 6.º, DL 54/2018).

O termo *inclusão* surge ainda nos artigos 11.º, 13.º e 18.º do RJEI para identificar e evidenciar a forma como estão convocados para a educação inclusiva, o CAA e demais serviços e estruturas das escolas; os recursos da comunidade, com particular destaque para os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI); e o Governo, respetivamente:

O centro de apoio à aprendizagem, em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola, tem como objetivos gerais: a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo (...). (art.º 13.º)

Para cumprir os objetivos da inclusão, cooperam, de forma complementar e sempre que necessário, os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura. (art.º 11.º)

Constituiu objetivo dos CRI apoiar a inclusão das crianças e alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada aluno, em parceria com as estruturas da comunidade. (art.º 18.º)

Compete ao Governo garantir os meios necessários para habilitar todos os trabalhadores com a formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão. (art.º 11.º)

Encontra-se, de facto, delineado no RJEI um processo – a inclusão – focado no acesso e no aumento da participação dos alunos nos diferentes contextos sociais (entre eles, os de aprendizagem), visando a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Por sua vez, a EMAEI é referenciada por oito vezes no RJEI, sendo apresentada como recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão (art.º 11.º) – o primeiro de seis, dos quais apenas dois são estruturas da escola –, constituído por elementos permanentes e elementos variáveis (art.º 12.º), com atribuições específicas, ao nível da(o): sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva; proposta e monitorização/avaliação das MSAI; aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; elaboração dos relatórios técnico-pedagógicos (RTP), programas educativos individuais (PEI) e PIT; acompanhamento do funcionamento do CAA (art.º 12.º) – o outro recurso da escola, específico para apoio à aprendizagem e à inclusão (art.º 11.º) –; definição de indicadores para a avaliação da eficácia das MSAI (art.º 5.º); e proposta do ingresso

antecipado ou do adiamento da matrícula dos alunos (art.º 27.º). Trata-se de um recurso que nasce na realidade educativa portuguesa com o RJEI, para desempenhar um conjunto de ações centradas na promoção de uma ação pedagógica e educativa mais inclusiva e equitativa, em articulação com o todo da escola (Fonseca *et al.*, 2024).

2.2. Inclusão e equidade no quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas

A avaliação das escolas é um “instrumento central de definição das políticas educativas” (art.º 3.º, Lei n.º 31/2002) que, em Portugal, desde 2002, está regulamentado e institucionalmente referenciado como um elemento ao serviço do desenvolvimento organizacional e da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos (Gomes, 2015), na medida em que cumpre com “duas funções essenciais ao desenvolvimento: a função de gestão e a função de inteligência das organizações no sentido em que Willensky propõe, isto é, a de nos dar a compreensão dos processos de funcionamento e o conhecimento da relação que existe entre funcionamento e resultados” (Clímaco, 2002, p. 64). Está previsto que se desenvolva em duas modalidades: a autoavaliação, a cargo dos atores educativos das escolas, e a avaliação externa, assegurada por um programa da IGEC – a AEE – que, tendo tido início em 2006, se encontra, desde 2019, no seu 3.º ciclo avaliativo.

O 1.º ciclo da AEE decorreu entre 2006/2007 e 2010/2011, com a avaliação de 1131 organizações escolares, ao qual se seguiu o 2.º ciclo, entre 2011 e 2017, com 824 avaliações (IGEC, 2024) e, agora, sequencial a este, o 3.º ciclo, a partir de 2019, após uma fase de implementação piloto em 2018.

A AEE – “atividade em que (...) as práticas inclusivas das escolas são intencionalmente avaliadas” (Fonseca *et al.*, 2024, p. 26) – tem sido efetuada de acordo com um quadro de referência próprio, distinto de ciclo para ciclo (ainda que se encontrem pontos de convergência entre estes referenciais), e uma escala de avaliação específica, que também tem sofrido ajustes entre ciclos. O 3.º ciclo, em curso, no qual um dos propósitos é “promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos” (IGEC, 2019a, p. 2), apresenta um quadro de referência⁵ com quatro domínios – *Autoavaliação (AA)*, *Liderança e gestão (LG)*, *Prestação do serviço educativo (PSE)* e

⁵ O quadro de referência foi atualizado ao nível dos referentes e indicadores, em 2023, de forma a integrar todos os *standards* e indicadores do Sistema de Monitorização da Implementação do RJEI em Portugal, publicados, em 2022, pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais (DeStefano *et al.*, 2022).

Resultados (Re) –, subdivididos em campos de análise (CA), referentes e indicadores (Quadro 1), e uma escala de avaliação de cinco níveis – Excelente, Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

Analisando os sucessivos quadros de referência da AEE, verifica-se que demonstram preocupação com os conceitos de *equidade* e *inclusão*, do qual o do 3.º ciclo não é exceção, mas exemplo, uma vez que, nele, a *inclusão* e a *equidade* reaparecem e assumem, como afirmam Borges *et al.* (2020, p. 104), “importância redobrada”. De facto, no quadro de referência do 1.º ciclo de AEE, estes termos surgiam explicitamente no fator *Equidade e justiça*, do domínio *Resultados*, com referências à “actuação dos responsáveis em função dos princípios de equidade e justiça”, à “promoção de igualdade de oportunidades” na constituição de turmas e na participação dos alunos carenciados, e à “promoção da inclusão socioescolar” das minorias culturais e sociais (IGE, 2010, p. 16), o que não se verificou no quadro de referência do 2.º ciclo, denotando-se uma redução da centralidade dos conceitos (Batista, 2022). Nesse quadro de referência, os termos não apareciam explicitamente, ainda que, segundo Borges *et al.* (2020), houvesse referências relativamente diretas aos conceitos, que evidenciavam uma noção de inclusão mais focada nos alunos com necessidades educativas especiais ou diferentes graus de capacidade. As autoras destacam, no campo de análise *Práticas de Ensino*, do domínio *Prestação do serviço educativo*, a “adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos” e a “adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais”, bem como, no campo de análise *Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*, do mesmo domínio, a “aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação” (IGEC, 2016, p. 2).

Quadro 1.

Domínios, campos de análise e referentes do quadro de referência do 3.º ciclo da AEE (atualizado em 2023).

Domínio	Campo de análise	Referentes
Autoavaliação	1. Desenvolvimento	Organização e sustentabilidade da autoavaliação
		Planeamento estratégico da autoavaliação
	2. Consistência e impacto	Consistência das práticas de autoavaliação
		Impacto das práticas de autoavaliação
Liderança e gestão	1. Visão e estratégia	Visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens
		Documentos orientadores da escola
	2. Liderança	Mobilização da comunidade educativa
		Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens

(Continua)

Domínio	Campo de análise	Referentes
Liderança e gestão	3. Gestão	Práticas de gestão e organização das crianças e dos alunos
		Ambiente escolar
		Organização, afetação e formação dos recursos humanos
		Organização e afetação dos recursos materiais
		Comunicação interna e externa
Prestação do serviço educativo	1. Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos	Desenvolvimento pessoal e emocional das crianças e dos alunos
		Apoio ao bem-estar das crianças e alunos
	2. Oferta educativa e gestão curricular	Oferta educativa
		Inovação curricular e pedagógica
		Articulação curricular
	3. Ensino/ Aprendizagem/ Avaliação	Estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para o sucesso
		Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos
		Avaliação para e das aprendizagens
		Recursos educativos
		Envolvimento das famílias na vida escolar
	4. Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva	Mecanismos de autorregulação
		Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo
		Mecanismos de regulação pelas lideranças
Resultados	1. Resultados académicos	Resultados do ensino básico geral
		Resultados do ensino secundário científico-humanístico
		Resultados do ensino secundário profissional
		Resultados do ensino secundário artístico especializado
		Resultados de outras ofertas formativas
		Resultados de educação e formação de adultos
		Resultados para a equidade, inclusão e excelência
	2. Resultados sociais	Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades
		Cumprimento das regras e disciplina
		Solidariedade e cidadania
		Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
	3. Reconhecimento da comunidade	Grau de satisfação da comunidade educativa
		Valorização dos sucessos dos alunos
		Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente

Fonte: Adaptado de IGEC (2023)

A leitura do Quadro 1 evidencia que o 3.º ciclo veio recuperar e reforçar estes termos (Batista, 2022; Borges *et al.*, 2020). De facto, *equidade* e *inclusão* surgem explicitamente em dois referentes, de dois domínios distintos. No referente *Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos*, do campo de análise *Ensino, aprendizagem e avaliação*, do domínio *Prestação do serviço educativo*, com os indicadores:

- Adequação e eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão das crianças e dos alunos (designadamente o envolvimento de todos os profissionais na implementação e no reajustamento dos apoios necessários)
- Ações para a melhoria dos resultados das crianças e alunos em grupos de risco, como os oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos
- Práticas de promoção da excelência escolar
- Medidas de prevenção da retenção, abandono e desistência. (IGEC, 2023, p.5)

e no referente *Resultados para a equidade, inclusão e excelência*, do campo de análise *Resultados Académicos*, do domínio *Resultados*, que persegue os indicadores:

- Resultados dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de origem imigrante
- Resultados dos alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou com plano individual de transição
- Resultados das medidas de desenvolvimento e valorização dos alunos de excelência
- Assimetrias internas de resultados. (IGEC, 2023, p.7)

Segundo a análise que Borges *et al.* (2020) realizaram a um conjunto de relatórios de escola da AEE, é nestes dois domínios – *Prestação do serviço educativo* e *Resultados* – que se concentram as questões relacionadas com a *equidade* e a *inclusão*. Todavia, uma pesquisa pelos indicadores deste quadro de referência, revela que o termo *equidade* surge mais duas vezes (num total de quatro referências), também aqui a par do termo de *inclusão*, ambas no campo de análise *Gestão*, do domínio *Liderança e Gestão*, especificamente em indicadores com redações semelhantes, um relativo à distribuição e gestão dos recursos humanos e outro às opções na organização e afetação dos recursos materiais, perspetivando-se que atendam às “potencialidades, expectativas e necessidades das crianças e alunos, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a inclusão” (IGEC, 2023, p.3).

Constata-se, assim, que o único domínio da AEE no qual a *equidade* não é explicitamente mencionada é, de facto, o da *Autoavaliação*. Verifica-se também que, no que se refere à *equidade*, há uma preocupação em analisar se o acesso ao currículo, à frequência e ao sucesso educativo estão a ser salvaguardados, numa perspetiva preventiva e de desenvolvimento dos potenciais ao máximo, atenta ao compromisso de abolição das desigualdades (Rodrigues, 2014), através da avaliação dos resultados académicos dos alunos, das medidas implementadas e da afetação de recursos (humanos e materiais) bem como da mobilização de ações de melhoria de resultados, com um olhar dedicado a um grupo específico de alunos: alunos em risco de retenção, de abandono ou desistência; alunos de contextos socioeconómicos desfavorecidos; alunos imigrantes; alunos de excelência escolar; e alunos com RTP, PEI e/ou PIT.

No que concerne às palavras *inclusão* e *inclusiva/o(s)*, constata-se que estão presentes em todo o quadro de referência, com frequências bem maiores que as de *equidade*, maioritariamente no domínio *Liderança e gestão*, marcadamente no campo de análise *Gestão*, e no domínio *Prestação do Serviço Educativo*, campos de análise *Oferta educativa e gestão curricular* e *Ensino, aprendizagem e avaliação*. Nestes domínios, a ênfase recai nos “valores e princípios da educação inclusiva (designadamente ao nível das orientações para o planeamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem)” inerentes a uma “visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens” (IGEC, 2023, p.2) e nas formas da sua divulgação à comunidade; na promoção de um ambiente escolar inclusivo; na organização e gestão dos recursos (humanos e materiais) para apoiar a educação inclusiva (como referido anteriormente), do currículo e da aprendizagem, atentas às necessidades e aos recursos disponíveis; nas medidas inovadoras de promoção do acesso ao currículo; e, tal como já foi mencionado, na adequação das MSAI adotadas, sem esquecer as ações de melhoria de resultados dos alunos dos grupos de risco, a promoção da excelência escolar e a prevenção da retenção, abandono e desistência.

Não obstante, são vários os estudos (Borges *et al.*, 2020; Gomes & Fialho, 2024) que, analisando relatórios de escola do 3.º ciclo da AEE, evidenciam uma preocupação transversal com a *equidade* e a *inclusão*, que surgem por (quase) todo o relatório, ainda que mais marcadamente no domínio *Prestação do serviço educativo*, onde se localiza, segundo Borges *et al.* (2020, p. 105), o “cerne da preocupação” com as práticas que as promovem.

Por fim, desta análise ao quadro de referência da AEE, importa ainda salientar que a EMAEI – um pilar fundamental na implementação de políticas e práticas para a diversidade, equidade e inclusão (CNE, 2022; OCDE, 2022) – é referenciada por duas vezes, sendo implicada: *i*) nas práticas de autoavaliação institucional (domínio *Autoavaliação*, campo de análise *Desenvolvimento* e referente *Organização e sustentabilidade da autoavaliação*), naturalmente por lhe competir “acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (alínea *c*) do n.º 9, art.º 12.º, DL 54/2018) e ser expectável que a autoavaliação agregue todas as práticas de avaliação que ocorrem na escola; e *ii*) no envolvimento e participação das famílias na vida escolar, com ênfase para o acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos (domínio *Prestação do serviço educativo*, campo de análise *Ensino, aprendizagem e avaliação*, referente *Envolvimento das famílias na vida escolar*), atendendo aos deveres e direitos que lhes assistem, bem enaltecidos por um dos princípios da educação inclusiva (o 7.º, de oito – envolvimento parental), agora também como elementos variáveis da EMAEI (art.º 12.º, DL 54/2018).

3. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI): Competências e sua operacionalização

Este capítulo dá especial enfoque ao papel e à ação da EMAEI como “principal” recurso organizacional das escolas, criado especificamente pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, para apoiar a aprendizagem e a inclusão de todas as crianças e todos os alunos (Fonseca *et al.*, 2024, p. 27).

Na perspetiva de Monteiro *et al.* (2020), a EMAEI é uma das três principais alterações que o referido normativo veio introduzir no sentido de envolver a escola, como um todo, na resposta às necessidades de aprendizagem e participação de *todos*. Pronunciando-se sobre o conteúdo do diploma, as autoras apontam como principais alterações trazidas pelo RJEI: a introdução do modelo de intervenção multinível, como forma de adequar a ação e as condições às necessidades e potencialidades de *cada um*, e de garantir equidade e igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória; e a criação de dois *novos* recursos organizacionais, específicos para o apoio à aprendizagem e inclusão – a EMAEI e o CAA (estando o primeiro incumbido de acompanhar o funcionamento do segundo, o que lhe confere especial relevância) –, alterando a organização da escola e as suas estruturas de apoio para dotá-la “de um conjunto de recursos e disposições que [lhe] permitam acompanhar todos os alunos, na sua singularidade, e encontrar as soluções mais adequadas para garantir o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um” (Abrantes, 2021, pp. 33-34).

De facto, o RJEI prevê que cada escola/agrupamento de escolas constitua uma EMAEI (art.º 12.º), com competências de tal forma relevantes (Quadro 2) que a tornam “um pilar fundamental na implementação ao nível escolar de políticas e práticas para a diversidade, equidade e inclusão” (CNE, 2022, p. 79) e, portanto, um recurso organizacional com um papel preponderante na operacionalização da educação inclusiva de uma escola.

Quadro 2.

Competências e respetivos domínios de atuação da EMAEI.

COMPETÊNCIAS DA EMAEI (n.º 9, art.º12.º, DL 54/2018)	DOMÍNIOS DE ATUAÇÃO da EMAEI (adaptado de ME, 2021)
- Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar	* Conhecimento fundamentado em evidências das características do aluno e dos processos de ensino e aprendizagem * Conhecimento das dinâmicas dos diferentes ambientes escolares * Definição de respostas adequadas à diversidade dos alunos e dos contextos

(Continua)

COMPETÊNCIAS DA EMAEI (n.º 9, art.º12.º, DL 54/2018)	DOMÍNIOS DE ATUAÇÃO da EMAEI (adaptado de ME, 2021)
- Acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	* Definição dos indicadores para avaliação da eficácia das medidas * Definição de instrumentos e de mecanismos que operacionalizem o acompanhamento, monitorização e avaliação da intervenção
- Elaborar o RTP e, se aplicável, PEI e o PIT	* Conceção de documentos de forma colaborativa entre todos os atores, valorizando a colaboração dos pais/encarregados de educação * Respeito pelos prazos definidos no DL n.º 54/2018, de 6 de julho
- Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva	* Contributos para a visão estratégica, missão, princípios e valores inclusivos da escola * Dinamização de espaços de partilha de práticas, de reflexão e formação * Promoção de um trabalho colaborativo entre todas as estruturas da escola e todos os atores da comunidade educativa
- Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas	* Conhecimento apoiado em resultados relativo a estratégias e métodos de intervenção diversificados * Adoção de formas de atuação colaborativas, baseadas na valorização dos saberes e competências de cada profissional e dos pais/encarregados de educação
- Acompanhar o funcionamento do CAA	* Criação de instrumentos/mecanismos que suportem a monitorização da atuação do CAA * Definição de indicadores de atuação * Efetivação de propostas de melhoria das práticas

Fonte: Elaboração própria

A leitura do Quadro 2 – que apresenta as competências da EMAEI e os domínios de atuação que pressupõem – permite-nos constatar que as primeiras três competências estão mais direcionadas para uma intervenção holística e individualizada junto das crianças e dos alunos, enquanto que as restantes estão orientadas para uma ação mais generalizada nos contextos educativos, ainda que atenta às especificidades de cada um, necessária para garantir a prossecução de uma escola inclusiva. Neste entendimento, e provavelmente com o intuito de tentar oferecer mais garantias na adequação e eficácia das respostas a adotar, a EMAEI foi pensada para dois níveis de constituição e funcionamento: um, ao nível da escola, apenas com elementos ditos permanentes⁶, profissionais com formações diversificadas, que se pressupõe que sejam conhecedores das dinâmicas dos diferentes ambientes escolares e da organização-escolar, e tenham grande capacidade (e condições) para intervir nos diferentes contextos educativos; e outro, mais centrado nas crianças e nos alunos, que, para além dos elementos permanentes, contará com elementos variáveis⁷, diretamente envolvidos no acompanhamento,

⁶ São elementos permanentes da EMAEI: um dos docentes que coadjuva o diretor; um docente de educação especial; três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; e um psicólogo (n.º 3, art.º 12.º, DL 54/2018).

⁷ São elementos variáveis da EMAEI: o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, o coordenador de estabelecimento, consoante o caso, outros docentes do aluno, assistentes operacionais, assistentes sociais, outros técnicos que intervêm com o aluno e os pais ou encarregados de educação (n.º 2, art.º 12.º, DL 54/2018).

intervenção e apoio àquela/e criança/aluno e, portanto, com maior conhecimento das suas características bem como dos processos de ensino e aprendizagem em que está envolvida/o.

Para além das competências listadas no Quadro 2, a EMAEI está ainda implicada, pelo RJEI, na definição dos indicadores para avaliação da eficácia das MSAI (art.º 5.º) e na proposta de ingresso antecipado ou adiamento da matrícula das crianças no 1.º ciclo do ensino básico (art.º 27.º). E, a partir de março de 2020, pelo aumento do número de crianças, alunos e famílias em situações de vulnerabilidade, consequente da situação epidemiológica causada pela pandemia da doença COVID-19, que determinou a adoção de medidas excecionais e temporárias, viu a sua intervenção reforçada.

Por orientação da tutela, numa primeira fase, a EMAEI foi determinantemente implicada no estabelecimento de planos de trabalho, na elaboração de planos de atuação para a recuperação/ consolidação de aprendizagens, no acompanhamento e apoio de crianças e alunos, bem como famílias, docentes e técnicos, de modo a garantir as condições necessárias à sua segurança, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral, sobretudo dos mais vulneráveis, e incumbida de “monitoriza[r] todo o tipo de respostas às necessidades de apoio às aprendizagens, muito para lá das atividades relacionadas com a prestação de apoios especializados ou projetos específicos no âmbito do CAA” (ME, 2020, pp. 48-49). E, mais tarde, aquando do retorno às aulas presenciais, em diferentes ações dos planos de recuperação de aprendizagens desenhados para os alunos dos ensinos básico e secundário – Plano 21|23 Escola+, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho e Plano 23|24 Escola+, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023, de 18 de julho –, destinados ao reforço da autonomia das escolas e das estratégias educativas de promoção do sucesso escolar e de combate às desigualdades, sob o lema *ninguém fica para trás*.

Pelo exposto, é evidente “a importância e centralidade da EMAEI no seio da escola e os efeitos da sua intervenção junto de docentes, alunos, pais e encarregados de educação e na comunidade” (Fonseca *et al.*, 2024, p. 27), quando devidamente empoderada pelas lideranças de topo e intermédias, e reconhecida pela comunidade educativa, atuando de acordo com o que está legalmente estipulado. São vários os estudos que dão destaque ao papel e à ação da EMAEI (e.g., CNE, 2018; Martins, 2021; Portela, 2021), referenciando-a como “uma estrutura de importância central e imprescindível para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola” (Silva, 2021, p. 38), pelo que quaisquer dificuldades em se assumir como tal, e/ou de funcionamento, se irão repercutir em todas as práticas subsequentes (Silva, 2021). Como destacam Fonseca *et al.* (2024, p. 29),

a promoção da equidade e da inclusão nas escolas não se resume a um processo técnico ou [a] uma mudança organizacional, mas sim ao desenvolvimento de uma cultura de acolhimento de todos e de cada um, que requer um compromisso partilhado entre lideranças, docentes, alunos, pais e encarregados de educação e parceiros da comunidade.

Alguns estudos, dos quais é exemplo o de Silva (2021), revelam a necessidade da EMAEI ser mais interventiva. Se, por um lado, há autores que reconhecem que “a composição plural e multifacetada da EMAEI permite a existência de uma visão global, concetual e operacional da política educativa interna do agrupamento/escola, (...) com a vantagem acrescida da direção estar mais diretamente envolvida no processo” (Silva, 2021, p. 38), existem outros que consideram os recursos e as competências dos elementos das equipas pouco diversificados para responder às necessidades de todos os estudantes (CE, 2016; CNE, 2022; OCDE, 2022).

Espera-se que a ação da EMAEI tenha um impacto determinante na resposta educativa da escola. O trabalho que lhe compete desenvolver na comunidade, e em articulação com esta, mobilizando órgãos, estruturas e profissionais, é de extrema importância para a educação inclusiva. Como afirmam Fonseca *et al.* (2024), é fundamental: (1) “a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e a adequação da oferta educativa (...) às necessidades, interesses e potencialidades de cada criança e aluno, para assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo” (p. 34); (2) o contributo do “processo de monitorização e de avaliação dos benefícios da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e da eficácia dos recursos organizados (...) na melhoria das aprendizagens e no garante da equidade e inclusão” (p. 35); (3) que se “considere os aspetos académicos, comportamentais, sociais, emocionais e ambientais [na elaboração dos RTP, PEI e PIT], de modo a permitir potenciar o processo de ensino e de aprendizagem” (p. 34); (4) que a sensibilização da comunidade educativa contribua “para que todos possam partilhar os valores e princípios que sustentam a educação inclusiva” (p. 33); (5) o “aconselhamento aos docentes, através da promoção de práticas reflexivas e de formação (...) e sempre através da promoção do trabalho colaborativo” (p. 37), apoiando a “capacitação dos docentes para a implementação de práticas inclusivas de sala de aula, potenciadoras da gestão flexível do currículo, dos ambientes flexíveis de aprendizagem, das abordagens metodológicas como a diferenciação pedagógica e o desenho universal para a aprendizagem” (pp. 35-36); e (6) “a avaliação da eficácia dos serviços, valências e respostas educativas do CAA, (...) pelo impacto que este trabalho subsidiário à sala de aula pode ter” (p. 35). Daí que vários autores defendam que “a EMAEI (...) pode e deve constituir-se como agente de mudança da ação dos

docentes em sala de aula, no contínuo desta com o Centro de Apoio à Aprendizagem e na vida e cultura da escola como um todo” (Fonseca *et al.*, 2024, p. 38).

Pelo exposto, é perceptível que a operacionalização da educação inclusiva, à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018, requer muito investimento; uma visão holística que considere os aspetos académicos, comportamentais, sociais, emocionais e ambientais; clareza de procedimentos; e agilidade na organização de procedimentos (Fonseca *et al.*, 2024), o que nem sempre se conjuga e verifica.

O curto espaço temporal (de 2 meses) que mediou a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, em julho de 2018, e o início do ano letivo 2018/2019, em setembro de 2018, em que tudo deveria estar preparado à luz do novo paradigma, não abonou a favor da oportunidade de explorar e amadurecer ideias e conhecimentos, tendo proporcionado as respostas possíveis, provavelmente distantes das desejáveis. Contudo, desde então já decorreram mais de seis anos, que possibilitaram experimentação e aprendizagem, com (algum) tempo para reflexão e correção das práticas menos conseguidas. Há estudos, alguns dos quais dão voz aos principais agentes e decisores educativos, nomeadamente diretores de escola e/ou elementos permanentes da EMAEI, que revelam como requisitos fundamentais à implementação do DL n.º 54/2018: (1) a formação em educação inclusiva (Monteiro *et al.*, 2020), sendo de evitar que estas funções sejam exercidas sem que haja formação prévia (Graça, 2021), sem excluir formação às lideranças de topo, para facilitar o empoderamento e o reconhecimento da EMAEI, necessários à mudança que se impõe (Portela, 2021); (2) o tempo para o exercício dos/as cargos/ funções, que geralmente é muito pouco, correspondendo a uma sobrecarga de trabalho – dado que todos os elementos da equipa, sem exceção, desempenham outros cargos e funções exigentes e extenuantes (Cordeiro, 2022; Graça, 2021) –, o que não abona a favor da importância que se quer dar a esta nova abordagem e a este regime da educação inclusiva (Conselho de Escolas, 2018); (3) o tempo para reuniões e articulação entre profissionais (Monteiro *et al.*, 2020); (4) o tempo e o modo de envolver e articular com alguns elementos variáveis da EMAEI, entre eles, os encarregados de educação e/ou famílias, e as instituições da comunidade, que, frequentemente, participam muito esporadicamente nos trabalhos (Graça, 2021); (4) os recursos humanos (Monteiro *et al.*, 2020) e materiais (Silva, 2021) de apoio à educação inclusiva, os quais são, frequentemente, insuficientes (Silva, 2021) e pouco diversificados para responder às necessidades de todos os grupos de estudantes (Comissão Europeia, 2016; OCDE, 2022); e (5) o apoio do Ministério de Educação (Monteiro *et al.*, 2020).

Considerando os dados obtidos através das intervenções realizadas pela IGEC, desde 2021, no âmbito do acompanhamento da ação das EMAEI, Fonseca *et al.* (2024) listam um conjunto de ações de melhoria que deverão ocorrer nas escolas, ao nível da *Liderança e gestão*, da *Prestação do serviço educativo*, dos *Resultados* e da *Autoavaliação*, transparecendo que muito há a fazer para otimizar o papel e a ação da EMAEI de modo a que se constitua, efetivamente, um recurso central no desenvolvimento da educação inclusiva da escola. Sobressai, mais uma vez, que a resposta necessária requer políticas e recursos, mas também, em simultâneo, um conjunto articulado, persistente e direcionado de ações que atuem diretamente na atitude, valores e práticas das escolas e dos professores (Pereira, 2020).

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

4. Metodologia

Este capítulo encontra-se dividido em seis subcapítulos, que descrevem e justificam as opções tomadas, em “busca de padrões, de consistências” (Stake, 2009, p. 59), de modo a responder à problemática em estudo.

Abrimos com a apresentação e justificação das principais opções adotadas em termos metodológicos bem como das etapas e das fases que foram percorridas; continuamos com a explicitação dos critérios que nortearam a seleção das escolas e dos atores participantes no estudo; expomos e justificamos as técnicas e procedimentos utilizados na recolha, no tratamento e na análise dos dados; e, finalmente, caracterizamos as escolas e os participantes de cada uma das fases que enformam o estudo empírico.

4.1. Pressupostos metodológicos

No seguimento de Gomes (2015), considerados os objetivos do estudo, implementámos uma investigação inserida no paradigma interpretativo, na perspetiva de obter uma descrição holística de um fenómeno atual, bem identificado e delimitado, para compreender e explicar o comportamento dos atores (Bogdan & Biklen, 1994), a partir dos dados obtidos e das suas interpretações relativamente aos fenómenos (Vilelas, 2009).

Recorremos a uma metodologia de investigação mista, predominantemente qualitativa, por entender, como Afonso (1994) e Gomes (2015), que esta é a abordagem que melhor resposta dá aos desafios da investigação educacional. São vários os autores que defendem que as abordagens quantitativa e qualitativa, ainda que alicerçadas em epistemologias distintas, não se excluem (Vilelas, 2009), podendo conviver em qualquer paradigma de investigação (Guba & Lincoln, 1989), em benefício da profundidade e da riqueza que, em conjunto, potenciam às informações recolhidas (Sousa, 2005).

Numa primeira fase, recorreremos à estratégia de estudo exploratório (Lösch *et al.*, 2023), associado a técnicas quantitativas e qualitativas para recolha e análise de dados relativos a um grupo alargado de agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas e seus atores, necessários a um conhecimento de um fenómeno tal como ele acontece no contexto em que está inserido. Na perspetiva de Lösch *et al.* (2023, p. 15), os estudos exploratórios são “uma metodologia valiosa para explorar questões complexas e em constante evolução na área de Educação”, que

servem para obter uma compreensão inicial e ampla de fenómenos complexos e/ou pouco conhecidos e identificar tendências, problemas ou oportunidades para outros estudos. De pequena escala e sem a pretensão de ser extensível ou generalizável, o estudo exploratório que implementámos possibilitou, de facto, um conhecimento mais aprofundado do fenómeno em estudo, enriquecendo, de forma substancial, a compreensão perspetivada, e permitiu efetuar uma escolha fundamentada do caso a investigar na segunda fase da investigação.

Por sua vez, numa segunda fase do estudo empírico, desenvolvemos investigação com base nos pressupostos do estudo de caso (Stake, 2009; Yin, 1987), agregada a uma abordagem qualitativa para recolha e análise de dados, apoiada num método indutivo⁸, com o intuito de “explorar o comportamento, as perspetivas e as experiências dos participantes no estudo, sem os desfragmentar nem descontextualizar e (...) obter dados ricos em significado” (Gomes, 2015, p. 105) para descrever pormenorizada a realidade vivenciada num contexto organizacional específico, explicando o sentido e o propósito da ação, das relações e estruturas sociais (Gomes, 2015; Vilelas, 2009). Atendendo às suas especificidades⁹, o estudo de caso possibilita uma aproximação aos atores e contextos da ação, possibilitando a observação, *in loco*, dos efeitos de uma política ou filosofia (Carmo & Ferreira, 2008) e “conhecer em profundidade os ‘comos’ e os ‘porquês’ de uma determinada entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias” (Ponte, 2006, p.106).

Implementámos um estudo de caso interpretativo ou analítico (Martín & Payo, 2010), que, concomitantemente, possibilitou uma descrição detalhada do fenómeno estudado, e a definição de categorias conceptuais para ilustrar, apoiar ou, pelo contrário, pôr em causa os pressupostos teóricos existentes. A seleção do caso em que o estudo veio a incidir decorreu, como previsto, dos resultados obtidos na primeira fase da investigação, no propósito de facilitar informação para esclarecimento de um problema geral (Merriam, 1988). Tratou-se, portanto, de um estudo instrumental (Stake, 2009), no qual o caso em si serviu apenas um interesse de segundo nível.

Como métodos de recolha de dados privilegiámos a análise documental (relatórios da avaliação externa; e documentos diversos do caso em estudo) e o inquérito por entrevista, que nos potenciaram um conjunto de informações complexas e pormenorizadas. Por sua vez, a análise de dados decorreu da aplicação das técnicas de análise de conteúdo e de estatística

⁸ O método indutivo contempla uma recolha de dados alicerçada nos objetivos da investigação (e não na confirmação/infirmiação de hipóteses previamente estabelecidas) e um tratamento e análise de dados que conduz a padrões, que motivam o desenvolvimento de conceitos e ideias (Coutinho, 2004).

⁹ Descritivo, heurístico, indutivo, particularista e holístico (Merriam, 1988).

descritiva simples, conforme se tratavam, respetivamente, de dados de natureza qualitativa ou de natureza quantitativa.

Terminada a apresentação e justificação dos pressupostos metodológicos do presente estudo, prosseguimos, nos subcapítulos subsequentes, com a apresentação detalhada das técnicas e dos procedimentos adotados na recolha e análise dos dados; bem como com a descrição das etapas e das fases da investigação, e, por último, dos critérios de seleção dos/as agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas e dos participantes no estudo.

4.2. Etapas e fases da investigação

Para concretização da presente investigação percorremos as três etapas referenciadas por Martín e Payo (2010): (i) a etapa correspondente à *planificação da investigação*, que decorreu entre setembro e novembro de 2023, e culminou com a redação do projeto de investigação¹⁰; (ii) a etapa de *realização da investigação* (entre novembro de 2023 e agosto de 2024), que contemplou o trabalho de campo, de desenvolvimento do estudo empírico, para recolha e análise de dados, tendo ocorrido em duas fases/ níveis de concretização distintas/os – o da implementação do estudo exploratório e o do desenvolvimento do estudo de caso –, ainda que interrelacionadas/os; e (iii) a etapa da *comunicação das conclusões* (iniciada em janeiro de 2024, a par da segunda etapa), no âmbito da qual foi elaborado este relatório, bem como apresentada uma comunicação num congresso internacional (Gomes & Fialho, 2024), baseada na análise dos dados recolhidos no estudo exploratório implementado na primeira fase da segunda etapa da investigação, que constará do livro de atas do evento.

Em todas as etapas atualizámos o estado da arte, no seguimento das pesquisas que efetuámos, em vários momentos, para encontrar suporte teórico para as evidências que foram surgindo. Não obstante, nos momentos dedicados à análise de dados, sentimos necessidade de intensificar a revisão da literatura de modo a enquadrar os resultados obtidos no contexto estudado (Streubert & Carpenter, 2002).

¹⁰ O projeto de investigação apresenta uma familiarização com a natureza e a área do objeto em estudo; identifica o problema e as questões orientadoras de investigação; sistematiza e enquadra os objetivos do estudo bem como os fundamentos teóricos que lhe subjazem; explicita os critérios de seleção dos participantes; delimita o estudo e respetivo caso; explicita as técnicas e os instrumentos a ser usados; e, por último, apresenta um cronograma para a concretização de cada tarefa programada no tempo.

4.3. Seleção das fontes de dados

Atendendo a que a presente investigação assumiu como propósito a compreensão da forma como as escolas portuguesas estão a operacionalizar a educação inclusiva e a promover a inclusão e a equidade, o seu enfoque é o nível meso do sistema educativo e, assim sendo, centrámo-la em agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas, tendo elegido, como participantes, profissionais com informações relevantes sobre o fenómeno a estudar.

Por sua vez, considerados os objetivos do estudo e os prazos/ tempo disponíveis para a sua concretização, estabelecemos critérios específicos para a seleção intencional quer dos/as agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas a estudar, quer dos atores a convidar a participar no estudo empírico. Assim, para o estudo exploratório (na primeira fase do estudo empírico) foram selecionados os relatórios do 3.º ciclo da AEE, publicados na página *web* da IGEC até ao final do ano civil de 2023, com classificações de *Muito Bom* e/ou *Excelente* em todos os domínios da AEE, uma vez que o *Muito Bom* é atribuído quando há um “predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise [do domínio em avaliação], incluindo boas práticas e resultados notáveis (...) generalizados” e o *Excelente* se, para além disso, as “boas práticas e os resultados notáveis” forem sustentados, não existindo áreas que careçam de melhorias significativas (IGEC, 2019b).

Por sua vez, a seleção intencional da organização escolar na qual pretendíamos desenvolver o estudo tipo estudo de caso (na segunda fase do estudo empírico) – um estudo instrumental para compreensão do fenómeno em estudo, no qual o caso em si serviria um interesse de segundo nível – pautou-se por critérios claros, a saber: (i) ser um(a) agrupamento de escolas/ escola não agrupada público/a; (ii) ter sido avaliado/a em 2022/2023 (ano letivo recente e no qual se registou o maior número de avaliações); (iii) ter obtido o maior número de classificações *Excelente*, obrigatoriamente nos domínios *Prestação do serviço educativo* e *Liderança e gestão*; e (iv) não pertencer à Área Territorial de Inspeção do Norte (ATIN) da IGEC, dada a proximidade da investigadora, em termos profissionais, a estes contextos educativos.

Aplicados os critérios, identificámos um agrupamento de escolas no qual nos pareceu interessante desenvolver o estudo, da Área Territorial de Inspeção do Sul (ATIS) da IGEC, avaliado com *Muito bom* no domínio Autoavaliação e *Excelente* nos restantes domínios. É de salientar que a investigadora nunca esteve integrada no referido contexto educativo, nem mesmo intimamente envolvida nele, pelo que não havia motivo para o surgimento de questões

problemáticas decorrentes de um reduzido distanciamento entre investigadora e campo de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

No que concerne à escolha dos atores a inquirir por entrevista no âmbito do estudo de caso (na segunda fase do estudo empírico), atendemos aos propósitos da investigação e da inquirição e afigurou-se-nos oportuno (e pertinente) privilegiar como participantes os elementos permanentes da EMAEI, dada a sua responsabilidade e o seu grau de envolvimento e comprometimento na operacionalização da educação inclusiva da escola. Porventura, ponderámos alargar a participação a outros elementos da comunidade educativa, na tentativa de atingir um nível mais aprofundado de compreensão, mas essa opção arrastaria a investigação por mais tempo, tempo de que não se dispunha.

Explicitados os critérios de seleção das fontes de dados – designadamente, relatórios da AEE, organização escolar e participantes na investigação –, prosseguimos, nos dois subcapítulos seguintes, com a descrição e justificação das técnicas e dos procedimentos adotados na recolha, no tratamento e na análise de dados.

4.4. Recolha de dados

A recolha de dados decorreu no ano letivo 2023/2024, em duas fases distintas, com métodos distintos, que possibilitaram a reunião da informação necessária (e suficiente) ao estudo do problema colocado, bem como a triangulação dos dados, nas vertentes apresentadas por Afonso (2005, p.73): quer para “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída”, quer para “identificar significados complementares ou alternativos que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo”.

Como métodos para a recolha de dados elegemos a análise documental (que esteve presente durante todo o trabalho de campo) e o inquérito por entrevista, aplicado aos elementos permanentes da EMAEI do agrupamento de escolas que constituiu o caso, durante a segunda fase do estudo empírico.

Na primeira fase do estudo empírico, utilizámos a análise documental como método de recolha de dados, tendo analisado todos os relatórios de escola do 3.º ciclo da AEE, publicados até ao final do 2023 na página *web* da IGEC, das organizações escolares classificadas com *Excelente* e/ou *Muito bom* em todos os domínios da AEE, com os seguintes propósitos: (i) perceber a visibilidade que a equidade e a inclusão tem nos relatórios da AEE;

(ii) identificar indicadores de inclusão e equidade nas escolas, a partir dos referidos relatórios; e (iii) conhecer práticas que concorrem para a operacionalização da educação inclusiva, percebendo a ação e o papel das EMAEI na consecução das mesmas.

Para dar início ao trabalho de campo, consultámos todos os relatórios de escola do 3.º ciclo da AEE publicados na página *web* da IGEC até ao final de 2023, registando as classificações obtidas pelas organizações escolares de modo a identificar as que foram classificadas com *Excelente* e/ou *Muito bom* em todos os domínios da AEE. Reunimos os relatórios das referidas organizações escolares e iniciámos a sua leitura e análise. Procurámos as palavras *inclusão*, *inclusiva/o(s)* e *equidade* nos relatórios e efetuámos contagens, por domínio, identificando se estas se encontravam na/o frase/texto de um ponto forte (PF), de uma área de melhoria (AM) ou de um dos juízos avaliativos de um campo de análise (CA) do quadro de referência da AEE. Também extraímos os parágrafos que continham essa(s) palavra(s) para quadros com a mesma organização, um quadro por palavra, para análise, no sentido de identificar indicadores de inclusão e equidade nas escolas e conhecer práticas que concorrem para a operacionalização da educação inclusiva, percebendo a ação e o papel das EMAEI.

A segunda fase do estudo empírico teve início logo após a conclusão da análise dos dados recolhidos na fase anterior e contemplou o estudo mais aprofundado de um contexto escolar, escolhido de entre os que participaram no estudo exploratório, de acordo com os critérios pré-estabelecidos. Selecionado o agrupamento de escolas, estabelecemos contacto telefónico com o diretor da organização escolar para apresentar o estudo e solicitar colaboração no mesmo, explicando minuciosamente o plano pré-estabelecido para a segunda fase da segunda etapa da investigação. De imediato, percecionámos uma grande abertura e boa aceitação do desafio, embora a decisão não tivesse sido tomada de imediato, e remetida para a EMAEI. O diretor apresentou o estudo e a nossa intenção à EMAEI, foram esclarecidas algumas dúvidas e a resposta afirmativa (e respetiva autorização) foi obtida.

Os métodos de recolha de dados a que recorremos no estudo de caso foram a análise documental e o inquérito por entrevista. Foram analisados documentos estruturantes que dão suporte ao planeamento estratégico e à política educativa assumida pelo agrupamento de escolas bem como outros a que tivemos acesso e que são importantes para o trabalho que é efetuado em prol da educação inclusiva. No final do ano letivo, foi realizada uma entrevista semiestruturada à EMAEI, em grupo, em data combinada por mútuo acordo, de modo a reunir “uma determinada quantidade de pessoas” para “colher, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico” (Vilelas, 2009, pp. 221-222).

As nossas opções foram determinadas pelos seguintes aspetos: a entrevista porque as condutas não podem ser compreendidas nem explicadas fora da perspetiva dos atores sociais; e a análise documental por permitir “complementar a informação obtida por outros métodos de recolha de dados, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objecto de estudo” (Reis, 2010, p. 80) bem como a triangulação de dados, para conferir robustecimento à validade da investigação (Sousa, 2005). Se tivesse sido possível, gostaríamos de ter recorrido à observação direta de modo a ter contacto presencial e continuado com o contexto, uma vez que é lá que as ações poderão ser melhor compreendidas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005; Sousa, 2005), mas nem a distância entre a investigadora e o contexto, nem o tempo previsto para a investigação, o permitiu. No que concerne à análise documental, reunimos, nesta fase, um conjunto de documentos para caracterização do contexto e uma melhor compreensão das dinâmicas assumidas, os quais organizámos em cinco grupos: os documentos produzidos no âmbito do 3.º ciclo da AEE, os documentos de orientação estratégica, os documentos produzidos pela EMAEI e documentos de interesse à operacionalização da educação inclusiva, mas produzidos por outros órgãos ou estruturas do agrupamento de escolas (Quadro 3).

Quadro 3.

Documentos analisados na segunda fase da segunda etapa do estudo empírico

Documentos	Codificação
AEE	
Relatório de escola	R20
Orientadores da ação do agrupamento de escolas	
Projeto educativo 2022/2025	PE_22/25
Plano de Inovação 2022/2025	PI_22/25
Estratégia de Educação para a Cidadania 2022/2023	EEC_22/23
Plano Estratégico para a Recuperação das Aprendizagens 2023/2024	PERA_23/24
Plano Anual de Atividades 2023/2024	PAA_23/24
Regulamento Interno	RI
Plano de Formação 2022/2023	PF_22/23
Produzidos pela EMAEI	
Relatório de Implementação de Medidas de Apoio à Educação Inclusiva – EMAEI - 2020/2021 ¹¹	RIMAEI_20/21
Relatório de Implementação de Medidas de Apoio à Educação Inclusiva – EMAEI - 2021/2022 ¹²	RIMAEI_21/22

(Continua)

¹¹ Relatório que apresenta os números de crianças e alunos que beneficiaram de medidas seletivas e adicionais e de alguns apoios específicos, com breves referências à eficácia das medidas implementadas e ao sucesso de todos os alunos que delas usufruíram.

¹² Relatório com a mesma estrutura do RIMAEI_20/21.

Documentos	Codificação
De interesse ao desenvolvimento da educação inclusiva, produzido por outros órgãos/ estruturas da organização escolar	
Estatísticas 2021/2022	Est_21/22
Relatório do Observatório de Qualidade do Agrupamento 2021/2022 ¹³	ROQA_21/22

Fonte: Elaboração própria

Com a entrevista visámos aprofundar conhecimento, a partir dos “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), sobre a operacionalização da educação inclusiva e a intervenção da EMAEI nas dinâmicas assumidas, bem como compreender não só as opções adotadas, mas também a forma como decorreram os percursos de aprendizagem profissional (com a identificação de fatores que facilitam e dificultam o processo) e os efeitos que têm potenciado na escola. Nesta fase, interessou-nos, sobretudo, compreender e interpretar perceções, e o questionamento dos atores organizacionais, através de entrevista, pareceu-nos a melhor forma de o conseguir. Optámos pela entrevista semiestruturada¹⁴ (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994) por nos parecer a mais adequada ao propósito do estudo e ao tipo de descrição e análise pretendidas. Este tipo de entrevista parte de um roteiro de perguntas pré-definido – que deve ser encarado como fio condutor da inquirição de modo a garantir que todos os temas serão abordados e que serão fornecidas informações pertinentes –, mas suficientemente flexível ao ponto do investigador poder atuar no próprio processo de recolha de dados e fazer, momentaneamente, as alterações que considere pertinentes. A opção pela entrevista em grupo ficou a dever-se, sobretudo, ao facto de, neste tipo de entrevistas, “ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p.138) e, de forma mais facilitada, recordar os acontecimentos (Flick, 2005), originando dados e *insights* que seriam menos prováveis fora do contexto de interação que se consegue estimular em grupo (Bachs, 2005).

A elaboração do guião da referida entrevista foi conduzida pelas questões e pelos objetivos da investigação; pela análise dos dados conseguidos até ao momento; e pelo conhecimento obtido através da revisão da literatura efetuada. A formulação das perguntas mereceu especial atenção, pois pretendíamos que estivessem alinhadas com o problema da investigação e potenciassem a informação desejada, que fossem claras e que promovessem e motivassem

¹³ Relatório que faz uma breve referência à EMAEI, na apresentação dos números de crianças e alunos que beneficiaram de medidas, aqui alargados aos três níveis de intervenção (universais, seletivas e adicionais), e de alguns apoios específicos, com destaque para algumas das conclusões que figuram no RIMAEI.

¹⁴ Ou *focalizada*, segundo Patton (1984, citado por Bravo, 1992); ou *semidiretiva*, na classificação de Ghiglione e Matalon (1993) ou, ainda, *semidirigida* na perspetiva de De Ketele e Roegiers (1999).

reflexões e a partilha de representações, opiniões, conhecimentos, experiências, comportamentos e ideias. Organizámo-las, em blocos, de acordo com os objetivos e os tópicos do estudo, tendo-as apresentado em sequência, que, na entrevista, procurámos seguir, para facilitar o processo de análise de dados.

Concluída uma primeira versão do referido guião, contactámos, via correio eletrónico, especialistas, solicitando-lhes uma análise e avaliação. Recebidos os comentários apreciativos dos especialistas contactados, reformulámos o guião em conformidade e obtivemos a sua versão final (Apêndice I), que apresenta as questões (orientadoras) para cada um dos tópicos da entrevista (Quadro 4).

Quadro 4.

Blocos, objetivos específicos e tópicos da entrevista (explícitos no guião).

Blocos		Objetivos específicos	Tópicos
Blocos Introdutórios	I Legitimação do inquérito por entrevista	- Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação e evidenciando a sua importância	Saudação Questões de natureza teórica da investigação
		- Explicar o processo da entrevista	Questões de natureza prática e ética da investigação
	II Caraterização geral do(s) entrevistado(s)	- Obter dados relativos à formação dos entrevistados	Formação académica e contínua
		- Obter dados relativos ao percurso profissional dos entrevistados	Experiência profissional
Blocos temáticos	III Valores e políticas da educação inclusiva	- Conhecer a política inclusiva do agrupamento	O conceito de inclusão e as linhas de atuação para a inclusão
	IV Práticas e dinâmicas da EMAEI	- Caraterizar práticas e dinâmicas da EMAEI, nomeadamente no desempenho de cada uma das suas competências	Constituição e funcionamento da EMAEI (equipa permanente) Práticas e dinâmicas da EMAEI e seus efeitos
	V Papel da EMAEI na construção da escola inclusiva	- Conhecer perceções sobre a ação e o papel da EMAEI na construção da escola inclusiva	A ação e o papel da EMAEI na construção da escola inclusiva
	VI Meta reflexão	- Captar o sentido que os entrevistados dão à própria entrevista	
Bloco final	Finalização da entrevista	- Agradecer aos entrevistados a disponibilidade e colaboração	
		- Acertar a forma de facultar a transcrição	
		- Despedir do entrevistado	Despedida

Fonte: Elaboração própria

Finalizado o guião da entrevista, estabelecemos contacto com os participantes do estudo no sentido de obter consentimento informado e calendarizar a entrevista, explicitando, entre outros, os propósitos e as condições da sua realização.

A entrevista à EMAEI (de seis elementos permanentes) foi realizada no dia 27 de junho de 2024, a distância, via *Google Meet*, em regime de confidencialidade e consentimento informado, sem intercorrências. Decorreu de acordo com a orientação pré-estabelecida no respetivo guião, tendo contemplado os tópicos e as questões dos seus blocos introdutórios, blocos temáticos e bloco final (Quadro 4). Importa salientar que no primeiro bloco introdutório, de legitimação do inquérito por entrevista, facultámos informação sobre o tema e os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação e evidenciando a sua importância, bem como sobre o processo da entrevista propriamente dito, explicitando questões de natureza mais prática e ética, nomeadamente aquelas que se referiam ao consentimento informado, à confidencialidade das respostas e à devolução da transcrição (para tomada de conhecimento e eventual pronúncia para clarificação do conteúdo ou proposta de alterações), tendo havido espaço para esclarecimento de dúvidas bem como para os inquiridos declararem a sua participação como ato voluntário (Sandín Esteban, 2010) e autorizarem a gravação daquele inquérito.

No desenrolar da entrevista, procurámos ser flexíveis, empáticos e bons ouvintes, não dirigir a entrevista, tentando não reduzir a nossa ação à de ouvintes atentos. Procurámos assumir uma postura isenta, sem emitir qualquer opinião, não limitar as respostas nem restringir as temáticas, motivando os inquiridos a expor as suas ideias. Sempre que se revelou necessário, solicitámos esclarecimentos relativamente a ideias menos claras, procurando esclarecer conceitos, quadros de referência ou situações referenciadas (Estrela, 2008; Pacheco, 1995). Pelo facto de ter sido uma entrevista em grupo, acresceram alguns cuidados extra: tentámos “instaurar e alimentar o debate entre os participantes, sem haver uma preocupação com a formação de consensos” (Vilelas, 2009, p. 222); pautar pelo equilíbrio entre participações; e moderar o grupo (Flick, 2005).

A entrevista foi finalizada de acordo com a orientação pré-estabelecida no bloco final do respetivo guião, com o agradecimento da disponibilidade dos inquiridos e o relembrar da forma concertada para a devolução da transcrição, e procedimentos subsequentes.

Conforme previsto, a entrevista foi gravada e, posteriormente, foi transcrita. Na transcrição da entrevista, codificámos não só as intervenções de cada um dos inquiridos, como também todas as referências que pudessem expor os participantes na investigação (agrupamento de escolas e seus atores), na tentativa de garantir confidencialidade e anonimato. No final,

efetuámos uma última confirmação, pelo confronto do texto escrito com a gravação para confirmar expressões e o sentido dos discursos.

Assim que terminámos a transcrição da entrevista, enviámo-la, conforme previsto, aos participantes. Defendemos que “ningún objetivo académico-científico se puede priorizar sobre el bien-estar de las personas” (Sandín Esteban, 2010, p. 211) e, assim sendo, estabelecemos uma forma dos entrevistados se poderem pronunciar sobre a transcrição, validando-a ou retificando-a. Os inquiridos não vieram propor alterações e, decorrido o tempo estabelecido para a tarefa, demos por concluído o processo de transcrição da entrevista, do qual resultaram dados válidos para tratamento.

Terminado o processo de recolha de dados, demos continuidade e concluímos o tratamento e análise da informação recolhida e viemos a redigir os textos para apresentar nos resultados da investigação, alguns dos quais – os que se referiam à comunicação de resultados da segunda fase do estudo empírico – demos a conhecer aos participantes, para pronúncia.

De acordo com algumas conversas estabelecidas com os entrevistados, procedemos a pequenas clarificações/ reformulações e obtivemos os textos que se apresentam no subcapítulo 5.2 deste documento.

4.5. Tratamento e análise dos dados

A análise dos dados foi iniciada logo após a recolha dos primeiros dados. Atendeu aos objetivos da investigação e ao seu quadro teórico, e esteve subjacente a um processo interativo, que conjuga e articula recolha e análise de dados, desenvolvidas como atividades simultâneas (Amado, 2007), que se informaram permanentemente uma à outra (Bogdan & Biklen, 1994). A partir de certa altura, a análise dos dados também foi desenvolvida a par do processo de escrita (e por ele aprofundada), num percurso que atendeu e conjugou elementos teóricos com elementos empíricos para procurar fazer despontar os dados mais relevantes à compreensão desejada.

Em qualquer uma das fases, o tratamento dos dados foi iniciado com a revisão de toda a informação recolhida até ao momento, e avaliação da que merecia ser incluída ou excluída, corrigida ou modificada, para conferir qualidade e confiança ao estudo (Vilelas, 2009). A partir do momento em que os dados reuniam condições para serem incluídos, dividimo-los de acordo com um critério elementar, tendo constituído dois conjuntos de dados disjuntos: o dos de cariz qualitativo e os de cariz quantitativo (Vilelas, 2009).

Os dados qualitativos que obtivemos provieram da análise documental que efetuámos aos relatórios da AEE, na primeira fase do estudo empírico, e aos documentos do agrupamento de escolas estudado, na segunda fase, bem como da entrevista realizada à EMAEI dessa organização escolar, também na segunda fase do estudo empírico. Para a sua análise recorremos à técnica de análise de conteúdo, concebida, de acordo com Bardin (2009, p.44), como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Optámos por uma análise categorial temática (Bardin, 2009).

Começámos por efetuar uma “*leitura flutuante*” (Bardin, 2009, p. 122) aos documentos e à transcrição da entrevista, orientada pelas questões da investigação, para nos familiarizarmos com eles e com os discursos/ sentidos neles incluídos e começarmos a pensar no sistema de categorias. Prosseguimos com a “*constituição de um corpus*, (...) o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2009, p. 122), atenta às regras enunciadas pelo autor: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, aos quais atribuímos códigos¹⁵, tendo estes passado a ser considerados unidades de contexto (Bardin, 2009; Esteves, 2006).

Desenvolvemos um sistema de categorização por «acervo» (Bardin, 2009) ou por procedimentos abertos ou exploratórios (Esteves, 2006, p.110), em que “as categorias emergem do próprio material”. Ao longo do processo de análise, fomos refinando o sistema, sujeitando-o a consecutivas reformulações, até que conseguíssemos uma boa categorização ou uma categorização defensável, que contemplasse todo o material empírico que reunimos. Seguindo autores como Bardin (2009) e Esteves (2006), pretendíamos encontrar um conjunto de categorias objetivas, produtivas e pertinentes bem como homogéneas, exaustivas, e mutuamente exclusivas. Obtivemos o sistema de categorias que apresentámos no Quadro 5, com três categorias, subdivididas em 27 subcategorias.

¹⁵ Os documentos mencionados no Quadro 3 foram codificados de acordo com os códigos aí apresentados. O código atribuído à entrevista foi a letra E, seguido de um número entre 1 a 6, que atribuímos aos diferentes inquiridos.

Quadro 5.

Sistema de categorias para a análise de conteúdo.

Categorias	Subcategorias
I. Valores e políticas da educação inclusiva	I.1. Linhas de ação prioritárias para promoção da equidade e da inclusão
	I.2. Principais obstáculos ou barreiras à aprendizagem e à inclusão identificadas
	I.3. Entendimento comum (se existir) relativamente à inclusão
	I.4. Papel dos professores de educação especial no processo de inclusão dos alunos
	I.5. Principais mudanças (organizacionais, operacionais e/ou culturais) na sequência das alterações impostas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018
	I.6. Alterações na atitude, valores e práticas dos diferentes agentes educativos
	I.7. Forças do agrupamento de escolas ao nível da educação inclusiva
	I.8. Dificuldades na promoção da equidade e da inclusão
II. Práticas e dinâmicas da EMAEI	II.1. Constituição da equipa permanente
	II.2. Seleção dos elementos da equipa permanente
	II.3. Distribuição das tarefas entre os elementos (permanentes) da EMAEI
	II.4. Práticas e dinâmicas da EMAEI no âmbito da proposta das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar
	II.5. Práticas e dinâmicas no âmbito da elaboração dos RTP, PEI e PIT
	II.6. Práticas e dinâmicas no âmbito do acompanhamento, monitorização e avaliação da aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
	II.7. Práticas e dinâmicas no âmbito da sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva
	II.8. Práticas e dinâmicas no âmbito da prestação de aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas
	II.9. Práticas e dinâmicas no âmbito do acompanhamento do funcionamento do CAA
	II.10. Gestão e mobilização de recursos (humanos, materiais, organizacionais e da comunidade)
	II.11. Formas de envolvimento e/ou mobilização dos alunos e dos encarregados de educação/famílias
	II.12. Boas práticas e/ou dinâmicas (da EMAEI) e seu(s) impacto/efeitos
	II.13. Medidas inovadoras (curriculares e/ou pedagógicas) com impacto na igualdade de oportunidades no acesso ao currículo
	II.14. Forças da EMAEI
	II.15. Dificuldades sentidas
III. A ação e o papel da EMAEI na construção da escola inclusiva	III.1. Reconhecimento da EMAEI como recurso organizacional com papel preponderante na operacionalização da educação inclusiva
	III.2. Valorização e reconhecimento da EMAEI pela comunidade
	III.3. Expetativas relativamente ao trabalho da EMAEI
	III.4. Reconhecimento da (in)existência de condições para a EMAEI dar cumprimento às competências que lhe estão legalmente atribuídas

Fonte: Elaboração própria

Seguiu-se a fragmentação dos textos em unidades de sentido (Afonso, 2005) – também conhecidas como unidades de registo semânticas ou temáticas, de acordo com a classificação de Bardin (2009) ou Esteves (2006) – e o agrupamento das unidades de sentido, devidamente codificadas, nas grelhas de análise que concebemos para o efeito, as quais, concluídas, constituem “um *corpus* de informação trabalhada e organizada substancialmente em função dos objetivos de pesquisa” (Afonso, 2005, p.122). Terminámos com a interpretação do material explorado, traduzida na “produção de descrições e explicações relativas aos contextos, processos e comportamentos dos actores” (Stake, 2009, p.24), que, tendo por

referência o quadro conceptual e os objetivos da investigação, perseguiram a finalidade de responder às interrogações que despoletaram o estudo.

Os dados quantitativos que reunimos surgiram na sequência das contagens efetuadas nos relatórios do 3.º ciclo da AEE analisados, durante a pesquisa das palavras *inclusão*, *inclusiva/o(s)* e *equidade*, e dos dados de caracterização das escolas e dos participantes no estudo. A sua análise mobilizou indicadores de estatística descritiva simples como frequências absolutas, frequências relativas e médias aritméticas.

Importa, por fim, salientar ainda dois aspetos sobre o processo analítico: (1) todo o processo esteve subjacente a uma lógica de descoberta; e (2) o processo, que contrapôs permanentemente teoria e dados obtidos através do estudo empírico, foi orientado para a demonstração da “plausibilidade” das asserções interpretativas produzidas pela investigadora (Ponte, 2006) e “persuadir a audiência que existe evidência adequada para [as] garantir” (Erickson, 1986, p. 149).

Damos por terminada a apresentação das principais opções ao nível da recolha e da análise de dados, prosseguindo, agora, com breves caracterizações das organizações escolares e dos participantes na investigação, úteis para a contextualização e uma melhor compreensão dos resultados que se apresentam no capítulo 5.

4.6. O campo de estudo e os participantes

Atendendo aos critérios pré-estabelecidos, na primeira fase do estudo empírico estiveram envolvidas 28 organizações escolares de Portugal continental, correspondentes às escolas com *Excelente* e/ou *Muito bom* em todos os domínios do 3.º ciclo da AEE, e cujo relatório foi publicado na página *web* da IGEC até ao final do ano civil de 2023.

A fim de proceder a uma breve caracterização dessas organizações escolares, apresentamos, na Tabela 1, a sua distribuição por tipologia, ano de participação no 3.º ciclo da AEE e área territorial de inspeção da IGEC a que pertencem.

Tabela 1.

Distribuição das organizações escolares envolvidas na primeira fase do estudo empírico, atendendo à sua tipologia, ano letivo no qual ocorreu o 3.º ciclo da AEE e área territorial de inspeção a que pertencem.

Ano letivo da avaliação	Área Territorial da IGEC	Tipologia das organizações escolares				Total (%)
		Agrupamentos de escolas	Escolas não agrupadas	Externatos/ Colégios	Centro de Estudos	
2017/2018 (fase piloto)	Norte	---	---	---	---	1 (4%)
	Centro	---	---	---	---	
	Sul	---	1	---	---	
2019/2020	Norte	---	---	---	---	2 (7%)
	Centro	1	---	---	---	
	Sul	1	---	---	---	
2021/2022	Norte	1	2	---	---	8 (29%)
	Centro	---	---	---	---	
	Sul	4	---	1	---	
2022/2023	Norte	6	2	---	---	17 (61%)
	Centro	1	---	1	---	
	Sul	6	---	---	1	
Total		20 (71%)	5 (18%)	2 (7%)	1 (4%)	28

Fonte: Elaboração própria

A leitura da Tabela 1 permite-nos constatar que a maioria das organizações escolares são agrupamentos de escolas (71%), havendo, no entanto, algumas (18%) escolas públicas não agrupadas (designadamente, escolas secundárias e uma escola de música) e, em número residual, externatos/ colégios e um centro de estudos (7% e 4%, respetivamente).

Atendendo à sua distribuição geográfica, verifica-se que 14 pertencem à Área Territorial de Inspeção do Sul (ATIS) da IGEC, 11 à Área Territorial de Inspeção do Norte (ATIN) e três à Área Territorial de Inspeção do Centro (ATIC).

Constata-se, ainda, que a maioria (61%) participou no 3.º ciclo da AEE no ano letivo 2022/2023; 29% das organizações escolares participaram na AEE em 2021/2022; não se registaram participações em 2020/2021 nem em 2018/2019; e as restantes organizações, em número residual, participaram na AEE em 2019/2020 e em 2017/2018 (7% e 4%, respetivamente).

Importará acrescentar à informação da Tabela 1 que, das 28 organizações escolares envolvidas no estudo, uma (4%) foi classificada com *Excelente* em todos os domínios da AEE (ATIN; ano letivo 2021/2022); três (11%) foram classificadas com *Excelente* em três domínios e *Muito bom* num outro, correspondente à *Autoavaliação*; uma (4%) foi classificada com *Excelente* em dois domínios e *Muito bom* nos outros dois – domínios *Autoavaliação* e *Prestação do serviço educativo* – (ATIS, ano letivo 2021/2022); oito (29%) foram classificadas com *Excelente* num dos domínios (em seis casos no domínio *Liderança e gestão*

e dois no domínio *Resultados*) e *Muito bom* nos restantes; e quinze (54%) foram classificadas com *Muito bom* em todos os domínios.

Na segunda fase do estudo empírico, estudámos mais pormenorizadamente uma das 28 organizações escolares envolvidas no estudo exploratório, selecionada entre as restantes através da aplicação dos critérios pré-estabelecidos. Trata-se de um agrupamento de escolas constituído por quatro estabelecimentos de ensino: a escola sede com oferta formativa do 1.º ao 9.º ano de escolaridade, mais três escolas com educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. A sua oferta educativa contempla, ainda, cursos de educação e formação de adultos (EFA), frequentados por um número reduzido de formandos (cerca de 5% do público-alvo). Pertence à área territorial de inspeção do Sul e participou no 3.º ciclo da AEE no ano letivo 2022/2023, tendo obtido as classificações de *Excelente* em três domínios e de *Muito bom* no domínio *Autoavaliação*. Tem cerca de 1200 alunos e perto de duas centenas de profissionais, entre eles: docentes (63%), assistentes operacionais (29%), assistentes técnicos (8%) e técnicos superiores (1%) (cf. Anexo 1 do R20). Trata-se de um agrupamento “sempre aberto a desafios, [que] tem abraçado um vasto leque de projetos de inovação com o envolvimento ativo da comunidade educativa” (R20-LG), “reconhecido enquanto instituição de referência pela qualidade do serviço educativo prestado, pela relevância e impacto das iniciativas que promove e pelas práticas de inclusão” (R20-Re).

Caraterizada a organização escolar que estudámos na segunda fase do estudo empírico, passamos, então, à identificação e caraterização dos atores educativos deste agrupamento de escolas que ouvimos em entrevista: os elementos permanentes da EMAEI. Esta equipa é formada por seis elementos: um dos docentes que coadjuva o diretor, um docente de educação especial, dois coordenadores de diretores de turma (DT), um coordenador de estabelecimento e um psicólogo (Tabela 2).

Tabela 2.

Caraterização dos entrevistados.

Género	Grupo de recrutamento	Cargos/funções	N.º de anos		
			serviço	no AE	na EMAEI
Feminino	110 – 1.º CEB	Docente dos Apoios Educativos/ Adjunta do Diretor/ Coordenação da EMAEI	30	18	5 (Coordenação – 3)
Feminino	910 – Educação Especial	Docente de Educação Especial/ Coordenação do Departamento de Educação Especial/ Coordenação do CAA/ Elemento permanente da EMAEI	39	30	6 (Desde a constituição)
Masculino	200 – Português e Estudos Sociais/ História	Docente/ Coordenação dos Diretores de Turma do 2.º CEB/ Elemento permanente da EMAEI	40	>30	6 (Desde a constituição)

(Continua)

Género	Grupo de recrutamento	Cargos/funções	N.º de anos		
			serviço	no AE	na EMAEI
Feminino	620 – Educação Física	Docente/ Coordenação dos Diretores de Turma do 3.º CEB/ Elemento permanente da EMAEI	25	4	2
Feminino	110 – 1.º CEB	Docente dos Apoios Educativos/ Coordenação de Estabelecimento/ Coordenação do Observatório da Qualidade/ Elemento permanente da EMAEI	28	20	5
Feminino	---	Psicóloga/ Elemento permanente da EMAEI	18	8	6 (Desde a constituição)

Fonte: Elaboração própria

Da análise da tabela, verifica-se que os elementos permanentes da EMAEI são, na sua maioria (83%), do género feminino; são de cinco grupos de recrutamento distintos, pertencentes a quatro dos sete departamentos curriculares do agrupamento de escolas, representando todos os ciclos do ensino básico; não há nenhum elemento da educação pré-escolar; são profissionais da educação experientes (com tempo de serviço em contexto educativo que varia entre os 18 e os 40 anos), bastante conhecedores daquela realidade (quer pela natureza dos cargos desempenhados, quer pelo número de anos de serviço no agrupamento de escolas, uma vez que, com a exceção de uma docente e da psicóloga que lá trabalham há 4 e 8 anos, respetivamente, todos os outros (67%) pertencem à comunidade há, pelo menos, 18 anos), que, na sua maioria (83%), pertence à EMAEI permanente (quase) desde a sua constituição, em 2018. A coordenação da EMAEI sempre foi desempenhada pelo representante do diretor do agrupamento de escolas na equipa, tendo havido alteração há três anos. A atual coordenadora da EMAEI é adjunta do diretor e pertencia à equipa antes de assumir este cargo, e a coordenadora anterior era/é a subdiretora da organização escolar, mas já não pertence à EMAEI.

É de salientar que todos os elementos permanentes da EMAEI têm assento no Conselho Pedagógico. Atendendo à redação do n.º 3 do artigo 12.º do RJEI, era expectável que, pelo menos, três elementos fossem elementos do referido órgão. Todavia, para além destes três elementos, a coordenadora da EMAEI faz parte do conselho pedagógico pelo desempenho deste cargo (cf. RI do agrupamento de escolas, p. 22); a docente de educação especial, na qualidade de coordenadora do departamento de educação especial (cf. RI do agrupamento de escolas, p. 22); e a psicóloga é convidada para todas as reuniões enquanto elemento SPO (cf. RI do agrupamento de escolas, p. 23).

Relativamente a formação, é importante registar que todos os elementos referiram frequentar, com regularidade, ações de curta duração sobre educação inclusiva (a maioria

promovida internamente e pelo CFAE), havendo um ou outro elemento que já tenha frequentado curso(s) e/ou oficina(s) de formação.

Apresentadas as organizações escolares e os participantes no estudo, consideramos concluído o capítulo da *Metodologia*, e passamos ao capítulo seguinte, destinado à apresentação e à discussão dos resultados.

5. Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo destina-se à apresentação, discussão e interpretação, à luz de um quadro teórico-conceitual, dos dados recolhidos no decurso do trabalho de campo que desenvolvemos na procura de respostas às questões orientadoras da presente investigação, com o intuito de “dar sentido ao que observamos” (Morgado, 2003, p. 344) e obter os elementos necessários à concretização dos objetivos a que nos propusemos.

Começamos por apresentar a leitura que efetuámos dos dados recolhidos nos relatórios de escola do 3.º ciclo da AEE que seleccionámos para análise, no sentido de extrair indicadores de equidade e inclusão nas escolas e caracterizar práticas e dinâmicas das EMAEI, descortinando o enfoque da sua ação e do seu papel na operacionalização da educação inclusiva; e passamos, de seguida, para a apresentação e discussão dos dados recolhidos no contexto educativo analisado mais aprofundadamente, na segunda fase do estudo empírico, para enriquecimento da exposição anterior.

5.1. Apresentação e discussão dos resultados do estudo exploratório

A análise efetuada aos relatórios de escola do 3.º ciclo da AEE que seleccionámos conduziu-nos à reflexão que apresentamos de seguida, nos três subcapítulos seguintes.

5.1.1. Indicadores de inclusão e equidade

A procura de indicadores de inclusão e equidade nos relatórios do 3.º ciclo da AEE das escolas com *Excelente* e/ou *Muito bom* em todos os domínios da avaliação foi efetuada a partir de uma pesquisa pelas palavras *inclusão*, *inclusiva/o(s)* e *equidade* nos referidos documentos, a qual nos conduziu às frequências que se apresentam nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3.

Frequências das palavras *inclusão* e *inclusiva/o(s)*, nas diferentes partes constituintes dos relatórios em análise: pontos fortes (PF), áreas de melhoria (AM) e juízos avaliativos por campo de análise (CA) de cada um dos domínios.

Partes do relatório \ Domínios	<i>Inclusão/Inclusiva/o(s)</i>				
	Autoavaliação (AA)	Liderança e gestão (LG)	Prestação do serviço educativo (PSE)	Resultados (Re)	Total
Pontos fortes (PF)	8	13 (12 rel.)	<u>27</u> (21 rel.)	12 (9 rel.)	60
Áreas de melhoria (AM)	1	1	---	---	2
Campo de análise 1 (CA1)	3	<u>18</u>	16 (12 rel.)	10 (9 rel.)	228
Campo de análise 2 (CA2)	11 (10 rel.)	9 (8 rel.)	<u>32</u> (21 rel.)	14 (10 rel.)	
Campo de análise 3 (CA3)	/	<u>29</u> (19 rel.)	<u>70</u> (27 rel.)	14 (11 rel.)	
Campo de análise 4 (CA4)	/	/	2	/	
Total	23	70	147	50	290 (28 rel.)
Valor médio	0,8	2,5	5,3	1,8	10,4

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4.

Frequências da palavra *equidade* nas diferentes partes constituintes dos relatórios em análise: pontos fortes (PF), áreas de melhoria (AM) e juízos avaliativos por campo de análise (CA) de cada um dos domínios.

Partes do relatório \ Domínios	<i>Equidade</i>				
	Autoavaliação (AA)	Liderança e gestão (LG)	Prestação do serviço educativo (PSE)	Resultados (Re)	Total
Pontos fortes (PF)	2	2	6 (5 rel.)	2	12
Áreas de melhoria (AM)	---	1	---	---	1
Campo de análise 1 (CA1)	---	5	2	12	56
Campo de análise 2 (CA2)	2	1	2	---	
Campo de análise 3 (CA3)	/	13 (11 rel.)	14	5	
Campo de análise 4 (CA4)	/	/	---	/	
Total	4	22	24	19	69 (23 rel.)
Valor médio	0,1	0,8	0,9	0,7	2,5

Fonte: Elaboração própria

A leitura das tabelas permite-nos verificar que a *inclusão* tem visibilidade em todos os relatórios, surgindo, em média, 10 palavras *inclusão* e/ou *inclusiva/o(s)* por relatório (Tabela 3). Por sua vez, a *equidade* não é explicitamente mencionada na totalidade dos relatórios analisados, mas na sua maioria (82%), com uma frequência média de 2 a 3 vezes por relatório (Tabela 4). É nos juízos avaliativos do domínio *Prestação do serviço educativo* que se

encontram mais frequentemente estes termos, claramente no campo de análise 3 – *Ensino, aprendizagem e avaliação*, mais evidente no que à *inclusão* diz respeito, resultado que reitera as conclusões de alguns estudos empíricos no âmbito da AEE (e.g., Borges *et al.*, 2020).

Nos relatórios analisados, a *equidade* surge ainda, com frequências muito próximas desta, no campo de análise 3 – *Gestão*, do domínio *Liderança e gestão*, e no campo de análise 1 – *Resultados Académicos*, do domínio *Resultados*, estando muito concentradas, e quase equitativamente distribuídas, nos três domínios do quadro de referência (QR) da AEE identificados no subcapítulo 2.2: *Prestação do serviço educativo, Resultados e Liderança e gestão*. É registada *equidade*: 1) no acesso ao currículo (R7-PSE, R23-LG, R26-PSE, R27-PSE) e na progressão (R27-PSE), inerente a uma visão estratégica clara (R23-LG), à valorização das dimensões cultural, científica, artística e desportiva na oferta educativa e atividades (R7-PSE), e à implementação de medidas diferenciadas (R26-PSE); 2) na ação, quando orientada por princípios de equidade (R19-LG); 3) na gestão e organização das crianças e dos alunos, sobretudo pela constituição dos grupos e turmas atenta a princípios da equidade (R1-LG, R13-LG, R19-LG), subjacente a critérios de natureza pedagógica (R13-LG, R19-LG, R23-LG) e equitativos (R3-LG), conhecidos da comunidade (R13-LG, R27-LG), e a opções inovadoras, como a medida turmas dinâmicas (R23-LG); 4) nos horários dos alunos (R19-LG, R23-LG), sustentados em critérios pedagógicos e princípios de equidade (R19-LG); 5) nas práticas de organização, afetação e gestão dos recursos humanos, atentas a critérios e orientações explícitas (R9-LG), princípios de eficácia e eficiência (R9-LG) e princípios da equidade e justiça (R13-LG, R24-LG), respeitando a formação e os interesses de cada um (R13-LG), numa lógica de rentabilização, que considera as pessoas e o seu bem-estar (R24-LG); 6) no serviço prestado, através da gestão flexível dos recursos (R8-LG); 7) na distribuição dos recursos educativos e tecnológicos (R27-LG); 8) na divulgação de informação, garantida por circuitos de comunicação (internos e externos) diversificados e eficazes (R22-LG); e 9) nos processos de avaliação das aprendizagens, promovida pelas estratégias implementadas (R6-LG).

É ainda evidenciado que concorre para a promoção de *equidade*: a implementação de MSAI diversificadas, sistematizadas e monitorizadas (R7-PSE, R12-PSE, R23-PSE), ajustadas às especificidades dos alunos (R8-PSE); a promoção de ambientes favoráveis às aprendizagens, que articulam aprendizagem curricular e sócio emocional (R20-PSE); o desenvolvimento de atividades, clubes e projetos de apoio ao bem-estar pessoal, emocional e social das crianças e alunos, orientados para a prevenção de comportamentos de risco, a educação para a saúde, o ambiente, a música, o desporto e as tecnologias (R6-PSE); o

trabalho direcionado para a melhoria dos desempenhos das crianças e dos alunos pertencentes a grupos de risco (R6-PSE); a disponibilização dos apoios necessários (R16-PSE), entre eles, academias e apoios educativos destinados à promoção da excelência (R6-PSE); e as/o dinâmicas/ acompanhamento da EMAEI (R9-PSE, R20-PSE, R25-PSE), em particular na definição das respostas educativas, em articulação com as famílias e parceiros, e na capacitação dos recursos humanos (R9-PSE).

As referências à *equidade* no domínio *Resultados* surgem, maioritariamente, na sequência dos resultados dos alunos que beneficiam dos apoios da Ação Social Escolar (ASE) – ou dos alunos com RTP, PEI e/ou PIT (R3-Re, R4-Re, R12-Re, R18-Re, R19-Re, R22-Re, R23-Re) ou dos alunos de origem imigrante (R3-Re, R4-Re) –, superiores às médias nacionais considerados os alunos com perfis semelhantes (R3-Re, R4-Re, R18-Re, R22-Re, R25-Re, R26-Re), a partir dos quais se depreende que as organizações escolares desenvolvem “boas práticas de equidade” (R3-Re, R4-Re, R18-Re) ou “práticas exemplares de equidade” (R25-Re), possuem “níveis de equidade (...) elevados” (R12-Re), têm atuado tendo em vista a equidade (R19-Re), adotam uma “ação educativa orientada por princípios de equidade” (R22-Re) ou desenvolvem um “trabalho assente nos princípios da (...) equidade” (R26-Re). Quando tal não se verifica, nomeadamente com alunos que beneficiam de ASE (R24-Re), a referência alerta para a necessidade de “desenvolvimento de estratégias com vista a uma maior equidade” (R24-Re), sobressaindo, perfeitamente, a associação entre *equidade* e sucesso educativo de todos, incluindo os mais vulneráveis. É natural que esta associação decorra do *indicador de equidade* que foi disponibilizado, a partir de março de 2021, no *InfoEscolas* – o portal das estatísticas do ensino básico e secundário, utilizado no 3.º ciclo da AEE (IGEC, 2022) –, para “aférir os níveis de sucesso educativo dos alunos de condições socioeconómicas mais vulneráveis (beneficiários do programa de Ação Social Escolar), em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, município e distrito, em comparação com os resultados médios dos alunos com um contexto socioeconómico e um percurso escolar semelhantes, a nível nacional” (DGEEC, 2021, p. 1), embora alguns autores (e.g., Barbas, 2021), suportados na definição de *equidade* apresentada pela OCDE, não o considerem “um ‘verdadeiro’ indicador de equidade, porque não avalia em que medida os alunos economicamente mais desfavorecidos superam essa desvantagem e atingem os mesmos resultados dos restantes alunos” (p. 12). Ainda que com pouca expressividade, no domínio *Resultados* também se encontram referências ao facto de as organizações escolares conseguirem assegurar a *equidade* através do “trabalho conjunto [entre instituição escolar e comunidade envolvente] em prol do bem comum” (R8-Re), muito útil “na resolução dos

constrangimentos provocados pela pandemia” (R24-Re), numa relação de interação e cooperação que serve ambos. Há, inclusive, uma referência que revela a valorização, pela sociedade, do “trabalho desenvolvido [pela escola] em prol da equidade e da inclusão, face à heterogeneidade da população escolar e no acolhimento de alunos migrantes” (R23-Re), com impacto “na crescente procura e no aumento significativo do número de crianças e alunos” (R23-Re).

No domínio *Autoavaliação*, no qual o termo *equidade* é nitidamente menos frequente, é notada uma melhoria ao nível da *equidade* dos processos de ensino e aprendizagem, potenciada pela “abrangência, rigor e consistência do processo de recolha e tratamento de dados da autoavaliação” (R9-Re), bem como o impacto da autoavaliação na *equidade* dos resultados “nos diversos campos de ação”, decorrente das melhorias que proporciona nos processos de ensino e aprendizagem (R25-Re).

A única área de melhoria com referência à *equidade* alude à “equidade dos processos de avaliação das aprendizagens” (R6-LG), já mencionada anteriormente. Por sua vez, nos pontos fortes, encontramos o termo *equidade* por 12 vezes, igualmente mais frequentes no domínio *Prestação do Serviço Educativo*, sendo destacados como promotores de *equidade*, no seguimento dos juízos avaliativos encontrados nos diferentes campos de análise: a “valorização das dimensões cultural, científica, artística e desportiva, patente na oferta formativa e num conjunto alargado de iniciativas” (R7-PSE); “estratégias de ensino e medidas de suporte à aprendizagem diferenciadas e monitorizadas que, numa abordagem multinível, promovem as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (R7-PSE; similar em R21-PSE e R23-PSE); e a “ação determinante das estruturas de apoio à equidade e à inclusão, em estreita articulação com os diversos intervenientes e suportada em dinâmicas eficazes, promotoras do bem-estar das crianças e dos jovens e da sua inclusão” (R9-PSE), entre as quais assume particular destaque a “consistência e eficácia das iniciativas inovadoras levadas a cabo pelo serviço de psicologia e orientação” (R20-PSE).

Desta análise, para além da implementação de MSAI personalizadas, atentas às potencialidades, expectativas e necessidades de cada criança/ aluno, saem reforçadas como *boas* práticas na promoção de *equidade* (e, portanto, de inclusão): a valorização das dimensões cultural, científica, artística e desportiva na oferta educativa e atividades; a articulação das aprendizagens curricular e sócio emocional; o desenvolvimento de atividades, clubes e projetos de apoio ao bem-estar pessoal, emocional e social das crianças e alunos, orientados para a prevenção das problemáticas emergentes; as opções inovadoras na gestão e organização das crianças e dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade na gestão do

trabalho com os grupos e as turmas; as práticas de organização, afetação e gestão dos recursos (humanos e materiais) atentas aos interesses e bem-estar de cada um (crianças/ alunos e profissionais) e à capacitação dos profissionais; e a diversificação de parcerias, associada a uma ação articulada e benéfica para a eficácia das MSAI e a consecução dos objetivos do serviço educativo.

Relativamente aos termos *inclusão* e *inclusiva/o(s)*, tal como já foi referido, as maiores frequências registam-se no campo de análise 3 - *Ensino, aprendizagem e avaliação*, do domínio *Prestação do serviço educativo* (Tabela 3), constatando-se que estão, maioritariamente, associadas:

- à implementação de MSAI e respostas educativas diversificadas (R6-PSE, R7-PSE, R8-PSE, R12-PSE, R23-PSE), sistematizadas (R7-PSE, R8-PSE, R23-PSE) e monitorizadas (R6-PSE, R7-PSE, R8-PSE, R23-PSE), ajustadas às especificidades dos discentes (R8-PSE) em função das necessidades educativas (R13-PSE), tendo em conta não só as dificuldades das crianças e dos alunos como também as suas potencialidades (R22-PSE), maioritariamente em contexto de sala de aula (R5-PSE, R6-PSE, R7-PSE, R12-PSE), mas também com recurso ao CAA (R6-PSE, R7-PSE, R12-PSE) – naturalmente, numa ação complementar ao trabalho realizado em grupo/ turma (art.º 13.º, DL 54/2018); –, das quais surge como exemplo a diferenciação pedagógica (R6-PSE, R8-PSE), “trabalho entrepares” (R8-PSE), “tutorias, coadjuvação e apoio tutorial específico” (R23-PSE);
- ao impacto do trabalho articulado das estruturas e/ou profissionais da escola (R1-PSE, R2-PSE, R8-PSE, R23-PSE, R24-PSE) – entre os quais a EMAEI, que, em alguns contextos, assume papel preponderante na intervenção (R4-PSE, R7-PSE, R9-PSE, R10-PSE, R11-PSE, R15-PSE, R23-PSE, R25-PSE) – e destes com as famílias e/ou os recursos da comunidade/ parceiros (R4-PSE, R7-PSE, R15-PSE, R23-PSE) na eficácia das MSAI e respostas implementadas, que tem contribuído para a prevenção da retenção (R24-PSE) e do abandono (R7-PSE, R23-PSE, R24-PSE);
- às práticas de promoção da excelência escolar, circunscritas à atribuição de prémios, para reconhecimento público nos âmbitos académico e social, e ao estímulo à participação em projetos e concursos, sobretudo àqueles que concorrem para esse fim (R1-PSE, R3-PSE, R4-PSE, R15-PSE) – Programa ERASMUS + (R3-PSE), Olimpíadas (R3-PSE, R13-PSE), Mentorias interpares (R3-PSE, R4-PSE), Desporto Escolar (R3-PSE), Academia de Líderes Ubuntu (R4-PSE), Canguru Matemático (R13-PSE) –, transparecendo que não poderão ser tão redutoras (R1-PSE), sendo necessária “a adoção de estratégias que

impliquem os alunos que evidenciam maiores potencialidades em operações cognitivas mais complexas” (R8-PSE). Por vezes, é ainda mencionada “a oferta de reforços curriculares” como incentivo à excelência (R11-PSE, similar em R15-PSE);

- às ações e medidas de integração de alunos estrangeiros (R1-PSE, R4-PSE, R17-PSE) – das quais são exemplo os “apoios e coadjuvações em contexto de sala de aula, apoios educativos na sala de estudo, tutorias, aulas complementares e apoios específicos” (R17-PSE) –, por vezes extensíveis às suas “famílias, ao nível do apoio social, da saúde e profissional” (R4-PSE), com impacto “nas taxas de retenção e desistência” (R17-PSE).

São também elevadas as frequências registadas nos campos de análise 2 – *Oferta educativa e gestão curricular*, do domínio *Prestação do serviço educativo*, e 3 – *Gestão*, do domínio *Liderança e gestão*. Ao nível da *Oferta educativa e gestão curricular*, os termos *inclusão* e/ou *inclusiva/o(s)* surgem, frequentemente, associados:

- à diversificação da oferta e das respostas educativas, atenta às necessidades (R14-PSE) e satisfação, interesses pessoais e comunitários (R4-PSE), contemplando, por exemplo, “cursos de educação e formação para jovens e adultos”, o “Programa Integrado de Educação e Formação” (R8-PSE), cursos profissionais (R10-PSE) e “outras componentes no currículo, nomeadamente a nível de educação ambiental, cidadania e desenvolvimento pessoal e social, (...) ensino estruturado” (R18-PSE), como “um válido contributo na formação, qualificação académica e inclusão de todos e cada um” (R8-PSE);
- às atividades e aos projetos da oferta educativa que promovem a inclusão, nomeadamente desportivos (R1-PSE, R7-PSE), culturais (R7-PSE, R14-PSE) e artísticos (R7-PSE, R14-PSE, R27-PSE), de integração como “a lecionação de Português para Falantes de Outras Línguas” (R8-PSE), e inovadores como o Clube de Robótica (R25-PSE), os quais, desenvolvidos em complementaridade com o trabalho em sala de atividades/aula, constituem-se uma mais-valia na inclusão e na consecução dos referenciais curriculares (R7-PSE);
- às práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem orientadas para a educação inclusiva (R4-PSE, R13-PSE), que viabilizam a implementação de medidas educativas diferenciadas, promotoras da igualdade de oportunidades no acesso ao currículo (R2-PSE, R13-PSE), em diversos contextos (R15-PSE, R23-PSE), “de que são bons exemplos, (...) a terapia da fala, a hipoterapia e a psicomotricidade” (R15-PSE), as coadjuvações e as mentorias (R16-PSE);
- ao desenvolvimento de projetos e medidas de inovação curricular e pedagógica, “dentro e fora da sala de aula” (R3-PSE), que mobilizam “metodologias ativas, como o modelo de

sala de aula invertida, atividades STEAM/STEM e o trabalho de projeto” (R4-PSE), “ferramentas e plataformas digitais de aprendizagem (MILAGE APRENDER+, MathsCityMap, Khan Academy, projeto-piloto Manuais Digitais [...])” (R4-PSE) e ofertas como o “Clube de Robótica” (R25-PSE), e/ou contemplam “a organização dos espaços para a aprendizagem cooperativa” (R4-PSE), alguns dos quais decorrem da apropriação de iniciativas nacionais (R11-PSE) e têm contribuído para a transformação da abordagem ao currículo (R23-PSE).

Analisando os pontos fortes do domínio *Prestação do serviço educativo*, saem reforçadas como práticas promotoras de *inclusão*, por ordem decrescente de frequências: 1) as dinâmicas conseguidas no âmbito do trabalho concertado e articulado de docentes, órgãos e estruturas internas, serviços técnico-pedagógicos, famílias e demais parceiros, em prol da eficácia das MSAI mobilizadas (R1-PSE, R2-PSE, R9-PSE, R10-PSE, R14-PSE, R19-PSE); 2) as respostas, medidas e estratégias diferenciadas (e monitorizadas) para um efetivo acesso ao currículo e uma participação plena nas diferentes atividades e projetos escolares (R7-PSE, R17-PSE, R18-PSE, R21-PSE); 3) a valorização e a concretização de atividades que potenciam o desenvolvimento pessoal e sócio emocional das crianças e dos alunos, bem como o seu bem-estar (R2-PSE, R7-PSE, R13-PSE, R24-PSE) – enaltecendo referentes do campo de análise 1 – *Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos* –; e 4) as respostas educativas, no campo da inovação curricular e pedagógica, com relevância formativa e inclusiva (R3-PSE, R8-PSE, R20-PSE).

Por sua vez, no campo de análise 3 – *Gestão*, do domínio *Liderança e gestão*, os termos *inclusão* e/ou *inclusiva/o(s)* surgem associados:

- ao ambiente escolar, que se qualifica de inclusivo quando “a diferença é respeitada, ainda que se registem casos pontuais de desrespeito, entre alunos, pelas características de alguns colegas” (R1-LG), “atende às diferentes e reais expectativas de todos os atores educativos” (R12-LG), sobressaindo “a atenção para com cada criança e jovem na sua individualidade” (R9-LG) e a “implementação de práticas educativas e pedagógicas inclusivas” (R12-LG), “com benefícios claros no processo de ensino e de aprendizagem e no bem-estar dos seus utilizadores” (R17-LG). Para tal, concorre a ação concertada, criteriosa e consistente de toda a comunidade educativa no acompanhamento e integração das crianças e dos alunos (R11-LG, R17-LG, R21-LG), pautada “por princípios e critérios orientados para a promoção de um ambiente escolar (...) inclusivo” (R28-LG); “a gestão criteriosa dos recursos humanos” (R16-LG), privilegiando a “constituição de equipas pedagógicas que acompanham os alunos ao longo de um ciclo” (R27-LG); e a

“mobilização eficiente de recursos internos e externos com uma intencionalidade desafiadora da aprendizagem” (R25-LG), com “utilização exponencial do digital” (R21-LG) e “intervenções de melhoramento dos contextos” (R21-LG) “para tornar as áreas comuns mais apelativas” e se utilizarem “espaços exteriores enquanto recurso para a aprendizagem, nomeadamente para a lecionação de aulas e para o cultivo de hortas pedagógicas” (R23-LG; similar em R7-LG);

- às práticas de gestão e organização das crianças e dos alunos, em respeito pelos “princípios da equidade, heterogeneidade e inclusão, nomeadamente no que concerne à constituição de grupos e turmas” (R1-LG), que decorre de critérios de natureza pedagógica (R3-LG, R5-LG, R13-LG, R20-LG, R23-LG), “claros e equitativos” (R3-LG), “que têm em consideração a heterogeneidade e a continuidade pedagógica” (R7-LG), no seguimento de princípios de eficácia e eficiência (R9-LG, R20-LG);
- à “gestão equilibrada dos recursos humanos” (R5-LG), “que, para além de valorizar o bem-estar e o perfil de cada um, viabiliza a prossecução das intenções organizacionais e pedagógicas, com a atribuição, no caso dos docentes, de tempos semanais para reunião das equipas educativas por ano de escolaridade, incrementando o trabalho colaborativo e a articulação curricular” (R23-LG);
- às “práticas de formação contínua, interna e externa” (R27-LG), que têm otimizado “o leque de formadores disponível em temáticas-chave” (R22-LG) e respondido às necessidades identificadas (R27-LG) e prioridades pedagógicas, decorrentes das orientações educativas ao nível da flexibilidade curricular e da inclusão (R5-LG, R22-LG).

É de salientar que estas práticas não têm visibilidade nos pontos fortes do respetivo domínio – *Liderança e gestão* –, que, globalmente, focam outros campos de análise.

Importa ainda referir que, desta análise, saem reforçadas como *boas* práticas para promoção da *inclusão* as identificadas na reflexão efetuada a partir das referências à *equidade*, às quais se acrescentam as seguintes: mobilização de medidas e respostas maioritariamente em contexto de sala de atividades/ aula, em grupo/ turma, com recurso ao CAA, se necessário, para ação complementar ao trabalho aí efetuado; diversificação das práticas de promoção da excelência escolar, que vão além da atribuição de prémios e participação em concursos com a mesma finalidade; promoção de ações e medidas de acolhimento e integração de alunos estrangeiros e das suas famílias; e desenvolvimento de projetos e medidas de inovação curricular e pedagógica, que mobilizem metodologias ativas na abordagem ao currículo.

5.1.2. Práticas e dinâmicas das EMAEI

Centrando, agora, o nosso olhar nos parágrafos dos relatórios que convocam a EMAEI, de modo a obter conhecimento sobre a forma como as escolas estão a dinamizar este ‘novo’ recurso organizacional, criado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 especificamente para apoiar a aprendizagem e a inclusão de todas as crianças e todos os alunos, constatamos que é no domínio *Prestação do serviço educativo*, mais precisamente no campo de análise 3 – *Ensino, aprendizagem e avaliação*, que a EMAEI é mais referenciada (Tabela 5).

Tabela 5.

Frequências da expressão EMAEI nas diferentes partes constituintes dos relatórios em análise: pontos fortes (PF), áreas de melhoria (AM) e juízos avaliativos por campo de análise (CA) de cada um dos domínios.

Partes do relatório	Domínios	EMAEI				Total
		Autoavaliação (AA)	Liderança e gestão (LG)	Prestação do serviço educativo (PSE)	Resultados (Re)	
Pontos fortes (PF)		---	---	3	---	3
Áreas de melhoria (AM)		---	---	---	---	0
Campo de análise 1 (CA1)		---	---	2	---	25
Campo de análise 2 (CA2)		1	---	1	---	
Campo de análise 3 (CA3)		/	1	20 (19 relatórios)	---	
Campo de análise 4 (CA4)		/	/	---	/	
Total		1	1	26	0	28 (19 rel.)
Valor médio		0,0	0,0	0,9	0,0	1,0

Fonte: Elaboração própria

Aliás, para além de referenciada no domínio *Prestação do serviço educativo*, a EMAEI é convocada em apenas mais duas asserções, uma no domínio *Autoavaliação* – que salienta a sua atuação na criação de “vários projetos para aquisição e reforço de competências”, a partir da indicação e “contributo da autoavaliação no incremento da inclusão” (R23-AA) – e outra no domínio *Liderança e gestão*, que evidencia o acompanhamento contínuo que esta equipa efetua, a par de outros órgãos/ estruturas, à (in)disciplina dos alunos (R3-LG). Não se encontraram referências explícitas à expectável e desejável articulação entre EMAEI e equipa de autoavaliação da escola, mencionada no quadro de referência da AEE, no âmbito da construção e/ou desenvolvimento do processo de (auto)avaliação institucional.

Nos juízos avaliativos dos campos de análise do domínio *Prestação do serviço educativo*, encontram-se referências alusivas às tarefas da EMAEI no âmbito das competências que lhe estão atribuídas pelo n.º 9 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 54/2018. É referido que a EMAEI

identifica ou mobiliza MSAI (R1-PSE, R10-PSE, R15-PSE, R18-PSE, R21-PSE, R27-PSE, R28-PSE) e procede ao seu acompanhamento (R15-PSE, R19-PSE, R28-PSE), monitorização (R13-PSE, R15-PSE, R19-PSE, R22-PSE, R28-PSE) e avaliação (R28-PSE), com envolvimento das famílias (R21-PSE). Por vezes, é mencionado que a EMAEI, mais do que acompanhar a implementação das medidas, acompanha os alunos (R11-PSE, R13-PSE, R19-PSE) “alvo de medidas multinível” (R11-PSE) – transparecendo a perpetuação das práticas (ou, pelo menos, do discurso) do passado relativo aos alunos com necessidades educativas especiais –, na transição de ciclo, com “conhecimento prévio [privilegiado] das situações relativas aos novos alunos, (...) acompanhamento [que] é continuado em todas as reuniões de conselhos de turma” (R19-PSE). Relativamente à monitorização das MSAI, há uma referência positiva a um sistema implementado pela EMAEI, que possibilita o “funcionamento em rede e a participação efetiva de todos os elementos do conselho de turma, o que permite um acompanhamento sistemático de cada um dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (R13-PSE).

A “sensibilização da comunidade educativa para a inclusão” (R15-PSE) e o “aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas ajustadas” (R15-PSE) ou “reforço de medidas universais” (R10-PSE) – competências previstas nas alíneas *a*) e *d*) do n.º 9 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 – são, por vezes, assumidas como ações de “capacitação dos recursos humanos, de que são exemplo os seminários de início e final de ano letivo sobre a temática da educação inclusiva” (R9-PSE), “um conjunto de ações de formação, sensibilização e esclarecimento de comportamentos de risco e de patologias circunstanciadas, com o envolvimento das famílias, do pessoal docente e não docente e crianças e alunos” (R25-PSE) e “formação e reuniões com os diretores de turma que têm contribuído (...) para uma profícua implementação da abordagem multinível de acesso ao currículo (...), tendo em conta não só as dificuldades das crianças e dos alunos como também as suas potencialidades” (R22-PSE).

Encontram-se, também, ainda que muito breves, referências ao acompanhamento do funcionamento (R4-PSE, R10-PSE) ou “dinamização do centro de apoio à aprendizagem” (R15-PSE). Por sua vez, não se encontram referências aos trabalhos relativos à elaboração da documentação inerente à mobilização das MSAI seletivas e/ou adicionais – RTP, PEI e PIT (alínea *e*), n.º 9, art.º 12.º, DL 54/2018) –, talvez por ter sido a tarefa que esta equipa melhor (e/ou mais rapidamente) assumiu, em continuidade (ainda que com as necessárias e devidas adaptações) com o que estava instituído pelo normativo anterior (Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), orientador dos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos

ensinos básico e secundário entre 2008 e 2018. Também não há referências à participação da EMAEI na definição de indicadores para avaliação da eficácia das MSAI (art.º 5.º, DL 54/2018), talvez porque não o fazem ou porque não foi observado (ou valorizado) pelas equipas de avaliadores, nem na proposta de ingresso antecipado ou adiamento da matrícula das crianças no 1.º ciclo do ensino básico (art.º 27.º, DL 54/2018).

Contudo, surgem referências ao envolvimento da EMAEI, frequentemente como parceira, na “definição das respostas educativas” (R9-PSE), “proporcionando, por exemplo, no caso dos alunos estrangeiros, condições de integração não só aos alunos como também às famílias, ao nível do apoio social, da saúde e profissional (entrevistas de emprego)” (R4-PSE); na mobilização de recursos (R1-PSE); e na promoção/ dinamização de “projetos para aquisição e reforço de competências” (R23-AA) e “projetos de cariz inovador, com relevância formativa e inclusiva, dentro e fora da sala de aula” (R3-PSE).

Nos três pontos fortes (do domínio *Prestação do serviço educativo*) em que se encontra referenciada, a EMAEI é o foco de apenas um deles – o que pode ser indicador de que, na maioria dos contextos, ainda não assumiu a centralidade com que foi desenhada –, que destaca o seu “trabalho articulado (...) com os demais parceiros educativos” (R1-PSE), aspeto que surge desenvolvido nos juízos avaliativos de vários relatórios, que identifica como seus principais parceiros: profissionais docentes e não docentes da escola e estruturas/ serviços internos (R1-PSE, R4-PSE, R7-PSE, R23-PSE, R25-PSE) como SPO e técnicos; recursos/ parceiros da comunidade local (R4-PSE, R7-PSE, R9-PSE, R23-PSE) como Câmara Municipal, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC) e Equipa Local de Intervenção na Infância (ELI); e pais/ encarregados de educação/ famílias (R1-PSE, R7-PSE, R9-PSE, R23-PSE). Nos outros dois pontos fortes, a EMAEI é mencionada a par de outros serviços e/ou estruturas, ou até como colaboradora daqueles – talvez por se trata de serviços com ação enraizada nos contextos, resistentes à reconfiguração imposta pelo RJEI –, no acompanhamento e intervenção com as crianças e alunos e no envolvimento das famílias na vida escolar:

“Articulação do serviço de psicologia e orientação com a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e com as entidades parceiras, numa ação abrangente e concertada, que assegura o bem-estar pessoal e social das crianças e dos alunos, a prevenção dos comportamentos de risco e a orientação escolar e profissional” (R15-PSE);

“Qualidade do trabalho realizado pelos diretores de turma e pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, no acompanhamento dos alunos e no envolvimento das famílias na vida escolar, o que propicia a inclusão e o sucesso educativo” (R19-PSE);

não se denotando a centralidade da EMAEI na operacionalização da educação inclusiva das escolas.

É de referir que a participação dos pais e encarregados de educação na EMAEI surge, explicitamente, apenas num dos relatórios (R11-PSE). Outros, como já referimos, fazem referência ao trabalho articulado que desenvolvem com os pais/ encarregados de educação (R1-PSE, R7-PSE, R9-PSE, R23-PSE) ou ao facto da EMAEI envolver as famílias na vida escolar (R19-PSE), sem especificações.

5.1.3. Ação e papel das EMAEI

Nos relatórios analisados encontram-se referências à “a atuação célere” (R23-PSE), à “ação muito relevante” (R9-PSE) e ao “trabalho consistente” (R7-PSE), “produtivo” (R1-PSE) e “eficaz” (R7-PSE, R18-PSE) da EMAEI, “relevando-se a qualidade de respostas” (R4-PSE), com a atribuição de “um papel importante no conhecimento prévio das situações relativas aos novos alunos” (R19-PSE) bem como “um papel fulcral no acompanhamento dos alunos alvo de medidas multinível e na articulação com todos os intervenientes no processo educativo destes alunos, garantindo aos pais/encarregados de educação toda a informação pertinente” (R11-PSE). Releva-se ainda o impacto do trabalho da EMAEI na adequação de intervenções (R20-PSE) e na promoção da equidade (R9-PSE, R20-PSE), da inclusão (R7-PSE, R9-PSE, R19-PSE, R20-PSE, R23-PSE) e do sucesso educativo de todos os alunos (R19-PSE, R20-PSE), no âmbito da prevenção do abandono (R7-PSE, R23-PSE) assim como do “bem-estar pessoal e social das crianças e dos alunos, a prevenção dos comportamentos de risco e a orientação escolar e profissional” (R15-PSE), não havendo indícios claros de que a EMAEI se constitua, atualmente, “uma estrutura de importância central e imprescindível para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola” (Silva, 2021, p. 38).

Em jeito de conclusão, importa sublinhar que se denotam desenvolvimento e mudança organizacionais, numa “perspetiva abrangente, que valoriza e destaca valores, políticas e práticas orientadas para a inclusão e equidade, nos diversos setores de atuação da escola” (Borges *et al.*, 2020, p. 108), indiciando que se caminha no sentido de se poder vir a alcançar as respostas recomendadas por Fonseca *et al.* (2024), das quais se destaca: MSAI e oferta educativa ajustadas às necessidades, interesses e potencialidades de cada criança e aluno; processos de monitorização e avaliação da eficácia das MSAI e dos recursos (entre os quais se inclui todas as ofertas no âmbito do CAA, pelo impacto que o seu trabalho subsidiário à sala

de aula pode ter) útil à melhoria das aprendizagens e à garantia da equidade e inclusão; processos de ensino e de aprendizagem que considerem e articulem aspetos académicos, comportamentais, sociais, emocionais e ambientais; ações de sensibilização da comunidade educativa que concorram para um entendimento comum sobre a inclusão; e mecanismos para aconselhamento/ capacitação docente baseados em práticas reflexivas, trabalho colaborativo e formação, orientados para a implementação de práticas inclusivas em sala de atividades/ aula. É caminho que está a ser feito pelas escolas, não necessariamente impulsionado/ coordenado pelas EMAEI, que transparecem estar mais dedicadas a um dos dois níveis de funcionamento para si perspetivados – aquele que se centra mais no acompanhamento, intervenção e apoio às crianças e alunos –, descurando um pouco o outro, a nível de escola, que requer uma ação mais generalizada nos contextos educativos e vai sendo assumido (quando o é) de forma menos planeada, de acordo com as solicitações e oportunidades que vão surgindo. O trabalho das EMAEI tem sido notado e, por vezes, enaltecido, quer pela academia (e.g., Canha, 2021; Graça, 2021; Ribeiro, 2023), quer pelas equipas da AEE, na medida em que, numa ação conjunta e articulada com as estruturas internas das escolas, as famílias e os parceiros, tem contribuído para a promoção da equidade e da inclusão das crianças e alunos. Na maioria dos contextos, a EMAEI ainda não foi compreendida nem assumida para o nível de desempenho preconizado no RJEI, não tendo sido desencadeadas as mudanças organizacionais necessárias para que se venha a constituir um recurso central e com um papel preponderante na operacionalização da educação inclusiva da escola, o que poderá estar a comprometer a qualidade e eficácia das respostas dadas. Para tal, estão certamente a concorrer vários fatores, que invalidam ou condicionam a reunião dos requisitos necessários à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 – i.e., formação em educação inclusiva (Graça, 2021; Monteiro *et al.*, 2020; Portela, 2021); tempo suficiente para o exercício de funções (Graça, 2021), que contemple tempo para reuniões e articulação entre profissionais (Monteiro *et al.*, 2020), pais/ encarregados de educação e recursos da comunidade (Graça, 2021); recursos humanos e materiais diversificados e em número suficiente para apoiar a educação inclusiva (CE, 2016; Monteiro *et al.*, 2020; OCDE, 2022; Silva, 2021); e apoio do Ministério de Educação (Monteiro *et al.*, 2020) –, dificultando/ impedindo que a mudança desejada aconteça.

Apresentados e discutidos os resultados obtidos através do estudo exploratório, passamos, de imediato, para a apresentação e discussão dos dados recolhidos no contexto educativo analisado mais aprofundadamente, para enriquecimento da exposição anterior.

5.2. Apresentação e discussão dos resultados do estudo de caso

O presente subcapítulo apresenta e discute, como o título indica, os dados recolhidos na segunda fase do estudo empírico, com o objetivo de estudar, mais aprofundadamente, um dos contextos educativos analisados no estudo exploratório implementado na primeira fase desta investigação. Baseámo-nos em documentos relativos à organização escolar (relatório de escola do 3.º ciclo da AEE, documentos orientadores e documentos produzidos pela EMAEI e/ou por outros órgãos e estruturas) e na entrevista semiestruturada realizada aos elementos permanentes da EMAEI, para, seguindo a estrutura dos blocos temáticos do guião da entrevista, nos focarmos, nos subcapítulos seguintes, nos valores e políticas orientadoras da educação inclusiva adotados pelo agrupamento de escolas analisado e nas práticas/ dinâmicas da sua EMAEI, relevando o papel desta equipa na construção da escola inclusiva desejada.

5.2.1. Valores e políticas da educação inclusiva

Na voz dos atores educativos, a organização escolar em análise adota “linhas de ação muito filosofia humanista e muito centradas no investimento de proximidade, quer entre alunos, quer entre os professores e os alunos, quer no investimento para que as famílias sejam próximas da escola” (E6), as quais têm concorrido, também segundo os entrevistados, para o “trabalho preventivo” (E6) que a instituição pretende realizar, porque “quando estamos mais próximos e mais disponíveis, conseguimos antever, com maior facilidade, os desafios e (...) ter um maior conhecimento dos jovens para depois conseguir estabelecer as questões todas necessárias ao nível da equidade e da inclusão” (E6). Estão “a tentar ser preventivos e universais” (E6), visando “que todos se sintam incluídos. Mesmo aqueles alunos que, à partida, não terão nenhum motivo específico para necessitarem de um apoio” (E6) e, em linha com este objetivo, organizam-se “com um princípio, que é o interesse superior da criança” (E6) e investem “em projetos de proximidade e de relação, quer entre professores e alunos, quer entre alunos e alunos, quer entre escola e a família” (E6), assumindo que, no âmbito da educação inclusiva, “não est[ão] a trabalhar só para o nicho de alunos ou de pais ou de famílias que têm as medidas específicas” (E6).

Não obstante, também os avaliadores externos, em sede do 3.º ciclo da AEE, constataram que o trabalho desenvolvido “potenciou a criação de uma cultura de escola, que valoriza cada indivíduo e o seu bem-estar, (...) mobilizadora de práticas para a inclusão” (R20-LG).

Esta forma de pensar a educação decorre de um contexto em que os agentes educativos (pelo menos, os que foram ouvidos em entrevista) identificam como “principais desafios (...) [aqueles que] têm a ver com a parte emocional” (E1) das crianças/ alunos – marcada pela “instabilidade emocional, que se reflete, portanto, diretamente na maneira como [as crianças e os alunos] se dispõem para as aprendizagens e o que torna, de alguma forma, uma necessidade de acompanhamento” (E1) – e com “as questões que são muito comuns agora em Portugal, desta mobilidade de famílias que entram e saem, estão e chegam a meio do ano, e que é preciso integrar e desenvolver competências” (E6), aos quais se juntam, naturalmente, os cuidados/ acompanhamentos que prestam, a longa data, às “crianças com cegueira, com grau de cegueira elevado (...) E [a]os meninos autistas” (E1). Daí que “o desenvolvimento de competências sociais e emocionais assum[am] a centralidade da ação educativa, (...) [existam] diversas iniciativas, (...) implementadas numa lógica de articulação entre aprendizagem curricular e socioemocional, gerando ambientes favoráveis às aprendizagens, promotores da equidade e do sucesso” (R20-PSE).

Os inquiridos associam o início desta visão estratégica a um projeto/ compromisso que assumiram um ano antes da publicação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva:

“há uma mudança (...) é uma mudança como cultura de escola, como práticas, como um todo, não só com o aluno A, B ou C, mas é uma mudança mesmo na própria cultura de escola (...) anterior [ao DL 54/2018] (...) que foi quando fomos projeto-piloto de inovação pedagógica” (E6);

tendo o normativo vindo, na perspetiva dos entrevistados, justificar e reforçar a sua forma de atuação:

“a entrada em vigor do Decreto-Lei 54 conferiu-nos, a nós e à nossa visão educativa, alguma intencionalidade reforçada na adoção de projetos universais e preventivos” (E6);

“nós, no 1.º ciclo, já estávamos habituados a implementar algumas estratégias e depois o 54 veio, de alguma forma, formalizar isso que nós fazíamos intuitivamente” (E1);

“há um grande pensar no aluno [nos conselhos de turma] e acho que esta intencionalidade está muito mais aumentada desde o 54” (E6); “sempre tivemos essa filosofia [de atuação precoce e preventiva], mas acho que agora está muito mais clara e rotinada. Está muito mais clara e muito mais rotinada” (E6).

O maior desafio trazido pelo RJEI foi, na perspetiva dos inquiridos, “repensar a inclusão na sua generalidade, e não só ligada àquele modelo mais médico” (E6), que obrigou a “nós próprios [docentes de educação especial] mentalizarmo-nos e mudarmos para sair do modelo médico para passarmos a abranger muito mais gente e conseguirmos também transmitir isso aos colegas” (E3), o que se constituiu “um grande desafio na altura e continua a ser...

[relativamente] aos colegas que não são da educação especial ou que não façam, de alguma forma, parte da EMAEI” (E3).

Num exercício de identificação das principais alterações no agrupamento de escolas que decorreram do Decreto-Lei n.º 54/2018, os entrevistados apontaram mudanças na atitude dos docentes, relativamente à forma como encaram o aluno e perspetivam e lidam com as medidas de suporte:

“de facto, houve uma evolução enorme de um [DL 3/2008] para o outro [DL 54/2018]. Porque, no 3/2008, (...) os meninos que tinham dificuldades eram da educação especial, ponto. E o 54 veio dar outra lufada, e todos os docentes, de alguma maneira, têm um compromisso com o aluno, e, na sua particularidade, e na sua individualidade. (...) e, vê-se na atuação dos docentes, de facto, esse respeito pela individualidade de cada aluno. Penso que isso é notório para quem teve este percurso entre os vários diplomas que sustentaram a parte da educação especial ou dos alunos com necessidades específicas” (E1);

“Eu acho que se nota, por exemplo, uma mudança que é positiva, nos conselhos de turma, especialmente no início de ano (...). Há um grande pensar no aluno e acho que esta intencionalidade está muito mais aumentada desde o 54” (E6);

“já há uma calma relativamente às medidas... ou uma melhor apreensão das medidas” (E4);

“nós, no 1.º ciclo, já estávamos habituados a implementar algumas estratégias e depois o 54 veio, de alguma forma, formalizar isso que nós fazíamos intuitivamente. E, portanto, a dificuldade foi, depois, as colegas passarem aquilo que era tão natural, para o papel como sendo uma medida universal (...) E, agora, com a implementação, as pessoas já perceberam melhor que aquilo que faziam tão naturalmente, que se encaixa nesta questão das medidas universais” (E1);

bem como na atitude dos assistentes operacionais e técnicos, que procuram estar cada vez mais aptos para a intervenção:

“os assistentes da escola, os assistentes operacionais e técnicos, têm feito um caminho magnífico. Tem sido uma evolução muito grande. Há sempre alguns resistentes! Mas, não tem nada a ver com o que era aqui há uns anos atrás. Tem sido uma grande evolução. Passaram a haver os meninos da educação inclusiva, aqueles meninos que tinham a educação especial como eles lhes chamavam. Passaram a vê-los como os outros. Tem sido um percurso muito, muito, muito bom” (E3);

“E, muitas vezes, vêm pedir estratégias” (E6);

“E pedem estratégias. E algumas vão para a unidade, só para ver como é que é, para depois poderem fazer cá fora, se for necessário (...), com qualquer um. Então, têm necessidade, às vezes, de perguntar “como é que deve fazer?”, e de ver e de observar” (E3).

Relativamente a um entendimento comum sobre inclusão, ainda que constatem que “temos evoluído bastante” (E1) e “as pessoas (...) aceite[m] a inclusão já de uma forma muito natural” (E1), os entrevistados consideram que este “é um trabalho [contínuo,] que é feito ao longo dos anos e que nunca estará concluído, porque as pessoas não estão todas no mesmo patamar de entendimento, digamos, e porque ainda há alguns preconceitos que vigoram” (E1),

e porque “nunca estamos no ponto que desejávamos. Queremos sempre mais” (E6). Após a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, houve “um grande movimento de autoanálise e de refletirmos e incutirmos esta nova visão e de repensar a inclusão na sua generalidade. (...) Foi tentar construir uma leitura comum, do que era isto da inclusão e do decreto-lei 54, para depois vir a ação” (E6); e, ao longo dos tempos, têm apostado em “projetos de inclusão para professores (...) para haver esta passagem de informação e de cultura de escola” (E6) de modo que “quem chega de novo... Como acabamos por despertá-los para isto, as pessoas apropriam-se daquilo que nós fazemos e acaba por haver uma adaptação mais facilitada a tudo aquilo que é feito e a esta inclusão” (E2), assim como “tem havido uma preocupação de dar a conhecer essa filosofia, a filosofia da inclusão, porque são promovidas atividades em que os alunos participam...” (E5); de modo que inclusão e equidade “est[ão] tão afinad[as] nas nossas práticas, que passou de regra à rotina” (E6), “já virou rotina, que já nem damos conta” (E2) do que é, efetivamente, realizado subjacente a estes princípios e propósitos:

“Eu acho que está tão afinado nas nossas práticas, que passou de regra à rotina. E, portanto, é um assunto que nós não discutimos. Partimos do princípio que é assim, que é necessário e os próprios alunos têm essa consciência. Portanto, para nós, acaba por ser uma coisa tão dia-a-dia que não é um assunto” (E6).

No que concerne ao papel dos professores de educação especial no processo de inclusão dos alunos, as opiniões ditam que é “essencial” (E5), porque “est[ão] na retaguarda” (E3) e “são o nosso grande apoio na implementação de medidas, porque nos orientam quando nós temos mais dúvidas e fazem um bocadinho a consultadoria para que as suas práticas possam ser utilizadas por todos” (E4), assim “como todos os [outros] do conselho de turma” (E6), uma vez que “neste momento, todos os professores trabalham para a inclusão” (E3).

Questionados sobre as maiores forças do agrupamento de escolas ao nível da educação inclusiva, as opiniões oscilaram entre aspetos da política educativa adotada e da cultura de escola. Os inquiridos referiram “a relação, a proximidade, o humanismo e os projetos preventivos” (E6), fazendo sobressair a “prevenção” (E3), assim como a “coesão de equipa (...) falo dos professores” (E5), a “equipa... escola” (E3) e “a postura da direção” (E6). Relativamente à direção (diretor e sua equipa), descreveram uma liderança de topo empoderada, conhecedora e defensora dos princípios da educação inclusiva, disponível e proativa, facilitadora da participação crítica e construtiva dos docentes (Gonçalves, 2023), um elemento-chave na implementação das mudanças desejadas (Dias, 2021):

“Quando nós temos uma direção que é sensível e que é a primeira a dizer ‘vamos parar para discutir’ e que trata de organizar os tempos, para que todos possamos sentar-nos e discutirmos,

eu acho que isso é, sem dúvida, uma mais-valia. Nós poderíamos ter, todos, esta mesma filosofia enquanto EMAEI. Mas, se nós não tivéssemos uma postura de direção com a sensibilidade, o conhecimento e a abertura à necessidade destes momentos de formação, de partilhas de boas práticas, discussão, que não nos ajudasse, também, aqui a dizer ‘vamos lá sentar-nos todos, vamos marcar reunião em pós-laboral e vamos ficar todos na escola para discutir’, não é? Porque isto requer também um bocadinho de empenho de todos, mas não nos podemos esquecer que há, aqui, uma liderança que é a primeira a defender estes princípios e eu acho que isso é um ponto-chave, porque, se não o tivéssemos, bem poderíamos nós, como EMAEI... (...) eu acho que teríamos um trabalho, extremamente, mais desafiador” (E6).

Por sua vez, “as maiores dificuldades prendem-se, sempre, com a questão dos recursos humanos” (E1), atendendo à sua escassez face às necessidades e às características dos existentes, dificultadas pelo “aumento significativo de crianças com instabilidade emocional” (E1), a sobrelotação das unidades de ensino estruturado, a falta de respostas na comunidade (nomeadamente, da Equipa Local de Intervenção [ELI] e contextos clínicos) e o distanciamento entre as escolas do agrupamento:

“Temos um grupo de assistentes operacionais, já com uma determinada idade e com doenças associadas, que limitam, de facto, o desenvolvimento das suas tarefas” (E1);

“Houve um aumento significativo de crianças com instabilidade emocional, que se reflete, portanto, diretamente na maneira como se dispõem para as aprendizagens e o que torna, de alguma forma, uma necessidade de acompanhamento que, às vezes, não conseguimos corresponder da maneira que seria desejável, porque não temos recursos humanos, nem técnicos, que nos permitam chegar a todas as crianças que têm essa necessidade. Claro que fazemos um esforço, e é feito um esforço por todos os técnicos que trabalham no nosso agrupamento, mas nem sempre é fácil de corresponder” (E1);

“até ao ano letivo anterior, os acompanhamentos do pré-escolar eram feitos essencialmente pela ELI, pela equipa local de intervenção precoce. No final do ano letivo do ano anterior, numa reunião com a coordenadora da ELI e, uma vez que nós tínhamos recursos do Centro de Recursos para a Inclusão, eles vieram dizer que não tinham capacidade de fazer esse acompanhamento e nós tivemos que reorganizar os nossos recursos do CRI e estendê-los também à educação pré-escolar, o que acresce depois, aqui, algumas dificuldades” (E1) “e da Educação Especial” (E3);

“neste momento, um dos maiores desafios tem sido, realmente, o encaminhamento para contexto clínico e as respostas ao nível clínico” (E6); “as respostas ou são inexistentes, ou são muito prolongadas no tempo e, portanto, quando acontecem, já decorreu muito tempo e não se conseguiu resolver a situação” (E1); “às vezes, nesta ansiedade, tentamos, nós, dar respostas e acabamos por tentar gerir o nosso tempo e os nossos recursos, esmiçando-nos um bocadinho, até mais não... (risos) a nós próprios e aos outros. (...) “acabamos nós por tentar responder àquilo que não é específico da área educativa... e quando digo nós, digo todos. Não estou a falar de técnicos especializados. (...) Embora tenhamos uma boa rede de parceiros, em termos de saúde, houve alguma regressão nesta articulação, nesta abertura, neste encaminhamento mais rápido, e o desafio, às vezes, é querermos encontrar respostas mais especializadas...” (E6); “em tempo útil” (E4); “em tempo útil, exato. E, às vezes, nós dizemos ‘mas o que é que podemos fazer mais? Já tentei isto, já tentei aquilo’ e, às vezes, tem sido um desafio, esta gestão dos recursos, quer internos, quer externos” (E6);

“a formação do agrupamento é díspar, fica distante daqui da nossa sede, o que torna ainda mais difícil nós podermos corresponder a estas necessidades de acompanhamento devido à

diversidade das patologias ou das questões que os meninos oferecem. (...) Todas as escolas precisam de um psicólogo, de um terapeuta de fala... têm crianças que necessitem, por exemplo, da atuação destes técnicos. Portanto, é difícil, porque não conseguimos chegar a todos” (E1).

No que se refere aos recursos materiais, há a indicação de que “os jardins de infância e as escolas do 1.º ciclo (...) Estão dotados de bons recursos materiais, em quantidade e variedade, potenciados para a diversificação de estratégias pedagógicas” (R20-LG).

Não obstante, há outras dificuldades a enfrentar, ainda que menos referenciadas pelos inquiridos, relacionadas com a “chega[da de] gente nova (...) porque estava habituada a um facto, com determinada medida [no outro agrupamento de escolas ou escola] e tem que se apropriar às coisas, aqui” (E4) e com a falta de um entendimento comum sobre as estratégias/práticas inclusivas a valorizar:

“tem sido um desafio constante, é a compreensão de que a capacitação e a consultoria são estratégias, às vezes, tão eficazes, como tirar a criança do contexto e achar que uma intervenção especializada, por 30 minutos, é que é uma mais-valia. (...) As pessoas perceberem que, às vezes, uma boa intervenção de capacitação é tão ou mais eficaz do que o modelo clínico de tirar a criança e fechar com a pessoa A, B ou C, seja técnico ou professor especializado. (...) ainda há aquela visão muito clínica de que a intervenção tem que ser feita retirando a criança, com o técnico especializado e feita naquele contexto específico. (...) às vezes é difícil esta ideia de que o técnico está no contexto educativo para consultoria, e não para intervenção clínica individualista. Este movimento está mais bem conseguido, mas acho que continua a ser um desafio do decreto-lei nº 54 e desta nova visão de escola e de inclusão” (E6).

Caraterizada a visão estratégica do agrupamento de escolas em análise, e conhecidos alguns pormenores do contexto educativo, focamos o nosso olhar, de seguida, nas práticas/dinâmicas da sua EMAEI, relevando o papel desta equipa na construção da escola inclusiva desejada.

5.2.2. Práticas e dinâmicas da EMAEI

A EMAEI (permanente) do agrupamento de escolas em estudo é formada por seis elementos – um adjunto do diretor, um docente de educação especial, dois coordenadores de diretores de turma, um coordenador de estabelecimento e um psicólogo –, escolhidos pelo diretor “de acordo com o que está [legalmente] determinado” (E1), num exercício que tenta “cumprir a lei” (E6) e reunir “um conhecimento multidisciplinar, mesmo independentemente daquilo que é a lei” (E6). Se a seleção de alguns elementos ficou automaticamente determinada pelo normativo – “a minha seleção foi muito difícil, porque sou a única psicóloga no agrupamento” (E6) –, nos casos em que havia alguma margem de escolha, os

critérios que, segundo os inquiridos, balizaram a seleção contemplaram a “procur[a de] pessoas que tenham uma visão sensível ao decreto-lei, mas, por outro lado, abrangente no sentido de conexão com outros elementos da escola. Procurou-se alguma representatividade das diferentes escolas, áreas e ciclos” (E6), optando-se pelos “coordenadores de ciclo, por ser mais fácil depois a divulgação da informação ou de tudo aquilo que é abordado nas nossas reuniões” (E1).

Enquanto equipa, reúnem “semanalmente” (E1) para “discussão em EMAEI [d]as situações mais específicas” (E6). Nunca sentiram necessidade de efetuar uma distribuição de tarefas entre os diferentes elementos da equipa, porque “todos nos conhecemos, todos sabemos...” (E1) e, nesta filosofia, “as coisas estão todas já rotinadas, com os projetos que temos. (...) Há sempre a pessoa que nós identificamos, naturalmente, como mais associada àquela prática ou à outra e, portanto, nós, a EMAEI, não tivemos necessidade de nos catalogar nesse sentido” (E6). “Se é uma questão mais de registo, é mais natural procurarem a ‘E4’ e o ‘E5’ como coordenadores de ciclo. Se é uma questão mais de ausência de respostas, talvez seja mais natural procurarem a professora ‘E1’. Quando é questão de necessidade de ajustes dos percursos mais definidos para a criança, às vezes a nível até de mais intervenção especializada, poderão procurar a ‘E3’” (E6) “ou qualquer elemento da educação especial ou a direção” (E3). A distribuição de tarefas entre os diferentes elementos permanentes da EMAEI “é muito casuístico, mas muito pontual, ao mesmo tempo” (E6) por isso mesmo, porque “cada um de nós tem os seus projetos mais ligados e a escola, própria em si, tem conhecimento” (E6) disso. Quando pontualmente se verifica essa necessidade de distribuição/partilha de tarefas, esta ocorre de acordo com o conhecimento que o elemento da equipa detém sobre a situação e/ou a sua especialidade:

“numa situação onde ‘tu já conheces melhor esta família, então faz sentido estares comigo na reunião. Este aluno tem mais esta fragilidade nesta área, então, se calhar, faz sentido estares tu também’. E isto flui muito sem essa regra tão oficial, tão rígida” (E6).

Independentemente disso, há todo um trabalho preparatório das reuniões, prévio à análise em equipa, de cada um dos processos de identificação da necessidade de MSAI, a cargo da coordenadora da EMAEI:

“as referências, e todos os documentos para a análise, são entregues na secretaria; passam pelo senhor diretor; o senhor diretor faz-me chegar; eu faço uma leitura dos documentos, faço um registo; e, em cada reunião, são apresentados os documentos, com o resumo por mim elaborado...” (E1);

assim como algumas monitorizações/ avaliações de medidas também são da sua autoria:

“ainda fazes, às vezes, como coordenadora, outras monitorizações não tão formais, nomeadamente dos 28.º, com formulários *Forms*, com levantamento” (E6).

Por conseguinte, a monitorização constitui uma tarefa assumida pela coordenação, sem que tenha sido acordada em sede de equipa, reconhecida como uma mais-valia, quer pelos inquiridos, quer pela investigação (Graça, 2021), que apontam o seu impacto no aumento da produtividade dos momentos de trabalho colaborativo.

No âmbito das competências que estão legalmente atribuídas à EMAEI, para além das que acabamos de descrever, os discursos dos entrevistados revelaram que:

- (1) nas tarefas inerentes à proposta das MSAI a mobilizar, assumem um “princípio que acaba por reger todo o resto. (...) primeiro ver o que é que é melhor para a criança, independentemente das questões burocráticas ou das questões do acesso ou das questões da gestão de recursos” (E6); “em cada reunião, são apresentados os documentos, com o resumo por mim [coordenadora da EMAEI] elaborado (...). Vem tudo à reunião. E, portanto, é passado pelos colegas e cada um, depois da sua leitura, faz a sua análise e chegamos a um consenso para atribuição das medidas que são mais adequadas, dentro dos nossos recursos” (E1); “analisamos os casos todos, de diferentes pontos de vista e (..) não aplicamos as medidas sem...” (E4), “sem uma construção e uma visão comum” (E6). “Às vezes, não chegamos a consenso e pedimos mais informação” (E6); ou simplesmente pedem mais informação “porque, às vezes, nos chegam alguns documentos com pouca informação para aquilo que nós precisamos, porque nós não conhecemos todos os alunos, não é? Portanto, nós dependemos da informação que cada conselho de turma, que cada professor titular de turma, nos dá sobre aquela criança por forma a nós podermos determinar qual a melhor ação, ou quais as linhas de ação, que se adequam àquela situação” (E1). “Às vezes, é a reanálise” (E6), mas “muitas das vezes, não temos uma decisão final” (E6), emitindo, nestes casos, uma proposta e “a pré-decisão vai a equipa alargada e é discutida, com um elemento da EMAEI, com a família. (...) há esse cuidado, de ser elaborado por nós um documento, mas que não é nós decidimos e fazemos e é assim porque nós achamos. Há as reuniões com a família, há a apresentação da proposta e, depois, há a finalização do processo” (E6). “Essas reuniões com a família, vamos fazê-las em contexto. Nas escolas que estão fora da escola sede, a 12 km ou 13 km, vai um elemento da EMAEI, ou dois elementos da EMAEI se for preciso, reunir com a família e com a professora do aluno, para haver um maior conhecimento por parte de todos e tomarem a decisão final” (E3). Relativamente aos trabalhos que desenvolvem no âmbito desta competência, um dos entrevistados

descreveu-os como a sua principal tarefa na EMAEI – “é, sobretudo, aí que incide o meu trabalho e aquilo que aqui tenho feito” (E5) –, “que ocupa mais tempo” (E5), em linha com as conclusões de outros estudos (Graça, 2021), cientes que “demoramos muito tempo, mas, por vezes, nós preferimos até avançar um bocadinho os prazos, mas essa parte [de reanálise e/ou de reunir a equipa alargada] tem que ser feita, (...) demore o tempo que demorar, tem que ser feita” (E3);

- (2) do acompanhamento, monitorização e avaliação da aplicação das MSAI efetuados pela EMAEI resulta “o relatório [de implementação das MSAI – o RIMAEI –, que] é elaborado no final do ano letivo” (E1) e publicado/ divulgado na página *Web* do agrupamento de escolas. “A monitorização das medidas é feita, nos vários conselhos de turma e nos departamentos do 1.º ciclo e do pré-escolar, em cada reunião. E é formalizada em documento e entregue na EMAEI, no final do ano letivo, e semestral. (...) é feita a análise dos documentos que são entregues (...) a partir daí, é dado o *feedback*, é registado também em ata e é feito o relatório, no final do ano letivo. Todos estes dados que são apurados, são depois encaminhados para outras estruturas, para o observatório da qualidade... para o grupo da estatística. Há, portanto, várias estruturas que, depois, se ocupam da divulgação dos dados que são apurados” (E1);
- (3) para sensibilização/ capacitação para a educação inclusiva, o agrupamento de escolas aposta na “capacitação das famílias, de construção conjunta de uma visão” (E6) através de “ações de capacitação familiar, não só para os alunos que têm medidas, mas como para outras famílias, e (...) projetos de capacitação e de apoio à família, dentro da escola, por professores e por técnicos (...), [como] por exemplo, o projeto Hora da Família, que é semanal, onde as famílias de qualquer aluno da escola vêm à escola para um momento de partilha e de capacitação sobre as problemáticas e os desafios que têm ao momento” (E6), que vão para além das “ações de formação em cada contexto educativo, das diferentes escolas” (E6), dinamizadas “pelas técnicas da escola” (E6);
- (4) o aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas ocorre por duas vias, uma mais formal/ planeada e outra mais informal, de acordo com as necessidades. A via mais informal ocorre quando “quem tem as turmas, quando tem alguma dúvida ou quando tem algum problema, dirige-se às diversas pessoas. Podem, portanto, ir falar com a ‘E3’ ou com algum professor de educação especial. A ‘E6’ também traz, às vezes, algumas questões que é necessário nós refletirmos sobre elas. Os nossos colegas, como coordenadores dos ciclos, também são confrontados com algumas questões que depois também nos colocam” (E1). A capacitação pela via mais formal/

planeada contempla “FAQs e formação e perguntas e chamar (...) especialistas” (E6), havendo “muitos momentos de nos sentar com departamentos, com diretores de turma, e discutirmos o que é que é cada medida. Ainda há bem pouco tempo, fizemos uma reunião, no formato *World Café*, em que cada mesa tinha uma medida, em que nós discutíamos e depois íamos rodando os grupos para a construção, de uma visão comum de escola, do que é que é aquela medida” (E6), o que tem sido muito profícuo, até para a assertividade das propostas que vão aparecendo no âmbito dos processos de identificação da necessidade de MSAI que chegam à EMAEI:

“esta visão comum e alargada e apropriada, também, ajuda a que as sugestões que nos chegam sejam, normalmente, mais adequadas e conhecedoras das respostas efetivas que a escola consegue dar” (E6).

É de salientar ainda “a atribuição de um docente de educação especial a todas as turmas, o que potencia a capacitação do conselho de turma para a utilização preferencial de medidas universais” (R20-PSE).

As partilhas incidiram muito pouco nas práticas e dinâmicas adotadas no âmbito da elaboração dos RTP, PEI e PIT. Contudo, foi mencionado o trabalho que é efetuado aquando da chegada de “um aluno que vem de outra escola já com o processo: nós temos que analisar o processo todo, conhecer o aluno, para depois definir, por exemplo, medidas de acordo com as necessidades dele, aqui, neste contexto. Às vezes, variam...” (E3). Há o entendimento de que “o RTP de outra escola não significa o RTP da nossa escola e (...) tem que haver sempre um cuidado na reinterpretação desta realidade, porque as medidas, os recursos, os projetos, as estratégias não são necessariamente iguais de escola para escola” (E6).

Também não foram devidamente exploradas as práticas e dinâmicas do acompanhamento da EMAEI ao funcionamento do CAA, o que pode ser indicador de que a monitorização do CAA pela EMAEI pode não ser devidamente compreendida e assumida, tal como ocorre em muitos outros contextos (Canha, 2021). Todavia, ficou explícito que a EMAEI não assume papel de destaque na organização e afetação dos recursos da organização escolar – nem mesmo dos do CAA –, sendo auscultada como qualquer outra estrutura/ equipa operacional, ainda que possa não participar (ou entender que não participa) de forma idêntica:

“ontem tivemos conselho pedagógico e o nosso diretor disse ‘até dia 10 de julho, todos vocês vão pensar em necessidades e recursos materiais ou outros’. Portanto, é feito para a escola toda. (...) não há aquela coisa, é a EMAEI. Não, é uma rotina de escola. Todos os departamentos, subdepartamentos, se vão repensar. Obviamente que nós, como equipa que não está integrada nessa categoria, não deixamos de ser uma equipa. As próprias equipas são questionadas mais do que uma vez por ano e, portanto, lá está, não há aquela regra de “a EMAEI tem que nos dizer”.

(...) há a rotina de escola de ‘digam-nos qual é a necessidade para tentarmos arranjar, seja com parcerias da comunidade, seja com a Câmara, seja com o próprio Ministério, o que é que é necessário para termos mais qualidade’” (E6);

“estas questões são mais definidas a nível de cada departamento (...) e só assim é que faz sentido, porque são as pessoas que estão no terreno e são as pessoas que estão diretamente com os alunos que têm uma perceção mais definida para os materiais que são necessários, quer sejam para recursos humanos...” (E1).

“para o CAA, normalmente é a equipa da educação especial que diz quais são os materiais que são necessários para podermos apetrechar as salas, para poder responder...” (E1) “A equipa da educação especial está a fazer esta colaboração connosco, EMAEI” (E3).

Da leitura dos documentos da organização escolar sobressai alguma dificuldade na concetualização e organização do CAA. Se o Projeto Educativo (PE) estrutura este recurso em várias valências, identificando-as, no Regulamento Interno (RI) surge com duas designações distintas, “centro” e “centros”, uma delas muito colada ao departamento da educação especial, e nos Relatórios de Implementação das Medidas de Apoio à Educação Inclusiva (RIMAEI) encontra-se associado aos alunos com PEI, com respostas nas unidades e em gabinete específico, transparecendo uma eventual “transição das Unidades Especializadas em CAA” (Canha, 2021, p. 90), como espaço securizante para os alunos com necessidades adicionais de suporte (Ribeiro, 2021), com pouco ou nenhum potencial para assegurar a resposta educativa preconizada pelo RJEI, e a necessidade urgente de definir modos de funcionamento que o tornem um efetivo recurso organizacional de apoio à aprendizagem e à inclusão, quer para os alunos, quer para os professores (Cordeiro, 2022).

Desafiados a identificar as estruturas internas e os recursos da comunidade que têm sido mais implicados na resposta às necessidades dos alunos e no apoio à educação inclusiva, os inquiridos referiram o “SPO, (...) figura de primeira linha¹⁶ (...), o CRI, o CAFAP¹⁷” (E1), a “assistente social” (E5; E1), “o centro de saúde local [que] é impecável connosco” (E6), “a Câmara Municipal, com os apoios que faz e que disponibiliza, em termos de transportes e acompanhamento, que nos permite um bocadinho fazer, às vezes, atividades diferenciadas com os alunos e (...) os parceiros que nós temos e que vamos arranjando. Eu acho que essas estruturas todas são de suporte e, depois, os óbvios, o conselho pedagógico, a direção, que estão sempre presentes connosco...” (E4). Não obstante, nos RIMAEI e no subcapítulo dedicado à EMAEI do Relatório do Observatório da Qualidade do Agrupamento (ROQA) são

¹⁶ Serviço que, em sede do 3.º ciclo da AEE, mereceu a seguinte referência num ponto forte do domínio *Prestação do serviço educativo*: “consistência e eficácia das iniciativas inovadoras levadas a cabo pelo serviço de psicologia e orientação, com reflexos na melhoria do sistema de relações da comunidade educativa, da equidade e da adequação de respostas à inclusão e no sucesso académico e social dos alunos” (R20-PSE).

¹⁷ Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental.

efetuados balanços das parcerias e dos apoios assegurados pelos SPO, CRI, CAFAP, ELI, CAA, Projeto de Intervenção em Dificuldades Específicas de Aprendizagem (PIDEA), Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Autismo (UEEA) e Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência (UEAM).

Nestas práticas/ dinâmicas, os encarregados de educação/ famílias são chamados à EMAEI, para o desempenho do seu papel enquanto elementos variáveis desta equipa, para análise e discussão da “pré-decisão [elaborada pela EMAEI, na sequência de um pedido de identificação da necessidade de MSAI, que] vai a equipa alargada e é discutida, com um elemento da EMAEI, com a família” (E6), para tomada de decisão, transparecendo que não são chamados, única e exclusivamente, para tomada de conhecimento e assinatura da documentação (Fonseca, 2022). São ainda implicados na identificação das necessidades e nas respostas adotadas, através das ações e projetos de capacitação disponibilizados, que, tal como referido anteriormente, concorrem para a existência de uma relação próxima entre escola/ família e uma atuação preventiva das situações problemáticas.

Como facilitadores ou bons contributos para a consecução dos trabalhos da EMAEI, neste contexto identifica-se: (i) “a postura da direção” (E6), pela “sensibilidade, o conhecimento e a abertura à necessidade destes momentos de formação, de partilhas de boas práticas, discussão” (E6), fruto de uma “liderança carismática do diretor, valorizando as lideranças intermédias e o comprometimento da comunidade, com efeitos na mobilização de todos para a consecução da missão e dos objetivos do Agrupamento (R20-LG); (ii) “a partilha [da EMAEI]. (...) partilhamos muito e discutimos muito. (...) [e] não aplicamos as medidas sem...” (E4), “sem uma construção e uma visão comum” (E6), evidenciando que, como afirma Graça (2021, p. 59), “a partilha de experiências por parte dos vários elementos do grupo e a junção das potencialidades de cada um permite a resolução de possíveis problemas, com maior facilidade, possibilitando igualmente o desenvolvimento de uma atividade mais organizada e orientada para objetivos comuns”; e (iii) a “muita colaboração da equipa alargada” (E3).

Em contrapartida, o aspeto que mais tem dificultado o desafio da inclusão trazido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 prende-se, na perspetiva dos inquiridos, com “a parte burocrática” (E1), relativa à documentação/ formulários, que, sem grande sucesso, tentam há muito aligeirar:

“é tentarmos reduzir as questões burocráticas. E já o fizemos várias vezes. Depois, vamos ler o 54 e dizemos ‘não, mas isto tem que estar, mas isto tem que estar’ (...) Damos um bocadinho o passo à frente na redução da burocracia, mas depois, porque isto tem que estar e aquilo

também, acabamos por voltar um bocadinho atrás. E este movimento de tentativa de simplicidade, mas, ao mesmo tempo, da exigência, também tem sido aqui uma questão que essa acho que, até hoje, nos continuamos a debater, a tentar melhorar” (E6).

De facto, este é um aspeto muito referido na literatura (Cordeiro, 2022; Varela, 2022) e que surge, em jeito de conclusão, nos relatórios institucionais de balanço de anos escolares anteriores a que tivemos acesso (RIMAEI_21/22, RIMAEI_20/21 e ROQA_21/22), dando conta que “a operacionalização do trabalho desta equipa e da legislação em vigor continua a ser demasiado burocrática, tornando-se exigente” (RIMAEI_21/22; RIMAEI_20/21).

Para além deste e das dificuldades que elencaram ao nível da promoção da educação inclusiva no agrupamento de escolas (identificadas na parte final do subcapítulo 5.2.1), os entrevistados referem um outro constrangimento: o facto de as famílias entenderem que é obrigação da escola dar ou conseguir todas as respostas necessárias à resolução/ prevenção das problemáticas, independentemente da sua génese:

“das famílias, também é depositada uma responsabilidade e uma obtenção de respostas, que às vezes, (...) há situações em que deveria ser a família a procurar essas respostas, mas que é depositado na escola, e, portanto, isto depois também é um constrangimento que nós temos... (...) nem sempre conseguimos dar resposta” (E1) “e, às vezes, nesta ansiedade, tentamos, nós, dar respostas e acabamos por tentar gerir o nosso tempo e os nossos recursos, esmiifrando-nos um bocadinho, até mais não... (risos) a nós próprios e aos outros” (E6).

Não obstante, o Relatório de Implementação de Medidas de Apoio à Educação Inclusiva (RIMAEI) de 2020/2021, dá conta que, num passado recente, foram sentidas outras dificuldades, nomeadamente ao nível do tempo para trabalho colaborativo e da participação dos pais/ encarregados de educação:

“o tempo de reunião dos elementos da EMAEI revelou-se insuficiente, sentindo-se a necessidade de, pelo menos 90 minutos semanais, em comum, para cada um dos elementos desta equipa”; “outro dos desafios com o qual esta equipa se deparou foi a participação fraca ou algo comprometida dos Encarregados de Educação” (RIMAEI_20/21).

Caraterizadas e contextualizadas as práticas/ dinâmicas da EMAEI do agrupamento de escolas em análise, direcionamos, de seguida, o nosso olhar para a compreensão do papel desta EMAEI na construção da escola inclusiva desejada, percebendo como se percecionam e como entendem que são percecionados/ reconhecidos.

5.2.3. Ação e papel da EMAEI

Importa referir que dos sete documentos orientadores da ação educativa considerados na análise (Quadro 3), encontramos referências à EMAEI em três, a saber: Projeto Educativo (PE), Plano Estratégico para a Recuperação das Aprendizagens (PERA) e Regulamento Interno (RI). Trata-se de referências breves, que não dão destaque à ação nem ao papel que, à luz do RJEI, a EMAEI deverá assumir no seio de uma organização escolar.

Não obstante, foi reconhecido pelos avaliadores externos, na intervenção de janeiro de 2023 relativa ao 3.º ciclo da AEE, que “as dinâmicas da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva garantem, com êxito, a equidade e a adequação de intervenções, a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos” (R20-PSE). Os inquiridos, em entrevista, também efetuaram um balanço positivo da sua atividade, indo ao encontro do que têm vindo a registar nos RIMAEI dos últimos anos escolares:

“neste ano fizemos alguns progressos, designadamente ao nível da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem, aconselhamento de práticas pedagógicas inclusivas e monitorização da aplicação das medidas” (RIMAEI_20/21; RIMAEI_21/22).

Em entrevista, os elementos permanentes da EMAEI referiram entender que a comunidade docente os percebe, no desempenho destas funções, como “parceiros (...) [na] determina[ção] das medidas que eles deverão aplicar com os alunos” (E1) – indo ao encontro do que revelou a análise aos relatórios do 3.º ciclo da AEE, na primeira fase do estudo empírico – e “como equipa que está disponível para poder ajudar, esclarecer, partilhar... [em] Tudo aquilo que faz parte de todo o processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Cada um com a sua especificidade, naturalmente” (E1), para além de, por vezes, “em alguns momentos, [serem apenas, ou também,] (...) os chatos dos papéis da monitorização” (E6). Trata-se, no seu entender, de uma parceria estabelecida da seguinte forma: “eles colocam em nós, EMAEI, essa responsabilidade [da proposta/ definição das MSAI], mas os conselhos de turma, os departamentos, portanto, no caso o departamento do 1.º ciclo e do pré-escolar, também colaboram e propõem. Podem dizer assim ‘olhe, nós achamos que este aluno necessita disto, assim, assim, o que é que...’ E, depois, a EMAEI, na sua reflexão, poderá dar parecer favorável, ou não, àquilo que foi solicitado. Neste sentido, é esta parceria” (E1).

Embora efetuem um balanço positivo à sua atividade, os inquiridos têm noção de dimensões a melhorar e, como melhorias prioritárias, perspetivam alcançar o objetivo há muito assumido: a reformulação/ simplificação de alguns formulários, para aligeirar a dimensão burocrática da tarefa, sendo prioritários os de suporte à monitorização das medidas:

“temos aqui um conjunto de documentos, mais na parte da monitorização das medidas, que é uma parte que nós vamos, efetivamente, tentar aligeirar no próximo ano, porque é uma tarefa muito pesada e muito árdua” (E1).

Refletindo sobre o percurso efetuado, os inquiridos partilharam as suas intenções e os referenciais a que recorreram aquando da construção dos documentos em uso e as conclusões a que têm chegado com a sua utilização/ aplicação, as quais atenderão no momento da sua reformulação:

“quando nós estamos a elaborar os documentos, nós estamos com uma intenção. (...) é no sentido de recolher o máximo de informação que nos seja útil, depois até mesmo para nós preenchermos plataformas a nível de direção. (...) Achamos que para nós está muito clara a maneira como foram formuladas as questões, mas, depois, quem vai preencher, nem todas as pessoas têm aquela perceção” (E1);

“O documento [da monitorização das MSAI] existe nesta forma, também decorrente de formações que foram realizadas por colegas nossos, nas quais foi dito que seria assim, que seria a melhor... E, teoricamente, acredito que o seja. Na prática, é um trabalho árduo e inglório. Portanto, vamos tentar, no próximo ano, que esta monitorização de medidas seja feita de uma forma, à mesma responsável e eficaz, mas de uma forma mais simples e que nos dê a conhecer, da mesma forma, aquilo que foi realizado e se foi ou não eficaz, se deve ou não ser alterado. Obter a mesma resposta, mas num documento que pretendemos que seja mais simples, mas que mantenha a sua eficácia e que responda às questões que nós necessitamos para poder melhorar a aprendizagem dos nossos alunos” (E1).

Relativamente à (in)existência de condições para a EMAEI dar cumprimento às competências que lhe estão legalmente atribuídas, foi referida a particularidade da escassez de tempo atribuído, aos elementos permanentes, para a tarefa, estando o cumprimento e a eficácia do trabalho dependente da boa-vontade e da entrega dos profissionais, que necessitam de mobilizar horas do seu tempo pessoal, para além das que lhe são atribuídas, para conseguir dar resposta aos desafios:

“Não me parece que um trabalho desta dimensão possa ser feito apenas no horário, ou nas horas, que nos são atribuídas. Penso que não é viável e, de facto, a EMAEI é uma estrutura que... Pelo menos da minha parte e da parte dos colegas, que estão sempre disponíveis, é um trabalho árduo e de muito, muito tempo, que vai muito além das horas do horário que nos é atribuído” (E1);

“Se não fôssemos nós todos disponíveis, e a começar aqui pela ‘E1’ [coordenadora da EMAEI], se ela esgotasse o horário dela, não fariamos nada disto. (...) nós até poderemos ter um caminho, que continuamos a percorrer, que ainda temos para percorrer, mas, sem dúvida, que há, aqui, muito empenho pessoal. Além de um horário de trabalho, além de uma definição, há muitas horas de reflexão, de reuniões. Eu acho que se nós fôssemos olhar para aquilo que nos é dado, em termos horários na definição, metade deste caminho não tinha sido percorrido. (...) o tempo face à complexidade e à delicadeza do trabalho, o tempo é demasiado reduzido. Não é em 45 minutos de horário, ou em dois tempos de horário, que conseguimos tudo isto” (E6);

“Isto é um acrescer de trabalho (...) Temos que ter, aqui, um bocadinho de bom senso, para poder desenvolver todas as tarefas que nos estão atribuídas, e que a EMAEI exige, e que os nossos alunos exigem, da melhor forma possível” (E1).

Como constatam, “o tempo face à complexidade e à delicadeza do trabalho (...) é demasiado reduzido” (E6), o que contribui para que a pertença a esta equipa represente uma sobrecarga de trabalho (Cordeiro, 2022; Graça, 2021), que se acumula às outras funções de muita responsabilidade que estes elementos já exercem na organização escolar.

CONCLUSÕES

Como inerente à essência deste capítulo, apresentamos, de seguida, os principais resultados decorrentes das questões orientadoras da investigação e dos seus objetivos; as limitações do estudo, explicitando as suas causas; e, por fim, algumas sugestões para mais investigações, que se justificam a partir do conhecimento e das inquietas produzidas pela presente.

Importa salientar que, atendendo às características metodológicas da presente investigação, as suas conclusões não se podem generalizar a outros contextos. No que diz respeito ao agrupamento de escolas que estudámos mais aprofundadamente, é de referir que a proximidade ao mesmo serviu quer para aprofundar o conhecimento produzido no estudo implementado na primeira fase do estudo empírico, quer para equacionar perspectivas não ponderadas, o que, em conjunto, potenciou um entendimento mais pormenorizado e melhor compreensão do fenómeno em estudo.

Na explicitação dos principais resultados, abordamos os aspetos mais relevantes do presente estudo, entendidos como essenciais para a identificação de indicadores de equidade e inclusão e a caracterização das (*boas*) práticas e dinâmicas na organização da resposta das EMAEI, com a identificação de fatores que têm facilitado e dificultado a operacionalização da educação inclusiva. Assim, a procura de respostas para as questões orientadoras da investigação conduziu-nos às seguintes conclusões:

Como é que as escolas estão a operacionalizar a educação inclusiva? Estão a conseguir garantir a equidade?

Os relatórios da AEE são reveladores de que todas as escolas que participaram no estudo se apropriaram dos princípios e das normas do Decreto-Lei n.º 54/2018 – i.e., do Regime Jurídico da Educação Inclusiva – e, por eles orientadas, estão a operacionalizar a educação inclusiva na tentativa de garantir a inclusão “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (art.º 1.º, DL 54/2018), situação que também encontramos no agrupamento de escolas que estudámos mais aprofundadamente. Trata-se de uma instituição de referência na comunidade, reconhecida pela abertura a desafios e pela aposta na inovação e em relações de proximidade

como forma de prevenir problemas e garantir o bem-estar, a inclusão e o sucesso de todas as crianças e alunos que acolhe, que situa esta forma de fazer educação antes da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Contudo, refere que o normativo veio reforçar esta linha de ação, que acabou por ganhar novos contornos, sobretudo porque deixou de ser necessário categorizar, com fundamento clínico, para intervir. Atribui-se ao RJEI uma mudança na atitude dos profissionais: os docentes alteraram a forma de encarar o aluno e de lidar com as medidas de suporte; e os assistentes operacionais e técnicos aumentaram o seu interesse em estar cada vez mais aptos para a intervenção. É uma instituição onde estão a fazer percurso no sentido de haver um entendimento comum sobre inclusão, promovendo atividades e projetos específicos, que envolvem todos os elementos da comunidade (incluindo os professores que vão chegando, de novo, ao agrupamento; alunos; e pais/ encarregados de educação), mas reconhecem que este é um trabalho inacabado, que carece de investimento contínuo. Os docentes de educação especial ocupam o seu papel no processo de inclusão, como recurso humano específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, que “apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (art.º 11.º, DL 54/2018), tal como preconizado no RJEI, tendo decorrido da operacionalização do normativo, a atribuição de um docente de educação especial por turma, para sensibilização/ capacitação docente para a utilização preferencial de medidas universais no atendimento das necessidades dos alunos.

Ainda que a garantia da inclusão e da equidade exija que a escola atue como um todo e ajuste respostas em todos os campos da sua atuação, a análise dos relatórios da AEE coloca a ênfase nas ações e medidas no âmbito da *Prestação do serviço educativo*, nomeadamente ao nível do *Ensino, aprendizagem e avaliação*, apesar de se verificar uma notória sobreposição de temas entre domínios. Os discursos discorrem uma “perspetiva abrangente, que valoriza e destaca valores, políticas e práticas orientadas para a inclusão e equidade, nos diversos setores de atuação da escola” (Borges *et al.*, 2020, p. 108), enfatizando como *boas práticas*: *i*) a mobilização de medidas e respostas personalizadas, atentas às potencialidades, expectativas e necessidades de cada um, maioritariamente em contexto de sala de atividades/ aula, em grupo/ turma, com recurso ao CAA, se necessário, para trabalho complementar (cf. art.º 10.º e 13.º, DL 54/2018); *ii*) a articulação das aprendizagens curricular e sócio emocional, destacando a necessária articulação entre os campos de análise *Ensino, aprendizagem e avaliação* e *Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos*, ambos do domínio *Prestação do serviço educativo* do QR da AEE; *iii*) o desenvolvimento de atividades, clubes e

projetos de apoio ao bem-estar pessoal, emocional e social das crianças e alunos, orientados para a prevenção das problemáticas emergentes (cf. campo de análise *Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos*, do domínio *Prestação do serviço educativo* do QR da AEE); iv) a valorização das dimensões cultural, científica, artística e desportiva na oferta educativa e atividades (cf. referente *Oferta educativa*, do campo de análise *Oferta educativa e gestão curricular*, do domínio *Prestação do serviço educativo* do QR da AEE); v) o desenvolvimento de projetos e medidas de inovação curricular e pedagógica, que mobilizem metodologias ativas na abordagem ao currículo (cf. campo de análise *Ensino, aprendizagem e avaliação*, do domínio *Prestação do serviço educativo* do QR da AEE); vi) a promoção de ações e medidas de acolhimento e integração de alunos estrangeiros e das suas famílias (cf. campo de análise *Ensino, aprendizagem e avaliação*, do domínio *Prestação do serviço educativo* do QR da AEE); vii) as práticas de promoção da excelência escolar (referenciadas no campo de análise *Ensino, aprendizagem e avaliação*, do domínio *Prestação do serviço educativo* do QR da AEE), que deverão ir além da atribuição de prémios e participação em concursos com o mesmo fim; viii) a diversificação de parcerias, associada a uma ação articulada e benéfica para a eficácia das MSAI e a consecução dos objetivos do serviço (cf. campo de análise *Liderança*, do domínio *Liderança e gestão* do QR da AEE); ix) as opções inovadoras na gestão e organização das crianças e dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade na gestão do trabalho com os/as grupos/ turmas (cf. campo de análise *Gestão*, do domínio *Liderança e gestão* do QR da AEE); e x) as práticas de organização, afetação e gestão dos recursos (humanos e materiais) atentas aos interesses e bem-estar de cada um bem como à capacitação dos profissionais (cf. campo de análise *Gestão*, do domínio *Liderança e gestão* do QR da AEE).

De que forma estão as EMAEI a organizar o seu trabalho? Estarão a dar resposta a todas as suas competências? São, de facto, um recurso preponderante na operacionalização da educação inclusiva da escola?

Nos relatórios, encontram-se referências ao trabalho das EMAEI na operacionalização da educação inclusiva – particularmente focadas na proposta de MSAI a mobilizar e no acompanhamento e monitorização da sua aplicação –, não havendo indícios de que assumam alguma centralidade ou se constituam um recurso preponderante no seio das organizações escolares. Surgem frequentemente referenciadas a par de outros serviços e/ou estruturas da

escola (entre os quais, os SPO, aos quais, por vezes, é dado especial destaque) ou até como colaboradoras/ parceiras daqueles, no acompanhamento e intervenção com as crianças e alunos e no envolvimento das famílias na vida escolar, não havendo indicações que nos permitam concluir que estejam a dar resposta à totalidade das suas competências. Nesta linha de entendimento, os elementos permanentes da EMAEI ouvidos em entrevista referiram que os seus pares os percebem como parceiros no processo educativo, a quem cabe a palavra final relativamente às medidas que terão de implementar bem como o esclarecimento de dúvidas/ aconselhamento, transparecendo que, apesar de assumir um papel de relativa responsabilidade no que ocorre quotidianamente na escola, a EMAEI ainda não se constitui “uma estrutura de importância central e imprescindível para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola” (Silva, 2021, p. 38).

Não obstante, em alguns relatórios é relevado o contributo do trabalho das EMAEI, que concorre, num conjunto, para a adequação de intervenções, a prevenção de situações problemáticas e a promoção da equidade, da inclusão e do sucesso educativo dos alunos, situação na qual se enquadra o agrupamento de escolas que estudámos mais aprofundadamente. De facto, ainda que os documentos do agrupamento de escolas não deem grande destaque à ação e ao papel da EMAEI, associando-a tendencialmente à implementação de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, a eficácia das suas dinâmicas na promoção da equidade e da inclusão foi reconhecida pela equipa de avaliação do 3.º ciclo da AEE.

As abordagens, nos relatórios, ao acompanhamento da EMAEI ao funcionamento do CAA são muito breves e em número reduzido, e não se encontram referências ao trabalho subjacente à elaboração da documentação – RTP, PEI e PIT (alínea e), n.º 9, art.º 12.º, DL 54/2018) – que a mobilização das MSAI seletivas e/ou adicionais impõe, ou à definição de indicadores para avaliação da eficácia das MSAI (art.º 5.º, DL 54/2018) ou, ainda, à proposta de ingresso antecipado ou adiamento da matrícula das crianças no 1.º ciclo do ensino básico (art.º 27.º, DL 54/2018). A sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva e o aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas surgem associadas à promoção de encontros/ ações formativas (mais intensos em 2018/2019, após a publicação do normativo e, por vezes, no início e/ou final de ano letivo) e de reuniões de pessoal docente, com envolvimento preferencial dos diretores de turma, muito provavelmente por acumularem a função de coordenação da implementação das MSAI a mobilizar para cada aluno.

Também no agrupamento de escolas que estudámos mais aprofundadamente, as tarefas inerentes à proposta das MSAI a mobilizar, sequenciais aos pedidos de identificação da necessidade de medidas, são o foco da ação da EMAEI e as que mais tempo ocupam, sendo essencial, no discurso destes atores, que contemplem, por esta ordem: uma análise pormenorizada da situação pela coordenadora, com a produção de um resumo; a partilha de todos os documentos com os restantes elementos da equipa, incluindo o referido resumo; uma reunião da equipa permanente para análise e tomada de decisão conjunta sobre a proposta a efetuar; e uma reunião com elementos da equipa permanente e elementos variáveis (nos quais se incluem, necessariamente, o coordenador das medidas – educador ou professor titular de turma ou diretor de turma – e o encarregado de educação) para análise da proposta da EMAEI e tomada de decisão final; podendo este ciclo ser interrompido e parcialmente refeito, caso entendam, em algum momento, que faltam informações ou outros elementos essenciais para que avancem com uma proposta. Trata-se de um procedimento moroso, que, frequentemente, vai para além dos prazos legais estabelecidos, por falta de tempo nos horários de trabalho dos profissionais e por não abdicarem da articulação com as famílias (prevista no art.º 7.º do DL 54/2018), que veem como essencial para a adequação e a eficácia das respostas adotadas.

Relativamente à monitorização e à avaliação da eficácia das MSAI, a EMAEI deste agrupamento de escolas produz um relatório anual (no final do ano letivo), ainda que as equipas educativas efetuem balanços periodicamente, em todas as suas reuniões, e façam chegar registos à EMAEI. Há trabalho efetuado, mas que carece de ser melhorado, nomeadamente no que se refere à reformulação/ simplificação do documento/ formulário de suporte a essa monitorização/ avaliação, cujo preenchimento tem vindo a indiciar vícios e cansaço profissional.

Para sensibilização/ capacitação para a educação inclusiva, o agrupamento aposta na promoção de projetos e ações de capacitação familiar, de forma regular, e em ações de acolhimento específicas para os professores que vão chegando, de novo, ao agrupamento. O aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas ocorre por duas vias, uma mais informal e outra mais formal/ planeada, com a atribuição de um docente de educação especial por turma (para sensibilização/ capacitação do conselho de turma para a utilização preferencial de medidas universais), a publicação de FAQs e a promoção de ações de formação interna e reuniões para reflexão/ discussão sobre a realidade, concertação de ideias e, sempre que possível, estabelecimento de consensos. Foi constatado, pelos inquiridos, que esta aposta na capacitação docente tem contribuído para uma maior assertividade das

propostas que vão chegando à EMAEI, na sequência dos processos de identificação da necessidade de MSAI.

As outras atribuições da EMAEI não foram devidamente exploradas (a elaboração de RTP, PEI e PIT, e o acompanhamento do funcionamento do CAA, em concreto) na entrevista, talvez por não ser tarefa (exclusiva) dos elementos permanentes – no que se refere à elaboração da referida documentação e daí que tenha sido enaltecida, pelos inquiridos, a colaboração das ‘equipas alargadas’ – ou por não serem devidamente compreendidas e assumidas (e, neste caso, referimos, concretamente, a monitorização do CAA, tal como acontece em muitos outros contextos educativos. Da análise aos documentos da organização escolar transparece que há a intenção de reinventar o CAA como “estrutura agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e das competências da escola, inserida no contínuo das respostas educativas por si disponibilizadas” (art.13.º, do DL 54/2018), mas que, de facto, este recurso estará ainda a funcionar como centro agregador das antigas unidades especializadas, reiterando-o como um espaço securizante para os alunos com necessidades adicionais de suporte.

Como facilitadores do trabalho que têm vindo a desenvolver, os atores educativos ouvidos em entrevista destacaram a coesão da equipa e o trabalho colaborativo da EMAEI, com a tomada conjunta de decisões; a postura da direção, que tem praticado uma liderança facilitadora da participação crítica e construtiva dos docentes; e a colaboração dos elementos variáveis da equipa, que regularmente são implicados, pelos elementos permanentes, nos processos. Será de acrescentar que, para efeitos de otimização de saberes e comunicação interna, estes atores consideram oportuno que na equipa permanente da EMAEI estejam representados os diferentes ciclos de ensino e, quando possível, as diferentes escolas da organização escolar, entendendo que foi esse o critério que orientou a escolha dos elementos efetuada pelo diretor, sempre que teve essa oportunidade.

Por sua vez, as dificuldades sentidas prendem-se com a escassez de recursos humanos face às necessidades, não só pelo número reduzido, mas também pelas características dos existentes (idade e doenças, entre outras), pelo distanciamento entre os estabelecimentos de ensino do agrupamento de escolas (que prejudica/ inviabiliza a rentabilização dos recursos) e pela insuficiência de respostas na comunidade; as frequentes mudanças do corpo docente, decorrentes dos sucessivos concursos, que exigem que, com regularidade, se tenha de despender tempo para promover ações de acolhimento destinadas à partilha/ transmissão de orientações relativamente à política educativa adotada; a falta de um entendimento comum sobre as estratégias/ práticas inclusivas a privilegiar, que, segundo a EMAEI, deveriam ser

maioritariamente em sala de atividades/ aula, pelo educador ou professor titular (devidamente capacitado para o efeito), mas que concorre com uma linha que apoia como as mais eficazes as que retiram as/os crianças/ alunos do contexto grupo/ turma para uma intervenção mais especializada e individual; o facto das famílias depositarem na escola a responsabilidade de encontrar e conseguir todas as respostas necessárias à resolução/ prevenção de qualquer situação problemática, mesma aquelas que a organização entende que não são da sua responsabilidade; e, por fim, mas não menos importante, a escassez de tempo atribuído, aos elementos permanentes, para a tarefa, estando o cumprimento e a eficácia do trabalho dependente da boa-vontade e entrega dos profissionais, que acumulam com outras funções de grande responsabilidade na organização escolar (muitas delas, com pouco tempo atribuído, face ao trabalho que exigem) e acabam por desempenhar as suas tarefas em sobrecarga de trabalho; bem como a questão burocrática da tarefa, que a torna bastante exigente.

Importa acrescentar que os elementos permanentes da EMAEI do agrupamento de escolas estudado se reúnem semanalmente, sobretudo para analisar casos específicos, contando com o trabalho prévio de preparação das reuniões, a cargo da coordenadora da equipa, para que consigam otimizar o (pouco) tempo de que dispõem, nos seus horários, para trabalho colaborativo. Não obstante, nunca sentiram necessidade de formalizar uma distribuição de tarefas inerentes às atribuições desta equipa de modo a otimizar o tempo de trabalho e a qualidade das respostas, ainda que transpareça que se organizam por áreas, decorrentes dos cargos desempenhados e projetos de escola em que cada um se encontra envolvido.

Que visibilidade dão os relatórios de escola da Avaliação Externa das Escolas (AEE) à educação inclusiva?

Por tudo o que foi anteriormente exposto, e que sustentou os resultados obtidos no âmbito de cada uma das questões de investigação, não há dúvidas de que os relatórios da AEE dão visibilidade à educação inclusiva. De facto, dúvidas relativamente a isso nunca existiram! A AEE é uma atividade que, subjacente ao propósito de “promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos” (IGEC, 2019a, p. 2), avalia intencionalmente as práticas inclusivas da escola e, conseqüentemente, se pronuncia sobre as mesmas. A questão sempre se relacionou com os aspetos que seriam evidenciados em sede de relatório de avaliação e que retrato traçariam, no seu conjunto, da realidade educativa portuguesa.

Constatámos que os relatórios do 3.º ciclo da AEE dão visibilidade à *equidade* e à *inclusão*, marcadamente no campo de análise 3 – *Ensino, aprendizagem e avaliação*, do domínio *Prestação do serviço educativo*, ainda que se reconheça alguma sobreposição de temas entre os diferentes domínios. *Equidade* e *inclusão* surgem, nos relatórios, como conceitos amplos, especialmente associados a processos geradores de igualdade de oportunidade e equidade educacional, relacionados com práticas de gestão e organização das crianças/ alunos, dos recursos (humanos, organizacionais e materiais), do currículo e da aprendizagem, que viabilizam a implementação e a monitorização de medidas diferenciadas, cuja eficácia é enaltecida pelos resultados dos alunos que beneficiam dos apoios da Ação Social Escolar ou de relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou plano individual de transição. Apesar de englobarem todas/os as/os crianças/ alunos, destacam grupos que carecem de especial atenção: alunos em risco de retenção, de abandono ou desistência; alunos de contextos socioeconómicos desfavorecidos (designadamente, os que beneficiam de apoios da Ação Social Escolar); alunos imigrantes; alunos de excelência escolar; e alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou plano individual de transição.

Em jeito de conclusão, é de referir que os relatórios traçam um retrato maioritariamente positivo das práticas instituídas nas escolas, sendo reveladores de que (est)as escolas portuguesas não ficaram indiferentes aos desafios trazidos pelo DL n.º 54/2018 e que, entre avanços e recuos, numa ação articulada das estruturas internas das escolas (nas quais se inclui a EMAEI), estão a (tentar) operacionalizar a educação inclusiva no sentido de melhorar a qualidade das respostas educativas proporcionadas.

Ainda que tenhamos concluído com sucesso o presente estudo (uma vez que encontramos respostas para os todos os objetivos da investigação), um olhar crítico sobre o caminho percorrido alertou-nos para a necessidade de também apontar algumas limitações, principalmente de âmbito metodológico. Uma delas ocorreu na primeira fase do estudo empírico, na análise aos relatórios da AEE. Estes são documentos oficiais, totalmente independente da investigação, que seguem uma estrutura pré-concebida pela IGEC, com diagnósticos concebidos pelos avaliadores externos, relativamente aos aspetos do quadro de referência da AEE que consideraram mais relevantes em cada um dos contextos. Daí que a informação reunida relativamente a cada uma das organizações escolares em estudo nem sempre incidiu sobre os mesmos aspetos, e sobre os aspetos de interesse à presente

investigação, o que veio condicionar as opções tomadas na análise dos dados, na apresentação dos resultados e nas inferências retiradas. Por sua vez, as limitações da segunda fase do estudo empírico prenderam-se com o facto de ter sido estudada apenas uma única organização escolar, de ter sido considerado um conjunto restrito de técnicas de recolha de dados e de ter sido considerado um número reduzido de participantes, opções que teriam sido acauteladas, caso houvesse mais tempo útil para a investigação.

Por fim, importa registar que a riqueza da informação obtida, levou-nos a equacionar muitas outras abordagens e linhas de investigação, algumas das quais poderão motivar e alicerçar investigações subsequentes, úteis para o aprofundar conhecimentos nesta área do saber. Entendemos que seria interessante aprofundar este estudo, no mesmo contexto educativo, aumentando o número de líderes entrevistados e, se o tempo disponível o permitir, aplicando inquéritos por questionário para auscultar outros atores educativos. Também seria importante repetir este estudo num conjunto alargado de escolas, para se poderem comparar casos. Poderá ainda ser pertinente estudar a organização dos CAA, o trabalho neles desenvolvido bem como o acompanhamento do seu funcionamento pelas EMAEI – uma competência que não é, na maioria dos contextos, devidamente compreendida e assumida.

REFERÊNCIAS

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 25-41.
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Edições UNESCO.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. Retirado de <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 295-308.
- Amado, N. (2007). *O professor estagiário de matemática e a integração das tecnologias na sala de aula: Relações de mentoring numa constelação de práticas* (Tese de doutoramento). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Bachs, M. A. (2005). Representaciones sociales en proceso: Su análisis a través de grupos focales. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp.401-423). João Pessoa: UFPB/Editora Universitária.
- Barbas, J. S. P. C. (2021). *(D)enunciar a Escola Inclusiva: Do discurso à prática*. Trabalho de Seminário de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda. (Obra original publicada em 1977).

- Batista, A. C. (2022). *Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): uma medida de inclusão escolar?* Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Évora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.
- Borges, F. I. B. S., Mouraz, A., Abelha, M. & Henriques, S. (2020). Equidade e inclusão nas políticas de educação: Perspetivas a partir dos relatórios de AEE. *Indagatio Didactica*, 12(5), 99-117.
- Bravo, M. P. (1992). La metodología cualitativa. In M. P. C. Bravo, & L. B. Eisman (Orgs.), *Investigación educativa* (pp.249-290). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Canha, S. M. S. S. (2021). *A comunicação entre as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e os Centros de Apoio à Aprendizagem no concelho de Santarém*. Dissertação de mestrado apresentada ao Politécnico de Leiria.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M. A. (2018). Educação inclusiva: Por qué e para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31 (número especial), 42-54.
- Comissão Europeia [CE] (2016). *Agenda europeia para as migrações – Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário*. Direção-Geral da Educação.
- Comissão Nacional da UNESCO (2024). *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Retirado de <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade>
- Conselho de Escolas (2018). *Parecer n.º 03/2018: Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. Retirado de https://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2018/03/Parecer_03_2018_Educacao_Inclusiva.pdf

- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2022). *Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva*. Lisboa: CNE.
- CNE (2018). *Parecer n.º 03/2018: Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. Lisboa: CNE.
- Cordeiro, A. C. O. (2022). *O Centro de Apoio à Aprendizagem no processo de inclusão*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Costa, J. (2018). Prefácio. In F. Pereira (Coord). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (p. 4). Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus qualitativo: Questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In G. Figari et al. (Orgs.), *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa* (pp. 436-448). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DGE (Coord). (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*.
- DGEEC; DEGADI; Engrácia, P.; Abrantes, P.; Duarte, J.; & Baptista, J. O. (2021). *Resultados Escolares – Indicador de Equidade | Ensino Básico e Secundário - 2019*. Lisboa: DGEEC.
- DGIDC (2011). *Educação inclusiva e educação especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Lisboa: DGIDC.
- Dias, J. P. F. (2021). *Diretor como agente na motivação dos professores*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Fafe.
- Diogo, F. (2008). *O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização curricular do ensino básico*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Porto.
- Duarte, J. S. B. (2023). *Educação Inclusiva e a Operacionalização do Decreto-lei n.º 54/2018 – Contributos a uma reflexão*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Politécnico de Portalegre.

- Echeita, G.; Simón, C.; Verdugo, M. A.; Sandoval, M.; López, M.; Calvo, I. & González-Gil, F. (2009). Paradojas y Dilemas en el proceso de Educación Inclusiva en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.119-161). New York: MacMillan.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática da observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições.
- Fonseca, H.; Lopes, I.; & Valadares, P. (2024). Diversidade, Equidade e Inclusão: Olhar(es) da IGEC sobre a centralidade da EMAEI. In C. Lagartixa & M. Alves (Org.). *Nos trilhos da Formação Contínua de Professores: Reflexões, olhares e testemunhos* (pp. 25-39). Cenforma - Centro de Formação de Montijo e Alcochete.
- Fonseca, M. C. A. (2022). *A escola inclusiva: Estudo de caso num agrupamento de escolas*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Politécnico de Setúbal.
- Gaitas, S.; & Carêto, C. (2022). Educação inclusiva e as (Insuperáveis?) Fronteiras da Organização Escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 22, 1-20.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática* (2.^a ed.). Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1985)
- Gomes, S. C. S. D. (2015). *Autoavaliação em escolas do Alentejo: Constrangimentos e oportunidades*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora.
- Gomes, S.; & Fialho, I. (2024, maio). *Inclusão e equidade nas escolas, um olhar através da Avaliação Externa das Escolas*. Comunicação apresentada no V Congresso Internacional de Liderança e Melhoria da Educação, Porto.

- Gonçalves, A. S. C. (2023). As lideranças na educação inclusiva. Desafios ou oportunidades?, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 25, 1-19.
- Graça, D. M. A. (2021). *Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva: Perspetiva sobre o seu desempenho pedagógico e organizacional num agrupamento de escolas*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Hollenweger, J. & Haskell, S. (eds.) (2002). *Quality Indicators in Special Needs Education: an International Perspective*. Lucerne: Edition SZH/SPC.
- IGE (2010). *Avaliação externa de escolas 2010-2011. Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos*. Retirado de https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf
- IGEC (2016). *Avaliação externa de escolas 2016-2017. Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos*.
- IGEC (2019a). *Âmbito, princípios e objetivos - 3.º ciclo - AEE*. Retirado de https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf
- IGEC (2019b). *Escala de avaliação - 3.º ciclo - AEE*. Retirado de https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Escala_avaliacao.pdf
- IGEC (2023). *Quadro de referência - 3.º ciclo - AEE*. Retirado de https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3/AEE_QR_2023.pdf
- IGEC (2024). *AEE - Ciclos de avaliação*. Retirado de https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (eds.) (2009). *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Leite, C.; Monteiro, A.; & Sampaio, M. (2023). Inclusão e Justiça Social nas Escolas Portuguesas: Discursos Políticos e de Avaliação. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 95-114.

- Lemos, V. (2013). Políticas Públicas de Educação. Equidade e sucesso escola. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 151-169.
- Lösch, S.; Rambo, C. A.; Ferreira, J. L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 18(00), e023141. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>
- Machado, C. A. (2023). *O papel da Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS) – Direção-Geral da Educação – na promoção da educação inclusiva nas escolas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa.
- Magalhães, J. F. G. (2020). *Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Relação entre a cultura organizacional e as práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.
- Mantoan, M. T. E. (2004). *Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?* São Paulo: Summus Editorial.
- Martín, S. N., & Payo, A. R. (2010). Investigación y conocimiento científico en educación. In S. N. Martín, & M. J. R. Conde (Coord.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp.81-139). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martins, A. R. T. (2021). *“Um Caminho para uma Escola Profissional mais Inclusiva”*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mestre, A. & Rodrigues, F. (2023). Direção e coordenação pedagógica: Desafios da educação inclusiva. In L. Araújo, R. Brito, A. Mestre & F. Rodrigues (Orgs.). *Direção de escola: Desafios de hoje* (pp.51-79). Edição ISEC-Lisboa.
- Ministério da Educação [ME] (2020). *Orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens ao longo do ano letivo de 2020/2021*. ME.

- ME (2021). *Roteiro da ação 1.6.4. Inclusão mais apoiada*, do domínio +Inclusão e Bem-Estar, do eixo Ensinar e Aprender, do Plano 21|23 Escola+.
- 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*, VII (3), 70-86.
- OCDE (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OCDE Publishing.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor* (5.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pereira, V. F. (2020). *Pedagogia da inclusão: Atitudes e ações*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Peters, S., Johnstone, C. & Ferguson, P. (2005). *A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education*, (Michigan State University, East Lansing, MI, USA), London: Taylor & Francis.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Portela, M. G. M. M. P. (2021). *Pelos trilhos da inclusão: Voando sobre horizontes de transformação*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Católica Portuguesa.
- Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Ribeiro, J. A. P. C. (2021). *A educação inclusiva no ensino profissional: Definição de um plano de ações*. Projeto de investigação apresentado à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Ribeiro, S. M. F. (2023). *Educação Inclusiva – História, Teoria, Prática e Desafios de Operacionalização de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) no Âmbito do Ensino à Distância (E@D) em Tempo de Pandemia COVID-19*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.). *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues, D. (2014). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições

- Rodrigues, M. H. P. (2021). *Como tornar a minha escola mais inclusiva?* Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Porto.
- Sá, S. O.; Gomes, C.; & Tenil, S. (2023). Objetivos complexos: Qualidade, igualdade e inclusão na pandemia. *Revista EDaPECI*, 23(3), 128-138.
- Sanches, I.; & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Sandín Esteban, M. P. (2010). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Silva, J. B. A. (2021). *As medidas universais como estratégia promotora da inclusão e do sucesso escolar*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Politécnico de Setúbal.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2020) Avaliação externa das escolas em Portugal: Ensaio sobre racionalidade e significado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 155-170.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995)
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2002). *Investigação qualitativa em enfermagem: Avançando o imperativo humanista* (2.^a ed.). Loures: Lusociência.
- UNESCO (1960). *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1990). *Declaração de Jomtien*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994*. Paris: UNESCO. Retirado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000_139394
- UNESCO (2009). *Diretrizes políticas de inclusão na educação*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2021). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

Varela, A. L. F. (2022). *Educação inclusiva, das concepções e práticas de escolarização: Sentidos, gramáticas e efeitos em escolas do Brasil e Portugal*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Católica Portuguesa.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (1.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Yin, R. K. (1987). *Case study research: Design and methods* (7ª ed.). Beverly Hills, California: Sage Publications.

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 3/2008 do Ministério da Educação (2008). Diário da República n.º 4, Série I de 07-01-2008.

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República n.º 129, Série I de 06-07-2018.

Lei n.º 116/2019 da Assembleia da República (2019). Diário da República n.º 176, Série I de 13-09-2019.

Lei n.º 31/2002 da Assembleia da República (2002). Diário da República n.º 294, Série I-A de 20-12-2002.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023 da Presidência do Conselho de Ministros (2023). Diário da República n.º 138, Série I, 2.º suplemento, de 18-07-2023.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 da Presidência do Conselho de Ministros (2021). Diário da República n.º 130, Série I de 07-07-2021.

APÊNDICES

Apêndice I - Guião de inquérito por entrevista

(a aplicar à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva - EMAEI)

Tema: EMAEI, um compromisso com a equidade na escola

Objetivos gerais: (i) Conhecer (boas) práticas e dinâmicas da EMAEI, nomeadamente no desempenho de cada uma das suas competências; (ii) Identificar indicadores de inclusão e de equidade; (iii) Perceber o papel da EMAEI na construção da escola inclusiva; e (iv) Identificar oportunidades e constrangimentos à ação da EMAEI.

BLOCOS INTRODUTÓRIOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	QUESTÕES (ORIENTADORAS)
I Legitimação do inquérito por entrevista		Saudação	[apresentação mútua]
	Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação e evidenciando a sua importância	Questões de natureza teórica da investigação	[referência ao papel fundamental das entrevistas para o estudo e os seus principais objetivos; explicar o problema de investigação, os objetivos e a sua relevância para a área de intervenção]
	Explicar o processo da entrevista	Questões de natureza prática e ética da investigação	[remeter para as informações definidas no Consentimento Informado, nomeadamente gravação em áudio; confidencialidade das respostas; devolução da transcrição]
II Caracterização dos entrevistados	Obter dados relativos à formação dos entrevistados	Formação académica e contínua	(Q1) Qual é a vossa formação académica? [inicial e pós-graduada; formação em educação especial e/ou educação inclusiva] (Q2) Têm frequentado formação contínua no âmbito da educação inclusiva, abordagem multinível no acesso ao currículo, DUA, diferenciação pedagógica e outras atividades no âmbito das medidas seletivas e adicionais?
	Obter dados relativos ao percurso profissional dos entrevistados	Experiência profissional	(Q3) A que grupo de recrutamento pertencem? (Q4) Há quantos anos trabalham neste agrupamento? (Q5) Há quantos são docentes? (Q6) Há quantos anos são elementos permanentes da EMAEI deste agrupamento? [outros cargos desempenhados] (Q6.1) O coordenador desempenha esta função há quantos anos? (Q6.2) [Ao coordenador da EMAEI] Tem assento no Conselho Pedagógico na qualidade de coordenador da EMAEI?
BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	QUESTÕES (ORIENTADORAS)
III Valores e políticas da educação inclusiva	Conhecer a política inclusiva do agrupamento	O conceito de inclusão e as linhas de atuação para a inclusão	(Q7) Que linhas de ação têm sido assumidas como prioritárias para dar resposta ao compromisso com a equidade e a inclusão de todos e de cada um trazido pelo DL n.º 54/2018? [perceber se foram definidas linhas de atuação para a inclusão, se a inclusão é uma prioridade nos documentos estruturantes do agrupamento] (Q8) Quais são os principais obstáculos ou barreiras (físicos, sensoriais, cognitivos, socio emocionais, linguísticos, culturais, organizacionais ou logísticos) que identificam atualmente, no vosso agrupamento, à aprendizagem e à inclusão dos alunos? [perceber que grupos de alunos são identificados] (Q9) Consideram que, na comunidade, há um entendimento comum relativamente à inclusão?

			<p>(Q10) Na vossa opinião, no agrupamento, qual é o papel dos professores de educação especial no processo de inclusão dos alunos? Pode concretizar? [perceber se os conceitos são entendidos ou não como distintos e o que tem sido feito para desconstruir essa visão]</p> <p>(Q11) Na vossa opinião, quais foram as principais mudanças (organizacionais, operacionais e/ou culturais) que se registaram no agrupamento, na sequência das alterações impostas pela publicação do DL n.º 54/2018?</p> <p>(Q12) Que alterações reconhecem na atitude, valores e práticas dos diferentes agentes educativos?</p> <p>(Q13) Quais são, na vossa opinião, as maiores forças do agrupamento ao nível da educação inclusiva?</p> <p>(Q14) Quais são as maiores dificuldades encontradas na promoção da equidade e inclusão no agrupamento?</p>
IV Práticas e dinâmicas da EMAEI	Caraterizar práticas e dinâmicas da EMAEI, nomeadamente no desempenho de cada uma das suas competências	Constituição e funcionamento da EMAEI (equipa permanente) Práticas e dinâmicas da EMAEI e seus efeitos	<p>(Q15) Que atores educativos são elementos permanentes da EMAEI? (Q15.1) Como foram selecionados/escolhidos? [atenção para a seleção do coordenador e a influência deste na escolha dos restantes elementos]</p> <p>(Q16) Como é efetuada a distribuição das tarefas entre os elementos (permanentes) da EMAEI?</p> <p>(Q17) Se lhes pedisse para apresentarem, sumariamente, o trabalho desenvolvido pela EMAEI deste agrupamento, que aspetos destacariam? [Periodicidade das reuniões; trabalho desenvolvido, especialmente no âmbito das suas competências: 1) <u>Propor as medidas</u> de suporte à aprendizagem a mobilizar (Quais? Porquê? Atores envolvidos?); 2) <u>elaborar RTP, PEI e PIT</u> (Quem participa?); 3) <u>acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação de medidas</u> de suporte à aprendizagem e à inclusão (articulação com outras estruturas e processo de autoavaliação do agrupamento; definição de indicadores para avaliar a eficácia das medidas); 4) <u>sensibilizar a comunidade</u> educativa para a educação inclusiva (espaços de partilha de práticas, de reflexão e formação; ações de sensibilização/informação e/ou formação, articulada ou não com o CFAE; promoção de trabalho colaborativo entre as estruturas e atores); 5) prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e 6) acompanhar o funcionamento (das diferentes estruturas) do <u>CAA</u>]</p> <p>(Q18) Como tem sido feita a gestão e a mobilização de recursos (humanos, materiais, organizacionais e da comunidade) para responder às necessidades dos alunos e apoiar a educação inclusiva? [perceber que estruturas internas e recursos – incluindo os da comunidade - têm sido mais implicados e que contributo têm dado]</p> <p>(Q19) Como é que os alunos e os pais/encarregados de educação têm sido envolvidos ou mobilizados nas práticas/dinâmicas de atendimento à diversidade e às especificidades de cada um?</p> <p>(Q20) Se lhes pedisse para identificarem e descreverem uma <i>boa</i> prática da EMAEI (ou do agrupamento), talvez a que, na vossa opinião, mais tem contribuído para um ambiente educativo inclusivo, o que diriam? (Q20.1) Que resultados tem potenciado? Que opções têm sido determinantes para que promova esses resultados? [perceber os pontos fortes (internos) e oportunidades (externas) que garantem a eficácia da <i>boa</i> prática (e, eventualmente, de outras)]</p> <p>(Q21) E se lhes pedisse para identificarem e descreverem uma medida inovadora (curricular e/ou pedagógica) de suporte à aprendizagem e à inclusão, com impacto na igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, o que diriam?</p> <p>(Q22) O que é que tem corrido menos bem neste desafio da inclusão, trazido pelo DL n.º 54/2018? [perceber os pontos fracos (internos) e ameaças (externas); se esta opinião se baseia em resultados potenciados pela monitorização da ação e do impacto das medidas/opções adotadas]</p> <p>(Q22.1) Como gostariam (ou necessitavam) que fosse? Há algum plano para o conseguirem?</p>

V Papel da EMAEI na construção da escola inclusiva	Conhecer perceções sobre a ação e o papel da EMAEI na construção da escola inclusiva	A ação e o papel da EMAEI na construção da escola inclusiva	<p>(Q23) Reconhecem a EMAEI do agrupamento como um recurso organizacional com um papel preponderante na operacionalização da educação inclusiva?</p> <p>(Q23.1) Se <u>sim</u>, porquê?</p> <p>(Q23.2) Consideram que a comunidade educativa, no geral, partilha desta vossa opinião?</p> <p>(Q23.2.1) Se <u>não</u>, qual é, na vossa opinião, a perspetiva da comunidade educativa relativamente à ação e ao papel da EMAEI do agrupamento? O que é que poderá estar a contribuir para tal?</p> <p>(Q24) Enquanto elementos permanentes da EMAEI, têm consciência da importância do vosso trabalho na construção de uma escola inclusiva? Como percecionam o trabalho que lhes foi confiado? Sentem-se reconhecidos e/ou valorizados por tal?</p> <p>(Q25) O que esperam do vosso trabalho? [balanço do caminho feito e do que ainda está por percorrer] O que acham que a comunidade educativa espera da EMAEI?</p> <p>(Q26) Consideram que a EMAEI tem condições para cumprir com as competências que lhe estão atribuídas pelo DL n.º 54/2018? Porquê?</p> <p>[tentar que sejam apontadas/os ‘proximidades’ e ‘distanciamentos’ entre teoria e prática no âmbito do desempenho e modo de funcionamento da EMAEI]</p>
VI Meta reflexão	Captar o sentido que os entrevistados dão à própria entrevista		(Q27) Gostariam de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?
BLOCO FINAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	QUESTÕES (ORIENTADORAS)
Finalização da entrevista	Agradecer aos entrevistados a disponibilidade e colaboração		[entretanto, desligar o gravador áudio]
	Acertar a forma de facultar a transcrição		[solicitar os e-mails de contacto]
		Despedida	