

Educação Inclusiva: Da Visão às Práticas Educativas Promotoras de Equidade e Inclusão em 10 Escolas Portuguesas



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

Educação Inclusiva: Da Visão às Práticas Educativas Promotoras de Equidade e Inclusão em 10 Escolas Portuguesas

COORDENADORA:

Ana Artur

AUTORES:

Ana Artur; Catarina Roque; Elsa Barreiras; Isabel Fialho; José Saragoça; Vítor Franco; Luís Sebastião; Ana Maria Cristóvão; Hugo Rebelo

ISBN

978-972-742-574-7

Edição:

© Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE), 1.ª Edição, Évora, 2024

www.ciep.uevora.pt

Morada:

Colégio Pedro da Fonseca, Rua da Barba Rala, n.º 1, Parque Industrial e Tecnológico de Évora, 7005-345 Évora, Portugal

Índice

Lista de Siglas	4
Capítulo I – Introdução.....	6
1. Introdução	7
1.1 Contextualização do Estudo	7
1.2. Estrutura do relatório	8
Capítulo II - Enquadramento	10
2. Educação inclusiva em Portugal: Uma síntese	11
2.1. Educação inclusiva, um caminho em construção	11
2.2. A construção da educação inclusiva em Portugal.....	12
2.2.1. Programa de Promoção do Sucesso Escolar	13
2.2.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)	13
2.2.3. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).....	14
2.2.4. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	15
2.2.5. Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho	16
2.2.6. Plano 21 23 Escola+.....	17
2.3 Síntese de dois estudos internacionais	18
2.3.1 Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal	18
2.3.2 Review of Inclusive Education in Portugal	19
2.4 Síntese de resultados sobre o suporte à aprendizagem e à Inclusão, 2022/2023 - DGEEC 20	
Capítulo III - Metodologia	22
3.1. Procedimentos de recolha e análise dos dados	25
3.1.1 Procedimentos de recolha de dados.....	25
3.2 Procedimentos de análise de dados	26
Capítulo IV - Estudo “Educação Inclusiva: Da Visão às Práticas Educativas Promotoras de Equidade e Inclusão em 10 Escolas Portuguesas”	27
4. Estudo “Educação Inclusiva: Da Visão às Práticas Educativas Promotoras de Equidade e Inclusão em 10 Escolas Portuguesas”	28
4.1 Agrupamento de Escolas do Cerco	28
4.1.1 Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão	28
4.1.2 Organização da escola e gestão de recursos.....	30
4.1.3 Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático.....	34
4.2 Agrupamento de Escolas de Cister	37
4.2.1 Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão	37
4.2.2 Organização da escola e gestão de recursos.....	39

4.2.3	Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático.....	46
4.3	Agrupamento de Escolas de Constância	48
4.3.1	Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão	48
4.3.2	Organização da escola e gestão de recursos.....	50
4.3.3	Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático.....	55
4.4	Agrupamento de Escolas de Bemposta	57
4.4.1	Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão	57
4.4.2	Organização da escola e gestão de recursos.....	58
4.4.3	Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático.....	62
4.5	Agrupamento de Escolas de Esgueira	65
4.5.1	Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão	65
4.5.2	Organização da escola e gestão de recursos.....	66
4.5.3	Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático.....	71
4.6	Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente	73
4.6.1	Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão	73
4.6.2	Organização da escola e gestão de recursos.....	75
4.6.3	Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático.....	77
4.7	Agrupamento de Escolas de Monforte	82
4.7.1	Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão	82
4.7.2	Organização da escola e gestão de recursos.....	84
4.7.3	Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático.....	88
4.8	Agrupamento de Escolas Monserrate	89
4.8.1	Políticas e culturas de escolas/ linhas de ação para a inclusão	89
4.8.2	Organização da escola e gestão de recursos.....	92
4.8.3	Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático.....	95
4.9	Agrupamento de Escolas Virgínia Moura	98
4.9.1	Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão	98
4.9.2	Organização da escola e gestão de recursos.....	99
4.9.3	Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático.....	103
4.10	Escola Artística António Arroio	106
4.10.1	Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão	106
4.10.2	Organização da escola e gestão de recursos	108
4.10.3	Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático	110
	Considerações Finais	113
	Referências Bibliográficas	118

Lista de Siglas

ACD - Ações de Curta Duração
AE - Agrupamento de Escolas
ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APA - Apoio Pedagógico Acrescido
APPACDM - Associação Portuguesa de Pais, Amigos do Cidadão Deficiente Mental
CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem
CAFAP - Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental
CLDS - Contratos Locais de Desenvolvimento Social
CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
CRI - Centro de Recursos para a Inclusão
DAC – Domínios de Autonomia Curricular
DGE – Direção-Geral da Educação
DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
EE - Encarregados de Educação
ELI - Equipa Local de Intervenção
EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgénero
NPT – Nacionais de Países Terceiros
PAA - Plano Anual de Atividades
PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAP - Prova de Aptidão Profissional
PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PE - Plano Educativo
PEA - Perturbação do Espectro do Autismo
PEBI - Programa de Escolas Bilingue
PEDC - Plano de Estudos e de Desenvolvimento do Currículo
PEI - Programa Educativo Individual
PI - Plano de Inovação
PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
PIIP - Plano Individual de Intervenção Precoce

PIT - Plano Individual de Transição

PLNM - Português Língua Não Materna

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

POCH - Programa Operacional de Capital Humano

P-PIP - Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

Projeto MAIA - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

RAP - Referencial de Avaliação Pedagógica

REEI - Rede de Escolas para a Educação Intercultural

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIL - Técnica de Intervenção Local

Capítulo I – Introdução

1. Introdução

1.1 Contextualização do Estudo

O presente Relatório foi desenvolvido por uma equipa multidisciplinar do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UÉ), no âmbito de um contrato de prestação de serviços com o Ministério da Educação. Esta prestação de serviços foi realizada entre outubro de 2023 a maio de 2024.

Na sequência do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela Direção-Geral da Educação (DGE), a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P. (ANQEP) e a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), foi implementado um projeto para promover o sucesso escolar através da qualidade e eficiência do sistema de educação, especialmente focado na organização inclusiva das escolas, intitulado «O Projeto Educação Inclusiva: um caminho, um compromisso». Este projeto está enquadrado pelo Programa Operacional de Capital Humano (POCH), Eixo Prioritário 4 (Qualidade e inovação no sistema de educação e formação), Prioridade de Investimento - 10.i (Redução e prevenção do abandono escolar precoce e estabelecimento de condições de igualdade no acesso à educação infantil, primária e secundária, incluindo percursos de aprendizagem formais, não formais e informais para a reintegração no ensino e formação). Esta ação conjunta pretende contribuir para o reforço da capacidade de resposta das Escolas e dos seus profissionais nas questões da diversidade e inclusão, para que todos aprendam e adquiram competências de participação na vida da comunidade educativa. Enquadra-se ainda, como resposta às recomendações de dois estudos recentes sobre a inclusão educativa em Portugal: O relatório «Review of Inclusive Education in Portugal» (OECD, 2022) e o «Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal» (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

O projeto mencionado concentra-se em três áreas-chave: capacitar os profissionais da educação dentro das comunidades escolares, fornecer apoio próximo aos agrupamentos de escolas e comunidades locais, e criar recursos de apoio à educação inclusiva através da investigação. Tem sido implementado através de várias atividades que envolveram recursos humanos e materiais provenientes das autoridades educativas, das comunidades escolares e das instituições académicas. Foi realizada a capacitação de equipas escolares e agentes locais, fornecido apoio direto às escolas e comunidades, produzido material educativo e, no culminar deste processo, realizada investigação sobre práticas inclusivas.

É no contexto desta última atividade que se apresenta o relatório sobre o estudo de análise e mapeamento de práticas bem-sucedidas no âmbito da educação inclusiva, pública, em 10 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, designado “Educação Inclusiva: Da Visão às Práticas Educativas Promotoras de Equidade e Inclusão em 10 Escolas Portuguesas”.

Tem como objetivos gerais:

- a) Descrever e caracterizar práticas bem-sucedidas no âmbito da educação inclusiva em 10 Agrupamentos de Escolas/ Escola não agrupada, públicas.
- b) Promover o benchmarking com base em práticas bem-sucedidas em educação inclusiva.

Como objetivos específicos foram delineados os seguintes:

- Descrever, sucintamente, as políticas de Educação Inclusiva em Portugal no período entre 2018 e o presente.
- Realizar o enquadramento contextual dos documentos orientadores do agrupamento de escolas/ da escola não agrupada no que se refere às linhas de atuação para a inclusão.
- Descrever 2 a 3 ações estratégicas desencadeadas para dar resposta às necessidades e/ou fragilidades identificadas pelo agrupamento de escolas/ pela escola não agrupada ao nível da promoção da equidade e inclusão, ao nível organizacional que se revelaram mais eficazes.
- Descrever 4 a 6 medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão mais eficazes na promoção do sucesso escolar de crianças e/ou alunos representativas dos vários níveis de educação e ensino, no agrupamento de escolas/ na escola não agrupada.

1.2. Estrutura do relatório

Para refletir o percurso efetuado, este Relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. No Capítulo I é realizada uma introdução ao estudo. No Capítulo II procede-se à descrição sucinta das políticas de Educação Inclusiva desenvolvidas em Portugal, desde 2018 até ao presente, para contextualizar o percurso que tem vindo a ser promovido pelo Ministério da Educação (ME) na implementação e operacionalização da educação inclusiva, um paradigma que rompe com conceções e práticas até então instituídas. No Capítulo III é apresentada a metodologia que suportou e orientou o estudo, de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso e que se realizou em nove Agrupamentos de Escolas (AE), e numa Escola não Agrupada (EnA), indicados pelo ME. No Capítulo IV são apresentados os resultados da análise efetuada, evidenciando os aspetos mais significativos relativamente ao objeto do estudo. Cada relato sobre práticas bem-sucedidas em cada AE e EnA, está organizado em três partes que contemplam a organização macro, meso e micro de cada AE/ EnA. Temos, respetivamente, um primeiro ponto sobre políticas e culturas de escola - linhas de ação para a inclusão; um segundo ponto sobre organização da escola e gestão de recursos, e um terceiro ponto com foco no domínio curricular e pedagógico-didático. Em cada relato, são também apresentadas caixas de destaque com exemplos de práticas que se evidenciaram como bem-sucedidas, e que emergiram na análise efetuada. Estas práticas, dizem respeito, quer ao nível organizativo, quer ao nível da ação pedagógica e podem constituir-se como bons exemplos a serem replicados noutros contextos educativos. De notar que alguns dos destaques são complementados com testemunhos em vídeo.

A finalizar apresenta-se uma síntese sobre os resultados obtidos, identificando aspetos comuns, mas também aspetos particulares identificados em cada AE/ EnA. Tecem-se ainda algumas recomendações que emergem do estudo.

Capítulo II - Enquadramento

2. Educação inclusiva em Portugal: Uma síntese

Neste capítulo apresenta-se, num primeiro momento, uma breve contextualização da educação inclusiva no quadro mais amplo das orientações internacionais para, em seguida, se descreverem, resumidamente, as medidas de Educação Inclusiva desenvolvidas em Portugal nos últimos anos. No final é apresentada a síntese dos resultados de dois estudos realizados por organizações internacionais, e ainda uma síntese de resultados sobre educação inclusiva publicada pela DGEEC, em 2023. Procura-se, assim, relatar o percurso que tem vindo a ser promovido pelo ME na implementação e operacionalização da educação inclusiva, através de ações concertadas. Este capítulo procura responder às especificações definidas pela DGE para a realização do estudo que reporta o relatório em foco: “considerar para além dos Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, Plano 21|23 Escola+, os relatórios mais recentes, disponibilizados pelo Ministério da Educação, entre eles, os relatórios da DGEEC e relatório *Review of Inclusive Education in Portugal* (OECD, 2022) e o relatório *Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022)”.

2.1. Educação inclusiva, um caminho em construção

A tendência internacional na criação de sistemas educativos inclusivos motivou os governos de diversos países a implementar políticas que garantam uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens. Trata-se de construir, de forma sustentável, uma escola fundada nos valores da democracia, equitativa, inclusiva e de qualidade, que assegure as melhores condições para responder à diversidade de crianças e jovens que integram atualmente o sistema educativo. A inclusão e equidade na, e através da, educação são os fundamentos de uma agenda educativa transformadora, motivada para a eliminação de todas as formas de exclusão (UNESCO, 2015) e para a supressão de obstáculos.

A crescente abordagem humanista das políticas internacionais tem destacado a importância da educação inclusiva como um objetivo global a ser alcançado, o que representa um desafio significativo diante das complexidades do mundo contemporâneo e da diversidade humana que o caracteriza. Esta ideia é afirmada no Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), que estabelece a importância em "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ONU, 2015) e se inscreve na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015).

Entende-se por inclusão “o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (UNESCO, 2017, p.47) e por equidade, a garantia “que existe uma preocupação com a justiça, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada de igual importância” (UNESCO, 2017, p. 47).

Almeja-se, portanto, que através de ações diferenciadas, as escolas, nas suas diversas modalidades organizativas, e com os instrumentos legais ao seu dispor, sejam capazes de potenciar ao máximo os saberes e as competências de todas as crianças e jovens, e de cada uma em particular, contribuindo para uma sociedade mais justa e mais acolhedora, em ambientes onde a cooperação e a participação sejam efetivas (UNESCO, 2022) e não um mero apanágio. Como assinala Ainscow (2016), estar presente no mesmo espaço que os pares e frequentar aulas, não é condição suficiente para que a inclusão aconteça. Os alunos precisam sentir-se parte do ambiente educativo e serem reconhecidos como membros ativos, sendo que o sentimento de pertença, como afirma Rodrigues (2020), só pode ser alcançado através de ações pedagógicas intencionais e sistemáticas.

Aprender a reconhecer, valorizar e conviver com a diversidade, tal como é apontado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, não é, pois, uma atividade simples. Constitui antes uma tarefa complexa, que exige compromisso, empenhamento e envolvimento de todos aqueles que se configuram como agentes educativos, nos vários níveis do sistema educativo. Como lembram Porter e Richler (2011), a educação inclusiva só se concretiza quando todos os envolvidos no processo estão profundamente comprometidos em promover o acesso e a inclusão, garantindo para tal, que todas as vozes e perspetivas são escutadas.

Nesse sentido, Portugal tem efetuado um esforço notável e reconhecido internacionalmente (OCDE, 2022; Alves, 2019; Alves, Pinto & Pinto, 2020) através da implementação de políticas educativas direcionadas para a inclusão nas escolas.

2.2. A construção da educação inclusiva em Portugal

No prefácio do documento “Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática” (Pereira et al, 2018), é afirmado que:

“O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados” (p.4).

É assim reafirmada a educação inclusiva como um objetivo nacional e um estímulo para todos os envolvidos na educação. Na verdade, este processo, em permanente construção, tem sido apoiado ao nível governamental, com a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Resolução do Conselho de Ministros 23/2016); do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017); da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (definida com base na proposta desenvolvida pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania - Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio de 2016 - apresentada em 2017); com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (na sua redação atual, conferida pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro) e do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, a par com o Plano 21|23 Escola+ (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho).

No seu conjunto, em articulação e complementaridade, todos estes documentos legais, dão robustez ao processo em curso, para uma educação mais inclusiva. Apresentam-se agora, as medidas legais que têm vindo a sustentar o caminho da e para a educação inclusiva em Portugal:

2.2.1. Programa de Promoção do Sucesso Escolar

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) é uma iniciativa governamental, criada através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, que tem como objetivo promover um ensino de qualidade para todos, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das escolas. O PNPSE envolve, entre outras intervenções, uma série de medidas e estratégias destinadas a apoiar os alunos, proporcionando-lhes acompanhamento personalizado, reforço das competências básicas, apoio pedagógico e psicossocial. Este programa procura ainda promover a articulação entre as escolas, as famílias e a comunidade, reconhecendo a importância do envolvimento de todos os agentes educativos na promoção do sucesso escolar. Neste programa é assumido que cada Escola tem o papel de liderar pedagogicamente todo o processo de desenvolvimento de ações e medidas essenciais à melhoria do seu serviço educativo.

Este programa, alicerçado em vários princípios, pretende reforçar o papel da escola, dos profissionais e da comunidade, assim como das entidades formadoras, dos formadores e de outros agentes de intervenção que atuam na comunidade em prol da promoção do sucesso escolar e da valorização da aprendizagem, num constante esforço de resposta a um dos mais sérios entraves ao progresso na qualificação dos portugueses e na redução das desigualdades. Foi criada assim uma Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar, que integrou personalidades com mérito e competência reconhecidos na área da educação, os quais propuseram ao Governo linhas orientadoras e a concretização de iniciativas no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, com o objetivo de “promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num contexto de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016).

2.2.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

Alicerçado na consciência de um mundo em rápida transformação, provocada pelos avanços ao nível do conhecimento nas suas diferentes vertentes, uma sociedade marcada pela incerteza com questões relacionadas com a identidade, a segurança, a sustentabilidade, a interculturalidade, a inovação e criatividade, o PASEO vem assumir a necessidade das escolas se adaptarem e evoluírem de modo a garantirem que os alunos adquiram as ferramentas necessárias para enfrentarem os desafios que caracterizam o século XXI. Tal exige, portanto, uma reconfiguração da escola para que a educação

acompanhe o progresso, no sentido de preparar os alunos adequadamente para um mundo em constante mudança.

O PASEO constitui a matriz para as tomadas de decisão a concretizar nos estabelecimentos de educação pelos agentes educativos ao nível do planeamento e desenvolvimento dos currículos, ao nível da organização da aprendizagem em contexto de sala de aula. Os princípios, áreas de competência e valores delineados no PASEO contribuem para a formação do indivíduo numa aposta na construção integral e gradual de cidadãos socialmente ativos, críticos e participativos, no exercício pleno da cidadania.

Um dos princípios inscritos neste documento é precisamente o princípio da inclusão, o qual afirma que a escolaridade obrigatória deve ser inclusiva e equitativa, promovendo a participação plena e efetiva de todos os alunos, independentemente de suas diferenças socioeconómicas, culturais, cognitivas ou motivacionais, realçando a importância da igualdade de acesso e oportunidades no sistema educativo, visando garantir uma educação de qualidade para todos.

O PASEO é, na sua essência, um referencial eminentemente inclusivo, uma vez que incide sobre o desenvolvimento global dos alunos, considerando as dimensões do conhecimento, das competências e da capacidade de interação, com ênfase na exigência, assim como no respeito e valorização da diversidade, promovendo assim a equidade e a democracia. Além disso, este referencial introduz o princípio da flexibilidade curricular, crucial na educação inclusiva, o que possibilita ampliar as oportunidades para todos os alunos alcançarem o seu máximo potencial, assegurando o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais (Pereira, et al, 2018).

2.2.3. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)

No contexto das metas estabelecidas pelo Programa do XXI Governo Constitucional para o campo da educação, foi desenvolvida a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a partir da proposta preparada e submetida pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

A ENEC constitui-se como um documento de referência implementado em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) e com as Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). A ENEC “integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor” (ENEC, 2016, p.1).

A ENEC assume-se como uma área transversal ao currículo e alinha-se em três grandes eixos: “a atitude cívica individual, o relacionamento interpessoal e o relacionamento social e intercultural” (ENEC, 2016, p.6). Os temas a abordar estão alinhados com os propósitos de uma educação inclusiva, pois visa garantir que as crianças e jovens possam aprender e refletir criticamente sobre problemas pertinentes e atuais, tornando-os cidadãos ativos, responsáveis e empáticos na relação com os outros e com o mundo.

Todos os domínios previstos na componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento devem ser entendidos como interligados, já que estão assentes numa visão holística, privilegiando o contributo de cada um para o desenvolvimento dos princípios, dos valores e das áreas de competências expressas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

2.2.4. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

O Decreto-Lei n.º 54/2018 “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do art.º 1.º). Como referido por Pereira et al (2018, p. 12), este normativo legal “abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais; abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais; estabelece um *continuum* de respostas para todos os alunos; coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.”

Este novo paradigma assume uma rutura com o passado e um compromisso com o futuro. Nesta perspetiva enfatiza-se a responsabilidade da escola na identificação de barreiras à aprendizagem, deslocando o foco do problema no aluno, como até então, através de um sistema de categorização do foro clínico (o diagnóstico), para colocar o foco na organização do ambiente educativo eliminando as barreiras que se colocam à aprendizagem. É proposta uma mudança na cultura escolar para incentivar intervenções multinível e multidisciplinares. A abordagem multinível, alicerçada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), apresenta-se como um quadro de referência que procura ultrapassar as barreiras que muitas vezes causam atrito nos ambientes de aprendizagem. É proposta a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as quais, podendo ser adotadas simultaneamente, visam garantir a cada aluno “condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis (que se intersejam com as orientações do Decreto-Lei n.º 55/2018), no acompanhamento e monitorização sistemáticos da eficácia das intervenções implementadas, assim como no diálogo dos docentes com os encarregados de

educação e ainda na adoção de medidas que efetivem a aprendizagem de todas as crianças e alunos, ao máximo das suas potencialidades.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que visam apoiar da melhor forma cada criança e aluno, acolhem medidas universais, de âmbito mais lato e destinadas a todos os alunos, as medidas seletivas e as medidas adicionais, sendo estas últimas as mais restritivas. De notar que as medidas universais supõem uma organização do ambiente educativo que se afasta da sala de aula tradicional (organização em fila), mais dinâmica com vista a uma maior interação entre pares e entre professor e alunos. Ao nível dos recursos humanos e organizacionais específicos foram criadas, por exemplo, Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), com funções regulamentadas na legislação em causa, os quais são fundamentais para o apoio à aprendizagem e inclusão. De referir ainda que, para o processo de inclusão ser concretizado, e sempre que necessário, devem ser mobilizados recursos da comunidade, envolvendo também respostas sociais, tecnológicas, e de saúde para as crianças e jovens que delas necessitem.

2.2.5. Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Os princípios apresentados no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018 visam a “concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à Escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”. Segundo (Cosme, 2018), o Decreto-Lei n.º 55/2018, que reforça a Autonomia e Flexibilidade Curricular, é considerado um marco fundamental, que oferece a oportunidade para que as escolas tenham mais controle sobre as decisões relacionadas com o currículo e possam explorar novas abordagens na gestão e organização do ensino, e assim, com base na autonomia, encontrar as respostas e estratégias mais adequadas ao seu contexto, visando melhorar a aprendizagem dos alunos. A partir da carga horária das matrizes curriculares-base, os Agrupamentos de Escolas ou Escolas Não Agrupadas poderão proceder a um ajuste até 25% da carga horária, consoante o que entenderem ser necessário ao seu contexto particular.

Esta legislação vem valorizar a gestão integrada e flexível do currículo, do conhecimento, dos saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação. Para além disso apela à criação de condições que promovam nos alunos o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Nestas circunstâncias, as Escolas têm agora a oportunidade de diversificar a oferta curricular, ajustando-a às particularidades dos seus alunos e da comunidade onde estão inseridas. Abrem-se, assim, possibilidades para a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, com abordagens integradas do currículo, onde prevalece a interdisciplinaridade, convocando, em simultâneo, estratégias de

aprendizagem mais participativas, com recurso, por exemplo, ao trabalho de projeto e ao trabalho cooperativo.

2.2.6. Plano 21|23 Escola+

Com o objetivo de recuperar as aprendizagens e mitigar as desigualdades resultantes do impacto da pandemia que assolou Portugal e o mundo, e para assegurar que todos os alunos progridam, o Governo aprovou o Plano 21|23 Escola+ para promover a recuperação das aprendizagens dos alunos do ensino básico e secundário. Este processo envolveu uma ampla consulta e recolha de sugestões, através de numerosas reuniões com alunos, professores, diretores, especialistas, organizações não governamentais e representantes de vários setores da educação.

O Plano 21|23 Escola+ está organizado em três eixos de atuação, cada um com seus objetivos específicos (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021):

- Eixo 1: Ensinar e Aprender – Visa implementar medidas para que as escolas tenham recursos pedagógicos que permitam um currículo mais flexível, baseado na autonomia e contexto da escola.
- Eixo 2: Apoiar as Comunidades Educativas – Tem como objetivo capacitar as escolas com recursos e meios para implementar medidas extraordinárias, fortalecendo a capacidade de resposta dos agentes educativos e das comunidades. A ação é direcionada para melhorar as aprendizagens, promover a inclusão e envolver a comunidade.
- Eixo 3: Conhecer e Avaliar – Centra-se no desenvolvimento de indicadores e instrumentos precisos para monitorizar o plano. Isso inclui promover estratégias eficazes, estudos de eficiência, partilha de práticas e reavaliação das medidas adotadas, tanto a nível central quanto em cada escola.

Neste âmbito, uma equipa do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora realizou em 2023, para a Direção-Geral de Educação do Ministério da Educação uma investigação designada por “Estudos Observacionais: ações específicas do Plano 21|23 Escola+ com maior impacto na recuperação das aprendizagens”. As principais conclusões dos Estudos Observacionais indicam que o Plano 21|23 Escola+ é valorizado pelas escolas por diversas razões. Este Plano incorpora políticas educacionais anteriores e alinha-se com várias iniciativas, como os planos nacionais de português, leitura, matemática, ensino experimental em ciências, TEIP e PNPSE, além de estar em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Decreto-Lei n.º 54/2018 e a gestão flexível do currículo. Acresce que o Plano promove a autonomia das escolas e a flexibilidade na adoção de medidas, estimula a colaboração com a comunidade e o trabalho conjunto entre os professores, valorizando a formação em diversas áreas. A flexibilidade curricular e a disponibilidade de recursos, tanto financeiros quanto humanos,

são outros aspetos apreciados pelas escolas, juntamente com a oportunidade de fortalecer práticas escolares existentes, com foco na inclusão e no bem-estar dos alunos. Na verdade, a emergência do domínio «+ Inclusão e Bem-estar», surge como, porventura, o domínio mais relevante para a recuperação das aprendizagens.

2.3 Síntese de dois estudos internacionais

2.3.1 Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal

No âmbito do processo de implementação do regime jurídico da educação Inclusiva, suportado pelos Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, o Ministério da Educação comprometeu-se a criar um sistema de acompanhamento para avaliar a eficácia da operacionalização desse mesmo regime. Para tal, solicitou apoio à Comissão Europeia através do Programa de Apoio às Reformas Estruturais (atualmente, DG REFORM), em outubro de 2019. Este pedido foi aprovado (Reform/GA2020/011) e foi liderado pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (AENEEI). O estudo resultou no relatório: “Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal”¹

A abordagem adotada, que se fundamenta em standards, possibilitou a comparação entre a oferta educativa atual e/ou práticas, com os padrões desejados, definidos pelos intervenientes no setor da educação. Como resultado, foi desenvolvido um sistema de monitorização que identifica 6 standards e 11 indicadores, que permite aos Agrupamento de Escolas/Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) e aos serviços do Ministério da Educação responsáveis por este domínio, avaliar a eficácia do Regime Jurídico da Educação Inclusiva. “Os seis *standards* apresentados no sistema de monitorização para a educação inclusiva em Portugal são aspiracionais por natureza. Cada um corresponde à ambição que a Comunidade Educativa deve ter, no âmbito da Educação Inclusiva, e são os seguintes:

Standard 1: Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos.

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva.

Standard 3: As escolas estão organizadas, são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada.

Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas.

¹https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e acessíveis.

Standard 6: Sucesso e certificação.

No seguimento desta ação, o ME produziu uma brochura intitulada: Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva – Um Guia para as Escolas² para apoiar a monitorização no contexto de cada AE/ENA, promovendo a reflexão interna sobre o que cada AE/ENA faz, por que faz, com quem faz, para que faz e como faz.

Segundo o ME/DGE (2023, p. 9) “os standards são afirmações do que se ambiciona para o sistema educativo: O que queremos alcançar com o nosso sistema educativo? Cada standard é definido por descritores ou afirmações que apresentam uma descrição abrangente do significado de cada *standard*”; Os indicadores estabelecem o que deve ser medido com mais precisão em cada *standard* e focam-se na oferta educativa, no seu desempenho, bem como nas estratégias desenvolvidas ou a desenvolver que permitem a implementação da legislação nos domínios da Inclusão e do currículo existente”. Deste modo, os standards e os indicadores fornecem um quadro claro e estruturado para monitorizar, avaliar e melhorar a implementação da educação inclusiva nas escolas, permitindo uma análise mais precisa e abrangente do progresso e da eficácia das políticas e práticas educativas.

2.3.2 Review of Inclusive Education in Portugal

O relatório Review of Inclusive education in Portugal (OCDE, 2022)³ analisa o processo de implementação da educação inclusiva em Portugal com base nas políticas e práticas nas áreas de governação, recursos, capacitação, intervenções a nível escolar, monitorização e avaliação. Este relatório conclui que o sistema educativo português registou melhorias significativas ao longo dos últimos 25 anos, no que respeita ao acesso, ao desempenho geral e aos resultados dos alunos e que a taxa de abandono escolar reduziu consideravelmente, havendo, no entanto, variações entre regiões.

Este documento alerta, porém, também para os obstáculos que Portugal ainda enfrenta, no caminho para um sistema educativo efetivamente inclusivo. Os pontos identificados como frágeis, dizem respeito aos resultados académicos de alunos provenientes de meios socioculturais desfavorecidos, cujas famílias têm baixos rendimentos, mas também crianças e jovens imigrantes ou pertencentes a comunidades Roma.

Como áreas prioritárias de intervenção são apontadas as seguintes:

1. Desenvolvimento da capacidade de resposta à diversidade, equidade e inclusão na educação, com ênfase na aprendizagem profissional contínua para lidar com a diversidade.

² (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/dge_educ_incl_reg_juridico_net.pdf)

³ <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/country-background-report-portugal-educacao-inclusiva-em-revista-2022.pdf>

2. Melhoria das respostas, ao nível da escola, à diversidade dos alunos, destacando a necessidade de identificação de boas práticas para promover a colaboração e capacitação para abordar todas as dimensões da diversidade.

3. Introdução de um programa de aprendizagem profissional centrado na promoção de práticas inclusivas em sala de aula, com destaque para exemplos de professores que utilizam abordagens de aprendizagem colaborativa para incentivar a participação dos alunos.

Estas três prioridades, que podem ser entendidas como recomendações, suscitam a continuidade na aposta na formação contínua para lidar com a diversidade através da implementação de programas de formação e capacitação para professores, visando dotá-los de competências e estratégias eficazes para responder à diversidade da população escolar. Sugerem ainda a identificação de boas práticas de inclusão desenvolvidas nas escolas que possam servir de exemplo e incentivo à comunidade escolar, promovendo por exemplo, redes de partilha de conhecimento e experiências entre escolas, ou comunidades de aprendizagem, numa clara aposta na promoção de boas práticas em sala de aula, mais centradas nos alunos/ grupo/turma e que incentivem a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas nas escolas, mais dirigidas à cooperação e participação dos alunos.

2.4 Síntese de resultados sobre o suporte à aprendizagem e à Inclusão, 2022/2023 - DGEEC

A Síntese de resultados sobre o suporte à aprendizagem e à inclusão, 2022/2023, nas escolas da rede pública do Ministério da Educação, realizada pela DGEEC,⁴ vem confirmar que as escolas têm autonomia para a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a todos os alunos, sendo que o enfoque desta síntese incide apenas nas medidas seletivas e/ ou adicionais, uma vez que se subentende que as medidas universais são para todos. Do conjunto de 88.682 crianças e jovens, esta síntese refere a percentagem de crianças e jovens a quem foram aplicadas medidas seletivas e/ou adicionais, sendo que 5,5% frequentavam a educação pré-escolar; 27% estavam matriculadas no 1.º CEB; 20,8% no 2.º CEB; 31% no 3.º CEB e 15% estavam matriculados no ensino secundário.

No nível intermédio das medidas de suporte adotadas, é possível identificar que as medidas seletivas mais mobilizadas pelas EMAEI nos RTP são: a “antecipação e reforço das aprendizagens”, o “apoio psicopedagógico” e as “adaptações curriculares não significativas” constituem as três medidas seletivas mais mobilizadas pelas EMAEI. A medida “Apoio psicopedagógico” assume uma importância mais visível na Educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Já as medidas adicionais mais mobilizadas nos

⁴ (<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66014e760c7bc4791457592f>)

RTP dos alunos são: O “desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social” e as “adaptações curriculares significativas.”

Nesta síntese merece ainda destaque a mobilização de PIT (que se aplica a alunos com PEI, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória) em 83% dos alunos com RTP a frequentar o ensino secundário, o que revela uma robusta preocupação com a transição para a vida pós-escolar destes alunos. Um dado interessante indica que “A proporção de RTP que preveem 80% ou mais de tempo curricular semanal de permanência dos alunos em grupo-turma assume, nos ensinos básico e secundário, valores sempre iguais ou superiores a 80%, superando os 90% no 1.º ciclo do ensino básico. Entre os RTP nos quais foram definidos PEI as proporções são mais modestas, variando entre os 46,9% registados no 1.º ciclo do ensino básico, e os 11,7% no ensino secundário.” Nos dados disponibilizados é possível perceber que ao longo da escolaridade são garantidos recursos especializados, que poderão ser psicólogos, terapeutas ou docentes de educação especial.

Capítulo III - Metodologia

3. Metodologia

O desenho do estudo e as decisões metodológicas tiveram naturalmente em conta os objetivos explicitados no contrato de prestação de serviços celebrado entre o CIEP-UE e o ME/DGE. Neste sentido, para a realização do estudo “Educação Inclusiva: Da Visão às Práticas Educativas Promotoras de Equidade e Inclusão em 10 Escolas Portuguesas” foram delineados, pela entidade contratante, dois objetivos gerais e cinco objetivos específicos, a saber:

Objetivos gerais

1. Descrever e caracterizar práticas bem-sucedidas no âmbito da educação inclusiva em 10 agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas públicas.
2. Promover o *benchmarking* com base em práticas bem-sucedidas em educação inclusiva.

Objetivos específicos

1. Descrever, sucintamente, as políticas de Educação Inclusiva em Portugal no período entre 2018 e o presente.
2. Identificar e caracterizar a política e a cultura de escola/ escola não agrupada, assim como as suas linhas de ação para a inclusão
3. Identificar e descrever, ao nível da organização da escola e da gestão de recursos, 2 a 3 ações estratégicas promovidas para responder às necessidades e/ou fragilidades da Escola ao nível da promoção da equidade e inclusão que se revelaram mais eficazes.
4. Identificar e descrever, ao nível curricular e pedagógico 4 a 6 medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão mais eficazes na promoção do sucesso escolar de crianças e/ou alunos (turmas ou grupos) representativas dos vários níveis de educação e ensino.
5. Identificar, ao nível macro, meso e micro, quais os standards do relatório Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal onde se evidencia a ação das Escolas e porquê.

Para fazer face aos objetivos que foram traçados no caderno de encargos, o método de investigação adotado foi o estudo de caso (Yin, 2014). Este método, de natureza qualitativa, implica uma análise aprofundada e detalhada de cada um dos dez Agrupamentos de Escolas /Escola não Agrupada (AE/EnA). A intenção foi obter uma compreensão completa de cada caso, incluindo a cultura e a política de escola, assim como as práticas, desafios e sucessos, no campo da educação inclusiva. Para tal foram recolhidos

dados de diversas fontes, como entrevistas, observações e documentos de modo a obter uma compreensão mais completa e rica do fenómeno em estudo.

O estudo incidiu sobre nove Agrupamentos de Escola (AE) e uma Escola não Agrupada (EnA) selecionadas pela equipa de coordenação da DGE e que obedeceram aos seguintes critérios:

1. A **equidade entre territórios** contemplando a região norte e sul do país assim como zonas rurais e urbanas: três no Norte, três em Lisboa e Vale do Tejo, dois no Centro, um no Alentejo e um no Algarve.
2. **Diversidade na oferta** considerando todos os níveis de educação e ensino, escolas artísticas e escolas profissionais.
3. **Diversidade de crianças e alunos** considerando a percentagem de alunos com Ação Social Escolar, de alunos com mães com escolaridade inferior ao 12.º ano e de alunos migrantes.
4. **Evidência de práticas bem-sucedidas** em pelo menos 2 dos 6 standards de acordo com o relatório *Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Assim, participaram os seguintes AE/EnA:

- 3 AE no Norte: AE Virgínia Moura Moreira de Cónegos em Guimarães, AE do Cerco no Porto e AE de Monserrate em Viana do Castelo;
- 2 AE do Centro: AE de Esgueira em Aveiro e AE da Marinha Grande Poente;
- 2 AE do Vale do Tejo: AE de Constância e AE de Cister em Alcobaça;
- 1 EnA em Lisboa: Escola Artística António Arroio;
- 1 AE do Alentejo: AE de Monforte;
- 1 AE do Algarve: AE da Bemposta, em Portimão.

Para as entrevistas, e em cada AE/ EnA, a amostra foi proposta pela equipa de investigação e negociada com os órgãos de gestão, de modo a abranger participantes das várias estruturas orgânicas, encarregados de educação e alunos que considerassem serem os melhores informantes, e de acordo com as especificidades de cada AE/EnA.

Participaram: o/a Diretor/a e uma Subdiretora do AE/EnA, Coordenador/a das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), Coordenadores/as do Departamento de Educação Especial; Coordenador dos Cursos Profissionais; Psicólogo/a da EMAEI ou do Serviço de Psicologia e Orientação;

Técnico de Intervenção Local ou outros técnicos especializados como por exemplo uma Técnica Superior de Serviço Social, e ainda, professores/as, de vários níveis de ensino, educadoras de infância, encarregados de educação, crianças, alunos. Participaram também coordenadores de planos de Inovação implementados em alguns do AE, e outros agentes da comunidade como por exemplo responsáveis de empresas que acolhem alunos com Planos Individuais de Transição.

Para além das entrevistas, o estudo é complementado com testemunhos em vídeo de práticas bem-sucedidas. A seleção dos testemunhos foi da responsabilidade de cada AE, que selecionou quem se disponibilizou para o fazer e quem pudesse constituir um bom testemunho. No momento da recolha dos testemunhos em vídeo foi sempre respeitada a vontade dos participantes, procurando que se sentissem confortáveis, tendo sido dada a oportunidade de repetirem as gravações. No caso de alunos migrantes, foi dada a oportunidade de testemunharem na língua em que se sentissem mais confortáveis para o fazerem.

3.1. Procedimentos de recolha e análise dos dados

3.1.1 Procedimentos de recolha de dados

O método proposto para a recolha de dados consistiu na recolha e análise de documentos institucionais produzidos por cada agrupamento como o Projeto Educativo, os Planos de Inovação, a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola; Planos de Ação e Melhoria e todos aqueles que refletem orientações e ações sobre o processo de inclusão no AE/EnA. Foram realizadas entrevistas/grupos focais com base nos objetivos específicos, relativos ao nível macro, meso e micro do AE/E. Foram construídos guiões de entrevista/grupo focal que foram testados através de entrevistas piloto (Patton, 2002; Merriam, 2009) num agrupamento de escolas que não integra o estudo. Dessa forma foi possível aferir a qualidade e fidelidade das perguntas, tornando-se mais compreensíveis e adequadas para obter as informações desejadas.

Os agendamentos das entrevistas/grupos focais foram propostos pela equipa de investigação e negociados com os AE. A necessidade de mobilização dos vários participantes para o mesmo dia e as suas disponibilidades foram tomadas em consideração, de modo a não causar perturbações no normal funcionamento dos AE/EnA. As entrevistas/grupos focais foram realizadas presencialmente por dois elementos da equipa de investigação. Antes da gravação áudio todos os participantes foram informados sobre o estudo, tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas, assinaram um termo de consentimento informado e procedeu-se à gravação áudio. Na tentativa de minimizar constrangimentos entre os vários participantes do estudo, criaram-se 4 grupos constituídos por 5 a 10 participantes, com lideranças de topo, intermédias, docentes e encarregados de educação. De referir que apenas a entrevista ao diretor, ou elemento da direção, foi realizada individualmente.

Os guiões de entrevista seguiram as orientações dadas pela DGE, com perguntas orientadoras que se reportaram a três níveis:

- Ao nível macro (políticas e culturas de escola; linhas de ação para a inclusão);
- Ao nível meso (organização da escola e gestão de recursos);
- Ao nível micro (curricular, pedagógico-didático em ambientes educativos e/ou sala de aula).

O presente estudo inclui ainda testemunhos em vídeos sobre práticas bem-sucedidas no campo da educação inclusiva, identificadas pelos participantes. As gravações em vídeo foram realizadas com base num guião comum que integrou perguntas específicas de acordo com as já mencionadas práticas. O processo foi sempre negociado com a direção do AE/EnA.

3.2 Procedimentos de análise de dados

A transcrição do material áudio gravado foi sujeita a análise de conteúdo tendo em conta categorias pré-definidas de acordo com as temáticas que se referem aos níveis macro, meso e micro. A técnica de análise documental foi utilizada para a análise dos documentos institucionais recolhidos.

Para tornar o processo investigativo mais robusto procedeu-se à triangulação de dados de modo a aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados e a obter uma compreensão mais completa e precisa do fenómeno em estudo. Este aspeto permite mitigar a subjetividade inerente à investigação e a reduzir potenciais enviesamentos. Ao longo de todo o estudo temos em consideração o respeito por questões éticas (Creswell, 2015), reconhecendo a sua especial importância durante todo o processo investigativo, desde o planeamento à divulgação dos resultados.

Capítulo IV - Estudo “Educação Inclusiva: Da Visão às Práticas Educativas Promotoras de Equidade e Inclusão em 10 Escolas Portuguesas”

4. Estudo “Educação Inclusiva: Da Visão às Práticas Educativas Promotoras de Equidade e Inclusão em 10 Escolas Portuguesas”

4.1 Agrupamento de Escolas do Cerco

4.1.1 Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão

O Agrupamento de Escolas do Cerco, abrangido pelo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 3), assume-se como uma escola inclusiva cuja missão é a construção de uma “cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender, respondendo às necessidades e às potencialidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade no acesso ao currículo” (PE, p. 7). É dada importância à construção de uma cultura escolar inclusiva, na qual todos os alunos e crianças tenham oportunidades equitativas de aprendizagem, levando em consideração as suas necessidades e competências individuais. O foco recai na valorização da diversidade presente na comunidade escolar e na promoção da equidade no acesso ao currículo. Este compromisso, com a criação de um ambiente educativo que ofereça condições de acesso e de participação para que todos os alunos possam desenvolver seu potencial, é corroborado pelos participantes no estudo que referem a importância de atender às necessidades de todos os alunos e crianças da comunidade escolar, procurando assegurar que nenhum aluno ou criança, seja negligenciado. Para além de assumirem haver uma cultura de escola inclusiva, consideram que está a ser feito trabalho nesse sentido e que necessita de ser mantido, pois a inclusão é um processo nunca terminado.

Através da análise documental foi possível compreender que os documentos orientadores do AE do Cerco (Projeto Educativo 2021-2025 e Estratégia de Educação para a Cidadania- 2020) estão alinhados com a política educativa para a inclusão. A Educação para a Cidadania, enquanto referencial estratégico, é entendida como uma missão do AE, e, para garantir uma implementação eficaz da mesma, o AE propõe uma abordagem abrangente com o estabelecimento de parcerias com diversos membros da comunidade educativa, como professores, alunos, funcionários não docentes, famílias e especialistas. Os objetivos delineados refletem um compromisso com a promoção da educação inclusiva dentro do contexto escolar. Isso inclui a necessidade de práticas sustentadas ao longo do tempo, que trespassem todas as atividades escolares e sejam fundamentadas em metodologias ativas que promovam o desenvolvimento global dos alunos. Além disso, destaca-se a importância do desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, o alinhamento com políticas democráticas e o envolvimento ativo das famílias e comunidade. A ênfase na monitorização e avaliação contínua procura garantir a eficácia das práticas inclusivas, assegurando que todos os alunos sejam apoiados e participem plenamente da vida escolar, respeitando suas especificidades.

O AE do Cerco tem um Plano de Melhoria (PM) abrangendo uma variedade de medidas e intervenções tanto na escola, quanto na comunidade. Essas iniciativas são direcionadas para melhorar a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares, reduzir os índices de abandono, absentismo e indisciplina entre os alunos, facilitar a transição da escola para a vida ativa e promover o envolvimento ativo da escola como agente educativo e cultural na vida da comunidade local (art.º 3.º do Despacho normativo 20/2012). Segundo o Diretor, o facto do AE ser TEIP é uma vantagem pois permite ter respostas mais diferenciadoras, em relação a outros AE, e adequar os percursos curriculares às necessidades dos alunos, sendo esta perspetiva corroborada por elementos da coordenação. Por exemplo: “(...) a escola tem uma oferta muito vasta e o objetivo também é um bocado encontrar respostas para que os alunos às vezes procuram, que não é, que nem sempre é o ensino tradicional”.

O PE apresenta também um conjunto de objetivos operacionais, enquadrados em 3 eixos de ações estratégicas (Cultura Escolar e Liderança Pedagógica; Gestão Curricular, com autonomia e flexibilidade; Parcerias e Comunidade), dos quais destacamos aqueles que mais diretamente se relacionam com a criação de condições para a educação inclusiva:

- Continuar a diversificar a oferta educativa e curricular.
- Promover práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva.
- Continuar a implementar práticas de trabalho colaborativo [entre docentes]
- Melhorar os processos de articulação curricular horizontal e vertical e as práticas interdisciplinares.
- Capacitar o pessoal docente e não docente de formação adequada.
- Melhorar a qualidade das aprendizagens nos diferentes níveis de ensino.
- Valorizar atitudes que promovam a cidadania.
- Diminuir a taxa de absentismo.
- Mobilizar as artes como meio dinamizador das diferentes aprendizagens.
- Capacitar a comunidade educativa para a educação artística, enquanto dimensão integradora de saberes, contribuindo para o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Standard 1: Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos

Foi possível perceber que os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos os participantes. Existe uma consciência coletiva sobre a relação entre uma educação de qualidade e a educação inclusiva e também a preocupação comum em tornar a vida no AE mais inclusiva e acolhedora para todas as crianças e alunos, os quais se ambiciona que alcancem o máximo das suas potencialidades, sem deixar ninguém para trás. Os mecanismos para informar os atores da comunidade escolar sobre os

valores e princípios da educação inclusiva foram ativados aquando da publicação do DL 54/2018. Nessa altura houve oferta de formação na área e foi um assunto bastante discutido, promovendo a sensibilização da comunidade educativa.

4.1.2 Organização da escola e gestão de recursos

De acordo com os desafios identificados pelo AE (insucesso escolar em anos iniciais, intermédios e finais de ciclo; falta de compromisso com a escola/aprendizagem; assiduidade e absentismo; problemas de natureza disciplinar; abandono; insegurança na adoção de medidas de inovação pedagógica; alguma dificuldade observada na articulação disciplinar) foram planificadas e desenvolvidas várias ações, integradas no Plano de Inovação. Foi possível apurar que a maior parte dos problemas assinalados estão, segundo os participantes, associados ao desinteresse pela escola e à falta de expectativas sobre a melhoria que a escola pode constituir na vida dos alunos. Por exemplo, são identificados alunos com 15 anos a frequentar o 5.º ano e alunos com 16 e 17 anos a frequentar o 7.º ano. Quando atingem os 18 anos, estes jovens abandonam a escola, alcançando um baixo nível de escolaridade. De acordo com os docentes e elementos com responsabilidades de coordenação, estas situações consideradas críticas estão relacionadas com a condição socioeconómica e cultural dos alunos, o que, segundo os mesmos, condiciona o processo de aprendizagem, mas ao mesmo tempo, constitui um desafio que se coloca à comunidade educativa.

A área onde o AE está inserido é caracterizada pelo predomínio de bairros de habitação social, cuja população tem baixos índices de escolaridade, baixo rendimento económico, existindo elevada taxa de desemprego. A população é assim caracterizada por um baixo nível socioeconómico e cultural e recursos financeiros limitados, principalmente devido ao desemprego e à falta de expectativas para o futuro. Na perspetiva de todos os participantes no estudo, para haver inclusão é preciso que os alunos estejam na escola. E, para os ter na escola, é preciso criar condições apelativas que contribuam para o desejo de ir à escola aprender. Foi muito evidente que conseguir manter os alunos na escola é uma das grandes apostas do AE do Cerco. Para além destas situações, outros fatores identificados como críticos, são o aumento do número de crianças com medidas adicionais e um aumento do número de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva

O AE do Cerco manifesta autonomia para apoiar os alunos em função das suas necessidades mobilizando, para o efeito, todos os recursos consagrados nas diversas legislações que sustentam a autonomia, a flexibilidade curricular e a inclusão. É notória a capacidade de planear, implementar e gerir os recursos necessários.

Standard 3: As escolas estão organizadas, são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada

De acordo com a informação analisada, existe um forte compromisso com a cooperação entre docentes no sentido de potenciar as aprendizagens dos alunos. Para responder a problemas relacionados com o insucesso, com o absentismo e abandono escolar, com alguma insegurança na adoção de medidas de inovação pedagógica e também alguma dificuldade observada na articulação disciplinar, o AE mobilizou equipas de professores e elaborou um Plano de Inovação (2023-2026) com várias ações que procuram dar resposta aos desafios mencionados. Todos os participantes no estudo referiram-se ao PI sempre com bastante entusiasmo, evidenciando um grande envolvimento no mesmo.

Este Plano de Inovação, elaborado ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, e do artigo 33.º do DL 55 de 2018 de 6 de julho, apresenta alternativas curriculares que procuram potenciar a motivação dos alunos e famílias. Neste sentido foram criadas soluções inovadoras para motivar os alunos a estar na escola, com base na criação de novos ambientes de aprendizagem e propostas curriculares mais desafiantes, para que todos alcancem o sucesso escolar e se sintam incluídos na escola. Para orientar o PI, foram definidos os seguintes objetivos:

- “Implicar os alunos no processo de ensino/aprendizagem.
- A recuperação de aprendizagens e competências mais comprometidas.
- Contribuir para a eliminação das taxas de retenção.
- Diminuir o número de saídas de sala de aula.
- Diminuir a taxa de absentismo.
- Envolver os alunos nos processos de tomada de decisão.
- Aumentar o sucesso pleno.
- Melhorar a qualidade de sucesso.
- Continuar a criar dinâmicas de sala de aula inovadoras, centradas no aluno.
- O envolvimento de toda a comunidade educativa” (PI, p. 11)

A triangulação de dados provenientes da análise documental e das entrevistas permitiu perceber que existe uma grande sintonia relativamente às metas deste plano, alinhadas com o PASEO, com as aprendizagens essenciais dos anos de escolaridade em que são implementadas e com o DL 55/2018.

É possível afirmar que o AE foi capaz de planear a implementação, gestão e avaliação dos apoios necessários para apoiar os alunos que se enquadram nas prioridades do AE. Há um forte envolvimento dos docentes no PI. Para a implementação destas ofertas de escola, contempladas no PI, foram envolvidos vários recursos da escola e da comunidade. Numa fase inicial, coube ao diretor do AE escolher um coordenador para cada oferta do PI, de acordo com o interesse de cada um. A partir da manifestação de interesse, esse professor que assumiu a coordenação do projeto, escolheu em seguida os elementos da

equipa com quem queria trabalhar. Não houve, portanto, uma imposição e a constituição das equipas foi voluntária. Destacamos do PI, as seguintes ofertas de escola:

A - Orquestra Orff – aprender com a música – uma turma do 4.º ano e uma turma de 6.º ano

D - @n-line com a escola – duas turmas de 5.º ano e duas turmas de 7.º ano

As ofertas de escola foram elaboradas a partir da matriz curricular de base e, de acordo com o DL 55/2018 que permite a flexibilização de 25% do currículo das disciplinas, foram criadas disciplinas agregadoras, que contêm as aprendizagens essenciais e conteúdos próprios das disciplinas que compõem a matriz curricular do respetivo ano de escolaridade. A equipa de coordenação é constituída pelo Coordenador da Equipa de Coordenação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) e os coordenadores das diferentes ações do PI: Coordenadora dos Domínios de Integração Curricular (DIC) e coordenadores das 4 literacias (Artística, Científica, Digital e para os média); Coordenadora do PI e coordenadores das 2 que destacamos (Orquestra Orff e @n-line com a Escola).

Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas

Para que as famílias tenham oportunidade de se envolver mais na escola e conhecer as várias possibilidades de oferta de escola, o Diretor e o Subdiretor realizam, anualmente, reuniões de pais em todas as escolas do 1.º CEB do AE. Nestas reuniões, direcionadas às famílias dos alunos que frequentam o 4.º ano, são apresentadas as modalidades de ensino desde o ensino articulado, aos PIEF, e os cursos que integram o Plano de inovação. Para além destas reuniões formais há um contacto muito personalizado com os encarregados de educação dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas também com encarregados de educação dos alunos Roma e outros em situação social mais desfavorecida. Foi possível constatar o esforço das várias equipas do PI em alimentar a comunicação com as famílias através de contactos pessoais (presenciais, por telefone, *whatsapp*), o que tem contribuído para minimizar o absentismo.

Também os encarregados de educação expressaram uma relação próxima e comunicação direta com os professores, destacando a realização de reuniões regulares para esclarecimento de situações e troca de pontos de vista, sentindo que têm oportunidade de participar e dar sugestões na escola. Reconhecem o esforço da escola a favor dos alunos e atribuem isso à liderança do diretor, que é visto como parte da comunidade. Existe uma confiança significativa no corpo docente e, por isso, são acolhidas as suas orientações, entendidas como benéficas para o desenvolvimento dos seus educandos, no reconhecimento de que os professores têm uma visão mais próxima da realidade escolar do que os próprios encarregados de educação. Alguns EE ouvidos neste estudo, reconhecem que existe um esforço enorme por parte dos professores envolvidos nos PI, para manter o contacto, com a família.

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis

Foi possível identificar que houve formação contínua centrada na inclusão após a publicação do DL 54/2018, de 6 de julho, mas é referido por alguns participantes que a formação sobre educação inclusiva deveria ser obrigatória. Não o sendo, há docentes que não a realizam. É referido pelos docentes e coordenadores entrevistados que houve também na altura da publicação da legislação supracitada, ações de sensibilização dinamizadas por docentes da Universidade do Porto. Estes participantes fazem ainda referência ao facto de, nos últimos tempos, a formação incidir mais sobre a capacitação digital e que tem sido essa a oferta dos Centros de Formação de Associação de Escolas. A formação oferecida na área da inclusão é considerada insuficiente e, por isso, o AE tem prevista a realização de mais ações de formação. No PI é possível constatar que estão previstas as seguintes ações de curta duração: “Formação de professores e informação dos encarregados de educação sobre o Programa Educativo Olímpico” (Comité Olímpico de Portugal); Oficina: “Educação Inclusiva – a diferenciação pedagógica como promotora de aprendizagem ativa”; “Avaliação Pedagógica – Projeto MAIA”; “Metodologias ativas de aprendizagem, Plano Digital”; “Metodologias de Resolução Criativa de Problemas e Resolução Colaborativa de Problemas” e Didáticas das várias áreas disciplinares (CFAE).

Ainda ao nível da gestão organizativa da escola, e para que todos os docentes estejam alinhados na operacionalização do processo de inclusão, no que diz respeito à aplicação de medidas de apoio à aprendizagem, a EMAEI, produziu o «Manual de Procedimentos». É um documento que explicita os procedimentos a adotar no AE no âmbito do processo de identificação, de implementação, da avaliação e da monitorização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro.

O Manual de Procedimentos

Para criar um referencial comum sobre a aplicação das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão foi elaborado pela EMAEI o **Manual de Procedimentos** que se inspira no Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018). Tem como finalidade o esclarecimento da comunidade educativa e a mobilização dos docentes para a aplicação das medidas multinível, das adaptações ao processo de avaliação e para a mobilização de recursos de apoio à aprendizagem e inclusão.

Neste documento são explicitados os três grandes grupos de medidas de apoio à aprendizagem (Universais, Seletivas e Adicionais) como um contínuo de respostas às necessidades dos alunos. Para cada um destes grupos é indicado o tipo de medidas que podem ser utilizadas, acompanhado de uma definição e de exemplos práticos.

Contém *links* para outros recursos, como as FAQ Decreto-Lei n.º 54/2018, o Guia Prático Os Direitos das Pessoas com deficiência em Portugal, o Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018), o Guia Eliminar Barreiras da Associação do Porto de Paralisia Cerebral, e o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Todos os docentes participantes no estudo referiram o Manual de Procedimentos com um apoio importante à operacionalização das medidas de apoio à aprendizagem. Sendo um documento de consulta acessível a todos, permite criar uma orientação comum que facilita a aplicação das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão.

A monitorização da aplicação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão é realizada pela EMAEI, essencialmente no âmbito das medidas seletivas e adicionais. É assumido que as medidas universais são para todos os alunos e que cada professor as operacionaliza com autonomia, sendo que pode ser apoiado nessa gestão por um docente de educação especial. A monitorização da aplicação das medidas é assim feita de forma integrada no processo de ensino aprendizagem, devendo ficar registada e fundamentada em ata e em documento próprio (Modelo 4 - Adaptações ao processo de avaliação para alunos sem RTP) em vigor no AE. Para apoiar o processo de monitorização e recolher informação dos diretores de turma, sobre o processo de aprendizagem dos alunos com medidas seletivas e/ou adicionais, a EMAEI realiza questionários através do *Google Forms*. Os dados recolhidos são depois analisados e registam-se as alterações necessárias. Nesse processo é registada a informação sobre a avaliação que ocorreu no conselho de turma. A partir desses dados é feito o ajuste relativamente à aplicação das medidas e são revistos os objetivos antes definidos. Nesta perspetiva, e tal como consignado no DL 54 de 2018, a abordagem multinível é tida em consideração no AE. Os participantes no estudo referem que existe um contínuo de medidas de apoio à aprendizagem e que são aplicadas em função de cada caso concreto. Os alunos com medidas adicionais são, globalmente, aqueles que apresentam comprometimento na autonomia (multideficiência e neuroatipias severas). A aplicação das medidas é aferida em reunião da EMAEI com base no registo de monitorização dos RTP ou PEI dos alunos. No entanto, os dados sugerem que o enfoque está mais centrado no aluno e menos na organização dos ambientes educativos, designadamente ao nível da sala de aula.

Na educação pré-escolar as medidas aplicadas, independentemente da situação particular da criança, são as medidas universais. Neste contexto, prevalece a ideia de que, pelo facto de haver grupos heterogéneos ao nível da idade (3-5 anos) e pelo modo como o ambiente educativo e as atividades são organizados, tal promove mais interações entre pares e permite uma maior disponibilidade das educadoras para apoiar individualmente as crianças que necessitam de um apoio mais individualizado. Nesta perspetiva, os dados sugerem que neste contexto, o processo de inclusão é mais facilmente operacionalizado.

4.1.3 Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático

Os cursos profissionais são considerados, pelos professores, como uma oportunidade de os alunos terminarem o 12.º ano e, desse modo, são entendidos como uma estratégia de apoio à inclusão, uma vez que consistem numa oportunidade para concluir o ensino secundário. Foi referido que houve casos de sucesso, em que, após a conclusão do estágio, alguns alunos “encontram o seu caminho no mundo do trabalho”. Segundo foi possível apurar, o curso Profissional-Técnico de Desporto é um curso com muita

procura e que se destaca pelas oportunidades de aprendizagem e diversidade de atividades que são proporcionadas.

Os alunos deste curso têm atividades de canoagem e surf. A professora responsável tenta desenvolver as aprendizagens em contextos desafiantes para que os alunos se sintam motivados e possam perceber que a frequência deste curso lhes dá oportunidades para mais tarde poderem exercer uma profissão e ganharem dinheiro. A compreensão sobre a importância de criar ambientes de aprendizagem estimulantes é uma realidade que o grupo de professores assume. Foram notórias a valorização e a expectativa elevada que os docentes têm sobre as capacidades dos alunos que frequentam este curso. Algumas aulas são realizadas em contacto com a natureza, como na praia, no rio, ou noutros ambientes naturais. Na turma há dois alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão “que se superam constantemente, porque são postos fora do seu habitat [o bairro]. Há muitos [alunos] que nunca pensariam entrar no rio Douro, e no entanto, nós direccionámos o curso para que não seja na sala de aula. Porque eles, na sala de aula, não dão aquilo que têm para dar”. Na generalidade dos cursos profissionais há uma convicção por parte dos professores, de que os alunos adquirem competências profissionais que lhe dão expectativas de vida para o mundo do trabalho, em profissões que, à partida, seriam desconhecidas. Nesta perspetiva, esses cursos assumem-se como promotores de inclusão social. Nas turmas do PI identificaram-se como bem-sucedidas as seguintes práticas:

Inovação na gestão curricular: Orquestra Orff- aprender com a música
<p>Para combater o absentismo dos alunos nas escolas identificadas como vulneráveis e envolvê-los nas aprendizagens e após uma primeira experiência com uma turma de 3.º ano, a oferta alargou-se ao 4.º ano e, posteriormente, ao 2.º ciclo, no sentido de dar “sustentabilidade à proposta”.</p>
<p>Foram criadas quatro disciplinas (História da Música, Coro, Instrumento e Orquestra) com a reafecção de horas fixadas para as disciplinas constantes da matriz curricular de base (Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física), com a definição de documentos curriculares próprios, aprovados pelo conselho pedagógico, considerando a sua adequação e adaptação ao contexto singular da Unidade Orgânica e de acordo com o Projeto Educativo.</p>
<p>Nesta proposta foram considerados os princípios, valores e as competências do PASEO assim como o cumprimento das aprendizagens essenciais e dos demais documentos curriculares para efeitos de planificação, operacionalização e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem.</p> <p>Para a capacitação das equipas educativas, responsáveis por esta oferta de escola, estabeleceram-se parcerias com a comunidade, designadamente com a Casa da Música e a Orquestra de Bonjónia.</p>
<p>Para divulgar esta oferta e outras que integram o PI, e para que as famílias tenham oportunidade de se envolver mais na escola e conheçam as várias possibilidades de oferta de escola, o Diretor e o Subdiretor, realizam anualmente, depois da Páscoa, reuniões de pais em todas as escolas do 1.º CEB do AE. Segundo foi possível apurar, as reuniões com os encarregados de educação são oportunidades para criar empatia com a escola, desconstruir preconceitos e mobilizar vontades.</p> <p>Para monitorizar o processo de implementação do PI foram criados os seguintes indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none">• Taxa de sucesso/insucesso a cada 8 semanas• Média de sucesso nas diferentes disciplinas• Taxa de alunos sem qualquer nível inferior a 3• Registo de assiduidade

- Taxa de abandono escolar
- Inquéritos de satisfação” (PI, p.11).

Na perspetiva dos participantes verificou-se impacto ao nível da diminuição das retenções e os resultados escolares têm melhorado.

Inovação na gestão curricular - @n-line com a escola

As turmas inscritas na ação **@-line com a escola** têm um público-alvo muito particular: alunos com várias retenções. Foi possível apurar que são alunos com várias retenções, que apresentavam uma “grande desvinculação com a escola”, e no ano letivo transato, tiveram elevadas taxas de absentismo manifestando desinteresse pelas atividades letivas e não letivas, somando um elevado número de ocorrências de natureza disciplinar. Assim, a constituição destas turmas teve por base um processo de análise que permitiu identificar quem eram os alunos com indicadores de desvinculação à escola.

Os alunos são organizados em grupos flexíveis com o objetivo de reforçar a adaptação do processo ensino/aprendizagem e fomentar a interdisciplinaridade, de modo a promover a equidade e inclusão previstas numa escola ao serviço de Todos e para Todos.

Nestas turmas, o trabalho pedagógico desenvolvido assenta na metodologia de trabalho por projetos, “de curta duração”, que possam manter os alunos envolvidos na aprendizagem. Há também a aposta no uso de ferramentas digitais que vão ao encontro dos interesses dos alunos e permitem criar contextos de aprendizagem mais inovadores e dinâmicos. As ações desenvolvidas têm por base os domínios propostos no Plano 21|23 Escola+ e são orientadas para a promoção do sucesso escolar. O currículo está organizado em áreas disciplinares agregadoras – “Língua e Comunicação; Ciência e Tecnologia Ambiente; Desenvolvimento Humano e Cultura”. A monitorização é realizada no final de cada semestre e é coordenada pelo responsável do projeto. Há também reuniões semanais entre professores das equipas, nas quais é feito o registo em tabelas sobre o funcionamento das turmas e a participação dos alunos.

De acordo com o PI (p.37) “o processo de monitorização, sustentado em todas as evidências recolhidas (resultados académicos, registo de faltas, número de saídas de sala de aula, questionários de satisfação a encarregados de educação e alunos, atas, ...), permitirão, caso seja necessário, reorientar estratégias, adaptar a planificação e encontrar instrumentos de avaliação mais adequados.” (Pág. 37 do PI)

No momento da realização das entrevistas foi reportado que já se evidenciava um maior envolvimento dos alunos e diminuição do absentismo. Os participantes consideram haver mudanças positivas quer em relação à frequência das aulas, quer em relação ao envolvimento.

Grupos acompanhados – turmas @n-line com a escola

É um modelo organizacional de gestão de recursos, através do qual se pretende potenciar o trabalho colaborativo entre docentes, otimizar recursos, promover a interdisciplinaridade e melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos: “são criados pequenos grupos de alunos (cerca de 5 alunos) que contam com o apoio de um professor tutor, integrante da equipa pedagógica, responsável, por exemplo, pelo acompanhamento e pela gestão do percurso escolar destes alunos, ao nível da organização do estudo, do contacto regular com os encarregados de educação” (PI, p 29).

Assente numa gestão flexível do horário semanal do professor tutor, integrante da equipa pedagógica das turmas e do horário dos “seus” alunos, é atribuída ao professor tutor a responsabilidade pelo acompanhamento e pela gestão do percurso escolar destes alunos, ou seja, é responsável pelo contacto regular com os pais e encarregados de educação, pela organização do estudo e pelo desenvolvimento do trabalho autónomo.

Os docentes envolvidos são todos os professores integrantes da equipa pedagógica das turmas.

Nas disciplinas agregadoras, a colaboração entre docentes como tutores, coadjuvantes e titulares de disciplina é fundamental para maximizar a aprendizagem dos alunos e gerir eficientemente o ambiente de sala de aula.

Como funcionam?

Divisão de Conteúdo: Os titulares de disciplina geralmente são responsáveis pelo planeamento e execução do conteúdo principal da disciplina. Os tutores e coadjuvantes podem auxiliar explicando conceitos mais complexos em pequenos grupos ou oferecendo suporte individual aos alunos que precisam de atenção mais individualizada.

Aulas Interativas: Em muitos casos, enquanto um docente conduz a aula principal, os outros podem circular pela sala para ajudar os alunos com dúvidas específicas, monitorizar o seu progresso ou facilitar atividades em grupo. Isto permite uma abordagem mais personalizada e ativa de ensino.

Avaliação e Feedback: Os coadjuvantes e tutores participam muitas vezes na avaliação do desempenho dos alunos, seja através de testes, trabalhos ou observações durante as aulas. Podem também ser responsáveis por proporcionar *feedback* formativo para os alunos, complementando as avaliações feitas pelo titular da disciplina.

Planeamento Colaborativo: Os docentes podem reunir-se regularmente para discutir planos de aula, estratégias de ensino e outras questões pedagógicas. Esta colaboração assegura que todos estão alinhados e podem contribuir com as suas perspetivas únicas para melhorar o ensino.

Suporte Especializado: Em algumas situações, os tutores ou coadjuvantes têm formação que complementa o conhecimento do titular da disciplina. Já foram oferecidos *workshops*, seminários ou sessões de aprofundamento sobre tópicos específicos que enriqueceram o currículo principal.

Gestão da Turma: A presença de pelo menos, dois docentes em sala, também facilita a gestão comportamental dos alunos, assegurando que a classe permaneça focada e organizada, o que é particularmente útil em turmas PI, com ambientes desafiadores.

No momento da realização das entrevistas foi reportado que já se evidenciava um maior envolvimento dos alunos e uma diminuição do absentismo. Os participantes consideram haver mudanças positivas quer em relação à frequência das aulas, quer em relação ao envolvimento dos alunos.

De acordo com o Diretor, a colaboração entre docentes em disciplinas agregadoras tem permitido atenção individualizada aos alunos, o que é especialmente considerado benéfico para aqueles que precisam de apoio suplementar. Considera ainda que um “ambiente de aprendizagem enriquecido, com múltiplos especialistas, diversifica perspetivas e métodos de ensino, promovendo um maior interesse e compreensão do conteúdo”.

O impacto desta medida ainda está em estudo, não havendo por isso resultados finais.

Standard 6: Sucesso e certificação

Com base nas informações fornecidas, a avaliação é realizada através do Referencial de Avaliação Pedagógica (RAP), que se fundamenta no projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica). Esse processo implica uma análise crítica das práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à avaliação. O RAP serve como um guia para essa monitorização, utilizando como referência o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e os Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Essa análise crítica é conduzida pelo Conselho Pedagógico, que é responsável pela aprovação e implementação do RAP. Como tal, existem mecanismos para garantir a avaliação formativa, a avaliação sumativa, a progressão e a certificação das aprendizagens para todos os alunos. O estudo sugere que os docentes utilizam informações da avaliação sobre as aprendizagens para orientar as intervenções pedagógicas, reajustando estratégias de planeamento e avaliação que conduzam à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

4.2 Agrupamento de Escolas de Cister

4.2.1 Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão

O contexto sociocultural do AE é marcado pela diversidade, incluindo alunos de diferentes nacionalidades, línguas maternas e contextos familiares diversos. A presença de muitos alunos de contextos favoráveis e desfavoráveis, bem como de crianças e alunos de minorias étnicas e culturais e de várias nacionalidades,

evidencia a heterogeneidade sociodemográfica do agrupamento (p. 29, PE). O AE Cister assume no seu Projeto Educativo que tem “necessariamente de ser inclusivo” (p. 19) e que “a sua direção trabalha de forma cooperativa e articulada com a EMAEI, com o Gabinete de Apoio à Inclusão (GAI) (composto pelos serviços de Psicologia e Orientação e pelos Serviços de Ação Social) e demais estruturas intermédias, no sentido de capacitar a comunidade educativa para a adoção de práticas alinhadas com a Educação Inclusiva” (p. 19). A “qualidade, inclusão e desenvolvimento pessoal” (p. 29) é uma das dimensões estratégicas de intervenção da escola.

O PE dedica um tópico ao “desafio da inclusão” onde é dada ênfase à importância da “Cooperação entre professores, cooperação entre crianças e alunos, cooperação na comunidade” (p. 26), evidenciando a responsabilidade coletiva de criar uma cultura inclusiva na escola. Também é assinalada a necessidade de diferenciar as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno ao nível da gestão do currículo, o que corresponde a uma valorização da diferenciação pedagógica. Aspeto importante, também contido no projeto educativo, é a promoção da empatia como um valor fundamental para a inclusão. São também elencadas algumas ações que espelham a aposta do agrupamento na área da inclusão, das quais destacamos a definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão adequadas às necessidades e potencialidades dos alunos, com as consequentes fases de monitorização, avaliação e redefinição.

Em conformidade, são várias as iniciativas contempladas no “Plano Anual de Atividades. No ano Letivo 2022-23” (PAA) surgem 14 referências em torno da inclusão (considerando as palavras “inclusão”, “inclusiva” e “inclusivo”). De entre as várias ações do PAA direcionadas ao bem-estar, à solidariedade e à inclusão escolar (149 ações, no total, o equivalente a 9,2% das ações do plano, conforme referido na p. 82) podem destacar-se as seguintes: a) Semana Especialíssima sobre “A Inclusão Através das Artes”, fundada no pressuposto de que “as Artes desempenham um papel importante no desenvolvimento pessoal e social de todos os indivíduos” e que tem como objetivo “dar destaque às competências e potencialidades, bem como às dificuldades e constrangimentos sentidos pelas pessoas com deficiência” (p. 16); b) *Surf e Bodyboard* adaptado, atividade orientada por professores de Educação Física destinada a um grupo de alunos portadores de deficiência (p. 43); c) Festa Final de Ano, um convívio de final de ano envolvendo toda a comunidade educativa que procura criar um espírito de solidariedade e partilha entre todos, incentivar o espírito de cidadania e inclusão e abrir a escola à comunidade local de forma a criar um espírito solidário e harmonioso entre todos (p. 46); d) Projeto “Ler e Escrever Melhor (LEMe) – Rumo à Literacia”, destinado a alunos com RTP [alínea c) Apoio Psicopedagógico, com lacunas ao nível da leitura e da escrita] e que conta com o apoio direto do docente de educação especial, em contexto fora da sala de aula ou, em situações consideradas “excecionais”.

Standard 1: Valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos

Em suma, a importância da diversidade dos alunos e da necessidade de responder às suas diferentes necessidades educacionais é valorizada pelo agrupamento em todos os documentos estruturantes e corroborada pelos discursos dos atores. Estes documentos estão devidamente alinhados, contemplando valores e princípios promotores de uma cultura de escola que valoriza a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade. A valorização da inclusão escolar como um pilar fundamental do Agrupamento, emerge, desde logo, no contexto do Projeto Educativo. O seu lema inspirador - "Todos Precisamos Dos Outros Para Nos Transformarmos" (p. 8) - sintetiza a visão coletiva do Agrupamento, enfatizando a interdependência e a colaboração como elementos-chave para o desenvolvimento individual e coletivo e uma perspetiva de inclusão como uma prática que permeia todas as dimensões da vida escolar.

A Direção do AECister dispõe de mecanismos para informar todos os envolvidos sobre os valores e princípios da educação inclusiva, reconhecendo que, para garantir que todas as informações circulem eficazmente, é um desafio contínuo. As entrevistas realizadas a atores da escola evidenciam o esforço para se comunicar e promover uma compreensão partilhada sobre a importância da inclusão. São mencionados vários mecanismos de comunicação, como e-mails, reuniões e respetivas atas, relatórios, documentos disponíveis na página *web* do agrupamento, entre outros.

4.2.2 Organização da escola e gestão de recursos

A Diretora do AECister procura estabelecer uma “cultura de excelência” para a qual contribui a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um, uma comunicação clara e consistente e a tentativa de assegurar que são mobilizados os recursos para promover a inclusão no agrupamento.

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva

A escola está dotada de diversos técnicos, estruturas e unidades dedicadas ao apoio à educação inclusiva, tais como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI); Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA); Gabinete de Apoio à Inclusão; Técnicos do SPO (Serviço de Psicologia e Orientação); Técnicos dos Serviços de Apoio Social; Equipa de Intervenção Precoce (equipa local de intervenção - ELI); Centro de Recursos para a Inclusão (CRI); docentes de educação especial; Unidade de Autismo da Escola Frei Estêvão Martins; Unidade/Sala multideficiência da EB 2/3 D. Pedro I.

O *Guião de Acolhimento para uma Escola Mais Inclusiva (GAEMI)*⁵ apresenta esta visão, os seus mecanismos de planificação, de intervenção e de avaliação, bem como a monitorização de estratégias de apoio à aprendizagem, ajustadas aos níveis universal, seletivo e/ou adicional. Nele é enfatizada a importância de uma abordagem multinível na educação, que inclui a realização de rastreios periódicos para deteção de risco, a estruturação de diferentes níveis de intervenção, a utilização de respostas de apoio à aprendizagem e inclusão baseadas em evidências científicas e a monitorização contínua de processos e resultados (p. 8). Este guião também destaca a necessidade de um compromisso de todos os elementos envolvidos na elaboração e implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O GAEMI ressalta a importância de todos conhecerem e seguirem os documentos legais subjacentes a estes pressupostos.

A fim de orientar e fundamentar a atuação da EMAEI, o AE Cister considerou relevante elaborar e disseminar o *Regimento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva*. Este documento assume que aquela equipa é um grupo de reflexão e ação vital no ambiente escolar, operando numa lógica de contínua reflexão-ação, em estreita colaboração com a Direção, chefias intermédias e a comunidade educativa, pelo que é assumido ter uma influência significativa na propagação dos princípios da educação inclusiva. Refira-se que a EMAEI adota um modelo de cooperação, responsabilidade, profissionalismo e respeito entre todos: pessoal docente e não docente, famílias, alunos, parceiros estratégicos e outros membros da comunidade educativa. Esta equipa monitoriza todo o tipo de respostas às necessidades de apoio às aprendizagens, tal com previsto no DL 54/2018 e também na monitorização do Apoio Tutorial Específico e Tutorias com carácter preventivo; Apoio no âmbito do Português Língua Não Materna; Gestão das medidas de apoio educativo nos diferentes ciclos e níveis de ensino; Apoio às ações estratégicas de ensino, de acordo com o planeamento curricular definido ao nível do departamento/grupo de recrutamento, com especial incidência na articulação interdisciplinar; Articulação constante com as equipas de Intervenção Precoce na Infância; Análise de situações de necessidade de apoio social específico e acompanhamento aos agregados familiares em maior situação de fragilidade e/ou risco; Coordenação das estratégias de E@D, particularmente junto dos agregados em desvantagem, garantido a alimentação e o acesso a bens essenciais, prevenindo situações de risco e, sempre que não for possível, operacionalizar uma resposta “digital”, garantir o envio e receção de materiais de trabalho e desenvolvimento de aprendizagens (em articulação com as forças de segurança e poder local).

O Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) tem um regimento próprio inspirado nas competências que estão afetas a este recurso nos termos legais. Além disso, o CAA visa promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem, apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem, apoiar a criação de recursos de aprendizagem e

⁵ (https://www.aecister.pt/uploads/documentos/EMAEI/INCLUS%C3%83O_Gui%C3%A3o%20de%20Acolhimento.pdf)

instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo, entre outros objetivos específicos (Artigo 4.º - Objetivos Específicos do Regimento do Centro de Apoio à Aprendizagem). O CAA é assumido como um “construto complexo, alargado e dinâmico, envolvendo todo o tipo de recursos passível de ser mobilizado em prol de todo e qualquer aluno” (p. 2). Este enfoque multidisciplinar e abrangente visa garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente na vida escolar e de alcançar seu máximo potencial, independentemente das suas características.

O AE Cister articula a sua ação com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) local e outras instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local, de saúde e da cultura.

Standard 3: As escolas estão organizadas, são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada

O agrupamento dispõe de diversos programas, projetos e medidas que apoiam a aprendizagem e a educação inclusiva. Alguns dos principais que se identificam como práticas bem-sucedidas são:

Projeto De Mãos Dadas - Mentorias entre pares

O Programa de Mentorias insere-se no âmbito do Programa Nacional para o Sucesso Escolar. Parte do pressuposto que os alunos são recursos para a resolução de problemas da comunidade escolar e visa promover o desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo e estratégias de organização; promover a modelação positiva na interação positiva entre pares; contribuir para a prevenção do insucesso e do abandono escolar; fomentar atitudes de cidadania ativa.

Existem dois tipos de mentoria: a mentoria dentro da mesma turma, coordenadas pelo diretor de turma e pelo conselho de turma, e a mentoria inter-turma, que considera haver um benefício entre pares de diferentes idades, e é coordenada pelo SPO em articulação com o diretor de turma.

Os pais/EE são informados e envolvidos no processo: caso concordem, assinam um documento de autorização, tanto para mentores como mentorandos e, antes, na reunião inicial de ano entre os diretores de turma e os encarregados de educação, recebem a informação através de pequenos vídeos explicativos sobre o trabalho de mentorias. Neste programa, os alunos são emparelhados com base nas suas necessidades e pontos fortes, formando duplas denominadas por "díades". No início, a mentoria era predominantemente horizontal, com alunos da mesma turma a apoiarem-se mutuamente. No entanto, atualmente está em fase de introdução uma abordagem vertical, ao longo da qual, alunos mais velhos, de outras turmas podem atuar como mentores de alunos mais novos, seguindo a recomendação da literatura científica de que uma diferença de dois anos de idade pode ser mais eficaz. O processo de implementação das mentorias envolve várias etapas. Primeiro, os alunos podem candidatar-se para serem mentores, e, em seguida, são capacitados pelos serviços de psicologia da escola, onde são definidos os seus papéis e responsabilidades. A formação dos mentores é seguida pela formação das duplas de mentor e

mentorando, considerando as preferências e disponibilidades. A dinâmica das tutorias é autónoma, mas há supervisão por adultos responsáveis. A monitorização é realizada semestralmente através da análise de atas do Conselho de Turma. Existe a possibilidade dos alunos mentores serem propostos para o Quadro de valores do AE e no final do ano recebem um certificado de mentores. Os docentes consideram que esta modalidade deve ser valorizada enquanto atitude cívica dos alunos mentores.

Programa Menores Estrangeiros Não Acompanhados (MENA)

Este programa é uma medida de inclusão para alunos “Menores Estrangeiros Não Acompanhados” (MENA). A escola trabalha há vários anos na melhoria de medidas que potenciem a inclusão escolar dos estudantes estrangeiros que não falam a língua portuguesa. É referida a existência de uma disciplina de “acolhimento cultural”, onde um professor trabalha sobre as culturas dos diferentes países, utilizando o inglês como língua “ponte transitória”, enquanto os alunos MENA não acompanham o português. A avaliação formativa que se vai realizando, permite monitorizar a aprendizagem que os alunos vão realizando e reajustar o melhor trajeto em termos de orientação formativa para determinado aluno. Os procedimentos de acolhimento de alunos MENA no 1.º ciclo passam por um diagnóstico, no qual é geralmente realizada uma pequena conversa informal entre o docente ou técnico especializado e o aluno e durante essa conversa, são abordados aspetos básicos da socialização. Avalia-se ainda o conhecimento do aluno na língua portuguesa e/ou noutras línguas. Posteriormente é elaborado um plano personalizado para cada aluno e uma organização de grupos de alunos conforme o seu nível e proficiência.

“no primeiro ciclo, quando recebemos estes alunos, também não conseguimos que o funcionamento seja igual em todas as escolas, mas conseguimos criar aqui um plano individual personalizado para cada criança de acordo com o seu nível de proficiência (...) o professor elabora o seu plano, temos um modelo, que depois cada professor vai adaptar nas escolas todas e o que é que fizemos, por exemplo, no centro escolar (). Este ano, temos um professor que dá 7 horas, está fixo, como se fosse mesmo um professor de português, dá ali as 7 horas e vai fazendo grupos por nível de proficiência.”

Segundo atores entrevistados, a identificação e avaliação de necessidades dos alunos, etapa crucial para garantir o apoio adequado, é realizada por professoras de educação especial e pelos serviços de psicologia, sendo assumido como “um processo contínuo”. Para os casos em que as barreiras à aprendizagem começam a interferir de forma significativa no sucesso escolar e/ou inclusão do aluno no espaço escolar, internamente, o AECister estruturou um documento designado de Registo e Monitorização de Medidas Universais (RMMU). Trata-se de um documento com duas versões, uma para o 1.º ciclo e outra para os seguintes níveis de ensino, que está acessível aos Diretores de Turma a partir da página *web* do agrupamento e que também pode ser enviado por *e-mail*.

A sinalização das medidas universais, seletivas e adicionais no AECister é realizada de acordo com um processo estruturado e colaborativo, envolvendo diferentes profissionais e etapas. Os professores e os técnicos são orientados a adotar estratégias de ensino que promovam a participação e o sucesso de todos os alunos, sem necessidade de identificação prévia de necessidades específicas. As medidas seletivas são direcionadas para alunos que apresentam necessidades específicas identificadas, mas que podem ser ultrapassadas através de adaptações curriculares ou estratégias diferenciadas. A sinalização destas medidas envolve a identificação e avaliação das necessidades dos alunos, com base em observações, avaliações e análises de desempenho, sendo o resultado do trabalho da equipa multidisciplinar. A sinalização das «medidas adicionais», ou seja, destinadas a alunos com necessidades mais complexas e que requerem um apoio mais individualizado e intensivo, envolve uma avaliação mais aprofundada das necessidades do aluno, com a participação da equipa EMAEI e a colaboração estreita com os pais/encarregados de educação.

A escola concretiza uma gestão flexível do currículo que atende às necessidades individuais dos alunos, visando garantir o seu bem-estar e aprendizagem. Isso pode implicar a concretização de adaptações curriculares para alunos com necessidades específicas ou a orientação de alunos para outros percursos escolares, como os cursos profissionais. O processo de sinalização à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) inicia-se com o envolvimento da família (que, assim, está presente no processo desde o início). A primeira consiste no preenchimento de um documento designado por “Formulário de Sinalização”, enviado à EMAEI, que analisa as informações fornecidas para poder decidir se é necessário proceder à elaboração de um “Relatório Técnico-Pedagógico” (RTP). Se a análise concluir que as medidas universais não foram completamente esgotadas, o processo de sinalização é devolvido ao diretor de turma, educador ou docente titular de Turma, juntamente com o documento de Deliberação de Medidas Universais. A ter de ser elaborado um RTP, o processo envolve os principais mediadores sendo o diretor de Turma ou o docente Titular, o responsável pela implementação das medidas de apoio e o docente de educação especial, que atua como gestor do processo e facilitador da comunicação contínua com a EMAEI. É feita uma revisão regular das medidas seletivas e adicionais aplicadas aos alunos, por forma a garantir que permanecem relevantes para as suas necessidades. Foi mencionado o caso de um aluno que, no contexto do processo de monitorização das medidas seletivas que usufruía, as mesmas foram retiradas, depois de se verificar que já não eram necessárias.

Em suma, a monitorização e avaliação da intervenção e utilização dos recursos no AE são realizadas de forma sistemática e abrangente, envolvendo diferentes etapas e atores. A escola estabelece objetivos claros e específicos para a intervenção e utilização dos recursos, alinhados com os princípios da educação inclusiva, sendo utilizados diversos instrumentos de monitorização, tais como relatórios de progresso, registos de intervenções, avaliações formativas e sumativas, observações em sala de aula, entre outros. Esta monitorização é realizada de forma regular e contínua, com reuniões periódicas entre os diferentes

profissionais envolvidos, análise de dados das reuniões de Conselho de Turma e *feedback* muito regular sobre as práticas adotadas. Os professores e outros técnicos do AECister estão ativamente envolvidos, sendo incentivados a refletir sobre as suas práticas, a identificar desafios e a partilhar boas práticas. A avaliação também inclui a colaboração com parceiros da comunidade, como instituições locais e organizações da sociedade civil, para avaliar o impacto das parcerias e identificar oportunidades de melhoria. Além da avaliação interna, existem processos de «regulação externa» concretizados por via de instituições estrangeiras, que visitam a escola, visando reconhecer boas práticas do AE Cister e que podem proporcionar *insights* valiosos para o aprimoramento contínuo.

Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas

Existem procedimentos estabelecidos para garantir o envolvimento total dos alunos e das suas famílias nas decisões educacionais do AE Cister. A EMAEI do AE Cister, não obstante o disposto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho no que respeita à participação de alunos e famílias na definição de medidas de apoio às aprendizagens, promove o envolvimento dos alunos, famílias, encarregados de educação e parceiros estratégicos na elaboração de propostas promotoras de práticas inclusivas, numa lógica de modelo multinível. Diversos atores entrevistados consideram que a interação constante com os pais e a consideração das suas opiniões são fundamentais. São realizadas reuniões regulares para entender as preocupações e necessidades das famílias, bem como para identificar áreas de melhoria, garantindo-se, assim, uma colaboração eficaz na educação inclusiva, tal como refere uma coordenadora de departamento: "E é sempre o respeito pela opinião das famílias e tentamos trabalhar ao máximo com aquilo que temos e com a opinião das famílias...". No final de cada ano letivo é realizada uma avaliação conjunta com as famílias, envolvendo técnicos de educação especial, para discutir progressos, dificuldades e medidas para o próximo ano. Nas transições de ciclo, as famílias também são envolvidas no planeamento e tomada de decisões, adaptando-se a intervenção de acordo com suas opiniões e garantindo a implementação colaborativa de medidas suplementares consideradas necessárias.

Os alunos do agrupamento também têm um relevante papel na inclusão dos seus pares, em particular com os alunos estrangeiros e outros, com maiores dificuldades. Uma das mais relevantes iniciativas que envolve os alunos é o já referido Programa de Mentorias. De notar que os pais dos mentores e dos mentorandos também são envolvidos no processo ao garantirem, formalmente, as necessárias autorizações de participação.

Standard 5: A formação e desenvolvimento profissional são eficazes e acessíveis

Um dos fatores relevantes de concretização da educação inclusiva é a capacitação dos professores e trabalhadores não docentes. O trabalho de campo realizado recolheu evidências de que, para todos os atores, a formação contínua é fundamental para o desenvolvimento profissional, assumindo especial

relevância a temática da inclusão. A Diretora procura estabelecer uma “cultura de excelência” para a qual contribui a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um e uma comunicação clara e consistente, que promova a crença no potencial inerente a cada aluno, procurando ainda apostar em formações e sessões de desenvolvimento profissional, dentro e fora do Agrupamento.

A formação interna abrange temas como a diferenciação pedagógica, o desenho universal para a aprendizagem e as medidas para a inclusão. A organização da formação interna inclui sessões de formação (não formais) ministradas por profissionais especializados, como psicólogos e professores de educação especial, que utilizam diferentes metodologias, como apresentações em PowerPoint e explicações práticas. Além disso, são realizadas reuniões gerais onde são apresentadas breves explicações sobre as dinâmicas e alterações relacionadas com a inclusão, de forma a manter todos os colaboradores atualizados e envolvidos. Os novos docentes são acolhidos na escola/agrupamento de diversas formas, com o intuito de garantir uma integração eficaz e informada sobre os princípios e valores inclusivos, bem como as linhas de atuação para a inclusão na escola.

Acolhimento de novos professores

Com o objetivo de promover a integração de novos professores, o AE realiza uma festa inicial de receção para todos os docentes, onde os novos professores são convidados a participar. Este evento proporciona uma oportunidade para conhecer a comunidade escolar e iniciar o processo de integração. No início de cada ano letivo, os novos docentes recebem documentos (“com tutoriais muito minuciosos” – P3) e informações sobre os princípios e valores inclusivos em vigor no Agrupamento, bem como as linhas de atuação para a inclusão da escola.

Os docentes são encorajados a participar em programas de mobilidade sobre educação inclusiva, como forma de promover a partilha de boas práticas, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem colaborativa. As entrevistas realizadas identificaram algumas práticas relacionadas com a participação em programas de mobilidade do programa Erasmus+ (destaque-se o projeto "Formar para Incluir"), com foco na capacitação do pessoal docente e de outros técnicos, com especial enfoque na área da inclusão. Concretamente, os programas de mobilidade visam o desenvolvimento de competências dos docentes em áreas como trabalho com minorias, alunos estrangeiros, competências socio emocionais e desenvolvimento das STEAM, potenciando, assim, a inovação em sala de aula. Alguns docentes participam em mobilidades para receber formação específica em educação inclusiva, incluindo mobilidades para a Finlândia destinadas a docentes de educação especial, elementos da EMAEI, chefias e lideranças intermédias, bem como técnicos do SPO e professores de diferentes áreas disciplinares. Destaque-se, também, entre outras iniciativas, a participação do AECister num projeto Erasmus+ KA2 focado na inclusão.

Os elementos não docentes do agrupamento têm realizado ações de formação promovidas pelo centro de formação ao qual o Agrupamento se associa, e a Diretora, que também realizou formação na área, destaca a importância estratégica de promover oportunidades de desenvolvimento profissional em educação inclusiva para os líderes escolares, sugerindo uma liderança comprometida com a inclusão. Assim, a escola

valoriza a formação contínua como uma ferramenta essencial para promover a inclusão e garantir que todos os profissionais estejam preparados para responder às necessidades dos alunos, de uma forma eficaz e empática. Ainda assim, esta é uma área em que subsiste a necessidade de investimento para que o pessoal docente e não docente possam reforçar a sua formação.

4.2.3 Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático

As práticas inclusivas estão, hoje, enraizadas no trabalho quotidiano da escola e, segundo a psicóloga, existe hoje uma mudança significativa na dinâmica entre o pessoal docente e os serviços de apoio, como os serviços de psicologia. Antes, era comum os técnicos desses serviços procurarem os professores para oferecer apoio. No entanto, agora há uma inversão destas práticas - os professores procuram ativamente apoio e orientação, demonstrando uma maior proatividade na abordagem aos desafios à aprendizagem. Essa mudança reflete uma preocupação crescente em encontrar soluções eficazes, diversificar estratégias pedagógicas e utilizar recursos adequados para atender as necessidades dos alunos. Este aspeto evidencia uma evolução na forma como a colaboração entre estes profissionais e os professores é entendida, transformando-a num processo mais consultivo e colaborativo, com foco na identificação e implementação de estratégias de intervenção mais eficazes.

No caso da educação pré-escolar, a preocupação com a adequação do apoio às especificidades de cada criança inicia-se antes do ano letivo e em articulação horizontal e vertical entre vários intervenientes no processo. Foi possível apurar que todos os anos, em fevereiro, existe uma reunião com a ELI para analisar as situações das crianças que são acompanhadas pela equipa. Isto é válido para crianças que estão num jardim de infância do AE ou que venham de outras instituições. Nessas reuniões são discutidas propostas para garantir que cada criança receba o apoio adequado à sua situação, no ano letivo seguinte. Este é um procedimento que acontece há já três anos. Após a matrícula no 1.º ciclo, há uma reunião inicial com os encarregados de educação, e um elemento da EMAEI para se elaborar o relatório técnico-pedagógico. Dessa forma, no início do ano letivo seguinte já estão planeadas as medidas de apoio e os apoios terapêuticos. Esta estratégia de colaboração é especialmente relevante para as crianças que não frequentaram o ensino pré-escolar no Agrupamento, garantindo que as famílias se sintam acolhidas e que os eventuais constrangimentos da transição sejam acautelados.

No AE, a participação de todos os alunos é uma prioridade. Os docentes de educação especial trabalham em articulação com o educador de infância/professor titular/professor da disciplina para, através de planeamento colaborativo, promoverem o acesso à aprendizagem dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A articulação entre estes docentes e os professores de turma é essencial para potenciar a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos. Esse trabalho também passa pela adaptação de materiais didáticos e diversificação de metodologias de ensino para garantir que,

potencialmente, todos os alunos têm acesso à aprendizagem. De acordo com professores entrevistados: “conseguimos criar aqui um plano individual personalizado para cada criança de acordo com o seu nível de proficiência”.

Nas entrevistas realizadas também se percebe que, quando necessário, os docentes de educação especial podem retirar os alunos para trabalhar de forma mais individualizada, em gabinete ou em espaços específicos, para atender às suas necessidades. Porém, a regra, conforme definido no regimento EMAEI, é colocar esses alunos na sala de aula sempre que possível. A articulação entre os docentes de educação especial e os restantes professores inclui a monitorização do progresso dos alunos, a avaliação das estratégias implementadas e a realização de ajustes consoante a necessidade. Diversos participantes enfatizam o trabalho colaborativo e complementar, referindo, por exemplo, que "dentro cá da escola entre os colegas de educação especial e até mesmo com o SPO, há complementaridade em termos de intervenção". A organização flexível do trabalho dentro da sala de aula e o recurso a outros atores, como o caso dos alunos mentores ou trabalhadores não-docentes, também é feita com intuito inclusivo.

É importante destacar que o processo de avaliação nos cursos profissionais é também realizado de modo a atender à concretização de uma educação inclusiva. Durante a exploração dos diversos módulos, os alunos participam em muitas atividades práticas, em contexto escolar e em formação em contexto de trabalho, regra geral tendo em conta os seus interesses, pelo que também a avaliação é baseada na participação ativa dos alunos e nas suas habilidades práticas e interações sociais. No AE é promovido o desporto escolar adaptado:

Desporto Escolar adaptado: Surf, Canoagem, Corta-Mato e Boccia

O desporto escolar é um espaço de aprendizagem para todos os alunos, com e sem medidas de suporte. Para tal, existe um trabalho de articulação e planeamento, entre o professor de educação física e o docente de educação especial. Todos os anos, alguns alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão mais restritivas vão com a sua turma à praia, fazer uma atividade de canoagem que poderá ser adaptada. Outra atividade ainda é o surf adaptado, que atendendo à limitação imposta pela escassez de material necessário, não permite envolver toda a turma ao mesmo tempo, sendo que os alunos vão à vez.

Também o corta-mato e o Boccia são duas atividades muito participadas por todos os alunos, entre os quais, alunos cegos ou com baixa visão e outros com limitações motoras. No Boccia, estes alunos têm tido bons desempenhos, o que tem permitido o alcance de lugares de destaque e a atribuição de medalhas, promovendo nos alunos um sentimento de realização e de competência.

Standard 6: Sucesso e certificação

No Agrupamento AECister existem mecanismos legais e operacionais para assegurar o sucesso de todos os alunos. Ainda que não disponhamos de taxas de conclusão de alunos com RTP, de taxas de colocação

de alunos com PEI/PIT no mercado de trabalho, a recolha de dados permite dizer que, em geral, o sucesso nestes indicadores do sucesso da educação inclusiva do agrupamento é assinalável.

Para além dos resultados académicos, as competências definidas no PASEO são valorizadas e trabalhadas de forma a promover o desenvolvimento integral dos alunos. Algumas práticas relacionadas com a valorização de todas as competências incluídas nesse documento são a assunção de uma abordagem holística no desenvolvimento dos alunos, reconhecendo a importância de valorizar não apenas os resultados académicos, mas também as competências socio emocionais, criativas, cívicas e digitais, entre outras; a diversificação de estratégias pedagógicas que visam o desenvolvimento de todas essas competências dos alunos; a valorização da diversidade de perfis e necessidades dos alunos, procurando adequar as práticas educativas de forma a promover o sucesso de todos, independentemente das suas características individuais; o acompanhamento personalizado; tendo em conta as competências, interesses e necessidades específicas dos alunos e a promoção de ações de formação e desenvolvimento profissional para os docentes.

O combate ao absentismo e ao abandono escolares é uma preocupação constante no Agrupamento, sendo adotadas diversas estratégias e medidas para enfrentar esses desafios. Além das práticas aqui expostas promotoras do sucesso, tais como o acompanhamento mais personalizado possível e a intervenção que envolve os diferentes profissionais, as próprias parcerias e colaborações externas são orientadas para reforçar o apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade e promover a sua permanência na escola, ou seja, combater o absentismo e o abandono escolares.

4.3 Agrupamento de Escolas de Constância

4.3.1 Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão

No Projeto de Intervenção (PI) consta o ideal da construção de uma escola inclusiva e abrangente, envolvendo e envolvida com a comunidade, que procura valorizar a avaliação formativa, a articulação entre ciclos e níveis de ensino, o trabalho colaborativo entre docentes, a formação dos professores, as práticas inclusivas e o fomento da participação, do reforço das aprendizagens, da monitorização dos processos e dos resultados. Tendo em conta a visão de inclusão, o Projeto Educativo (PE), com o lema “Juntos a construir o futuro” ambiciona contribuir para a construção de uma “sociedade jovem, nova, rica de valores culturais, humanos e sociais, pautando-se pela firmeza e humanidade, com justiça e abertura, com clareza de princípios que evitem equívocos a todos quantos o querem frequentar” (p.3). Neste pressuposto, e na consciência dos diversos desafios colocados pela sociedade atual, este PE assume a necessidade de diversificar atividades de forma a que ninguém seja excluído da sociedade de informação e coloca o currículo e o progresso académico dos alunos no coração das práticas escolares.

Nessa medida, este AE inscreve-se ainda no Plano Nacional das Artes, proporcionando aos alunos um variado leque de vivências artísticas e culturais, consolidando produtos culturais distintivos da região e estimulando a criatividade e o pensamento criativo. Neste documento consta ainda um compromisso na concretização de projetos interdisciplinares e transdisciplinares, assim como na Cidadania e Desenvolvimento e no aumento de formas de comunicação e expressão. Sublinha ainda a sua força distintiva na valorização das vozes dos alunos, pais e responsáveis, entendendo-se como um AE que considera que cada indivíduo pode contribuir para o sucesso de todos. O seu lema enfatiza a colaboração entre todos os elementos da comunidade escolar, a ideia de que a educação é um processo em continuidade e permanente adaptação e evolução, focando a preparação e empoderamento de todos os alunos para o futuro, procurando evoluir de forma a responder às necessidades destes e da comunidade. Este documento reforça ainda as competências previstas no PASEO, sublinhando a importância do alcance de várias competências elencadas, a alcançar pelos alunos que integram o AE. Segundo a Diretora do AE, “não há educação se ela não for inclusiva. A educação, só por si, já é um direito (...) todos têm direito a terem acesso à educação.”

Na sua dimensão estratégica, o PE compromete-se, entre vários ideais, a integrar a diversidade, em promover o trabalho conjunto, no qual se privilegia uma abordagem transdisciplinar do currículo, e em estimular o envolvimento dos alunos no seu planeamento, desenvolvimento e monitorização, criando estruturas que possam acompanhar a concretização dessa aspiração, nomeadamente o Programa de Tutorias (prevê a criação da figura de um professor-tutor e/ou par - como elemento de referência para o percurso do aluno e a sua inclusão na escola); as componentes letivas e não letivas dos professores que incluem horas de acompanhamento a alunos; o SPO; os cursos profissionais; a articulação curricular e coordenação pedagógica inter-ciclos. A educação inclusiva surge assente na crença de que todos os alunos têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo, pressupondo-se a concretização de metodologias flexíveis, adaptáveis e personalizadas, de modo a garantir que todos tenham acesso ao currículo, às atividades e às oportunidades, de modo equitativo. O PE reconhece ainda a importância e a necessidade da formação de professores na mudança de mentalidades e de práticas de trabalho em resposta à diversidade.

O Projeto Cultural de Escola (PCE) deste AE é o de fomentar o desejo de ter uma escola humanista, inclusiva, multicultural, podendo assumir-se como emergente para a educação para a cidadania. O PCE conta com o envolvimento de vários equipamentos e *stakeholders* da comunidade, procurando-se a integração das artes no currículo das crianças do pré-escolar e dos alunos do 1.º aos 12.º anos, englobando várias atividades. No Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE) consta como objetivo o de melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos alunos através do recurso a ferramentas digitais para diversificar práticas educativas. Contempla ainda o ideal de refletir e melhorar a competência pedagógica através da experimentação de práticas e métodos inovadores e aprendizagem

entre pares, assim como o de avaliar criticamente a prática pedagógica através da autorregulação, da partilha de experiências através da observação de aulas entre pares e da aplicação de questionários *online* de análise da prática letiva, aos alunos. Este documento prevê ainda, a partir de projetos transdisciplinares, o reforço de mecanismos de motivação através da realização de atividades, de acordo com os interesses e as expectativas dos alunos conduzindo a uma autorregulação colaborativa e aprendizagem entre pares.

Standard 1: Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos

Neste AE parecem existir mecanismos permanentes e acessíveis para informar a comunidade educativa sobre os valores e princípios da educação inclusiva. No que respeita à implementação de iniciativas no âmbito da definição de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação orientadas para o sucesso com vista à promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e jovens, constituem indicadores de medida o número de iniciativas realizadas, a criação de espaços, assim como inquéritos por questionário a docentes e alunos. Os valores e princípios parecem ser partilhados e aceites por todos, embora persistam constrangimentos por parte de alguns professores e pais na valorização dos conceitos de equidade e inclusão. Ao mesmo tempo, a partir da consulta dos documentos, é possível entender que o conceito de educação inclusiva e o de qualidade das aprendizagens estão interligados. Constituem-se como indicadores de monitorização dos resultados, os registos no sistema de informação interna, assim como a análise de documentos (acomodações; RTP; PEI; PIIP).

4.3.2 Organização da escola e gestão de recursos

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva

No Plano de Intervenção, a organização, afetação e formação dos recursos humanos é considerada uma prioridade. No plano de ação da EMAEI está contemplada a alocação dos recursos humanos, materiais e financeiros para áreas onde são mais necessários, assim como está ainda previsto o ajuste de estratégias com base no que foi identificado como mais ou menos eficaz. As linhas de atuação para a inclusão integram um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que procuram responder à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos. Partindo deste pressuposto, têm sido produzidos critérios de avaliação com o objetivo de pôr em prática um processo de avaliação com uma forte dimensão formativa.

Para fazer face aos constrangimentos ou desafios identificados, o AE tem procurado ainda realizar ações que os procurem colmatar. Uma das ações foi a criação de mecanismos para informar e sensibilizar todos os envolvidos para a educação inclusiva. Nesse sentido, membros da EMAEI têm participado ativamente nas reuniões de Conselhos de Turma, nas salas de aula junto dos alunos e nas reuniões de Departamento. Essa presença regular permite uma abordagem mais integrada das necessidades dos alunos, promovendo a colaboração entre todos os intervenientes. As escolas estão organizadas, são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada, não obstante as dificuldades inerentes à adequação dos

recursos humanos (nem todos os recursos humanos disponíveis parecem ser considerados os mais adequados para lidar com situações mais específicas e problemáticas). Neste AE o apoio é prestado aos alunos, consoante as suas necessidades e os recursos disponíveis existentes. Existem ainda reuniões de transição entre ciclos, que são preparadas entre os vários profissionais. A colaboração entre os profissionais da escola é claramente definida e estabelecida.

No que respeita aos recursos organizacionais, a EMAEI parece ter um papel bastante ativo no AE. O coordenador da equipa está presente em diversas reuniões com vários objetivos. A equipa reúne diversas vezes formal e informalmente, sempre que tal possa ser considerado necessário. Esta equipa multidisciplinar monitoriza a implementação das medidas de suporte no AE, procurando acompanhar, de perto, todo o processo.

Monitorização da eficácia das medidas aplicadas aos alunos pela EMAEI

No final do semestre a monitorização das medidas é realizada pelo professor titular ou pelo diretor de turma, em conjunto com o docente de educação especial, em reunião de avaliação. O resultado dessa monitorização consta num documento que é inicialmente preenchido pelo docente de educação especial em colaboração com o professor titular ou diretor de turma sendo que, no final de cada semestre, este documento fica disponível para ser consultado pela EMAEI. A ficha informativa é uma ferramenta essencial, onde são registadas as informações sobre o processo e perfil de aprendizagem de cada aluno. Por outro lado, é realizada a análise agregada dos resultados da turma que permite identificar padrões, tendências e áreas que necessitam de atenção especial. Por exemplo, se uma grande parte da turma estiver a enfrentar dificuldades numa determinada área do currículo, isso pode indicar a necessidade de ajustar a metodologia de ensino, intensificar o suporte pedagógico ou mesmo rever os materiais didáticos utilizados. Este documento integra ainda o parecer do aluno e do seu encarregado de educação sobre todo o processo.

Consoante o resultado dessa monitorização (re)considera(m)-se a(s) medida(s) a aplicar no ano letivo seguinte. A análise de documentos importantes como acomodações, RTP e PEI são fundamentais para o planeamento, execução e avaliação das estratégias de ensino e apoio pedagógico, assegurando que todas as decisões são baseadas em dados concretos e visam promover o sucesso educativo de todos os alunos.

No final do ano, esse documento que constituiu a monitorização é ultimado. Esta monitorização que é feita não inclui apenas os resultados, mas também o sucesso (“Essa monitorização, não é só, é os resultados...Passa pelo sucesso! (...) É o aumento das competências por parte do aluno, não era capaz, é capaz de fazer, se é suficiente ou não isso é outra questão que vem a seguir! Mas o facto de já ter evoluído positivamente é o caminho para o sucesso”).

Esta monitorização / avaliação tem impacto não só na (re)adequação das medidas dos alunos, como também na distribuição de serviço docente e na constituição das turmas, no ano letivo seguinte.

Neste momento não existem dados concretos sobre os resultados alcançados através do processo de monitorização. Toda a informação está a ser alvo de análise pela EMAEI e será, posteriormente, partilhada com os encarregados de educação.

Neste AE, para responder à dificuldade dos docentes na definição de estratégias de ação com alunos, os professores de educação especial (entendidos como um recurso pedagógico para apoiar todos os alunos na sala de aula), têm um tempo definido no horário, para trabalho colaborativo com os restantes docentes, num contexto de espaço de partilha/formação de docentes. Parece existir uma preocupação com as aprendizagens de todos os alunos, assim como um enfoque na avaliação formativa e de que forma esta contribui para essas aprendizagens. Todos parecem estar cientes dos procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver.

Standard 3: As escolas estão organizadas, são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada

O AE de Constância implementou algumas estratégias que procuram responder a uma necessidade identificada: a de criar espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente de modo regular, fazendo ouvir a sua voz. Assim, para desenvolver nos alunos a autonomia e a consciência do mundo que os rodeia e a confiança em si próprios e no seu papel enquanto cidadãos ativos e influenciadores da gestão e organização da escola e da sua comunidade local, existe um tempo definido no horário das turmas a partir do 2.º ciclo, em conjunto com o respetivo diretor de turma, durante o qual podem ser debatidos assuntos que não os curriculares. Estes encontros ocorrem mensalmente e, em casos pontuais, com a periodicidade de acordo com os temas a abordar.

As escolas que compõem este agrupamento parecem estar organizadas, ser geridas e ter autonomia para apoiar cada aluno da forma considerada mais adequada. Para isso, na oferta educativa, o AE define práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva, selecionando, como indicadores de medida, a análise do regulamento do CAA e o Plano de ação da EMAEI/ELI. A monitorização das práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem, com foco numa educação inclusiva, é entendido como um processo crucial para assegurar, a todos os alunos, o acesso a uma educação de qualidade, ajustada às suas necessidades individuais. O AE emprega uma série de estratégias e instrumentos para monitorizar a eficácia e o impacto dessas práticas, com especial enfoque no plano de ocupação do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e no Plano de Ação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) para a definição de políticas e práticas inclusivas. A análise do Regulamento e do Plano de Ação da EMAEI permite avaliar se as práticas estabelecidas estão alinhadas com os princípios da educação inclusiva, podendo este processo incluir a revisão documental, *feedback* pelos professores, alunos e pais. Os instrumentos de monitorização podem ser relatórios de progresso dos alunos (em relação aos objetivos estabelecidos, permitindo uma avaliação contínua da eficácia das práticas educativas); questionários e inquéritos (aplicados a professores, alunos, e pais, para recolha de informação sobre a perceção da eficácia das medidas de apoio à aprendizagem); observações em sala de aula (realizadas por membros da EMAEI/ELI para verificar a interação entre professores e

alunos) e análise de dados estatísticos (como taxas de sucesso escolar, taxas de retenção, e participação dos alunos em atividades extracurriculares, entre outros). Esta monitorização / avaliação tem impacto não só na adequação das medidas com os alunos, como também na distribuição do serviço docente e na constituição das turmas.

Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas

No AE realizam-se assembleias de turma, momento em que os alunos têm a oportunidade de, com o seu Diretor de Turma (ou com outros convidados), debater questões do seu interesse.

Assembleias de Turma
<p>As assembleias de turma foram criadas atendendo à necessidade identificada de criar espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente de modo regular, fazendo ouvir a sua voz e com o objetivo de desenvolver nos alunos a autonomia e a consciência do mundo que os rodeia, assim como a confiança em si próprios e no seu papel enquanto cidadãos ativos e influenciadores da gestão e organização da escola e da sua comunidade local.</p> <p>São encontros entre diretores de turma e alunos para debater assuntos importantes relacionados com a turma que acontecem mensalmente. Os alunos podem propor soluções, votar em decisões e colaborar na implementação de mudanças, promovendo assim um espírito de responsabilidade coletiva. São ainda organizadas equipas de alunos para acompanhamento de alguns projetos.</p> <p>Estas assembleias contribuem para que os alunos desenvolvam competências de comunicação, escuta ativa, respeito pelas opiniões dos outros e resolução de conflitos e aprendam, dessa forma, a expressar ideias democraticamente. No que respeita à monitorização são elaboradas atas dos encontros realizados que permitem avaliar se os assuntos tratados foram tidos em consideração.</p>

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis

De igual modo, assente neste ideário parecem ser proporcionadas oportunidades de desenvolvimento profissional para todos os profissionais envolvidos na educação já que parece estar assegurada a formação contínua no que respeita à inclusão, assumindo o órgão de gestão o compromisso da construção de uma escola inclusiva, ciente da importância da formação profissional para a concretização dessa causa. Como indicador de medida incluem-se a percentagem de docentes que frequentam as ações de formação contínua, assim como o número de ações desenvolvidas. Vários docentes têm frequentado formação na área da educação inclusiva, que em alguns casos foi partilhada com os colegas da escola. A monitorização do impacto destas ações não é realizada formalmente, mas são mencionadas alterações de algumas práticas pelos professores, em sala de aula. Também têm sido realizadas formações de pessoal não docente, dada a relevância que assumem no acompanhamento aos alunos.

A formação e o desenvolvimento profissional parecem estar acessíveis, embora nem sempre se verifique, na prática, a concretização dessa formação nas práticas pedagógicas. Parecem existir diversas

oportunidades de formação docente, proporcionadas pelo órgão de gestão, no âmbito da inclusão. Estas são valorizadas pelo órgão de gestão já que entendidas como fundamentais, no processo de inclusão de alunos, nomeadamente no que respeita ao trabalho pedagógico. A Diretora do AE defende a importância da formação contínua, promovendo oportunidades de desenvolvimento profissional em educação inclusiva aos docentes. Assim, o AE tem procurado proporcionar diversas ações de formação com vista à concretização da educação inclusiva. Nesta sequência, tem havido uma aposta robusta na mudança do referencial de práticas de avaliação inclusivas. Ainda não foi, contudo, elaborado um relatório de análise desta avaliação estando a decorrer formação interna nesta área. Podemos afirmar que esta formação se enquadra num processo de reflexão interna que tem levado, não só à alteração dos documentos, mas sobretudo à alteração das práticas de avaliação.

Alteração das práticas de avaliação pedagógica, com enfoque na avaliação formativa dos alunos

Com o objetivo de melhorar a qualidade dos processos de avaliação dos alunos, vários professores e a Diretora do agrupamento integraram uma formação no âmbito do Projeto MAIA. Essa formação foi, posteriormente, disseminada no agrupamento. A partir daí foi construído um novo referencial de avaliação que segue a definição conceptual veiculada no Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação, numa aposta na avaliação formativa e no processo de aprendizagem e de inclusão. Este referencial tem por princípios a transparência, a melhoria da qualidade das aprendizagens, a integração curricular, a positividade e a diversificação. Este processo de alteração de práticas de avaliação não foi imposto, tendo consistido num trabalho de partilha voluntária entre professores e o órgão de gestão.

Mais recentemente, em articulação com o centro de formação de professores, foi promovido um círculo de estudos integrando vários professores representativos de vários departamentos curriculares, tendo sido proposto o novo referencial de avaliação, com novos critérios de avaliação, comuns a todo o agrupamento e níveis de ensino que depois são trabalhados em cada grupo disciplinar ou até conselho de ano ou turma, alinhando-se com o Perfil dos Alunos e as Aprendizagens Essenciais de cada disciplina. Este círculo de estudos integra momentos de partilha entre todos sobre as práticas de avaliação.

Este tem sido um trabalho exigente e de reflexão contínua, com introdução de alterações sempre que tal se considera necessário, com vista à melhoria da aprendizagem e da inclusão.

A monitorização de todo este processo é realizada nas diversas reuniões das equipas de trabalho ou nos vários momentos em que se reúnem os conselhos de ano ou turma ou até na recolha aleatória de documentos de avaliação dos professores, sendo o impacto considerado indiscutível, quer na melhoria da qualidade da avaliação dos alunos, na aprendizagem e na inclusão de todos, quer na mudança das práticas pedagógicas.

No final do ano letivo está prevista uma reflexão conjunta integrando professores, alunos e pais sobre todo este processo de alteração do referencial de avaliação, com impacto nas dinâmicas e estratégias de trabalho previstas para o ano letivo seguinte.

4.3.3 Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático

Parece existir um ambiente em que se procura sensibilizar, mesmo na sala de aula, para a inclusão de alunos. A importância das aprendizagens de todos os alunos parece ser valorizada. O apoio é prestado aos alunos, consoante as suas necessidades e os recursos disponíveis existentes. A colaboração entre os profissionais da escola é definida e estabelecida. As necessidades de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (nomeadamente seletivas e/ou adicionais) são identificadas em Conselho de Turma e encaminhadas para a EMAEI, pelo Professor Titular ou Diretor de Turma. De entre as várias situações identificadas surgem os alunos com perturbações de hiperatividade e défice de atenção, perturbações da linguagem, limitações do foro cognitivo e comportamental e perturbações do espectro do autismo. De entre estes, são os alunos com medidas adicionais, nomeadamente aqueles com problemas de comportamento e/ou perturbações do espectro do autismo, os que colocam desafios mais sérios à concretização do ideário da inclusão. Fatores considerados promotores de inclusão são a constituição de turmas heterogéneas e a alteração da organização física do ambiente educativo, promotoras da diferenciação pedagógica e da concretização das acomodações curriculares. Outra ação importante, segundo os participantes, é a resposta aos problemas de leitura e escrita de alguns alunos do 5.º ano de escolaridade.

Coadjuvação entre professores
<p>Para responder a uma necessidade identificada no 5.º ano, os desafios enfrentados por um conjunto alargado de alunos, ao nível da leitura e da escrita, foi estabelecido um reforço de tempos semanais de apoio, com a colaboração de um professor do 1.º ciclo, que funciona em coadjuvação com o professor de português, na sala de aula.</p> <p>Esta medida vem reconhecer a importância fundamental da leitura e escrita no desenvolvimento de aprendizagens essenciais, uma vez que a capacidade de ler e escrever proficientemente é essencial para o sucesso em todas as áreas do currículo escolar e na vida cotidiana. Portanto, investir em melhorar essas competências é fundamental para estes alunos.</p> <p>Além disso, a colaboração entre professores do 1.º ciclo e do 2.º ciclo é uma abordagem importante para criar sinergias entre saberes diferentes, o que maximiza o impacto do apoio oferecido.</p> <p>Esta medida também reconhece a importância da individualização do ensino, em alguns momentos das aulas, pois permite que os alunos recebam apoio adicional adaptado às suas necessidades específicas. Não havendo uma abordagem única que funcione para todos os alunos quando se trata de desenvolver competências de leitura e escrita, oferecer esse reforço personalizado permite abordar as necessidades individuais de cada aluno de forma mais eficaz.</p> <p>Concomitantemente, ao intervir no 5.º ano, antes do início do 3.º ciclo, esta medida atua preventivamente, proporcionando aos alunos as competências necessárias para enfrentar os crescentes desafios dos anos seguintes.</p>

Para avaliar continuamente a eficácia das práticas pedagógicas é aplicado um questionário de monitorização aos professores no final do ano letivo. Esse instrumento permite uma avaliação abrangente das experiências e perceções dos professores, fornecendo *insights* valiosos para melhorar as estratégias de apoio aos alunos.

O impacto desta boa prática concretiza-se na evolução sentida quer pelos professores, quer pelos próprios alunos, no desenvolvimento das competências da leitura e escrita de todos os alunos, principalmente daqueles que, inicialmente, motivaram a adoção desta estratégia.

Standard 6: Sucesso e certificação

No que respeita ao alcance deste standard, nomeadamente à garantia da igualdade de oportunidades para todos os alunos permitindo-lhes adquirir um nível de educação e formação com vista a uma plena inclusão social, essa aspiração está presente em vários documentos. A valorização da avaliação formativa e a sua articulação com a avaliação sumativa, assim como a progressão e certificação das aprendizagens dos alunos integram, contudo, a área de melhoria, no Projeto de Intervenção, assumindo-se a necessidade de uma maior orientação por parte dos professores em relação aos progressos e dificuldades ao longo do processo de avaliação dos alunos, assim como a necessidade de práticas de reflexão sistemáticas sobre os processos de ensino e aprendizagem.

No AE existe uma preocupação com as aprendizagens de todos os alunos, assim como um enfoque na avaliação formativa e de que forma esta contribui para essas aprendizagens. A aposta na avaliação formativa dos alunos e a diversificação dos instrumentos de avaliação são aspetos valorizados e com impacto na aprendizagem e na inclusão.

Nas linhas orientadoras do PE constam como objetivos apoiar precocemente os alunos a quem são diagnosticadas dificuldades de aprendizagem, valorizar a avaliação formativa, consolidar práticas de inclusão e acesso a uma oferta formativa diferenciada e apoio aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, entre outras. Assume-se ainda o compromisso em aprofundar práticas de monitorização dos processos e resultados dos alunos, em valorizar a participação destes em atividades, quer no agrupamento, quer na comunidade, em alicerçar o trabalho pedagógico em práticas de avaliação formativa, aperfeiçoando instrumentos e práticas de avaliação e em criar condições organizacionais que possam promover o trabalho colaborativo.

4.4 Agrupamento de Escolas de Bemposta

4.4.1 Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão

De acordo com o Projeto de Intervenção (PI), um dos principais objetivos do AE assenta na “concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.” (PI, pp.12,13). Nesta linha, a missão do AE traduz-se em “*Refletir o passado para construir o futuro*”, no sentido de dar continuidade às boas práticas já implementadas, para continuar a inovar no presente e no futuro, promovendo uma educação assente na qualidade e equidade que culmine na formação pessoal e social das crianças e jovens. Neste sentido, o Agrupamento reconhece que terá de alterar algumas dinâmicas e abraçar de forma responsável e flexível os normativos de uma escola inclusiva promotora de “melhores aprendizagens para todos e a operacionalização do perfil de competências para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida”. Neste sentido, o AE assume a missão de proporcionar à comunidade a oportunidade de usufruir de um processo de ensino/aprendizagem centrado na exigência, na promoção da justiça social, igualdade de oportunidades e sentido de inclusão. Adicionalmente, estes propõem-se a proporcionar um ensino de qualidade direcionado para o sucesso pessoal e social de cada um e de todos os nossos alunos, respeitando as singularidades de cada um. Esta missão é sustentada por 4 eixos orientadores:

- Promover o desenvolvimento integral de todos os alunos num processo de respeito pela individualidade;
- Melhorar a comunicação/articulação entre o Agrupamento e a Comunidade;
- Promover condições de aprendizagem inovadoras apostando na flexibilização do currículo e numa prática pedagógica diversificada e motivadora;
- Apostar em processos eficazes e sistemáticos de autoavaliação/reflexão no Agrupamento.

Estes eixos orientadores integram objetivos e ações concretas, sendo que uma das suas responsabilidades educativas se traduz em “Acentuar a continuidade de paradigmas educacionais centrados na verdadeira inclusão de todos – alunos, pessoal docente e não docente – reconhecendo todos os atores do processo educativo como seres únicos, com características próprias e adaptando as respostas às dificuldades e/ou potencialidade”.

Standard 1: Os valores e princípios inclusivos são aceites e partilhados por todos

Sobre este standard podemos inferir que há uma forte intenção de o alcançar na plenitude, ainda que, como já mencionado, há aspetos a melhorar para que seja plenamente alcançado, como é reconhecido pelo próprio AE.

4.4.2 Organização da escola e gestão de recursos

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva

No que diz respeito aos recursos humanos, este AE conta com 3 técnicas de serviço social, 1 educadora social, 2 terapeutas da fala, 2 terapeutas ocupacionais e 1 fisioterapeuta. Ainda que o número de técnicos pareça suficiente, acaba por não o ser atendendo ao número elevado de respostas que os mesmos têm de dar. Nas entrevistas foi referido que uma equipa maior, seria um contributo fundamental e mais eficaz para fazer face às situações que surgem ao longo do ano letivo.

Existe ainda um Gabinete de Promoção da Disciplina que tem como responsabilidade monitorizar e regular os casos de indisciplina, promovendo estratégias de ação que minimizem as situações identificadas. Outro recurso que o AE dispõe é a Equipa de Desporto Escolar. Este é um recurso que traz contributos muito relevantes para a educação inclusiva, pois torna possível que as modalidades desportivas sejam adaptadas consoante as características específicas de cada aluno. Esta adaptação permite que os todos os alunos possam fazer parte das modalidades do desporto escolar, de uma forma mais ou menos adaptada de acordo com as necessidades de cada um. Por exemplo, uma modalidade que é adaptada é o Boccia, mas também participam noutras atividades associadas ao desporto escolar, como o Corta-mato e o Campeonato de Estafetas. Nestas atividades, inerentes ao desporto escolar, todos os alunos podem participar. Através das entrevistas, foi dito que, por exemplo no corta-mato, os alunos sem qualquer tipo de dificuldades, fazem questão de acompanhar os colegas com algumas dificuldades, o que mostra uma cultura inclusiva.

Foi destacado nas entrevistas que a Câmara Municipal de Portimão é um grande “aliado” deste AE, uma vez que disponibiliza diversas vezes, espaços como o Teatro, a Quinta Pedagógica, entre outros. Também, a Associação O2 é uma parceria do AE, uma vez que disponibiliza os espaços para os alunos que usufruem de algumas atividades relacionadas com a natação. A partir da fala dos participantes foi possível perceber que o AE está aberto e em interação com a comunidade. Por exemplo, os alunos do ensino artístico especializado são, com frequência, convidados para dinamizar alguns eventos ou contribuir para causas sociais, o que permite divulgar as suas aprendizagens. Alguns alunos realizam *performances* no Hospital, em Lares de Idosos, ou instituições para a infância. Para além disso, os alunos, acompanhados pelos seus professores, do Curso de Desporto, lecionam aulas de *surf* a indivíduos da comunidade. Também, na celebração de efemérides, como o Natal ou comemorações de datas importantes, como o 25 de abril, a Câmara Municipal conta com a presença dos alunos do ensino artístico para dinamizações e animações de atividades. Foi salientado numa das entrevistas que esta ligação com a comunidade permite que o Projeto Cultural possa não só dar-se a conhecer, mas também incluir-se na comunidade. Neste sentido, importa destacar alguns projetos que envolvem a comunidade e que decorrem do Projeto Cultural do Agrupamento, possibilitando o envolvimento de todos os alunos.

O Interlúdio Cultural é uma iniciativa realizada todos os anos, durante dois ou três dias, de cariz cultural associada por exemplo à música ou ao teatro. Constitui uma oportunidade para alargar os horizontes dos alunos, envolvendo-os em atividades culturais que enriquecem os seus conhecimentos e saberes, indo além das aprendizagens desenvolvidas em sala de aula. Nestes dias, o horário dos alunos é diferente do habitual e realizam aprendizagens em contextos sociais da comunidade. Adicionalmente, esta iniciativa possibilita a interação com os pares, independentemente das turmas a que cada um pertence. Foi também mencionada a realização de uma peça de teatro sobre a lenda da Praia dos 3 Irmãos, em Portimão. Esta peça foi feita com alunos de 4.º ano, em conjunto com um artista residente neste concelho e divulgada para a comunidade. Esta peça de teatro tornou possível a articulação entre as aprendizagens essenciais de várias áreas curriculares, com o contexto artístico, cultural e a comunidade.

Partilha de Boas Práticas entre Agrupamentos

Esta atividade é promovida pela Direção do AE e envolve os professores e técnicos especializados. Permite identificar constrangimentos comuns, mas também alternativas para lidar com os desafios, identificando possíveis soluções para resolver problemas idênticos.

Este momento de partilha entre os AE aconteceu no final do ano letivo 2022/2023, período de interrupção letiva. Foi solicitado a cada departamento e depois a cada grupo disciplinar, de cada Agrupamento da zona geográfica, que identificasse boas práticas, que gostasse de partilhar com a restante comunidade escolar. Com a informação recolhida, o AE de Bemposta, elaborou um programa, onde foram selecionadas algumas das boas práticas comunicadas pelos restantes AE. Apesar de terem sido consideradas todas as propostas, apenas foram apresentadas em plenário, aquelas que mais se diferenciavam do comum. Foi um encontro muito participado que também resultou numa oportunidade de convívio entre colegas de diferentes estabelecimentos educativos. Uma das conclusões mencionadas foi a de que, por vezes, nos vários AE, não se investe mais em práticas diferentes ou inovadoras porque existe o receio de errar, e/ou de sair da zona de conforto de práticas já estabelecidas. No entanto, a partilha que aconteceu, permitiu perceber que é possível realizar práticas mais inovadoras. Os exemplos apresentados, na voz de quem os realizou, possibilitaram compreender como é possível promover novas atividades e como as mesmas se podem concretizar, suscitando a vontade de experimentar e fazer diferente, recriando algumas e adaptando-as em função das particularidades dos vários AE envolvidos.

Está previsto repetir esta prática no final do ano letivo 2023/24, agora já com a intenção de identificar indicadores de melhoria e instrumentos que possam avaliar a implementação de novas ações/atividades e o impacto das mesmas.

Standard 3: As escolas estão organizadas, são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada

A identificação de alunos que precisam de medidas de apoio à aprendizagem começa pelo Diretor de Turma e é discutida no Conselho de Turma. Nas reuniões de departamento, são identificados e discutidos os casos a considerar, sendo depois encaminhados para a EMAEI. Neste processo, a EMAEI tem sempre em conta, tanto a voz do Diretor de Turma/Professor Titular, como a voz do(s) Encarregado(s) de Educação

(EE) do aluno. Por um lado, o diretor de turma é quem mais detém informação sobre as dificuldades e potencialidades daquela criança ou jovem enquanto aluno. Por outro lado, são os EE, os que conhecem as idiossincrasias do seu educando e que podem partilhar as suas preocupações e algumas formas de lidar com algumas dificuldades. Neste sentido, a EMAEI alarga-se para acolher todos os elementos considerados fundamentais, de forma a definir as respostas mais adequadas a cada aluno. Assim, são discutidas e, posteriormente (e caso se entenda o mais adequado), definidas num RTP, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão adequadas ao aluno, assim como as estratégias a adotar e toda a informação relacionada com o aluno, considerada relevante. O RTP vai sendo monitorizado nas reuniões de Conselho de Turma, no final de cada período letivo. Esta monitorização é realizada no sentido de se perceber quais as medidas e as estratégias que foram eficazes e por isso se devem manter, e quais precisam de ser retificadas ou mesmo alteradas. Isto porque, nem sempre as medidas que foram sugeridas no início do período fazem sentido no final do mesmo, seja porque houve retrocessos ou avanços relativos às aprendizagens, ou porque se percebeu que aquelas medidas não estavam a ser eficazes, havendo a necessidade de adotar outras. Depois de feita essa reformulação em Conselho de Turma, a mesma é depois transmitida à EMAEI, pelo Diretor de turma, para que a equipa possa validar ou dar parecer.

O AE também recorre às mentorias como estratégia para apoiar os alunos, sendo o principal objetivo eliminar barreiras que se colocam a alguns alunos ao nível da compreensão e consequente aprendizagem de conteúdos curriculares. Algumas das mentorias podem ser definidas pelo professor em conjunto com o Diretor de Turma, mas também em sala de aula, o professor pode definir pares de trabalho, que considera funcionarem melhor. Foi mencionado, por exemplo, que um aluno com sucesso na disciplina de Português pode ser o mentor de outro aluno com mais dificuldades. No entanto, esse mesmo aluno-mentor, caso tenha dificuldade na disciplina de Matemática, poderá ser ele a beneficiar da ajuda de um colega mentor. Na perspetiva dos participantes, a interação entre pares facilita a explicação de alguns conteúdos, uma vez que a linguagem utilizada entre mentores e mentorados, é por vezes mais acessível para o mentorando, criando um maior significado sobre o assunto abordado. Foi ainda mencionado que existem benefícios para ambos os alunos (mentor e mentorando) uma vez que contribui para a aprendizagem dos envolvidos no processo.

O AE também se organiza, durante as férias escolares, para manter a resposta aos alunos ao nível das terapias, como a musicoterapia, terapia da fala, fisioterapia, entre outras. Existe a preocupação em que não haja retrocessos relativamente aos resultados alcançados e nesse sentido, são dinamizadas atividades presenciais durante as interrupções letivas. No que diz respeito à comunicação com as famílias, foi possível perceber que há uma estreita articulação entre o AE e as famílias, principalmente com os EE. Os EE entrevistados, reportaram que estão a par e acompanham as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão dos seus educandos. Participam na definição das medidas e no processo de avaliação das mesmas. No que diz respeito aos recursos, estes reconhecem que face às respostas necessárias, os

técnicos e professores trabalham em conjunto, em prol do melhor para os alunos. Existe a percepção, por parte dos EE que o AE é inclusivo e acolhedor.

Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas

Neste AE, são realizadas Assembleias de Alunos, uma vez por período. Este tempo é utilizado para que a voz dos alunos seja escutada sobre diversos assuntos, como por exemplo o que sentem em relação à avaliação, se consideram que estão a ser avaliados justa ou injustamente, qual o significado que a avaliação tem no seu processo de aprendizagem, o que consideram que deve ser mantido ou modificado. A Diretora salienta que é prioritário ouvir os alunos e o que eles têm a dizer, no sentido de incorporar as suas sugestões e introduzir melhorias no processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, procura passar esta ideia aos professores, reforçando a importância da escuta dos alunos. Contudo, reconhece que nem sempre esta conceção é completamente entendida pelos professores, uma vez que alguns consideram que ao tomar esta atitude, a sua qualidade de professores pode ser posta em causa.

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e acessíveis

O Plano de Formação do Agrupamento procura dar resposta às necessidades que são sentidas, com foco nos conteúdos relacionados com a prática letiva, no desenvolvimento de projetos e atividades e na atualização de conteúdos práticos associados à dinâmica do contexto escolar e da sala de aula. No que diz respeito à formação do pessoal não docente, de acordo com este documento, a formação foca-se em aspetos relacionados com as suas responsabilidades e desempenho profissional docente e considera fundamental fazer um rastreio das necessidades de formação. A equipa pedagógica tem um papel crucial no que diz respeito à formação. Isto porque, quando estes participam em Ações de Curta Duração (ACD) ou outras formações, procuram disseminar o que aprenderam junto dos restantes técnicos e professores. Por exemplo, no departamento de educação especial já foram realizadas duas ACD. Foi também realizada uma ação de formação para toda a comunidade escolar, incluindo encarregados de educação, docentes e não docentes. E ainda, uma ação de formação específica para não docentes, sobre a inclusão, abordando quais são as boas práticas, as atitudes corretas e qual o caminho ainda a fazer no sentido da inclusão. Outra ação de formação associada à inclusão, foi uma sessão de esclarecimento, com pessoal não docente, que abordou a PEA. Nesta sessão foi abordado como deveriam proceder em situações de crise de alunos com PEA, e como estar mais atento às necessidades específicas dos mesmos. No que diz respeito à formação de pessoal docente, estes procuraram fazer formação em várias áreas, sendo uma delas associada ao Desenho Universal para a Aprendizagem.

Neste sentido, foi perceptível através das entrevistas que este AE investe bastante na formação, sendo que um dos fatores importantes se traduz no facto dos técnicos e professores serem auscultados no tipo de formação que têm intenção e interesse em fazer. Importa ainda salientar que um dos professores referiu

que “sentimo-nos bastante apoiados porque é uma direção que veio com uma dinâmica e com uma perspetiva diferente em relação à educação inclusiva, que nos faz ir mais além e que nos entusiasma para... Para irmos fazendo cada vez mais e melhor em prol dos alunos”.

4.4.3 Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático

Para que os professores partilhem as suas práticas, estratégias, mas também as suas dúvidas e questões, foi criado o projeto colaborativo entre professores. Este projeto assenta numa hora semanal onde se reúnem em grupos disciplinares. Como afirmava uma professora, esta é uma hora importante, pois cada professor não detém todo o conhecimento, mas sim cada um poderá dar uma contribuição relevante em relação ao que faz. Desta forma, vão sendo partilhadas ideias, materiais e métodos de ensino. Todos os grupos disciplinares têm um projeto colaborativo, o que possibilita a criação de redes de comunicação e reflexão no seio do AE. Na perspetiva dos participantes, um dos grandes contributos para a adaptação dos aspetos do domínio curricular foi o facto do AE ter aderido ao Projeto MAIA (Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica). Neste seguimento, foi criado o documento Referencial de Avaliação Pedagógica do AE, que dá ao aluno a possibilidade de compreender e regular o que vai aprendendo. São usadas rubricas com descritores de desempenho de acordo com as competências do perfil do aluno.

O Referencial de Avaliação Pedagógica - Projeto MAIA

Com o objetivo de monitorizar e regular o processo de aprendizagem dos alunos, foram construídos instrumentos de avaliação, para que os alunos possam regular suas aprendizagens tendo em conta as suas dificuldades e potencialidades. Foi possível definir e redefinir critérios de avaliação para todos os departamentos. Para tal, constituiu-se uma equipa, formada por um elemento de cada departamento, que recebeu formação neste domínio. A formação e as práticas relacionadas com o referencial de avaliação foram posteriormente disseminadas em cada departamento. A forma como a aprendizagem dos alunos é avaliada, assim como a monitorização dos processos de ensino-aprendizagem, deve ter por base as linhas orientadoras expressas no documento do Referencial de Avaliação Pedagógica. Segundo este documento, as tarefas ou as propostas de trabalho assumem uma importância muito clara, naquela que é considerada a tríade do processo ensino, aprendizagem e avaliação. Desta forma, a seleção e o modo como são utilizadas estas tarefas, são aspetos fundamentais. A monitorização do referencial está em curso, no sentido de melhorar aspetos identificados como necessários, considerando também as vozes dos alunos.

O Referencial de Avaliação permitiu que os professores comesçassem a olhar a prática da avaliação de uma forma diferente, o que era uma vontade dos professores de educação especial evidenciada ao longo dos anos. Esta vontade que era partilhada por alguns professores de educação especial, para os restantes professores, era de que estes deveriam adaptar e adequar as estratégias de ensino e formas de avaliação. No entanto, muitos professores não sabiam como fazer essas alterações, dificuldade que com o projeto MAIA, e consequentemente com o Referencial diminuiu. Atualmente, são elaboradas mais práticas de diversificação pedagógica e são utilizados diferentes instrumentos de avaliação, fazendo as adaptações necessárias a cada aluno.

Foi possível compreender que relativamente à avaliação foram feitas reformulações para que os processos relativos à mesma fossem o mais simples e correto possíveis. Desta forma, foi mesmo salientado “O ano passado nós complicamos um bocadinho o processo, e este ano já reformulamos algumas coisas, e penso que agora estamos no caminho certo”. Neste sentido, foi explicado que estavam a usar muitas grelhas, e que por isso, sentiam que a operacionalização do processo estava dificultada. Face ao sucedido, esse processo foi refletido e melhorado, facilitando o desenvolvimento do mesmo. Segundo a Diretora, a forma como o aluno vai ser avaliado deve ser compreendida pelo mesmo, uma vez que este é o primeiro interessado. Portanto, este deverá também ter a possibilidade de saber como poderá melhorar o seu trabalho e o seu desempenho, para conseqüentemente, também ter a possibilidade de melhorar a avaliação. É dada importância a este aspeto, uma vez que a mesma considera, que se os alunos continuarem a ser vistos como números, a inclusão não está realmente a ser efetivada. Por exemplo, no ensino artístico, uma das professoras refere que um dos instrumentos de avaliação, poderá ser a elaboração de um vídeo, ao invés de um texto escrito.

Adicionalmente, no que diz respeito à avaliação, na entrevista com os EE, estes salientam que nas reuniões que os professores fazem é desde logo referido que a avaliação será realizada, através de um único teste, de fichas de preparação realizadas em sala de aula, de trabalhos desenvolvidos em aula e em casa, a através da participação dos alunos nas aulas. Este método de avaliação é valorizado pelos EE, uma vez que os mesmos consideram que a participação e a oralidade são componentes muito importantes para contar de forma avaliativa, mas também porque permite desenvolver a competência da socialização dos alunos. De salientar que, através das entrevistas ficou a percepção de que o teste não é a componente mais valorizada. Ainda assim, este não deixa de ser um instrumento importante na avaliação, pelo que não faz sentido, para já, que deixe de existir. Em suma, há muitas formas de avaliar para além do teste, de forma que seja possível incluir todos os alunos. Para eliminar a barreira da língua dos alunos migrantes, uma vez que a comunidade escolar acolhe alunos de diferentes nacionalidades, foi atribuída a uma professora, a função de coordenadora do Português Língua Não Materna (PLNM). Uma das atividades relacionadas com este desafio é, aquando da chegada de alunos oriundos de países de PLNM, realizar um teste de proficiência aos alunos para perceber em que nível de português se situam. O resultado do teste determina a turma que o aluno irá integrar, de acordo com o nível em que se situa (desde um menor, ou nenhum, a um maior domínio da língua portuguesa). Para ultrapassar esta barreira existem também Apoios de Português, com o objetivo de os alunos aprenderem sobre a língua portuguesa, com incidência em aspetos básicos relacionados com a aquisição de vocabulário, mas também em aspetos mais complexos relacionados com a conversação.

No âmbito dos DAC e em congruência com o Referencial de Avaliação Pedagógica (MAIA), os alunos realizam atividades em grupo, de modo a desenvolver competências de cooperação e a envolver-se mais nas atividades propostas. Por exemplo:

Trabalho de grupo – Atividades de Físico-Química e Ciências Naturais no 3.º Ciclo

Uma estratégia utilizada, no âmbito dos DAC, nas aulas de Físico e Química e Ciências Naturais, durante as atividades experimentais, é o trabalho de grupo, com vista à promoção da cooperação e à eliminação das barreiras à aprendizagem que alguns alunos enfrentam. Por exemplo, um aluno português traduz e explica um protocolo, na língua inglesa para outro aluno que apenas domina o inglês. Ao realizar atividades experimentais em grupos, os alunos têm a oportunidade de partilhar diferentes perspetivas e abordagens para resolver problemas, o que enriquece a sua compreensão sobre os conceitos científicos. Além disso, a entreaajuda no grupo permite que os alunos se sintam mais confiantes para enfrentar desafios, sabendo que têm o apoio de seus colegas.

Durante as atividades experimentais, cada atividade é realizada em mesas diferentes, de acordo com a finalidade. Os grupos são formados por 4 a 6 alunos e realizam as experiências com protocolo, circulando pelas diferentes mesas com diferentes experiências.

A avaliação das aprendizagens dos alunos é realizada de modo classificativo, mas também formativo. Na avaliação classificativa, existem critérios transversais ao nível do conhecimento e critérios específicos relacionados com: raciocínio e resolução de problemas; Informação e comunicação em Ciência; trabalho de pesquisa. Nesta avaliação os alunos participam através da autoavaliação e os professores proporcionam *feedback* aos alunos. Pretende-se que possa haver auto e hétéro regulação das aprendizagens. Finalmente é também realizada avaliação sumativa.

Para além disso, a professora também avalia através da observação, consoante o que viu ser feito por cada aluno. De mencionar que a forma como a professora atribui as tarefas aos alunos e a forma como os avalia, são dadas de formas diferenciadas de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos.

Para diversificar os espaços de aprendizagem e permitir contextos inovadores, o AE tem uma carrinha, designada como Bempostinha, um veículo oferecido pela Junta de Freguesia de Alvor, em março de 2021 (sem condições de circulação e destinado a abate), situado na escola Básica e Secundária da Bemposta, por ser a maior escola do AE. Tem como principal objetivo, dinamizar projetos que promovam os ODS, através de atividades de diferentes áreas disciplinares, com “ênfase na inclusão” envolvendo também alunos com medidas adicionais. A primeira etapa de pintura decorreu durante o Interlúdio Cultural, a 7 de junho de 2022. Para ser utilizada, os docentes fazem a requisição do espaço, para não haver sobreposição, e requisitam também *kits* pedagógicos com protocolos para a realização de atividades experimentais ou atividades de leitura, e recursos de suporte digital, como *tablets*, alocados na Biblioteca escolar. A carrinha recebe crianças e alunos desde a educação pré-escolar ao ensino secundário e funciona como uma sala de aula “a céu aberto”.

Foi referido que existe um trabalho de articulação em sala de aula, entre o professor de educação especial e o professor titular de turma. O primeiro, funciona como um recurso da turma, e pode participar em atividades gerais, mas também realiza apoio individualizado aos alunos com medidas de suporte. Este trabalho colaborativo é sentido pelos participantes como fundamental e necessário em todos os anos, mas principalmente nos anos de transição de ciclo. Também foi possível apurar neste AE a ambição de ir ao

encontro do Desenho Universal para a Aprendizagem. Neste sentido, durante as entrevistas, foi referido que o pretendido é personalizar o máximo possível as práticas, em função dos alunos que precisam dessas adaptações. Para além disso, são utilizadas metodologias ativas, que permitem que os alunos façam as suas aprendizagens de acordo com as suas potencialidades e formas distintas de aprender, eliminando algumas barreiras.

Standard 6: Sucesso e certificação

No que diz respeito ao sucesso de cada aluno, tendo em conta o que foi sendo descrito relativamente a este AE, é de referir que foi percecionado que há uma vontade de que o ritmo de aprendizagem de cada aluno seja respeitado, com o objetivo de levar os alunos o mais longe possível no que diz respeito ao seu sucesso pessoal. Neste sentido é importante transformar as fragilidades de cada aluno em potencialidades. Para além disso, outro aspeto importante é não olhar para os alunos como números. Ao invés disso, devem ser olhados como seres humanos e cada um como um ser único. Neste sentido, segundo a Diretora, os alunos devem ser olhados como “um ser que precisa de nós”, evidenciando que os mesmos não devem ser números, nem percentagem numa pauta. Na visão da Diretora, estas premissas devem também estar presentes nos pontos de vista dos professores, uma vez que, refere, “é isso que eu tento passar aos meus professores diariamente, que nós estamos aqui efetivamente para olhar cada aluno como um ser humano, não como números”.

4.5 Agrupamento de Escolas de Esgueira

4.5.1 Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão

O Projeto Educativo do AE de Esgueira (2023-2026) assume os compromissos enunciados no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) tendo como lema: “com os alunos no centro da nossa ação, projetar o futuro, com qualidade e ambição.” Dos princípios fundamentais, enunciados no PE, destaca-se a equidade, com vista à promoção da igualdade de oportunidades; a inclusão, que reflete a intenção de garantir a atenção a todos os alunos, independentemente de suas diferenças; a participação, que aponta para a colaboração e envolvimento ativo da comunidade escolar; a transparência, no sentido de assegurar o acesso às informações e ações; a democraticidade de processos decisórios baseados na representatividade e na vontade coletiva. Dos oito eixos de intervenção do AE, 3 foram considerados prioritários: i) sucesso escolar; ii) equidade e inclusão; iii) inovação e desenvolvimento digital. Relativamente à equidade e inclusão, foram definidos dois objetivos gerais: “Permitir que todas as crianças e jovens que frequentam o Agrupamento aprendam, tenham sucesso e se sintam incluídas” e “Manter o abandono escolar em níveis de quase

inexistência”. Em simultâneo foram também estabelecidos objetivos estratégicos, as metas a alcançar no ano letivo 2024/2025 e indicadores de avaliação que permitem monitorizar o processo.

Os objetivos delineados visam promover a igualdade de oportunidades através da diferenciação que considera as características individuais de cada aluno. Além disso, existe a preocupação em otimizar os recursos disponíveis no AE, destacando a importância dos Serviços de Psicologia e Orientação na orientação escolar e no sucesso educativo. São ainda propostas medidas específicas para promover o sucesso escolar, incluindo a valorização do papel das bibliotecas/centros de recursos nesse processo. Também foi possível perceber que o desenvolvimento de projetos e atividades que enriquecem o currículo em diversos domínios do saber, contribuindo para a formação global dos alunos, são propostas. Destaca-se ainda a promoção de atividades culturais e lúdicas de caráter multicultural, ampliando a vivência dos alunos e atendendo à sua diversidade. Os objetivos incidem ainda na organização da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) de forma a promover a inclusão e a integração dos alunos estrangeiros, assim como, na promoção de formação para o pessoal docente e não docente sobre educação inclusiva.

Standard 1: Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos

Para envolver a comunidade educativa nas linhas orientadoras do PE e, desse modo, no compromisso com a inclusão, a Direção do AE promoveu a divulgação do PE em reuniões de departamento, em reunião com o pessoal não docente, com os encarregados de educação, na abertura do ano escolar, e com os alunos nas aulas de Educação para a Cidadania. Está ainda disponível nas bibliotecas de todas as escolas que compõem o AE. O PE é também partilhado externamente, quer ao nível da sua divulgação nas redes sociais, quer através do envio por e-mail a outros AE e a diversas entidades parceiras.

Os participantes no estudo são unânimes em afirmar os princípios da educação inclusiva defendendo que a Escola é para Todos e que a direção do AE está fortemente comprometida com “a inclusão plena e a equidade”. Foi possível identificar um compromisso com a educação inclusiva, através de respostas educativas diferenciadas, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, assim como a aposta na inovação pedagógica. Além disso, o AE procura criar condições para o sucesso de todas as crianças e alunos e promover o desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes.

4.5.2 Organização da escola e gestão de recursos

O contexto do AE acolhe uma população escolar bastante diversa, com alunos oriundos de vários países (Ex: América Latina; Ásia), cuja heterogeneidade se identifica ao nível linguístico e cultural. Assim, 79,7% dos alunos são portugueses e 20,3% são naturais de outros países, dos quais a maioria é proveniente de países de língua portuguesa como o Brasil e Angola. Como tal, existe o desafio em lidar com a diversidade cultural e étnica, o que requer uma abordagem inclusiva que respeite e valorize as diferentes identidades

e *backgrounds* dos alunos. Também o número elevado de alunos por turma constitui um desafio atendendo à necessidade de se reorganizar o processo de ensino e aprendizagem, para atender as diversas singularidades dos alunos, sendo o mesmo válido para as situações de crianças com necessidades de adoção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, implicando respostas educativas ajustadas, de modo a garantir a inclusão efetiva de todos. O fluxo contínuo de novos alunos ao longo do ano é também apontado como um desafio, assim como a rotatividade de professores devido à aposentação, já que tal pode afetar a consistência na implementação de estratégias de inclusão e na transmissão da visão educativa da escola. O acolhimento de alunos de língua portuguesa não materna, enquanto desafio, tem sido alvo de bastante atenção e o AE tem desenvolvido ações que promovem a inclusão destes alunos, demonstrando o seu compromisso com a mesma. De notar que estes alunos correspondem a 25% do total dos alunos. Neste contexto, as ações desenvolvidas procuram criar um ambiente escolar mais acolhedor e enriquecedor para toda a comunidade escolar. São ações que demonstram um compromisso contínuo em assegurar que todos os alunos, especialmente aqueles que mais precisam, alcancem uma participação efetiva e que as suas necessidades sejam atendidas.

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva

Para além dos recursos internos, comuns a todos os AE, como a EMAEI e o CAA, são também utilizados recursos da comunidade como a ELI, para responder, neste caso, a necessidades específicas das crianças que frequentam o jardim de infância, essencialmente através das respostas terapêuticas que disponibilizam. Em relação ao CAA, o AE utiliza 3 salas em diferentes escolas. “Nós temos três CAA. Um no âmbito do 1.º e 2.º ciclo e jardim de infância, outro no 3.º, 4.º, 5.º e 6.º ano, e outro aqui, nesta escola [sede] por causa do excesso de alunos que a escola teve de acolher (...)”.

A análise efetuada permite perceber que há alunos que não estão a maior parte do tempo no CAA, mas que apenas vão pontualmente, “não quer dizer que seja o apoio de oito em oito dias. Até pode ser de 15 em 15. É quando há essa necessidade”. Nessas circunstâncias há um trabalho mais individualizado, prestado pelo docente de educação especial. Em relação às situações mais graves de alunos com adaptações curriculares significativas, como há disciplinas que não frequentam (como por exemplo o português e a matemática), estão mais tempo letivo no CAA. Ao nível dos recursos humanos, em particular em relação aos docentes de educação especial, o AE tenta rentabilizar ao máximo os recursos que tem, embora “se tivesse mais, estaria em melhores condições”. Relativamente às parcerias percebemos que algumas delas estão relacionadas com o apoio a alguns alunos, designadamente a Junta de Freguesia, que acolhe alunos com PIT, a Câmara Municipal, que realiza o transporte de alunos nas deslocações para as terapias, ou para deslocações no âmbito de saídas do AE e o centro de saúde que é parceiro no âmbito da formação de professores na área da saúde.

Standard 3: As escolas estão organizadas e são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada

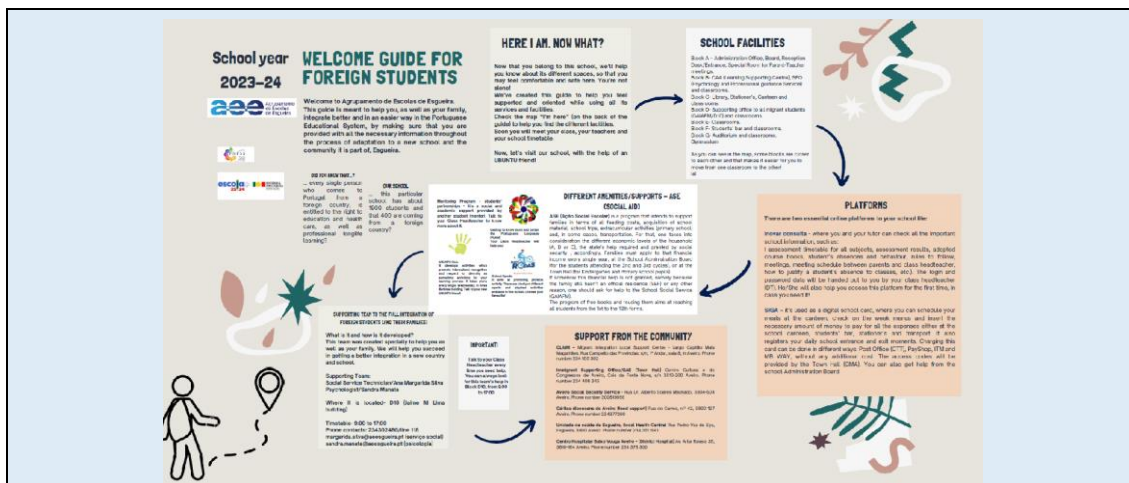
Foi possível perceber que existem mecanismos de suporte à aprendizagem e à inclusão, disponíveis para informar, fornecer e rever o apoio necessário no sentido de garantir o sucesso dos alunos. Relativamente ao envolvimento da escola na gestão dos apoios ela está assegurada, pois existe um planeamento e implementação de ações que envolvem os vários intervenientes da comunidade educativa, garantindo, uma concertação para apoiar todos os alunos. Por exemplo, o AE tem implementado, com sucesso, medidas como o apoio tutorial específico, iniciativa que tem tido um impacto significativo na inclusão e sucesso dos alunos. Como foi possível apurar, é realizado um estudo detalhado do percurso dos alunos, incluindo as suas retenções e o seu desempenho escolar, o que permite tomar decisões e direcionar os alunos que necessitam, para esse apoio tutorial, onde um professor trabalha com um grupo de 10 alunos. Nas palavras de um elemento da coordenação: “(...) fazemos um estudo do percurso dos alunos e das suas retenções e como é que é a sua vida escolar, e quando temos que tomar decisões, sabemos que um aluno teve uma retenção, se calhar, há dois anos, houve retenções, mas já passou pela tutoria, pelo apoio tutorial e não resolveu. Ou seja, têm de ser acionados outros mecanismos, e esses continuam, e sim, o apoio tutorial ir para aquele aluno que, se calhar, teve retenção no ano passado, que há ali um trabalho a fazer-se (...) aí é apoio tutorial mesmo, de docente com 10 alunos”. Esta é uma prática instalada no AE há já alguns anos. De acordo com a Diretora, esta prática foi implementada “logo que surgiu a medida. E que tem tido um impacto significativo. (...) tem contribuído para que os alunos sejam incluídos e tenham sucesso, apesar de nós não termos os níveis de sucesso que pretendíamos ter.”

Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas

Foi possível perceber que existem mecanismos que garantem que alunos e famílias são informados e incentivados a se envolverem no planeamento e avaliação de recursos e de apoios a mobilizar, considerando a diversidade das aprendizagens a desenvolver e a diversidade linguística e cultural. Por exemplo, e relativamente à inclusão de alunos estrangeiros, têm sido desenvolvidas várias iniciativas que merecem o reconhecimento dos professores e da comunidade escolar que destacamos como práticas bem-sucedidas, na qual a voz das famílias e alunos são tidas em consideração, procurando apoiá-los e responder às suas necessidades de forma mais adequada.

Acolhimento e integração de alunos estrangeiros

Atendo ao número crescente e contínuo de alunos estrangeiros, ao longo do ano letivo, e para fomentar uma melhor integração, foi elaborado um **fluxo de matrícula** para clarificação dos procedimentos inerentes à receção destes alunos, assim como um **Guião de Acolhimento** com algumas das informações mais relevantes, sob a forma de folheto impresso, o qual funciona como um guia para os alunos, assumindo também a função de veículo de comunicação. No presente ano letivo, para além da versão portuguesa, o guião (na imagem) foi também traduzido para espanhol e inglês.



O AE sentiu ainda a necessidade de promover um acolhimento mais sustentado a esses alunos e famílias que potenciase um sentido de pertença, facilitando o processo de adaptação ao novo contexto.

Foi assim criado o **Gabinete de apoio à Integração de alunos e famílias migrantes (GAIAFM)**, no âmbito da Medida “Ajuda-me a Pertencer” do Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário do Agrupamento de Escolas de Esgueira. É coordenado por uma técnica superior de serviço social e por uma psicóloga, contratadas especialmente para esta função. Esta resposta pretende ser um passo decisivo para tornar a escola mais inclusiva e apoiar os estudantes e as suas famílias na resolução dos diferentes problemas com que se deparam à chegada ao país, prestando o apoio indispensável à sua melhor integração no país, na escola e na comunidade.

Sempre que é matriculado um novo aluno estrangeiro, a direção emite um pedido formal de acolhimento/integração junto dos serviços administrativos e da técnica especializada em serviço social. É esta técnica que agenda com o aluno uma primeira visita ao AE. Nesse dia, “O Dia do Acolhimento”, os alunos recém-chegados, acompanhados por familiares/ EE, recebem informação sobre a escola, os seus serviços, as atividades em curso, os recursos de apoio e outras informações relevantes que os ajudem a familiarizar-se com o contexto escolar e com a comunidade. É efetuado o percurso desde o portão de entrada da escola até à sala de aula, para que, no 1.º dia de aulas, o aluno se sinta mais tranquilo. Também é realizada uma visita às instalações (sala onde terá aulas, serviços, cantina, bar dos alunos, biblioteca). Ainda no “Dia do Acolhimento” é realizada uma avaliação social, no sentido de identificar possíveis fragilidades socioprofissionais e económicas, e até mesmo situações do âmbito da regularização no país. Para respostas específicas é estabelecida a mediação com a rede institucional local (CLAIM). Sempre que se identificam situações de carência económica é solicitada, junto da Direção, a atribuição excecional e temporária ao nível da ASE (refeições).

Durante os primeiros 8 dias de aulas, a técnica especializada vai articulando com o aluno, com colegas da turma, docentes e DT, no sentido de manter alguma supervisão e eventual apoio. Ao longo do ano e sempre que considere necessário, o aluno tem a possibilidade de procurar as técnicas do GAIAFM. Foi possível perceber que a operacionalização deste acolhimento funciona muito pela disponibilidade e flexibilidade horária da técnica especializada e que requer uma grande articulação com outros serviços do AE, com docentes, DT, a Diretora, mas também com instituições locais e com as famílias.

Para além do acolhimento inicial, ao longo do ano são desenvolvidos momentos interculturais promovidos pelo Gabinete no sentido de “valorizar as diferentes culturas”, através da realização de exposições sobre diferentes culturas, celebração de efemérides de diferentes culturas, procurando sempre o envolvimento das famílias. Está ainda em curso, com a colaboração do Plano Nacional de Cinema, a produção de uma curta-metragem com testemunhos dos alunos sobre a sua experiência de migração e de integração na escola. Outra atividade em preparação é uma exposição no âmbito do Plano Nacional de Artes, alusiva aos “migrantes/deslocados” para reforçar a importância da interculturalidade.

Os professores mostram satisfação com o trabalho desenvolvido com estes alunos, que, apesar de complexo, está a ter, segundo eles, impacto no processo de aprendizagem. De acordo com a Técnica Superior de Serviço Social,

é possível observar o bem-estar sentido por estes alunos e que os mesmos recorrem ao GAIAM sempre que necessitam, evidenciando o *à vontade* que têm para o fazer.

No entanto, ainda não foi realizada a monitorização do impacto, mas está prevista a aplicação de um questionário dirigido a todos os alunos estrangeiros, cuja análise do resultado, permita ir ajustando e aperfeiçoando esta resposta, para a qual o AE se mobilizou.

Outra prática bem-sucedida diz respeito ao Programa de Mentorias entre pares, implementado no AE, enquadrado pela resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020. Trata-se de um programa de voluntariado, no qual os candidatos a mentor realizam a candidatura e são selecionados de acordo com os critérios definidos no Perfil de Mentor (Responsabilidade e autonomia; Disponibilidade para ajudar o outro; Capacidade de comunicação: escuta ativa; Resiliência; Capacidade de organização; Capacidade de relacionamento interpessoal e assertividade; Hábitos de vida saudável; Sentido de confidencialidade; Competências académicas)

Programa de mentorias

Este ano letivo, para além de abranger alunos do 3.º CEB e do Ensino Secundário, foi alargado para alunos do 2.º CEB e a divulgação é feita no início do ano letivo. Este programa é considerado uma boa oportunidade que traz vantagens aos alunos mentorados, mas também aos mentores.

Os mentorandos são alunos que mostram interesse, após sugestão dos professores e com a concordância dos respetivos encarregados de educação. Podem participar aqueles que reúnem as seguintes condições: “recetividade em ser apoiados no âmbito do programa de mentoria; baixa autoestima, dificuldades de integração escolar e no relacionamento interpessoal; Retenções no seu percurso escolar; Dificuldades na aprendizagem decorrentes de âmbito escolar, mudanças no contexto familiar ou de natureza geográfica e/ou cultural; Desmotivação escolar” (PM, p. 5).

De acordo com a Diretora do AE, este programa assume duas vertentes, uma mais direcionada para a integração de novos alunos e outra mais direcionada para o apoio à aprendizagem. Os participantes no estudo consideram que esta iniciativa “tem sido uma mais-valia” no apoio entre pares. Um encarregado de educação refere que o filho é mentor e que tem notado que existe um maior cuidado na relação do filho com o colega mentorando. Outro encarregado de educação considera que as mentorias são uma modalidade que promove “a formação cívica”.

Compete à equipa coordenadora do programa de mentorias, em articulação com cada Professor Titular/Diretor de Turma, elaborar um plano de atividades e acompanhar a sua implementação.

Em anos anteriores os pares de alunos eram constituídos, predominantemente, por alunos de turmas diferentes. Este ano, optou-se por criar parcerias dentro das turmas e foram os Diretores de Turma (DT) que realizaram a divulgação, oralmente e através de folheto informativo (junto dos encarregados de educação e dos alunos), recolheram as inscrições e estabeleceram os pares de mentor e mentorando. Inscreveram-se 54 mentores e 54 mentorandos e foram selecionados 47 pares.

A capacitação de mentores, realizada pela equipa coordenadora do programa, implica a apresentação do programa de mentorias, os seus objetivos, estrutura e expectativas. São também objeto destas sessões os deveres e direitos da parceria e orientações específicas para as atividades a serem desenvolvidas durante as mentorias, como a planificação e gestão de tempo e a organização do estudo, assim como sugestões para apoio em sala de aula.

Segue-se uma primeira reunião entre mentores e mentorandos. As sessões de mentoria implicam atividades que vão ao encontro das necessidades dos alunos mentorandos como: “Criação de hábitos de estudo e rotinas de trabalho; esclarecimento de dúvidas; pesquisa e seleção de informação; preparação de momentos de avaliação; outras atividades conducentes à integração social e sucesso educativo” (PM, p.7).

As mentorias podem ocorrer dentro ou fora da sala de aula, dependendo da vontade do par. Cada sessão dura aproximadamente 50 minutos e, no final, os alunos registam no “Diário de Mentorias” os objetivos da sessão, as atividades realizadas, as dificuldades encontradas e a atividade para a próxima sessão.

Cada sessão deverá acontecer quinzenal e alternadamente no horário destinado à disciplina de Cidadania, também quinzenal.

A monitorização do programa é realizada no final dos semestres pela equipa coordenadora em reuniões com mentores/mentorandos e com os DT. São recolhidas e registadas informações e produzido um Relatório de Monitorização.

A monitorização do 1.º semestre permitiu perceber como se estavam a efetivar as mentorias, quais os espaços preferidos dos alunos, e identificar dificuldades sentidas pelos pares. Foram por isso propostos alguns ajustes, como por exemplo, a necessidade de os alunos do 2.º CEB realizarem a mentoria em sala de aula, para melhor se concentrarem, mas também algumas alterações em pares que não funcionam da melhor forma.

A monitorização final tem prevista a realização de questionários aos alunos e aos DT e verificação das avaliações finais dos alunos para perceber o impacto.

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis

Existe formação contínua ao nível da educação inclusiva e é referida como importante na formação dos professores. Para além da formação oferecida pelo centro de formação, foi possível perceber que, por iniciativa própria, os *webinars* disponibilizados na página da DGE, são visionados como recurso formativo. Foi possível perceber que a direção está comprometida com a formação dos professores e sugere, com frequência, ações de formação com foco na inclusão, como é exemplo a formação: “lideranças para a inclusão”. Os professores referiram ainda outras formações, uma realizada no âmbito do Projeto MAIA, que aborda questões curriculares e pedagógicas e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, e outra, com foco na capacitação digital. Estas iniciativas refletem uma abordagem abrangente na qualificação do corpo docente, evidenciando a atenção com a educação inclusiva e com a qualidade da organização das aprendizagens dos alunos.

Para além da formação acreditada, existe formação pontual sobre temas específicos, ministrada por especialistas convidados ao AE, de outras áreas que não da educação. “Por exemplo, finalizámos o ano letivo com a formação do hospital, no âmbito da hiperatividade. Aqui, internamente, por acaso no âmbito do autismo não tivemos este ano, mas já tivemos noutros momentos (...) vamos falar (...) de saúde. Temos alunos com epilepsia e outras necessidades”.

4.5.3 Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático

No caso da educação de infância foi possível perceber que, para os educadores de infância, os recursos devem ser postos ao serviço das crianças no seio do grupo e desenvolver um trabalho articulado com outras crianças e com a educadora, de modo a diluir o impacto de trabalhar individualmente com uma criança, acentuando a problemática. Como assinala a educadora de infância: “Ao nível da monodocência, há sempre essa preocupação: De que aquela criança, mesmo que esteja sinalizada, o apoio é sempre

dentro da sala. Não sai de dentro da sala. No pré-escolar e na forma como trabalhamos na monodocência, as crianças trabalham em pequenos grupos. (...) É assim, eles, muitas das vezes, estão a trabalhar, imaginemos, a terapeuta da fala está a trabalhar com aquela criança, mas vai envolvendo os outros todos, portanto, os outros nem têm consciência de que ela está ali” (P). Nesta perspetiva, a terapia acontece de forma integrada nas atividades do quotidiano do jardim de infância, desenvolvendo-se as atividades em interação com outras crianças.

É assim possível compreender como ao nível da sala, se pode desenvolver um trabalho articulado e contribuir para a educação inclusiva, no qual as crianças que precisam de suporte não são separadas dos seus pares. Ao trabalhar em pequenos grupos, as crianças têm a oportunidade de aprender juntas, independentemente das especificidades de cada uma. Isto significa que é possível desenvolver um trabalho colaborativo entre docentes e técnicos especializados. Outro exemplo que se apresenta como exemplo de prática bem-sucedida, é o trabalho colaborativo realizado entre docente titular de turma e docente de educação especial.

Colaboração entre docente titular de turma e docente de educação especial

No AE existem exemplos de dinâmicas de colaboração entre professores de educação especial e os professores titulares, no apoio aos alunos com medidas de apoio à aprendizagem, designadamente aqueles com medidas adicionais e seletivas. É um trabalho que envolve planeamento conjunto, no qual ambos os docentes refletem sobre qual a melhor opção pedagógica em função do conteúdo da aula e das características do aluno. O responsável por realizar as adaptações é o titular, que se aconselha com o colega de educação especial, por exemplo, na elaboração de testes adaptados, ou na simplificação de conteúdos. É valorizada a troca de opiniões, salvaguardando que quem conhece melhor os alunos é o titular da turma, uma vez que está em permanência com os alunos e, portanto, a responsabilidade em responder às necessidades dos alunos é dele.

Nesta perspetiva, o trabalho colaborativo destaca-se pela definição clara de papéis entre os participantes, assumindo o docente titular um papel ativo, em vez de depender exclusivamente do docente de educação especial. Foi ainda possível identificar que o professor de educação especial também trabalha individualmente com o aluno, ou em pequeno grupo, em sala de aula: “Ajuda o aluno. Decifra alguns conhecimentos. Simplifica.” Os professores referem ainda que estão a utilizar métodos alternativos de avaliação, como trabalhos de pesquisa e trabalhos em grupo. Por exemplo, uma professora afirma: “Desde trabalhos de pesquisa, trabalhos de grupo, diversidade. Tentámos diversificar o nosso método de avaliação.” Nesse processo, a professora de educação especial, envolve-se nessa organização do trabalho da turma.

De acordo com os professores participantes no estudo, é possível dizer, que na sala de aula, a presença do professor de educação especial é entendida como um apoio direto e indireto aos alunos, seja através da adaptação do currículo, da elaboração de atividades individualizadas ou apoio individualizado ou em grupo durante as aulas. Além disso, ambos os professores trabalham em conjunto no planeamento e na elaboração de estratégias de ensino que respondam às necessidades diversificadas dos alunos. Essa colaboração inclui a criação de materiais adaptados, a diversificação dos métodos de avaliação e a troca constante de *feedback* para garantir a eficácia do ensino. Esta abordagem colaborativa constitui um bom contributo para a promoção da inclusão e o sucesso escolar de todos os alunos.

Relativamente ao impacto, os professores referem que facilita o processo de aprendizagem de todos os alunos.

Em relação aos cursos profissionais verifica-se que existe preocupação, por parte dos professores, com a organização do processo de aprendizagem. Os professores realizam trabalho de grupo e trabalho por projeto, envolvem os alunos em pesquisas e o processo de planificação de aulas acolhe as diferentes

necessidades dos alunos da turma. Sempre que possível organiza-se a turma em dois grupos para que as interações entre professor e alunos seja mais efetiva, permitindo apoiar os alunos individualmente. Foi mencionado que, por vezes, o planeamento implica adaptação de tarefas para os alunos, e que, por vezes, o trabalho desenvolvido implica a divisão dos alunos de uma turma em dois grupos. “É muito habitual nós fazermos atividades diferenciadas que permitam aos alunos atingir objetivos”. Um exemplo, reportou o trabalho de pesquisa e o trabalho de interpretação de textos, que é desenvolvido em sala de aula, no qual a docente explicita o que é pretendido na atividade, escuta depois os alunos sobre o que eles entenderam e depois apoia na organização da informação a apresentar. Quando há comunicação à turma do trabalho realizado em grupo é estipulado o tempo adequado às necessidades dos alunos e à tarefa. Os encarregados de educação, ao referirem-se aos cursos profissionais, valorizam o contacto com o mundo do trabalho que estes proporcionam e reconhecem o papel do AE. Referem que, ao promoverem estes cursos, criam oportunidades diferenciadas, adaptadas aos alunos visando a sua futura vida profissional.

Standard 6: Sucesso e certificação

De acordo com o já relatado, e com base nas informações presentes nos documentos orientadores do AE (e alguns exemplos apresentados pelos participantes), foi possível apurar que existem mecanismos para garantir vários tipos de avaliação (formativa e sumativa), assim como a progressão e certificação das aprendizagens para todos os alunos. As informações sobre a avaliação permitem regular as ações pedagógicas, com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens.

4.6 Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente

4.6.1 Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão

O agrupamento integrou entre 2016 e 2019 o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (P-PIP) no âmbito do qual foram introduzidas alterações quer ao nível do desenho das matrizes curriculares, como das metodologias e práticas de aprendizagem, ensino e avaliação, que são consideradas relevantes para sua posição face à inclusão. Esse novo modelo foi partilhado com professores e alunos, monitorizado e marcou um percurso de mudança.

Standard 1: Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos

O AE tem vindo a implementar e a consolidar um conjunto de princípios e de práticas que impregnam atualmente tanto os documentos orientadores como os seus projetos e a forma de responder aos problemas que vão surgindo. Especialmente desde 2016, esta visão inclusiva tem vindo a ser implementada e partilhada com professores e alunos. Tanto os documentos estruturantes (Projeto Educativo, Regulamento interno, Plano Anual de Atividades e Plano de Inovação) como os órgãos de gestão do Agrupamento afirmam uma clara visão e convicção sobre a educação inclusiva.

O Projeto Educativo, principal instrumento de gestão e orientação da prática organizacional e pedagógica do agrupamento, afirma “a integração e a inclusão [como] preocupações permanentes de todos os agentes educativos”, que se definem num conjunto de princípios que constituem o seu referencial de ação como comunidade educativa. Nestes prevalece o princípio de inclusão: “cada aluno é único, com necessidades específicas de desenvolvimento pessoal e de aprendizagem. Cabe ao agrupamento e a cada docente ou técnico promover estratégias de sucesso educativo para todos no respeito pelas diferenças e especificidades de cada um”. É enunciado ainda um conjunto de outros princípios que cooperam com este, na definição de uma cultura inclusiva da escola: Princípio da interculturalidade; Princípio de integração comunitária; Princípio da autorregulação das aprendizagens; Princípio do trabalho colaborativo; Princípio da reflexão coletiva dos resultados. Todos estes conceitos parecem bem assumidos e enunciados por toda a comunidade educativa.

Na definição dos Eixos Estratégicos e Instrumentos de Ação Pedagógica, o primeiro, relativo à Qualidade do serviço educativo e das aprendizagens, identifica como constituindo serviços de apoio às aprendizagens:

- a) O apoio psicossocial, que é disponibilizado a todos os alunos e famílias que dele necessitem e que contam com o acompanhamento dos assistentes técnicos dos Serviços de Administração Escolar, setor ASE, do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAP).
- b) O apoio à inclusão que compreende os docentes de educação especial e da equipa do Centro de Apoio à Aprendizagem, a docente afeta à Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI), do Apoio Pedagógico Acrescido (APA), do Português Língua Não Materna (PLNM), de tutorias, do apoio à dislexia, bem como do trabalho de proximidade do pessoal não docente junto dos alunos com medidas de apoio e ainda da estreita colaboração com as equipas de Saúde Escolar e de Desporto Escolar.
- c) O apoio académico que é realizado através do recurso à diversidade de estratégias e metodologias de ensino, dos Centros de Aprendizagem, do reforço das parcerias pedagógicas (codocências/ coadjuvações) e das equipas das Bibliotecas/Mediateca da RBE.

Também, o eixo 2, que tem por finalidade o reforço da cultura e das lideranças pedagógicas do agrupamento, afirma a intenção de “uma escola cada vez mais inclusiva e inovadora, capaz de encontrar respostas curriculares e pedagógicas adequadas à diversidade de estilos de aprendizagem dos seus alunos, receptiva a uma maior participação dos alunos na vida da escola, mas também eficiente, quer no que diz respeito às lideranças pedagógicas e ao trabalho colaborativo docente, quer em relação à orientação escolar e profissional dos alunos e à adequação e relevância da oferta educativa e formativa. Para isso assume que uma pedagogia inclusiva é necessariamente diversificada e adequada ao perfil de aprendizagens dos alunos de cada turma”. São identificados como constituindo dispositivos de inovação

pedagógica para o agrupamento: Projeto Pre-Pri, Oficinas de Projeto, Semestralidade da avaliação e Oferta educativa e formativa diversificada, assente num projeto transversal e único a todos os ciclos, possibilitando uma intervenção cada vez mais precoce, sempre que necessária.

4.6.2 Organização da escola e gestão de recursos

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva, apesar de sempre limitados.

O AE mostra tirar o máximo de partido das estruturas e recursos disponíveis, quer os que dele dependem diretamente, quer os que se situam na comunidade. Identifica, também, as necessidades existentes. As estruturas Especializadas de Apoio Educativo são constituídas pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), pelo Núcleo Especializado de Apoios Educativos (NEAE), que é constituído pelos docentes de educação especial, pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). “Estes serviços visam assegurar e promover a existência de condições que facilitem o sucesso educativo de todos os alunos do agrupamento. Compete aos docentes e técnicos que integram estes serviços prestar apoio educativo aos alunos e apoio social às respetivas famílias, nomeadamente através de medidas diferenciadas de apoio “. O Agrupamento dispõe ainda de “um conjunto de projetos, clubes e atividades que visam proporcionar às crianças e jovens a construção de uma cidadania ativa, sustentada numa verdadeira inclusão social, numa comunidade escolar que assume a diversidade económica, social e cultural como fator diferenciador e simultaneamente enriquecedor do seu território educativo”.

O AE possui dois CAA (um numa escola do 1.º ciclo e outro para o 2.º e 3.º ciclo). Na secundária não existe, mas crê-se que virá a ser necessária no futuro. Assim, cada aluno é atendido individualmente, com professor de educação especial e na turma, com o respetivo professor. Ainda persiste a designação de “Unidade de ensino estruturado”. Cada uma das estruturas já identificadas tem recursos próprios:

- a) A EMAEI, cuja função passa pela identificação das barreiras à aprendizagem e resposta às necessidades dos professores titulares de turma, reúne semanalmente, para analisar os processos, procurando a melhor resposta a cada situação. Monitoriza as medidas regularmente (normalmente em 4 momentos, dado o referido regime semestral).
- b) SPO - Serviço de Psicologia, que trabalha de forma interligada com a EMAEI, intervindo especialmente nas situações novas, fazendo avaliações e reavaliações.
- c) GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, integrando um Técnico de Serviço Social, Educador Social

Há interligação entre estes serviços, tanto nas respostas diretas (em função das necessidades) como na articulação com outros serviços. Há ainda um conjunto de parcerias com entidades externas, numa

articulação permanente com outros serviços e recursos da comunidade, nomeadamente: Junta de Freguesia (que tem um Psicólogo e Nutricionista), CPCJ, CRI (sediado na APPACDM) que fornece Terapia da fala, PICIE – Plano Inovador de combate ao insucesso nas escolas (Câmara Municipal), ADSER B (através do CLDS), CAFAP, SNIPI (através da ELI) e Centro de Saúde (especialmente no domínio da saúde mental). Foram mencionadas algumas das principais necessidades e dificuldades identificadas pelos dirigentes, coordenadores e docentes. Por exemplo, ao nível dos recursos humanos, existem 16 professores de educação especial para todo o AE, o que parece ser insuficiente relativamente ao número de alunos com medidas seletivas e adicionais. Consideram, ainda, haver insuficiência de professores e psicólogos, assim como de assistentes operacionais que apoiem as crianças com adaptações curriculares significativas. De igual modo, foi possível apurar que os recursos disponibilizados pelo CRI que apoia o AE não tem terapeutas da fala em número suficiente para as necessidades dos alunos. O número elevado de alunos de algumas turmas e a falta de espaços também foram indicados como situações problemáticas.

Ao nível da formação, os participantes consideraram dever haver mais, especificamente dirigida à inclusão, apesar de haver bastante oferta formativa para os professores e alguma para assistentes operacionais, nem sempre é adequada às necessidades, nomeadamente sobre a perturbação do espectro do autismo.

Standard 3: As escolas estão organizadas e são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada

O AE implementou algumas medidas de organização e gestão que são identificadas como promotores fundamentais de maior sucesso e inclusão. Para além das estruturas existentes, o Agrupamento faz sobressair um conjunto de soluções próprias, representativas dos principais eixos estratégicos para a concretização da educação inclusiva: “a) Inclusão de alunos migrantes, b) transições de ciclo, c) os aspetos organizacionais facilitadores de inclusão d) descolar dos limites das NEE criando respostas individualizadas para cada aluno”.

Relativamente ao Plano de Inovação (22-25), segundo o Diretor, será mais um plano de mudança organizacional do que de inovação. A escola investiu em aspetos organizacionais que considera significativos na criação de um enquadramento promotor das práticas inclusivas, nomeadamente: a) Matriz curricular identitária, b) Oficina de Projetos. Neste sentido, consideram que estas ofertas são mais adequadas para trabalhar de forma integrada e transversal, várias áreas do conhecimento. A Oficina de Projetos tem vindo a ser implementada, sendo-lhe dedicadas entre 7h e 7h30min semanais. Esta estratégia possibilita metodologias mais ativas, projetos abertos ligados aos problemas do território. Nessa medida, uma das participantes menciona que “A escola é mais inclusiva na OP”, já que existe uma cultura de inclusão que vai para além da aplicação de medidas de apoio à aprendizagem, mas que passa antes pela pesquisa e experimentação de áreas de interesse dos alunos.

Outras medidas que se concretizam em mudança organizacional e que facilitam a inclusão são o trabalho em equipas pedagógicas e a organização por semestres. As equipas pedagógicas (no 2.º ciclo) levam a uma redução do número de professores por aluno, dado haver uma distribuição por grupos de 4 turmas, reduzindo os professores por áreas. Isto representa uma otimização dos professores, com maior proximidade e maior transversalidade. A organização por semestres é considerada importante para a educação inclusiva, porquanto implica a redução dos momentos de avaliação, havendo uma noção de tempo diferente (há dois momentos de avaliação semestral e dois momentos de avaliação intercalar) com mais tempo para avaliar a eficácia das medidas. A semestralidade permitiu também implementar estratégias de recolha da informação mais diferenciadas.

Standard 4: Respeito pelas vozes dos alunos e das famílias.

A partir das entrevistas com os encarregados de educação foi possível verificar o envolvimento conjunto (família e escola) na procura de soluções “à medida” dos alunos”. Cada família, tendo-se centrado na descrição do “seu caso”, descreveu o modo particular como a escola foi procurando dar respostas às suas necessidades. Antes da implementação do PI, “os alunos de todos os ciclos foram convidados a participar numa reunião de Conselho Pedagógico e responder à questão: «Como gostariam de aprender?» (PI, p. 17). A partir dessa escuta, identificaram-se os interesses dos alunos que foram integrados no PI. Este aspeto espelha a importância que o AE revela em considerar as perspetivas dos alunos no processo educativo. Também foi possível perceber que existem algumas Assembleias de Escola que permitem o envolvimento dos alunos nas tomadas de decisão.

Standard 5: Formação e desenvolvimento profissional.

Tem havido investimento na formação e desenvolvimento dos profissionais do agrupamento. Foram identificados alguns aspetos em que a formação (especialmente dos assistentes operacionais) pode ser mais específica.

4.6.3 Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático

O AE tem cerca de 300 alunos (mais de 10% com necessidade de medidas seletivas). Os casos de PEA, com maior necessidade de suporte, parecem aumentar, exigindo mais recursos. Os pontos fortes das práticas inclusivas atuais são identificados como:

- a) Existência de uma “Mentalidade para inclusão”, ou um assumir coletivo de uma perspetiva e cultura inclusivas.
- b) A preocupação com cada aluno em particular (identificada pelos professores, responsáveis e pais); “Os alunos são nomes” concretos.

- c) Os Projetos na Escola (atividades ligadas aos Clubes, Oficinas e outras: teatro, desporto, atividades na biblioteca, poesia, meditação, etc).

Devido ao contexto da cidade industrial e de emprego fácil, há muitos alunos vindos de outros países. O Agrupamento recebe cerca de 500 alunos de 32 países diferentes, maioritariamente brasileiros, indianos, ucranianos e dos PALOP. O acolhimento a estes alunos contribuiu para maior diversidade, sendo considerado um fator de enriquecimento para as Escolas. Nos últimos 5 anos sobressaiu a vinda de alunos da Índia e Brasil. As estratégias seguidas (segundo os coordenadores) para os alunos estrangeiros passam pela utilização inicial da língua inglesa (e só depois o português) e Cursos de Português Língua não-materna (com mais horas, grupo de aprendizagem específico e testes traduzidos para estes alunos). Aos pais e mães destes alunos foi facultada a possibilidade de terem também cursos de português, de forma que a língua possa penetrar no contexto familiar. Estas ações têm um carácter permanente (dada a contínua vinda de novos alunos) e têm-se revelado importantes nas aprendizagens e inclusão destes alunos.

Para responder a estes desafios inclusivos é considerada fundamental a articulação entre estruturas, a relação entre EMAEI e Conselhos de Turmas, banco de dados disciplina a disciplina e a promoção de atividades culturais de ligação (teatro, dança e cerimónias tradicionais). O processo inclusivo tem sido concebido como um movimento contínuo, longitudinal, sendo, por isso, valorizado o seu início ao nível da entrada das crianças na educação Pré-Escolar. É mencionado que as salas de jardim de infância proporcionam um ambiente de aprendizagem mais maleável e individualizado, com estratégias diferenciadas e modelos organizativos mais inclusivos.

Nesta perspetiva, os processos de transição foram especialmente cuidados, começando pela transição Pré-Pri em que as educadoras de infância colaboram na sala do 1.º ciclo e há continuidade no trabalho educativo. Do mesmo modo, os professores do 1.º ciclo também vão às salas de PE de modo a facilitar os processos de transição. A presença das educadoras na sala do 1.º ciclo não só facilita a transição, como também assegura a transposição de metodologia para o 1.º ciclo, sendo elas que fazem o processo.

Exemplo de organização heterógena de turmas: Na Escola da Fonte Santa, escola pequena, começou por haver várias salas de Pré-escolar e duas turmas do 1.º Ciclo, que eram mistas, dando continuidade ao modelo pedagógico do PE. No entanto, havia pouca procura destas salas por serem mistas. A partir da negociação com pais e professores, verificou-se que o “que ambos pretendiam era o mesmo, e acabou por levar a um boom na procura” (que se mantém até hoje) e as turmas do 1.º ciclo puderam funcionar num modelo funcional e organizacionalmente heterogéneo.

Transição entre ciclos - Projeto Pré-Pri

A implementação desta prática surge com o desejo de tornar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB bem-sucedida, minimizando ansiedades e preocupações (de crianças, famílias e docentes) inerentes a mudanças. Desenvolveram-se processos de articulação assentes em experiências educativas enriquecedoras para os participantes, potenciando a interação entre crianças, docentes e assistentes operacionais, das duas valências.

Procurou-se inverter alguma tendência de escolarização no pré-escolar, para facilitar a integração no 1.º CEB, e ao mesmo tempo dar a conhecer aos professores do 1.º CEB, o trabalho desenvolvido no jardim de infância, de modo que estes últimos tenham possam adequar a sua ação pedagógica às características e necessidades das crianças quando iniciam o 1.º ano, tendo em conta os seus conhecimentos prévios.

Promovem-se momentos formais (e informais) de planeamento e avaliação, visando promover o diálogo entre os profissionais de ambos os níveis de educação e ensino e incentivou-se o trabalho cooperativo/colaborativo, de modo a introduzir estratégias de continuidade no processo de aprendizagem da criança, “sempre com a preocupação de não escolarizar”.

Os docentes dos vários estabelecimentos de educação e ensino do AE desenvolvem as suas dinâmicas de articulação, consoante têm os dois níveis de educação no mesmo edifício, ou não, encontrando na elaboração do PAA estratégias que vão ao encontro dos seus contextos específicos.

Os recursos humanos que apoiam este processo são, geralmente, educadoras sem componente letiva ao abrigo do art.º 79.º do ECD, ou, tal como este ano letivo, educadoras com a disponibilidade de horas que se encontram a colmatar as horas das colegas com redução da componente letiva (ao abrigo do art.º 79.º). Assim, pelo menos uma vez por semana, as educadoras participam nas aulas do 1.º CEB. Nesses dias são realizadas atividades conjuntas entre educadora e professora, com recurso a estratégias utilizadas no jardim de infância, mas incluindo-as nas aprendizagens essenciais do 1.º ano de escolaridade.

Para além deste trabalho de articulação em sala de aulas, também foram mencionadas outras atividades tais como: partilha e comunicação de projetos desenvolvidos em ambas as valências; leitura de histórias de crianças do 1.º CEB para as crianças de jardim de infância; oportunidades de assistir em conjunto a ações dinamizadas por convidados externos, celebração conjunta de efemérides, atividades de natureza experimental, entre outras. Procura-se que as crianças de ambas as valências se envolvam no debate de ideias, a pensarem de forma crítica e a terem um papel ativo na aprendizagem.

Segundo foi possível perceber, a avaliação do processo decorre durante as reuniões de avaliação intercalar, assim como nas reuniões semestrais e nos momentos formais de articulação entre ciclos. A avaliação permite reformular o trabalho desenvolvido, se necessário, no âmbito da transição ao longo do ano letivo. Segundo as docentes envolvidas no projeto, observa-se um maior envolvimento e interação ao nível de crianças e adultos.

Na entrada da educação Pré-Escolar, as crianças já vêm frequentemente acompanhadas pelos serviços da Intervenção Precoce. Há então um trabalho em rede com ELI- Equipa Local de Intervenção do SNIPI, articulado com a família, sendo feito mais um trabalho de capacitação dos professores (consultoria

colaborativa) do que intervenção em sala. Embora por vezes o professor de educação especial vá à sala. Verifica-se, recentemente, um aumento dos casos de crianças com PEA, muitos dos quais entre a população brasileira. No jardim de infância apenas se utilizam as medidas universais. A definição de medidas de outro tipo é considerada especialmente quando está iminente a entrada no 1.º Ciclo. Na entrada no 1.º Ciclo, numa primeira fase, o foco está, como ficou dito, no apoio à transição, uma vez que os alunos já trazem muita informação. Já chegam à EMAEI com medidas universais e continuam, com apoio do SPO, GAAF e parceiros externos. Há então, desde o 1.º ano, articulação entre o professor titular, as famílias e os parceiros ou outros profissionais, se necessário (terapeutas, médicos, etc.) Para além deste cuidado com as transições, outra ênfase que tem ajudado a minimizar os problemas na sala de aula, é o Projeto “Melhor falar para melhor ler”, que envolve um teste diagnóstico e a implementação de um programa (com o SPO) para os que têm nível mais baixo na leitura.

Ao nível micro, decorre um ensino mais individualizado e inclusivo, com diferenciação pedagógica (com outros desafios, rotinas e estratégias). Na saída do 1.º ciclo volta a haver um cuidado especial com a transição, com contacto com outras turmas para facilitar a progressão para o 5.º ano. Há ainda uma ênfase no apoio ao Português e Matemática. A transição para o 2.º ciclo implica uma relação próxima entre conselho de turma e os docentes de educação especial, que trabalham sobre as medidas já estabelecidas (universais e seletivas). O número de crianças com algum tipo de medidas tem vindo a aumentar significativamente. Um projeto que emergiu como muito importante ao nível da organização do currículo é a designada, “Oficina de Projeto” e que são consideradas “palco perfeito para inclusão real” e ocupam um tempo semanal significativo. Diluem as dificuldades e diferenças e tornam-se um espaço inclusivo por excelência. O espaço de Oficina de Projeto, enquadrado pelo PI (22/25) é considerado, pelos professores e pais, uma mais-valia significativa, com o envolvimento tanto de uns como de outros.

Oficina de Projetos

Ao abrigo da Portaria n.º 181/2019 de 17 de dezembro, alterada pela Portaria n.º 306/2021 de 17 de dezembro, no seu artigo 4.º, o AE optou por redistribuir as disciplinas e respetivas cargas horárias previstas na matriz curricular-base da escola, ao longo de cada ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, ao abrigo da alínea a) do referido artigo.

No 1.º CEB, a Oficina de Projetos integra o currículo para todos os anos. Tem como objetivo contextualizar o currículo, permitindo que os alunos consolidem, aprofundem e enriqueçam seus conhecimentos em diferentes matérias. A abordagem de natureza interdisciplinar está focada no trabalho colaborativo e permite criar dinâmicas pedagógicas que valorizam os princípios de flexibilidade, inovação, autorregulação das aprendizagens.

Para o 2.º Ciclo, a Oficina de Projetos tem como objetivo contextualizar o currículo nas áreas de TIC, Cidadania e Desenvolvimento, Língua e Estudos Sociais, Educação Artística e Tecnológica, Matemática, Ciências e Educação Física. Neste ciclo há a vantagem acrescida de o regime de monodocência possibilitar uma visão integrada do currículo. Trabalhar os conteúdos através de projetos, permite aos alunos o desenvolvimento das competências do PASEO, e das Aprendizagens Essenciais de cada uma das áreas disciplinares, em associação com a área das TIC e da Cidadania e Desenvolvimento, que são áreas transversais do currículo.

A Oficina de Projeto não é alvo de classificação, nos termos do n.º 6 do artigo 12.º-B da Portaria n.º 181/2019, de 17 de dezembro, conforme a sua redação atual. As informações sobre a avaliação das aprendizagens serão direcionadas para as disciplinas correspondentes na matriz curricular-base.

O funcionamento da Oficina de Projetos conta com dois professores (par pedagógico) tem contribuído para transformar a sala de aula num espaço de acolhimento à diversidade de conhecimentos e metodologias, possibilitando a troca de práticas na perspetiva de uma formação imersiva e contextualizada. O modelo organizacional e funcional dos pares pedagógicos mobiliza os recursos do crédito horário do agrupamento.

A monitorização está integrada na monitorização do PI e tem uma periodicidade semestral, com a recolha de dados coincidente com o final de cada semestre e no final do ano letivo, em conformidade com os indicadores definidos e as metas intercalares e finais estabelecidas, para cada ano letivo. Está prevista a aplicação de questionário a docentes, alunos e encarregados de educação dos 1.º e 2.º ciclos e ainda a possibilidade de recurso a *focus group*; os resultados serão posteriormente analisados e debatidos em reunião de equipa pedagógica e elaborado um relatório de monitorização do Plano de Inovação.

Foram definidos três critérios de monitorização: implementação; desenvolvimento; resultados. Para cada critério foi definido um conjunto de indicadores, que torna o processo de monitorização mais transparente.

No processo de apoio aos alunos com medidas de suporte à aprendizagem, é considerada central a colaboração entre os Conselhos de Turma e os Diretores de Turma (que detém a informação). É salientada ainda a importância das coadjuvações com colegas da educação especial e com professores do 1.º ciclo (em determinadas disciplinas e quando necessário). Os resultados obtidos neste trabalho conjunto na sala de aula são considerados relevantes. Na transição para o 3.º ciclo, os professores do 6.º ano também dão apoio ao 7.º (em modalidades de co-docência e coadjuvação). É neste ciclo, mais do que nos outros, que se verificam alterações das medidas (de universais para seletivas). É feita a monitorização das medidas universais e da sua operacionalização (antes de passarem a seletivas). Nunca se passa para as medidas seletivas sem serem monitorizadas as medidas universais. Essa monitorização é especialmente sistemática nas mudanças de ciclo. Outro exemplo de práticas promotoras da inclusão neste ciclo são os Clubes. Há exemplos de alunos com PEA em que “se vê a inclusão” na sua participação no Clube de Teatro.

Ao nível do Ensino Secundário já não surgem problemáticas novas (com exceção dos casos que possam chegar de fora). Os alunos com PEI (que são 15) estão com a turma na sala de aula, mas também têm aulas de substituição e disciplinas adaptadas. O professor da educação especial também vai à sala de aula. O Ensino Profissional também parece ser uma alternativa para o desenvolvimento de competências de alguns alunos, “com maiores dificuldades na inclusão ou na aprendizagem”. Foi mencionado que, relativamente ao Curso Profissional de Cozinha: “recebe alunos com limitações significativas; por exemplo, um aluno com Autismo tem desenvolvido competências pessoais significativas para a sua autonomia (“mesmo que não venha a ser profissional”), tendo começado com apoio do professor de educação especial e agora está na aula junto com os seus colegas. Esse mesmo curso tem oferecido a possibilidade de um “período experimental” a alunos de todos os ciclos”.

Standard 6: Sucesso e certificação

O AE tem definidos os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, explicitados em documento próprio (Critérios Gerais de Avaliação das Aprendizagens 2023/2024) assumindo a avaliação formativa e sumativa como dimensões importantes para o sucesso dos alunos, assim como várias modalidades de *feedback*. Tendo por base o PASEO e as AE, os critérios de avaliação adotados pelo AE constituem-se como um referencial comum, independentemente do ano e da disciplina. Esta abordagem da avaliação como uma estratégia de aprendizagem (tanto para os alunos quanto para o professor) assegura a inclusão e a equidade, permitindo atender à diversidade de necessidades e potencialidades de cada aluno. O documento em referência constitui-se como orientador para todo o AE e nele estão explicitados os critérios de avaliação gerais para o Ensino Básico e Secundário, os respetivos descritores, assim como os níveis de desempenho a alcançar. Estão ainda enunciados os fatores de ponderação a ter em conta nas avaliações sumativas.

4.7 Agrupamento de Escolas de Monforte

4.7.1 Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão

O Projeto Educativo do AE de Monforte funda-se no lema “O sucesso assente na cidadania” e alicerça-se em três eixos: cultura de escola e lideranças pedagógicas, gestão curricular e parcerias e comunidade. O primeiro eixo tem como objetivos o de valorizar a diversidade, o respeito pela multiculturalidade e o de fomentar a partilha de práticas pedagógico-didáticas de referência. Define, como indicadores, o grau de participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela escola, o grau de diversidade e das medidas organizacionais que visam a promoção do trabalho colaborativo; o grau de satisfação dos diversos agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas. No domínio da gestão curricular salientam-se os seguintes objetivos:

- promover a qualidade do percurso e dos resultados escolares e educativos dos alunos;
- implementar diferentes metodologias de ensino e aprendizagem e utilizar recursos educativos diversificados, tendo em vista a diferenciação pedagógica e a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, que proporcionem oportunidades de sucesso;
- diversificar métodos, instrumentos e processos nas dinâmicas de avaliação das aprendizagens;
- dinamizar trabalho multidisciplinar e interdisciplinar, promovendo a qualidade das aprendizagens através da melhoria das práticas de articulação curricular.

Ao longo das entrevistas foi mencionada a preocupação do AE, em tornar-se uma “*Escola para Todos*”, em que “os alunos consigam chegar às aprendizagens essenciais”. No PE, a realidade multicultural é entendida

como uma mais-valia e reconhece-se a exigência e o desafio que isso acarreta. Desta forma, prevê-se a implementação de “estratégias e metodologias pedagógicas que promovam o sucesso educativo de todos e de cada uma das crianças e de cada um dos alunos do Agrupamento” (p.2), a construção de respostas educativas que promovam a diversidade e a flexibilização dos currículos escolares, constituindo-se como a garantia de uma escola inclusiva, que possa responder à heterogeneidade de todas as crianças e alunos, indo ao encontro das suas necessidades e expectativas. Assim, o primeiro ponto da missão deste documento é o de garantir a inclusão de todos os alunos e restante comunidade escolar, no reconhecimento do elevado número de alunos abrangidos por medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão. Como pontos fortes identifica, entre outros, a inclusão de tempo de partilha no horário dos docentes; práticas pedagógicas assentes em metodologias ativas e socializadoras, adequadas às necessidades dos alunos; a avaliação formativa numa perspetiva de melhorar as práticas de intervenção com os alunos; o ambiente escolar inclusivo; a reflexão na avaliação das aprendizagens realizadas pelas crianças/alunos e capacidade de reajustar em função dos dados obtidos; a diversificação de práticas pedagógicas/metodologias ativas e motivadoras, tolerância e a não discriminação, assente na formação de uma cidadania democrática e humanista; a articulação curricular; o trabalho colaborativo.

Por fim, um outro documento estruturante deste AE é o Plano de Recuperação das Aprendizagens, no qual estão plasmadas medidas educativas, curriculares e organizativas, os meios e recursos para a sua execução e as formas de monitorização/avaliação dessas medidas. Este plano divide-se em 3 eixos: ensinar e aprender; apoiar as comunidades educativas; conhecer e avaliar. Para cada ação considerada prioritária definem-se ações específicas a desenvolver. As ações específicas dão particular enfoque à recuperação das aprendizagens, à autonomia curricular, à inclusão (na valorização da aprendizagem cooperativa e na avaliação para as aprendizagens), à participação e envolvimento dos alunos e das famílias. Importa salientar ainda que o terceiro eixo do Projeto Educativo, vai ao encontro do envolvimento das famílias, no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e o estabelecimento de acordos e parcerias com instituições da comunidade. Definem-se, como indicadores deste envolvimento, o grau de satisfação e a taxa de participação dos encarregados de educação.

Standard 1: Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos

Existe um trabalho que tem vindo a ser desenvolvido para que a educação inclusiva e a educação de qualidade sejam entendidas como estando interrelacionadas. Adicionalmente, existem mecanismos e pressupostos presentes tanto nos documentos orientadores como na cultura do AE para informar sobre os valores e princípios da educação inclusiva, sendo que este trabalho é construído dando resposta às necessidades que vão surgindo. Não foi possível identificar qualquer referência ao Relatório “Review of Inclusive Education in Portugal (OCDE, 2022)”, nem ao Relatório “Desenho de um sistema de monitorização

da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal (EASNIE, 2022)”, quer ao nível dos documentos consultados, quer nas falas dos participantes.

4.7.2 Organização da escola e gestão de recursos

O AE está inserido no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) desde o ano letivo de 2009/2010. Isto deve-se essencialmente ao facto de os contextos sociais serem debilitados, existindo fatores potenciadores de risco de insucesso, como é referido no projeto educativo. Este é um contexto sociocultural muito específico, já que no agrupamento se observa uma grande diversidade de alunos, “com diferentes características a nível cultural, familiar e socioeconómico”. Assim, um dos fatores que contribui para que este seja um contexto social específico, prende-se com o facto de existir um número elevado de crianças e alunos pertencentes à comunidade Roma (cerca de 300 alunos).

No plano estratégico de estudos e de desenvolvimento do currículo para o ano letivo 2023/24 está referido que cerca de metade dos alunos beneficia de ação social escolar e 30,4% são Roma. Para responder a esta realidade, o quadro técnico dispõe de vários técnicos incluindo duas Mediadoras e uma Técnica de Intervenção Local. Como objetivos a alcançar delinearam-se vários, entre os quais diversificar e adequar medidas ao contexto local, que envolvam as famílias no acompanhamento do percurso escolar dos educandos; promover a qualidade do percurso e dos resultados escolares e educativos das crianças e jovens; aumentar as expectativas dos alunos em relação ao futuro escolar, valorizando os seus saberes e competências; valorizar a diversidade, no respeito pela multiculturalidade; criar equipas educativas coerentes e focadas na promoção do sucesso, fomentando a reflexão e o reforço do trabalho colaborativo; diversificar metodologias de ensino e aprendizagem e utilizar recursos educativos diversificados, tendo em vista a diferenciação pedagógica; diversificar métodos, instrumentos e processos nas dinâmicas de avaliação das aprendizagens, promovendo a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação; promover a qualidade das aprendizagens através da melhoria das práticas de articulação curricular, entre outros.

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva

É possível afirmar que uma das dificuldades que se apresenta no agrupamento é o facto de existirem poucos recursos humanos comparativamente com o número de respostas que é necessário dar. Mais especificamente, psicólogos e psicomotricista. Por exemplo, no que diz respeito aos acompanhamentos psicológicos, os psicólogos da equipa EMAEI fizeram ajustes, uma vez que são poucos recursos humanos para dar respostas aos casos que surgem, ao longo do tempo, como ilustrado no seguinte excerto:

“(…) temos muitos alunos, muitos, uma percentagem muito grande de alunos com necessidades educativas especiais (...) o que faz com que o psicólogo possa atender, enfim os casos mais graves uma hora semanalmente, os menos graves de quinze em quinze dias, em alguns alunos não está a surtir o efeito porque quinze dias depois, já eles se lembram lá o que é que foi trabalhado ou feito ou o que lhes foi dito

há quinze dias atrás. Acaba por ser essa, acho eu, a maior dificuldade”. Para além disso, o corte nos apoios de alguns recursos humanos como é o caso dos psicólogos e do único psicometricista do agrupamento, faz com que o apoio dado aos alunos não seja o pretendido, o que requer ajustes constantes às respostas que vão sendo dadas. Ainda assim, como foi salientado acerca dos recursos, segundo o Diretor, há que considerar que as respostas se mostram suficientes, não obstante a noção de que seria possível dar mais e uma melhor resposta.

Standard 3: As escolas estão organizadas, são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada

Quando é necessário dar apoio a algum aluno, no que diz respeito à EMAEI, foi possível compreender que a mesma tem os processos bem delineados. Assim, quando há necessidade de iniciar um processo, o primeiro passo é informar e reunir com o Conselho de Turma. Assim, os Conselhos de Turma, acabam por ser o primeiro passo, pois é a partir daí que avançam algumas propostas e decisões, uma vez que é quem melhor conhece os alunos. Como já foi referido, existe uma grande articulação com os recursos da comunidade para obter informação sobre as famílias e os alunos que fazem ou poderão fazer parte do agrupamento. Mais especificamente, o Centro de Saúde, a Escola Segura (GNR), a Segurança Social, entre outros.

Um aspeto fundamental referido pelos participantes é a articulação entre a Técnica de Intervenção Local (TIL) e a população Roma, pois facilita a troca de comunicação entre a escola e esta comunidade. Como é afirmado, numa das entrevistas, esta é vista positivamente por esta comunidade, existindo uma confiança implícita nesta relação, o que permite tornar a mediação eficaz. Ao nível da educação pré-escolar foi mencionado que existe uma boa parceria e articulação com a ELI, o que beneficia as crianças e famílias, principalmente através da ação centrada nas famílias apoiadas por este recurso. De acordo com a educadora de infância são também aconselhadas e planificadas estratégias importantes para desenvolver na sala de jardim de infância. Para combater o isolamento dos alunos que frequentam escola periféricas e apoiar a aprendizagem, o AE organizou a seguinte prática.

Quartas-feiras na Sede

A localização geográfica das várias escolas que integram o AE é dispersa. Como tal, os alunos que frequentam as escolas situadas em meio rural têm as suas experiências mais reduzidas ao meio onde estão inseridos, condicionando outras oportunidades de aprendizagem. Para minimizar este constrangimento, a Direção do AE criou o Projeto Quartas-feiras na Sede.

Semanalmente, os alunos das freguesias (Assumar, Monforte, Santo Aleixo e Vaiamonte) vão, rotativamente, à sede do Agrupamento para participarem em diversas atividades, a saber: Roda+; Natação; Laboratórios abertos; Concursos de leitura.

O projeto tem em vista facilitar a transição e inclusão dos alunos das freguesias na Escola sede, e permitir que todos os alunos beneficiem de uma oferta equitativa e de maior qualidade, diminuindo os efeitos da interioridade. Dessa forma, para além de interagirem com outros colegas, têm a possibilidade de usar espaços que não lhes são habituais, beneficiando dos docentes, dos espaços e dos equipamentos.

A monitorização do projeto é realizada através do grau de satisfação dos alunos e das famílias e da avaliação feita pelos docentes envolvidos e, sempre que necessário, são feitos ajustes que permitam a articulação entre as atividades e possibilitem a ocupação do horário dos alunos da forma mais adequada.

Foi mencionado que os resultados são bastante positivos, uma vez que os alunos revelam muito interesse em participar nas atividades, assumindo um papel ativo em todo o processo.

O projeto tem contribuído para a promoção da equidade e da inclusão, pois permite que todos os alunos beneficiem dos recursos humanos e materiais existentes na sede. Permite, igualmente, que os alunos se relacionem e trabalhem com colegas e docentes de outros ciclos de ensino.

Para fomentar a frequência de crianças Roma, o AE desenvolveu a seguinte prática:

Incentivo à frequência dos alunos Roma na educação pré-escolar

Um desafio enfrentado pelo AE está associado à baixa assiduidade dos alunos Roma que estão matriculados e que correspondem a cerca de um terço do total dos alunos do AE, ou seja, 100 crianças distribuídas por vários níveis de educação ensino até ao 3.º ciclo. Sendo uma problemática transversal, o AE decidiu priorizar a inclusão destas crianças ao nível do jardim de infância, na tentativa de mobilizar as famílias nesta valência, para tentar aumentar a assiduidade nos anos seguintes.

Foi mobilizada uma equipa, constituída pela TIL, pela mediadora social, pela animadora sociocultural e por um psicólogo. Estes técnicos realizam “trabalho parental” com as famílias, incentivando-as e motivando-as para levarem os filhos ao jardim de infância. Para tal, ao longo do ano letivo, são realizadas várias ações de sensibilização, junto dos EE, para os incentivar a que os seus educandos frequentem o ensino pré-escolar.

Tenta-se desconstruir preconceitos, “medos” e “mitos” relativamente à escola através de conversas informais no contexto familiar.

O AE trabalha em articulação com os Centros de Saúde e com a Segurança Social, no sentido de identificar e localizar crianças em idade pré-escolar para poder trabalhar com as famílias.

Face a esta prática foi mencionado que a mesma está a ter algum resultado, na medida em que mais crianças estão a frequentar o jardim de infância e com maior regularidade, havendo já “três turmas cheias de meninos de

etnia cigana na pré”, o que manifesta o impacto alcançado. Tal é motivo de orgulho e de sucesso, como é referido “...nestes dois últimos anos, o nosso trabalho tem sido muito à base de tentarmos com que eles vão à pré. Convencê-los irem à pré, e isso já está a acontecer, já temos duas turmas”. Foi também referido que este trabalho já permitiu que mais crianças estejam a frequentar o 1.º ciclo, resultado do trabalho realizado em anos anteriores: “já estamos a ver, este ano já no primeiro ano, que estes meninos já estão a fazer esse percurso... Mas a nossa expectativa é que estes meninos quando chegarem ao terceiro ciclo, consigamos manter esta frequência.”

Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas

Do que foi possível compreender, na entrevista com os EE, estes revelaram sentir-se satisfeitos com a relação que têm estabelecida com a escola, tendo em conta que, quando foram mobilizadas medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, relatam a existência de várias reuniões com a EMAEI, no sentido de se definirem estratégias e de se tratarem questões importante e relevantes, tanto para os EE como para o AE. Para além disso, quando existe a identificação de um caso, os pais são envolvidos no processo desde o início, assim como foi possível compreender que são entendidos como fundamentais, na medida em que informam a escola sobre possíveis estratégias, assumindo assim um papel de parceiros em todo o processo. No entanto, os EE salientam aspetos a melhorar, como por exemplo, a pouca frequência dos alunos com adaptações curriculares significativas na sala de aula e a perceção de que há capacidade para melhorar a comunicação com a escola.

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e acessíveis

Em relação à formação dos docentes esta é uma área passível de ser trabalhada uma vez que, através das entrevistas, foi possível compreender que existe pouca oferta de formações. Assim, no Projeto Educativo, o plano de formação procura ir ao encontro das necessidades do Agrupamento, de forma a contribuir para o desenvolvimento do previsto nos Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, numa perspetiva de mudança e de melhoria das práticas, visando o sucesso educativo de todos os alunos. Desta forma, neste documento são considerados como importantes focos a formação entre pares, a disseminação de formação, a capacitação digital, a avaliação para as aprendizagens, o trabalho colaborativo e a pedagogia diferenciada/metodologias ativas. Esta questão da formação também foi salientada pelos coordenadores, como um dos objetivos a atingir, quer no que respeita à formação do pessoal docente, quer do pessoal não docente, a ser planeada de acordo com as necessidades. Além disso, a equipa da EMAEI desenvolve ações de esclarecimento sobre os procedimentos relacionados com a inclusão, aos novos docentes da escola. Uma vez que existe alguma rotatividade de professores, estas ações são realizadas no início de cada ano letivo, para que os mesmos se possam apropriar dos procedimentos recorrentes e ficar a par de todos os processos.

4.7.3 Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático

No que diz respeito ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos, a informação recolhida nas entrevistas foi ao encontro do que está delineado no plano estratégico, uma vez que foi possível compreender que existem adaptações das tarefas mediante as dificuldades dos alunos, são desenvolvidos instrumentos de avaliação associados à tarefa desenvolvida (guiões de trabalho, fichas, testes preparatórios), é valorizada a expressão oral (participação) no processo de avaliação dos alunos, os alunos participam no seu próprio processo de avaliação (através da autoavaliação) e por fim, são avaliados em função do seu progresso.

Relativamente às adaptações das tarefas mediante as dificuldades dos alunos, uma das professoras salientou que consegue fazê-lo através, por exemplo, de enunciados mais curtos e questões mais diretas, em vez de pedir justificações, explicações, interpretações de tabelas mais complexas. Adicionalmente é referido que são desenvolvidos instrumentos de avaliação associados à tarefa desenvolvida pelo aluno, como por exemplo, guiões de trabalhos e fichas. Ainda, é possível afirmar que os alunos são avaliados através da sua expressão oral e da sua participação nas atividades, quando lhes é pedido, podendo assim contribuir com a sua opinião. Para além disso, os alunos participam no seu processo de avaliação através das fichas de preparação para o teste, em que, a partir dos resultados que obtiveram, conseguem perceber em que aspetos devem continuar a incidir o seu estudo e quais as aprendizagens já alcançadas. Assim, tal permite aos alunos autorregularem a sua aprendizagem e a sua preparação para os momentos de avaliação. Alguns professores do AE utilizam o trabalho de pesquisa como metodologia para promoverem a participação dos alunos nas aprendizagens. No exemplo que se segue é descrita a prática pedagógica de uma professora do 3.º ciclo.

Trabalho de Pesquisa em Grupo no 3.º Ciclo na Disciplina de História

Com a intenção de implementar formas de trabalho que permitam aos alunos participarem ativamente no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, promovendo ao mesmo tempo o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências na utilização de tecnologias digitais, a professora utiliza o trabalho de pesquisa (trabalho de projeto) nas suas turmas.

Este trabalho é desenvolvido ao longo de um período.

Com base num “Guião de trabalho”, os alunos, previamente organizados em grupo, escolhem um tema do currículo, realizam o trabalho de pesquisa e preparam uma apresentação, numa aplicação digital à sua escolha, para posterior comunicação à turma.

No final de cada aula, os alunos fazem um registo relativamente ao cumprimento das tarefas e ao comportamento.

Após a preparação da comunicação, a mesma é apresentada à turma.

Cada grupo elabora um Kahoot! para avaliação das aprendizagens.

Terminadas as comunicações, os alunos respondem a dois questionários no Google Forms: um sobre a realização do trabalho e outro sobre a comunicação.

Durante o desenvolvimento do trabalho de aprendizagem por projeto, a professora apoia as pesquisas e, por vezes, há necessidade de intervir nos grupos, de forma a assegurar e valorizar a participação efetiva de todos os elementos.

Existe também um acompanhamento na preparação das comunicações de cada grupo à turma.

De acordo com a professora, este modo de organização, potencia a inclusão e a equidade uma vez que foram criados grupos heterogéneos, nomeadamente no que respeita às capacidades dos alunos.

Importa referir que o tempo de partilha que todos os docentes têm semanalmente no seu horário, tem vindo a contribuir para a disseminação e adoção de metodologias mais ativas, por parte um número cada vez mais alargado de docentes do AE. O trabalho colaborativo entre professores é também referido como uma prática importante. Foi dado como exemplo, que existe trabalho colaborativo no desenvolvimento de materiais para utilizar nas aulas, assim como na construção das provas de avaliação, permitindo que as fichas, provas e materiais pedagógicos sejam desenhados adequadamente atendendo ao perfil dos diferentes alunos que existem numa mesma turma.

Standard 6: Sucesso e certificação

Foi possível perceber que existem formas de trabalho que preveem que cada aluno aprenda e seja avaliado de forma adequada, no respeito pelas suas capacidades e competências, utilizando vários métodos de trabalho e instrumentos de avaliação.

4.8 Agrupamento de Escolas Monserrate

4.8.1 Políticas e culturas de escolas/ linhas de ação para a inclusão

Os documentos orientadores do AEM - Projeto Educativo- PE (revisto em 2021), Relatório de Autoavaliação – RA (2022/2023), Plano de Estudos e Desenvolvimento Curricular – PEDC (2020/21), Projeto de Intervenção da Diretora - PID (2021-2025) e Plano de Desenvolvimento Europeu - PDE (2023/27) refletem linhas de atuação de uma educação inclusiva.

O Projeto Educativo tem por base um conjunto de referentes externos que traçam compromissos com a educação inclusiva - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania - compromisso com os valores e as múltiplas literacias da cidadania democrática; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - compromisso de todas as escolas e ofertas educativas, com a promoção de competências que permitam aos alunos intervir na vida e na história dos indivíduos e sociedades, numa base humanista, consciente e responsável; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - compromisso com a educação inclusiva, no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - compromisso com a articulação e o rigor necessários ao desenvolvimento curricular promotor do direito à aprendizagem, ao sucesso

educativo e à igualdade de oportunidades, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

O Agrupamento de Escolas de Monserrate (AEM) orienta a sua ação para uma escola inclusiva plasmada na expressão que titula o Projeto Educativo “Educar para a vida. Diversidade Formativa e Inclusão Educativa”. Assume como missão: “dotar os cidadãos de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitam a integração social, bem como o seu contributo para a vida política, económica, social e para a evolução cultural do País, no quadro de uma cidadania global, democrática, heterogénea e multicultural” (PE, 2021, p. 33), desenvolvendo a sua ação com base em “valores estruturantes do humanismo, como o respeito pelo outro, a solidariedade, a paz, a inclusão, a justiça, a equidade e a confiança, e traduzida em dignificação do trabalho, exigência, rigor, desenvolvimento contínuo da autonomia, responsabilidade, participação, reconhecimento do mérito e do esforço, abertura à mudança e à inovação” (PE, 2021, p. 33).

No Projeto de Intervenção da Diretora (2021-2025) é referida a “aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidade de acesso ao currículo, como por exemplo: a coadjuvação em sala de aula, o apoio individualizado a alunos com medidas seletivas/adicionais ou os planos individuais de transição” (p.18).

O Plano de Desenvolvimento Europeu estabelece metas que visam a consolidação do processo de Inclusão de todo e qualquer estudante ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, tendo em conta as suas especificidades, criando condições favoráveis de integração académica, social, cultural, recreativa e desportiva e de bem-estar pessoal; a construção de uma dimensão europeia de educação assente no desenvolvimento de um espírito de abertura, interesse e respeito pela cultura e tradições de outras regiões e pela identidade cultural do seu país ou região.

O Plano de Estudos e Desenvolvimento Curricular (PEDC), enquanto documento orientador da ação pedagógica que deriva do Projeto Educativo, dedica um ponto à educação especial sublinhando que esta visa “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a promoção da igualdade de oportunidades, bem como a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional das crianças e dos jovens com necessidades específicas” (p.27).

No PE são definidos 14 objetivos estratégicos orientadores da ação. De entre estes, cinco, estão diretamente relacionados com questões de inclusão: “(1) promover o sucesso educativo (eficácia, qualidade e coerência), reduzindo a retenção e o abandono escolar em todo o Agrupamento; (2) implementar o Plano de Ação para a Educação Digital de elevada qualidade, inclusiva e acessível; (3) adequar a gestão e o desenvolvimento do currículo às necessidades do processo educativo; (4) diversificar a oferta e o apoio formativo, criando oportunidades de inclusão e de formação ao longo da vida; e (5) promover competências para a vida, para a compreensão do presente e a participação no mundo, a par das competências para o prosseguimento dos estudos/inserção profissional” (PE, 2021, p. 34).

O PEDC apresenta um conjunto de propostas que visam a promoção do sucesso escolar, a redução do abandono escolar, a garantia das condições do cumprimento da escolaridade obrigatória e o combate à exclusão, assumindo como prioridades:

- ações de orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento psicológico individual dos alunos, através do serviço de psicologia e orientação;
- medidas destinadas a compensar os alunos economicamente mais carenciados, em articulação com a ação social escolar;
- ações de acompanhamento e complemento pedagógico;
- ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco;
- reorientação do percurso de alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa.

Também, o Relatório de Autoavaliação do AEM (2022/2023) apresenta 10 conclusões, entre as quais se destacam três que, de forma muito expressiva, evidenciam a preocupação do agrupamento com a inclusão de todos os alunos: 3) relativamente às assimetrias internas de resultados – implementar, em 2023/24, medidas de inclusão dos alunos imigrantes, em todos os ciclos, com especial atenção à sua entrada no sistema educativo português, ultrapassando as baixas taxas de sucesso e a elevada percentagem de alunos com três ou mais negativas, assim como a baixa percentagem de módulos concluídos, no 3.º ano de EFP; 4) Relativamente à equidade - a situação aconselha que sejam pensadas medidas organizacionais que acautelem este problema, em todos os ciclos, nos diferentes grupos de alunos socialmente desfavorecidos; 6) relativamente aos percursos diretos de sucesso - estabelecer medidas pedagógicas que permitam aumentar a percentagem de alunos que realizaram o ciclo nos anos previstos, no 3.º ciclo em geral e alunos de contextos desfavorecidos; nos Cursos Científico-Humanísticos, especialmente nos alunos de contextos desfavorecidos, nomeadamente os alunos imigrantes.

Standard 1: Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos

Os entrevistados sublinham que o AEM é reconhecido e procurado pelas respostas inclusivas, existe um “passar a palavra” (de alunos, pais, docentes de educação especial) que dá a conhecer o trabalho realizado no agrupamento. Constitui um objetivo prioritário a definição de recursos para alunos com “multideficiência” e PEA. O AEM constitui-se como agrupamento de referência para a educação bilingue de crianças e jovens surdos e de referência para alunos cegos e com baixa visão. Tem adstrita a Equipa Local de Intervenção Precoce de Viana do Castelo.

Os relatórios de Avaliação Interna do Agrupamento e da Avaliação Externa, efetuada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, apontam como áreas consolidadas: “a diversidade e adequação dos apoios

educativos para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem; a promoção dos valores de equidade e justiça através do desenvolvimento de diferentes projetos” (PE, 2021, p.30).

4.8.2. Organização da escola e gestão de recursos

O PEDC constitui-se como um instrumento de contextualização do Currículo Nacional, que, em articulação com as finalidades educativas enunciadas no Projeto Educativo, estabelece um modelo de organização escolar que “procura proporcionar de forma qualitativa e equitativa as respostas educativas adequadas à diversidade de todos os níveis de ensino” (p. 4).

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva

De acordo com o PE, a resposta educativa concretiza-se através da mobilização de diversos recursos (internos e externos):

- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI);
- Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA);
- Gabinete do Aluno (EB 2/3 e ESM);
- Serviços de Psicologia e Orientação (SPO);
- Terapeuta da Fala;
- Técnicos especializados em língua gestual portuguesa;
- Docentes da Educação Especial (grupos 910; 920 e 930) e outros docentes com perfil e/ou experiência.
- Técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com os alunos;
- Docentes que integram a equipa local de intervenção (ELI)

Na sua operacionalização, o PEDC, estabelece linhas de articulação entre os docentes que constituem diferentes estruturas pedagógicas (Departamentos Curriculares, Grupos de Disciplina e Conselhos de Coordenação de Ano, Coordenações de Diretores de Turma e Coordenações de Curso) e os serviços técnico-pedagógicos que asseguram respostas educativas diversificadas. Destaca-se o SPO que colabora na identificação/avaliação de alunos com necessidades educativas, presta apoio psicopedagógico e desenvolve atividades de orientação escolar e/ou profissional.

Existe trabalho articulado entre a EMAEI e a equipa ELI, no processo de transição das crianças da educação pré-escolar para o 1.º CEB, no sentido de garantir a continuidade do trabalho e dos apoios necessários

O AEM disponibiliza uma oferta educativa abrangente e diversificada, desde a educação pré-escolar até aos ensinos básico e secundário (quatro cursos Científico-humanísticos - Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências socioeconómicas, Línguas e Humanidades), incluindo nove cursos profissionais,

para dar resposta aos seus interesses, reconhecendo que todos têm capacidade e podem optar por qualquer oferta educativa e formativa disponível, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado do trabalho. A oferta formativa inclui, ainda, um curso EFA (tipo A), o ensino recorrente nos regimes presencial e não presencial e processo de RVCC dos ensinos básico e secundário

O PEDC prevê diversas componentes curriculares complementares que visam a criação de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, numa perspetiva inclusiva: o apoio ao estudo, destinado a alunos do 1.º e do 2.º ciclos; o apoio tutorial que tem como finalidade acompanhar os alunos, individualmente ou em grupo, tendo em conta as necessidades detetadas nos domínios do rendimento/aproveitamento escolar e/ou no domínio das atitudes e comportamentos; a Cidadania e Desenvolvimento que constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, sendo abordada de forma transversal na Educação Pré-escolar, no 1.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário Regular e Profissional, no 2.º e no 3.º ciclos do Ensino Básico como disciplina autónoma anual. A promoção da igualdade de oportunidades de acesso ao currículo está igualmente patente na resposta proporcionada aos alunos com multideficiência, nomeadamente o Clube do Desporto Escolar que inclui uma vasta oferta de 14 modalidades (individuais e coletivas) incluindo a natação adaptada.

No 1.º ciclo do ensino básico, as áreas não disciplinares de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação, constituem-se como áreas de integração curricular transversal. Na oferta complementar é privilegiado o trabalho-projeto, com temáticas distintas em cada ano de escolaridade, a desenvolver de forma articulada e transversal com as restantes disciplinas do currículo. No 2.º ciclo do ensino básico existe a Oferta Complementar - Práticas Experimentais nas Ciências Naturais e o Apoio ao Estudo direcionado para as disciplinas de Português e Matemática. No 3.º ciclo do ensino básico, no Complemento à Educação Artística é oferecida a Música (semestral – 90') que alterna com TIC. Para além destas componentes, o PEDC prevê um conjunto de medidas contempladas na legislação: Apoio Tutorial Específico; Apoio Pedagógico -2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Cursos Científico-Humanísticos e Profissionais do Ensino Secundário. No AEM, a inclusão passa também pela integração dos alunos mais vulneráveis em concursos e pela valorização cultural, no sentido de reforçar a integração de alunos estrangeiros, como a realização de um Arraial cultural com manifestações representativas da cultura das diferentes nacionalidades presentes no Agrupamento.

Standard 3: A escola está organizada e é gerida de forma autónoma para apoiar todas as crianças e alunos da forma mais adequada

De acordo com o PEDC, o Plano de Trabalho do Grupo e o Plano de Trabalho da Turma incluem, na sua estrutura, um ponto de Caracterização do Grupo/Turma (Diagnóstico); um ponto de Respostas Educativas que se subdivide em: Áreas a priorizar, Medidas Universais/Seletivas/Adicionais, Adaptações ao processo de avaliação e Monitorização; e um ponto de Fundamentação das opções educativas (metodologia). Os

entrevistados referiram que a monitorização das medidas é feita com regularidade tendo em vista a sua eficácia e eficiência, sendo reformuladas sempre que necessário. Em sede de conselhos de turma em reuniões intercalares de período e nas reuniões finais é feito o balanço e as medidas são analisadas e revistas. Há um acompanhamento efetivo de regulação da eficácia das medidas com recurso a instrumentos específicos. O uso da Plataforma INOVAR permite centralizar a informação e torná-la mais facilmente acessível aos interessados.

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) avalia as medidas com base nos indicadores do Quadro de Referência da avaliação externa das escolas e a Equipa de Monitorização e Autoavaliação (EMA) também faz a recolha de dados dos alunos com diferentes medidas, incluindo os alunos estrangeiros. Analisa os resultados tendo em conta indicadores de equidade - faz a monitorização das assimetrias internas (diferença entre a percentagem de sucesso dos alunos oriundos de diferentes contextos - com escalão ASE, de origem imigrante e com RTP - e a percentagem global).

Na avaliação do PEDC é feito um levantamento do absentismo escolar (faltas justificadas e injustificadas) e identificação dos principais motivos. No levantamento do abandono escolar, procede-se à caracterização da sua origem e causas.

De referir, as parcerias do AEM com diversas instituições e empresas da região permitem assegurar aos alunos, com plano individual de transição para a vida pós-escolar, o desenvolvimento das suas aptidões sociais e profissionais. O agrupamento conta com uma empresa que há 20 anos acolhe alunos surdos.

Na distribuição do serviço docente, na componente não letiva, é dada prioridade ao trabalho com os alunos, quer na coadjuvação, nas medidas adicionais ou nas seletivas. A insuficiência de técnicos para responder a necessidades específicas dos alunos é suprida com recurso a professores experientes.

O PEDC estabelece um conjunto de procedimentos para a referenciação de alunos, a acontecer o mais precocemente possível, que possam indiciar necessidade de medidas seletivas/adicionais. Esta pode ser desencadeada pelo encarregado de educação, pelo educador de infância, pelo professor titular de turma ou diretor de turma, pelos serviços de saúde, da segurança social, de educação ou outros serviços da comunidade, junto da Direção do Agrupamento que o remete à EMAEI. Apuradas e fundamentadas as razões que determinam as medidas seletivas/adicionais, é elaborado um Relatório Técnico Pedagógico (RTP) (artigos 21.º e 22.º DL 54/2018), e, quando aplicável, o Programa Educativo Individual (PEI) (artigo 24.º DL 54/2018). A partir dos 15 anos de idade, sempre que o aluno tenha um PEI, este deve ser complementado por um plano individual de transição (PIT) destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.

Standard 4: As vozes das crianças, dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas

Há um trabalho muito próximo entre os diretores de turma/professores titulares, os professores de educação especial, os pais, os próprios alunos. Existe um grande envolvimento com as famílias no âmbito do apoio especializado para os alunos, os pais são envolvidos desde o primeiro momento, na procura das melhores respostas para os alunos e famílias. Os EE são chamados à escola, no mínimo, uma vez por período, para terem conhecimento do trabalho que está a ser feito com os seus educandos e o sucesso das medidas. Estes, regra geral, aceitam todas as medidas propostas e são comprometidos. Os EE reconhecem o compromisso da escola para responder às necessidades específicas de cada criança/aluno, mobilizando os recursos humanos e materiais (equipamentos).

As Associações de Pais trabalham em parceria com o AEM, quer na procura de soluções para os problemas (mediação de problemas com a autarquia); quer em apoio financeiro; quer, ainda na organização de formação para pais sobre diferentes problemáticas (*bullying*, comportamentos aditivos). O AEM tem uma professora de referência na colocação dos alunos em contextos para a transição na vida ativa, que mantém o contacto com as famílias, implicando-as no processo de transição e integração dos jovens na vida em sociedade. Esta ligação permanece depois de os alunos saírem do Agrupamento.

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis

O Plano de Desenvolvimento Europeu do AEM constitui-se como uma oportunidade para alavancar a formação do pessoal docente, não docente e dos pais e encarregados de educação. Algumas das metas traçadas estão orientadas para a formação: aumento do número de situações de transmissão e partilha dos conhecimentos adquiridos nas formações internacionais; criação de momentos de formação para os pais/encarregados de educação, no sentido de os sensibilizar para a importância de um maior envolvimento na vida escolar e nos projetos europeus desenvolvidos pelo agrupamento; consolidação dos conhecimentos adquiridos nas formações internacionais para aumentar e reforçar a taxa de qualidade do sucesso das diversas áreas disciplinares.

4.8.3 Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático

A avaliação pedagógica tem por base um referencial feito a partir do projeto MAIA e que dá a possibilidade do aluno mostrar aquilo que vai aprendendo, a sua evolução. São usadas rubricas com descritores de desempenho, de acordo com as competências do perfil do aluno. Os entrevistados consideram que existe uma boa inclusão dos alunos com medidas seletivas e adicionais, tanto fora, como dentro da sala. Estes participam nas atividades, através de apresentações orais (mesmo que não consigam expressar-se, estão presentes na apresentação, junto dos colegas de grupo). A prioridade é a de que o aluno vá acompanhando aquilo que se está a trabalhar na turma. Os entrevistados destacam que o espírito inclusivo também se

evidencia no convívio permanente entre os alunos dos cursos científico humanístico e os dos cursos profissionais, na relação de proximidade entre professores e alunos.

Em sala de aula são usadas diversas estratégias dentro das medidas universais - “é uma prática corrente em todas as turmas, colocar os miúdos com mais dificuldades junto dos que não têm tantas dificuldades para se poderem ajudar” (EE). O agrupamento procura desenvolver uma cultura de escola inclusiva e promotora de equidade, comprometida com o sucesso de todos, através do trabalho colaborativo entre profissionais, de estratégias de diferenciação pedagógica, do reforço das aprendizagens, sendo de sublinhar o trabalho de articulação dos diretores/titulares de turma com os docentes de educação especial, o pessoal não docente, os técnicos e os encarregados de educação.

Cada educador / professor titular / conselho de turma define os percursos individualizados de aprendizagem e adequa as medidas de recuperação às necessidades individuais dos alunos; organiza percursos individualizados que permitam configurar diferentes grupos de alunos na sala de aula ou noutros espaços de aprendizagem; articula as estratégias a aplicar com outras respostas educativas aplicadas (apoio tutorial, plano de mentorias, etc.). Foi possível identificar práticas de sucesso no que diz respeito aos alunos com medidas adicionais que têm um PIT. Para estes alunos, e no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, a EMAEI, identifica as necessidades e potencialidades de cada aluno e inicia um processo de preparação da transição para a vida adulta, nos três últimos anos da escolaridade obrigatória. Para tal, tem diversas parcerias com empresas locais que acolhem os alunos com PIT, no sentido de promover a sua autonomia valorizando as suas potencialidades. Ao longo desses três anos, estes alunos, para além de frequentarem disciplinas da matriz curricular base dos CCH no AE, desenvolvem atividades num contexto pré-laboral. Segundo dados do Relatório de Autoavaliação do AE (2022/23), a taxa de colocação de alunos com PIT no mercado de trabalho é de 33%.

Articulação com Empresas Locais no âmbito dos Planos individuais de Transição (PIT)

Na sua missão educativa, a escola inclusiva acolhe uma grande diversidade de alunos, alguns dos quais requerem a aplicação de medidas adicionais com adaptações curriculares significativas, ao abrigo do Dec.-Lei 54/2018.

A articulação com as empresas é desenvolvida com o propósito de conseguir proporcionar aos alunos o contacto com o mundo real do trabalho, em áreas do seu interesse e/ou para as quais revelam motivação.

A frequência de estágio numa empresa, ajustado à capacidade do aluno, permite criar condições efetivas para o desenvolvimento de competências em contexto de aprendizagem laboral. É realizada uma avaliação vocacional do aluno em contexto escolar e avaliação psicológica. São tidas em conta as expectativas do aluno e da família.

A articulação entre o AE e a empresa é normalmente assegurada pelo docente de educação especial, responsável pelo acompanhamento educativo do(s) aluno(s).

Os contactos são efetuados com empresas dentro da área de atividade, de interesse do aluno. Neste processo, existe também o envolvimento do encarregado de educação. É então elaborado um protocolo de colaboração entre o AE e a empresa que irá acolher o aluno e são definidos objetivos e competências a atingir, individualmente para cada aluno.

O acompanhamento do estágio do aluno é efetuado semanalmente, no local de estágio do aluno, tendo em vista a regulação e supervisão (assiduidade, nível de atividade e participação), em estreita articulação com os responsáveis da empresa.

A monitorização é efetuada periodicamente, com recurso a uma grelha de avaliação preenchida conjuntamente pelo docente de educação especial e pelo responsável pela orientação técnica do aluno na empresa.

A EMAEI supervisiona o processo, com base no relatório de monitorização elaborado e na avaliação do grau de satisfação do aluno e do encarregado de educação.

A monitorização permite avaliar e ajustar os objetivos do PIT, previamente estabelecidos, sempre que necessário. Ao longo do período de desenvolvimento do PIT, ocorrem pontualmente situações em que se identifica a conveniência de mudança de área de atividade do aluno/de empresa, por razões de motivação do próprio aluno, ou devido a dificuldades na adaptação à atividade.

Foi mencionado que o desenvolvimento dos PIT tem tido um impacto positivo na equidade e inclusão dos alunos, na medida em que responde às suas necessidades e aspirações, assegurando uma progressiva capacitação, tendo em vista a perspetiva de uma futura integração no mercado de trabalho.

Destaca-se ainda um projeto de articulação de um grupo de jardim de infância com uma turma de 1.º CEB - “Lê para mim”.

Articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB- Projeto “Lê para mim”

De acordo com uma educadora de infância entrevistada constatou-se, ao longo dos anos, a necessidade de criar estratégias que potenciasssem a interação entre crianças do jardim de infância e as crianças do 1.º CEB. Nesse sentido foi iniciado por uma educadora da Escola Básica de Monserrate, o projeto “Lê para mim” e que está integrado no Plano Anual de Atividades do AE. Consiste em criar momentos de leitura, efetuada por alunos do 2º ano do 1.º CEB, dirigidos a crianças do jardim de infância. Neste ano letivo apenas participam um grupo de pré-escolar e uma turma de 2.º ano do 1.º CEB.

Esta prática acontece semanalmente, à sexta-feira, na biblioteca escolar, durante 30 a 40 minutos. Todas as crianças do grupo C e da turma do 2.º ano participam no projeto, rotativamente, cerca de metade em cada sexta-feira. Os pares são constituídos por iniciativa das crianças. Participam todas as crianças independentemente da sua condição (crianças com medidas de apoio à aprendizagem, crianças de língua portuguesa não materna).

A professora do 1.º ciclo considera importante a leitura entre pares e refere que na sala são partilhadas essas vivências. Refere ainda que, alguns alunos que inicialmente tinham dificuldades na leitura estão a sentir-se mais confiantes a melhorar a fluência leitora.

As docentes envolvidas no projeto consideram que está a ser uma mais-valia para as crianças e está previsto abranger outros grupos/turmas da escola.

Standard 6: Sucesso e certificação

Há um bom acompanhamento dos alunos com medidas seletivas e adicionais. São mobilizados todos os recursos possíveis e alguns alunos conseguem concluir o ensino secundário com bons resultados, prosseguindo estudos para o ensino superior. Outros conseguem prosseguir estudos enveredando por uma via profissional. De acordo com o Relatório de Autoavaliação (2022/2023), a taxa de colocação de alunos com RTP no ensino superior foi de 66,7% e a taxa de colocação de alunos com PEI/PIT no mercado de trabalho, foi de 33%. Todos os alunos são integrados na vida ativa: “Neste momento, os que saem, saem com emprego” (C).

4.9 Agrupamento de Escolas Virgínia Moura

4.9.1 Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão

O AE Virgínia Moura assenta a sua missão em 5 grandes dimensões, definidas no seu Projeto Educativo: Garantir uma elevada formação humana em diferentes domínios: educativo, científico, cultural, cívico, ambiental; Assegurar o empenhamento de toda a comunidade na oferta de percursos alternativos, dotando os alunos de capacidade técnico-profissional para mais fácil inserção no mercado de trabalho; Participar no desenvolvimento sociocultural da comunidade, promovendo a divulgação do seu património; Favorecer o contacto com outros meios socioculturais, promovendo o intercâmbio de informação; Promover a participação/comunicação de todos os intervenientes na gestão democrática do AEVM, acelerando o processo de modernização, a eficiência e a eficácia da organização escolar.

Ainda no PE é assumida a função de “desempenhar o seu papel de instituição social e educativa, desbravando caminhos para atenuar as desigualdades sociais, proporcionando aos jovens a oportunidade da formação plena a que têm direito” (p.5).

O AE integra também o Programa Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI). Esta é uma iniciativa que tem como objetivo “promover o acolhimento, a integração e o sucesso educativo de todas as crianças e jovens da educação pré-escolar ao ensino secundário, bem como desenvolver o respeito pelas diferenças e o estabelecimento de relações positivas de interação e aproximação entre alunos/as e outros membros da comunidade educativa de diferentes culturas”. Posto isto, e indo ao encontro dos objetivos deste programa, é possível contribuir para a formação de docentes e não docentes, no sentido de sensibilizar os mesmos para a diversidade cultural, o respeito pelas diferenças, e outras dimensões de grande importância que estão associadas. Como foi referido “Procuramos, fazer formação aos funcionários, para a diversidade cultural. E não só os funcionários, também os docentes. E para isso participamos na REEI... E através da REEI nós fazemos partilha de boas práticas, eles dão-nos formação relativamente a vários temas. Quer aos funcionários, quer aos professores.”

Standard 1: Os valores e princípios e inclusivos são partilhados e aceites por todos

Para além disso, uma das preocupações que está elencada no Plano de Inovação, é que “enquanto estabelecimento de ensino público, de todos e para todos, o agrupamento não vive alheio ao enquadramento social e político em que se insere. Deverá, por isso, continuar a desempenhar o seu papel de instituição social e educativa, desbravando caminhos para atenuar as desigualdades sociais, proporcionando aos jovens a oportunidade da formação plena a que têm direito” (p.5). De acordo com o excerto anterior, pode ser afirmado que uma das suas missões e preocupações é também “atenuar as desigualdades sociais”. Em suma, no Projeto Educativo é referido que “resumidamente, pretende-se orientar a ação educativa, paralelamente com uma formação exigente e rigorosa ao nível dos

conhecimentos e das competências, para a construção de indivíduos respeitadores da diferença, encarando-a como um fator de enriquecimento e nunca de exclusão” (p.3).

4.9.2 Organização da escola e gestão de recursos

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva

Na linha do que foi dito anteriormente, a Diretora refere que os recursos que se relacionam com os professores de educação especial “Chegam, não sobram, mas chegam”, e que por isso para dentro da sala de aula não necessita desses recursos específicos, mas sim de mais professores que possam fazer coadjuvação em sala de aula. Isto porque na sua perspetiva, se existirem ainda mais professores de educação especial, eu vou diferenciar mais a escola.

Durante as entrevistas foi também referido que alguns recursos essenciais, como a Mediadora Social, foram possíveis através de financiamentos, como por exemplo o Plano Nacional de Sucesso Escolar. Tendo em conta esta questão é manifestado algum receio de que caso o financiamento acabe, haja a possibilidade de essa profissional deixar de exercer as suas funções, consideradas fundamentais para o caminho que tem vindo a ser feito na área da inclusão. Neste caso em particular é salientada a importância desta profissional, porque tem um trabalho fundamental, quer com os alunos, quer com as famílias. Para além de fazer a receção aos alunos e encarregados de educação migrantes, também faz o diagnóstico socioeconómico das famílias.

Através das entrevistas também foi possível perceber que um outro recurso muito relevante é o terapeuta da fala. Relativamente ao trabalho deste profissional este revela-se muito importante, principalmente entre o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo. Este faz uma avaliação das crianças que estão no pré-escolar e que vão passar para o ciclo seguinte. Caso os resultados da avaliação feita pelo terapeuta da fala, mostrem alguns sinais de alerta ou mesmo dificuldades evidentes nos alunos que vão transitar para o 1.º ciclo, é feita uma pré-referenciação para que a intervenção seja o mais precoce possível (no caso de existir uma efetiva dificuldade). Este trabalho é articulado entre a educadora de infância, o terapeuta da fala e os EE. De salientar que as intervenções e as referenciações são sempre feitas em contexto e em articulação e com o consentimento das famílias. Importa referir que este profissional é proporcionado através da Junta de Freguesia, que acaba por ser uma parceria importante, uma vez que contribui para o aumento dos recursos disponibilizados.

Standard 3: Organização e gestão escolar para apoiar cada aluno

No que diz respeito à monitorização das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o discurso dos entrevistados, estas são ajustadas e reavaliadas de acordo com a necessidade de cada aluno. Foi perceptível que as medidas são revistas sempre que tal é considerado necessário e conforme o aluno vai evoluindo positivamente ou fazendo retrocessos. No processo de identificação de um aluno à EMAEI

para adoção de medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, o professor faz o encaminhamento para a EMAEI, tendo logo elencado as dificuldades do aluno e as sugestões propostas. Neste seguimento, a EMAEI reúne para avaliar esse novo caso e dá o seu parecer relativamente ao mesmo.

Adicionalmente, uma mais-valia para este AE, é a equipa do PES (Promoção e Educação para a Saúde). Esta equipa surge através do Projeto “Educação para a Saúde”, que tem como objetivo geral contribuir para a promoção da saúde da comunidade escolar, de sensibilizar para a importância da manutenção da saúde individual e comunitária, de permitir a cada indivíduo realizar escolhas saudáveis de modo informado, consciente, responsável e autónomo e estimular a adoção de atitudes promotoras da saúde. Para além destas competências a equipa facilita o encaminhamento para consultas de desenvolvimento ou de pedopsiquiatria, para alunos que tenham essa necessidade. Este encaminhamento através da equipa de saúde escolar é crucial, uma vez que contribui para um processo mais célere no agendamento destas consultas. Adicionalmente, neste AE, os alunos são premiados não só pelo seu mérito curricular, ou seja, em termos das classificações obtidas, mas também premiado através do “Prémio Social” e do “Prémio de Progressão”. Neste sentido, o Prémio Social assenta em premiar um aluno pelas suas características mais pessoais e não tanto de desempenho. Desta forma, os prémios de mérito não são apenas para o melhor aluno, mas também para o melhor amigo da escola, um prémio que é votado entre os alunos. O Prémio Social pode ser proposto por encarregados de educação, por um colega ou por um professor, quando existirem situações em que seja justificado o reconhecimento. Ainda, o Prémio de Progressão assenta na crescente observação do desenvolvimento académico do aluno, ao longo de um ou mais anos. Estes prémios têm uma grande importância, assim como os de mérito, pois torna possível que alunos com medidas de apoio à aprendizagem também sejam escolhidos para receber prémios, uma vez que estes também têm a capacidade de fazer evoluções notórias, tanto ao nível do desempenho como das suas competências sociais.

Standard 4: Respeito pelas vozes dos alunos e das famílias

Neste AE existe um grande envolvimento das famílias enquanto membros da comunidade escolar. Os EE são, desde o primeiro momento, envolvidos na procura das melhores respostas para os alunos e para a própria família. Assim, um dos grandes aspetos a salientar é a “Semana Cultural”. Esta é uma semana, como o próprio nome indica, dedicada ao conhecimento de diversas culturas existentes no AE. Este evento é organizado uma vez por ano, pelos alunos e professores associados ao Clube Intercultural, que funciona durante o ano letivo. De acordo com os entrevistados, as atividades são planeadas e realizadas, indo ao encontro dos alunos e dos seus interesses e não em função do interesse ou obrigação de outros. As atividades passam por demonstrações das várias tradições e costumes de culturas como as do Nepal, da Suíça, de Angola, entre outros. Essa cultura é apresentada quer com os pais que vão à escola, quer com as crianças e jovens que são alunos do AE, através da comida tradicional, das bebidas, dos jogos, das

danças (como a dança do ventre), entre outros. Em suma, são desenvolvidas atividades de natureza voluntária e social, nas quais os alunos têm uma participação ativa e cívica, principalmente, os alunos migrantes, que mostram cada vez mais interesse em participar ativamente.

De acordo com informação recolhida a partir das entrevistas, essa semana é muito relevante, uma vez que é importante “reconhecer essa diferença, valorizá-la e respeitá-la, para depois realmente podermos ajudar quer esses alunos, quer essas famílias”. Neste seguimento foi possível compreender que existe um real envolvimento das famílias, ao longo do ano, para criar e desenvolver, em conjunto, uma relação, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem e maior sucesso e inclusão destes alunos e famílias.

Clube Intercultural

Este clube tem como objetivo principal, o de criar um grupo de alunos e professores interessados em promover a Integração Social e a Cidadania junto dos alunos da comunidade migrante que frequentam a Escola. De participação voluntária, este clube está orientado para a valorização da multiculturalidade. Pretende-se promover uma atitude de respeito pelas diferenças, que contribua para uma tomada de consciência da necessidade de cooperação ao nível da comunidade e contribuir para a criação do sentido de responsabilidade dos alunos, relativamente à paz, aos direitos do homem e à defesa do património cultural.

O clube funciona na sala da mediadora social e é dinamizado pela mesma com a colaboração da Coordenadora da REEI, outros Professores que pretendam aderir ao projeto, considerando a componente não letiva e de acordo com a disponibilidade dos professores. Podem colaborar todos os alunos e membros da comunidade educativa que, após inscrição voluntária no mesmo, dinamizam e participam em atividades conducentes à realização dos objetivos do Clube. O horário de funcionamento está dependente do horário dos alunos, do horário da mediadora social e das horas de componente não letiva atribuídas para o efeito, a professores.

Na fase de divulgação e motivação pretendeu-se dar a conhecer o Clube Intercultural através de cartazes a afixar na escola e na sessão de Integração Social e Cidadania, aquando da realização do diagnóstico sociofamiliar das famílias migrantes. Desta forma deu-se a conhecer este espaço de trabalho à comunidade escolar, particularmente aos alunos/famílias, procurando motivá-los para a adesão.

Os indicadores de monitorização são recolhidos a partir da aplicação de questionários aos alunos que frequentam o clube e inquiridos de opinião. Para a contínua melhoria da qualidade dos serviços do agrupamento no que se refere à inclusão da diversidade cultural, o AE, no âmbito da medida Criar Pontes e Incluir e dos projetos internacionais, procurou avaliar o grau de satisfação dos alunos NPT relativamente a ações/medidas desenvolvidas que visam favorecer a integração e valorização da interculturalidade.

Neste sentido foi elaborado e aplicado a todos os alunos NPT da escola sede um questionário de avaliação da satisfação relativamente às medidas para a inclusão da diversidade cultural levadas a cabo pela escola.

Foi considerado por 82% dos alunos como sendo uma iniciativa muito importante para a integração social e divulgação da diversidade cultural na escola.

A grande maioria dos inquiridos considerou a qualidade global do Agrupamento de Escola Virgínia Moura, no que se refere à integração dos alunos oriundos de outros países, como Excelente com uma percentagem de 68%, Muito Satisfatório com uma percentagem de 27%, Satisfatório com uma percentagem de 3%, perfazendo um total de 98% de alunos satisfeitos, de tal forma que 94% aconselharia um familiar ou amigo a frequentar a escola.

A maioria dos alunos está muito satisfeita com as medidas para a inclusão da diversidade cultural. Revelaram serem bem acolhidos e sentem-se bem na escola.

Para escutar “a voz dos alunos” também se realiza anualmente uma Assembleia de alunos. Estas assembleias são focadas em problemáticas identificadas e são destinadas a alunos de 2.º e 3.º ciclo. No 2.º ciclo, cada ano de escolaridade reúne de duas em duas semanas, sendo que uma semana é para o 5.º ano, a semana seguinte para o 6.º ano, depois volta a ser a semana do 5.º ano, e assim sucessivamente. Para o 3.º ciclo, a Assembleia de Alunos funciona de 3 em 3 semanas para cada ano de escolaridade, ou seja, numa semana para o 7.º ano, depois o 8.º e depois o 9.º ano.

Estas assembleias acontecem em período de pausa letiva e têm a duração de cerca de uma hora e contam com a participação da Coordenadora da equipa de autoavaliação, dos diretores de turma e, por vezes, da Diretora da escola. O local onde têm lugar é numa sala de aula. No AE as Assembleias de Alunos são consideradas muito relevantes, uma vez que permite ouvir os alunos e debater sobre o que os preocupa ao nível do funcionamento da escola, da sua aprendizagem, conflitos, indisciplina, *bullying*, plano de emergência da escola etc. Fazem-se inquéritos de satisfação a todos os alunos e analisam-se os dados em assembleia de delegados. Após discussão, em pequeno grupo, os resultados são apresentados a todos os alunos, e abre-se o debate a todos. Através da partilha de ideias tenta-se identificar possibilidades para resolver os problemas em questão. As sugestões de melhoria são depois apresentadas na direção do AE. Segundo os participantes, esta prática tem impacto ao nível da participação dos alunos, da sua corresponsabilização e do comprometimento com a Escola, pois os alunos envolvem-se ativamente na operacionalização do Projeto Educativo da Escola e da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola.

Uma das particularidades deste AE assenta na particular identificação dos seus espaços. Todos estes, como as salas de aula, sala de estudo, biblioteca, bar, entre outros, são identificados em 4 línguas diferentes: Português, Inglês, Nepalês e Bengalês. Para além disso, é de salientar que, na entrada da Escola Sede do Agrupamento, está uma faixa “Bem-Vindo”, escrito em todas as línguas. Como é referido pela diretora, esta acaba por ser uma forma de inclusão, porque pressupõe que todos os alunos se possam sentir bem-vindos e acolhidos: “A primeira coisa é dar-lhes as boas-vindas, logo ali na entrada da escola. Temos lá um placard que diz bem-vindo em todas as línguas, seja português, inglês... Não foi feito de propósito para língua não materna, mas sim para todos os alunos. Aquilo até foi uma ideia da parte do Erasmus e do clube europeu no ano da Europa, das comemorações da Europa que fizemos essa situação.” Neste seguimento foram também construídos Guiões de Acolhimento, em forma de folheto, com orientações práticas, que auxiliem os alunos migrantes na sua integração, quer na explicação de quais são os materiais colocados à sua disposição, assim como contactos relevantes, como o Serviço Nacional de Saúde ou os Serviços Sociais.

No que diz respeito à ligação escola-família, vários são os pontos, em que é visível uma colaboração mútua, e de real interesse. Isto é perceptível, tendo em conta a confiança que os pais têm na escola, resultado de uma boa comunicação, cooperação e articulação com os professores. Os pais entendem que a escola é

para todos e é acolhedora. Adicionalmente, os pais sentem que são informados, uma vez que são chamados a várias reuniões, assim como sabem quais os critérios de avaliação estabelecidos para avaliar os seus educandos, entendendo que a escola tem adotado pedagogias diferenciadas, dentro da sala de aula.

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e acessíveis

De acordo com o Plano de Inovação, “é esperado que a Escola assuma a responsabilidade de organizar um plano de formação contínua para os seus docentes e não docentes que acrescente mais-valias ao seu trabalho, isto é, que desenvolva as suas competências pessoais e profissionais numa relação estreita com os novos desafios que se colocam a um agrupamento de matriz multicultural”. Assim, segundo este documento “a formação a disponibilizar aos docentes deve ser focalizada nas respetivas áreas disciplinares e orientada para o desenvolvimento de competências quer ao nível científico quer pedagógico-didático favorecendo a partilha de experiências profissionais e o desenvolvimento de uma cultura docente mais colaborativa”. Para além disso também a formação de não docentes deve ter, igualmente, como foco principal “o desenvolvimento de competências nas áreas de atividade profissional em que cada um está envolvido”.

Concluindo, este AE apostou num Plano de Formação, adequado à escala do mesmo, com o objetivo de que “satisfaça as prioridades formativas do pessoal docente e não docente, que privilegie os recursos educativos endógenos, parcerias e protocolos de colaboração com outras entidades e que integre conjuntos coordenados e coerentes de ações diversificadas e práticas de diferenciação pedagógica tendo em vista uma escola mais inclusiva”. Assim sendo, verifica-se que esta é uma prática comum na escola, existindo oferta de formações tanto para docentes, como para não docentes, sobre a diversidade cultural e a integração de migrantes. Mais especificamente aos docentes houve uma aposta em formações no sentido de se implementarem alguns projetos integradores relacionados com a disciplina de cidadania, e ainda relacionados com *Práticas Inclusivas Inovadoras na Educação*.

4.9.3 Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático

Uma das estratégias que visam a partilha de práticas entre os professores é o trabalho colaborativo. Desta forma, estes dispõem de um tempo semanal, no seu horário, para fazerem trabalho colaborativo ou para usarem esse horário com os alunos, nas designadas “Assembleias de Alunos”. De forma sucinta, semanalmente, uma das duas horas de almoço dos professores, é orientada para tempo obrigatório de trabalho colaborativo, em que podem escolher as tarefas que necessitam de realizar com mais urgência, para partilha entre os professores ou para trabalho com turma. No mesmo sentido, os professores consideram este trabalho colaborativo como benéfico para os mesmos, como é visível nos seguintes excertos:

“...reunir com outros professores também vou partilhar as minhas dúvidas! Às vezes estou a fazer assim... Olha, comigo resulta menos assim. É a tal partilha... Essa partilha nós também já a fazemos semanalmente num trabalho colaborativo.”

“Precisamente esse trabalho colaborativo é uma mais-valia para... Vamos partilhando, vamos partilhando ideias diárias, estratégias, vamos falando, conversando, vamos desabafando também... É o trabalho colaborativo entre todos, ninguém pensar que está na sua “capela” sozinho.”

Atendendo à diversidade cultural presente no AE, este facto também se evidencia em sala de aula. Desta forma, na avaliação, os docentes referem que fazem algumas adaptações nos instrumentos de avaliação, tendo em conta as características dos alunos. Relativamente aos alunos que não têm o português como língua materna, foi possível compreender que os testes são adaptados, mas não traduzidos. Isto deve-se ao facto de, através de diversas ferramentas, como o telemóvel, é possível traduzir os testes facilmente, para posteriormente conseguirem responder. No que diz respeito às respostas, não há questões linguísticas, uma vez que os docentes adaptam as formas de resposta, ou seja, as respostas não são de desenvolvimento, mas de escolha múltipla ou de ligação. Além disso, também foi referido durante as entrevistas que, em sala de aula, o ambiente é “saudável, agradável e de integração”, o que, na visão dos docentes, contribui para o sucesso dos alunos. Para tornar os ambientes de aprendizagem mais diversificados, e no âmbito de parcerias com empresas locais, no ano letivo 2018/19, foi construída a designada cozinha pedagógica, localizada na escola sede.

A Cozinha Pedagógica

A cozinha pedagógica foi criada pelo AE em parceria com algumas empresas locais, no ano letivo 2018/19, e está localizada na escola sede.

Constitui-se como um espaço de aprendizagem e de enriquecimento curricular e contribui para que os alunos com medidas de apoio à aprendizagem (adicionais) se tornem mais autónomos. Ao mesmo tempo, fomenta a aprendizagem de conteúdos relacionados com o conhecimento mais prático, pessoal e social, procurando colmatar, paralelamente, a falta de motivação dos alunos nas várias áreas disciplinares.

Esta Cozinha serve não só para os alunos com medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, adquirirem competências, mas também é utilizada por todos os alunos, através de aulas experimentais a realizar na Cozinha Pedagógica. A utilização deste espaço acontece em contexto de aula, envolvendo atividades ou tarefas mais práticas e experimentais, no âmbito das disciplinas de Físico-Química, de Português, de Matemática, entre outras. Por exemplo, em Físico-Química, podem utilizar a Cozinha Pedagógica para compreensão de como os líquidos se misturam ou não se misturam, como a experiência do azeite e da água, ou ainda experiências relacionadas com os estados físicos da água. Em português, através da pesquisa e leitura de receitas, a exploração de rótulos de alimentos, as listas necessárias, entre outros conteúdos. Por fim, em matemática, na exploração de conteúdos ligados às medidas de capacidade.

Neste espaço, os alunos devem associar a parte prática à elaboração de fichas técnicas, onde estão descritos ingredientes utilizados, o tempo despendido, os procedimentos a ter em conta, o registo da tarefa desenvolvida. Para além disso, existe ainda o desenvolvimento de tarefas domésticas direcionadas para alunos com adaptações curriculares significativas com vista à criação de hábitos de trabalho e sentido de responsabilidade, à confeção de

receitas promovendo a multiculturalidade, a partilha de culturas gastronómicas e a inclusão de alunos oriundos de outros países.

Como forma de monitorização, para além dos documentos oficiais da escola para o efeito, adicionalmente são realizados relatórios de execução das atividades e observação direta. Existe o reconhecimento generalizado recolhido através do sucesso das atividades, nomeadamente, através de prémios Eco-Escolas, como por exemplo de um 1.º lugar no desafio Eco-Cozinheiros 2022/2023 e 2.º lugar no ano 2023/2024).

Sempre que necessário, algumas práticas são melhoradas, como por exemplo, a diminuição do número de alunos no interior da cozinha pedagógica.

Ao nível do impacto, foi referido que “contribui para que, tanto os alunos com medidas de apoio à aprendizagem, como os alunos sem medidas desenvolvam competências importantes para a sua autonomia pessoal e social (por exemplo, saber verificar o estado de conservação de alimentos, saber preparar e confeccionar alguns alimentos, saber como lavar e cortar, etc.). Para além disso, serve também para que os alunos, sem quaisquer medidas, possam desenvolver competências associadas às várias disciplinas, como físico-química, português, matemática, e competências elencadas no PASEO”.

Este AE tem ainda como oferta curricular o Programa de Escolas Bilingue (PEBI) que procura fomentar uma educação voltada para a cidadania, inclusiva, multilíngue e intercultural, oferecendo uma solução adicional para integrar crianças e estudantes cuja língua materna não é o português. Valoriza a diversidade linguística e cultural e promove a participação ativa em um ambiente de vida democrática.

Programa de Escolas Bilingue (PEBI)

Com este projeto, pretende-se que algumas das aprendizagens das componentes curriculares seja feita através do Inglês, tendo como finalidade melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes os mecanismos necessários para alcançarem um nível elevado de proficiência em língua inglesa. Além disso, procura-se promover boas práticas na didática do Inglês, através de uma abordagem integrada baseada no currículo. Tem como objetivo o ensino simultâneo de duas línguas, a língua materna e uma outra língua estrangeira, neste caso o Inglês. A metodologia / abordagem utilizada neste programa é CLIL (Content and Language Integrated Learning), que integra a aprendizagem simultânea da língua e do conteúdo.

Este programa envolve uma Equipa Pedagógica composta por docentes de diferentes níveis de ensino, devidamente certificados pelo British Council relativamente ao seu nível de proficiência linguística em Inglês, equipa essa orientada por uma Coordenadora, cujas funções principais são: dinamizar todo o processo de certificação dos docentes que passam a integrar a equipa pedagógica; acompanhar/orientar os docentes que fazem parte da equipa pedagógica, nomeadamente na planificação das aulas e correção linguística dos materiais pedagógicos das diferentes disciplinas dos níveis de ensino envolvidos no projeto; organização de um dossiê digital referente a todo este projeto, que é constantemente atualizado com todas as atividades desenvolvidas por ano letivo; manter o departamento curricular, a área disciplinar e a direção informados acerca de todas as situações relacionadas com o projeto.

A monitorização é feita pela Equipa PEBI, composta por representantes da DGE, da DGEstE e do British Council e desenvolve-se em 3 fases. No mês de janeiro, realiza-se a primeira fase da monitorização do Programa PEBI, com uma sessão de acolhimento com todos os agrupamentos de escolas da zona Norte, através da plataforma ZOOM. Os objetivos desta sessão são os seguintes: conhecer os intervenientes, partilhar expectativas sobre a implementação do Programa, sensibilizar para a necessidade de cumprimento das Orientações para a implementação do PEBI; partilhar/dar exemplos de práticas de referência e partilhar/esclarecer dúvidas. Previamente, é solicitada a recolha de indicadores físicos sobre a implementação do PEBI no nosso agrupamento; esses dados são enviados, pela Coordenadora do Programa PEBI, em inícios de dezembro. Quanto à segunda fase, é solicitada, por amostra, informação sobre a implementação do PEBI no AE (níveis pedagógico/didático e

organizacional), nomeadamente registos de projetos, atividades, tarefas de aprendizagem. Finalmente, numa terceira fase, realiza-se uma sessão de *follow-up*, normalmente em junho, em que estão presentes a Coordenadora do Programa PEBI, juntamente com a Diretora do Agrupamento e com alguns docentes pertencentes à Equipa Pedagógica. Nessa reunião, é dado *feedback* sobre a observação e a análise das evidências enviadas, procede-se a uma reflexão sobre a implementação do Programa e apresentam-se propostas de solução para constrangimentos encontrados e propostas de continuidade futuras.

Foram destacados como aspetos positivos a utilização de dinâmicas diferentes, com estratégias/metodologias e recursos diversificados nas suas aulas. Também se salientou o trabalho colaborativo que um projeto deste exige, o que fez com que todos os professores apresentassem correções e propostas no sentido de otimizar os índices de sucesso dos alunos. Além disso, destacaram como maior dificuldade conseguir manter os alunos a comunicar em Inglês entre si e com os docentes e, como potencialidade, a concentração e o entusiasmo dos mesmos em todas as atividades realizadas.

Os EE também foram questionados e mencionaram que lhes foi devidamente explicado o funcionamento do projeto e a dinâmica das aulas, bem como lhes foram disponibilizadas todas as informações e esclarecimentos sobre o mesmo. Além disso, foram-lhes apresentadas as vantagens do Ensino Bilingue pelos diferentes docentes envolvidos no programa, juntamente com as estratégias, metodologias e recursos diversificados utilizados nas aulas. Também consideraram que o Ensino Bilingue facilita a aprendizagem da Língua Inglesa por parte dos seus educandos e que estes se sentem motivados para a aprendizagem da língua e para o conhecimento de outras culturas. Por outro lado, apontaram que o programa desenvolveu a autonomia dos educandos e que estes, na generalidade, gostaram bastante das aulas PEBI.

Este Programa teve impacto quer nos alunos de português língua materna como nos alunos estrangeiros, que integram as turmas. Salienta-se o desenvolvimento do nível de proficiência em língua inglesa, nomeadamente nas crianças da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, já que todas as atividades desenvolvidas exigiam a aprendizagem desta nova língua. Quanto aos alunos do 2.º e 3.º ciclos, os seus resultados escolares na disciplina de Inglês demonstraram que o projeto é uma mais-valia no contexto de ensino/aprendizagem dessa disciplina. Além disso, a possibilidade de os alunos poderem usar a língua inglesa em algumas disciplinas permite enriquecer o seu vocabulário. Por outro lado, adquirem competências diversas ao usarem aquele idioma para comunicarem, com vantagens para o futuro numa sociedade cada vez mais globalizante.

4.10 Escola Artística António Arroio

4.10.1 Políticas e culturas de escola /linhas de ação para a inclusão

Na sua área de intervenção, o PE (2018/21) destaca o currículo, a inclusão e o sucesso. Na apresentação da sua missão, visão e valores, este documento remete para a construção de uma formação com base humanista, indo ao encontro do preconizado no PASEO.

Os valores enunciados no PE são:

- “inclusão / respeito mútuo / diversidade / equidade; criatividade / arte / sensibilidade; pensamento crítico / liberdade / autonomia; partilha / solidariedade / democracia / integração de saberes / cooperação; rigor / verdade / exigência / ética / responsabilidade; afetividade / qualidade nas relações.

Este documento faz, portanto, apelo a uma educação inclusiva e a ambientes de aprendizagem de qualidade que se alinham com os valores do PASEO, na promoção de ambientes de aprendizagem com qualidade. O mesmo documento define, como primeiro objetivo geral, o de promover a conceção, organização e construção de um currículo promotor de experiências de qualidade para a formação integral de todos os alunos, constituindo-se, a atividade artística, como aglutinadora de saberes e, a prática da cidadania participante, como conteúdo de aprendizagem e organização interna. O segundo objetivo é o de promover o sucesso de todos e de cada um, na valorização da diversidade, de modo a tornar possível a inclusão e a diferenciação como práticas regulares. Outro objetivo geral é o de estabelecer e implementar metodologias de avaliação do próprio documento, assim como do funcionamento das estruturas de gestão e intermédias, dos serviços, da oferta formativa e dos resultados obtidos.

Ainda no PE (p. 14) é anunciada uma mudança gradual nas práticas de ensino, com a adoção “da metodologia de ensino por projetos que envolvam várias disciplinas do plano de estudos, com espaços e tempos comuns, com percursos de aprendizagem mais individualizados, a partir de temas que tenham como pano de fundo a Arte e a Cidadania, que abordem assuntos atuais e relevantes para os alunos e para a sociedade em geral e que promovam competências transversais”. É também defendida a adoção de um sistema de avaliação com enfoque nas competências, pondo de parte o entendimento de avaliação ligada aos resultados alcançados em provas formais, facilitando assim as propostas da OCDE no que respeita à concretização da flexibilidade curricular, do respeito e da valorização das competências individuais, gerando ambientes de inclusão e equidade. É realçada uma intenção robusta na criação de uma cultura de escola onde todos podem encontrar oportunidades e condições para aprender e para se realizarem plenamente, procurando responder às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

De acordo com dados recolhidos junto da Subdiretora da escola, na própria seriação inicial dos alunos é tido em conta o facto de um determinado jovem manifestar uma determinada necessidade específica para, a partir daí, se desenhar o percurso educativo mais ajustado. Ainda de acordo com a mesma, existe uma cultura de escola inclusiva. Atualmente toda a escola se envolve para responder a cada aluno, no entendimento de que: “Nós no dia-a-dia não nos apercebemos das diferenças (...) A escola é para todos. Temos que ter uma solução para todos (...)”.

Para que a cultura de escola inclusiva seja criada e nutrida, a Subdiretora realça a importância dos recursos humanos e o facto de esta escola ser uma escola artística, com uma prioridade: “O máximo desenvolvimento possível como pessoa e como aluno” no entendimento da riqueza que é proporcionada pela diversidade e pela inclusão dessa diversidade (“A diferença é que estamos todos muito mais envolvidos. Não há só os professores daquele aluno. Há uma escola para aquele aluno.”)

De notar que previamente à construção do PE (2018-21) disponibilizado pela escola, foram auscultados docentes e alunos através de questionários e/ou debates, consulta de documentos e reflexões individuais, permitindo que essas vozes pudessem contribuir para a construção daquele documento. O órgão de gestão parece reconhecer, valorizar e fomentar a inclusão.

Standard 1: Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos

A educação inclusiva e a qualidade da educação são entendidas por todos como estando inter-relacionadas. O PE é bastante explícito na assunção da educação inclusiva. Esta Escola tem por ambição o sucesso de todos e de cada aluno, através da criação de condições que permitam que cada um possa desenvolver o seu potencial, assim como construir a sua identidade e o seu espaço, como pessoa e como cidadão.

4.10.2 Organização da escola e gestão de recursos

Os recursos humanos e o facto de se tratar de uma escola artística (com disciplinas de cariz mais prático) são consideradas as duas grandes forças pelo órgão de gestão, pelos pais e pelos professores. “A diferença é valorizada mesmo! Nessa medida eu acho que todos os alunos que entram e que de alguma forma noutra escola noutros contextos se podem sentir um pouco mais à margem. Aqui acabaram por se integrar melhor”. A escola parece organizar-se em torno de uma preocupação que se relaciona com a construção de uma resposta inclusiva para todos os alunos.

Para definir inicialmente o percurso educativo dos anos e relativamente aos alunos do 10.º ano é realizada uma reunião que integra o aluno, pais e professor de educação especial com o objetivo de ser desenhado o percurso escolar. Para alguns alunos, já previamente identificados, é desenhado, logo no início do ano, o percurso educativo e o horário, assim como são ainda selecionados os professores com quem vão trabalhar... “e a partir daí é um encontro de vontades e é uma questão de responsabilidade”.

Ao longo do ano, a necessidade de adoção de medidas universais é concretizada pelos docentes quando entendem que o aluno delas necessita. Para a adoção de medidas seletivas ou adicionais, os professores aferem, em conjunto, essa necessidade nas reuniões de Conselho de Turma. O Diretor de Turma, ouvido o Conselho de Turma, formaliza a identificação do aluno e envia para análise à EMAEI após terem sido esgotadas as medidas universais e as estratégias pedagógicas, pelos professores. Na EMAEI, a informação é partilhada com os professores de educação especial.

No que respeita ao trabalho de monitorização desenvolvido pela EMAEI, entendem que é feita uma análise ao aproveitamento dos alunos e, a partir daí, procura-se mobilizar respostas. Definem-se ferramentas gerais de funcionamento, de uma forma mais informal e, depois, há uma intervenção um pouco mais autónoma.

Para além dos RTP dos alunos foi criado o Documento de Registo Individual (ou individualizado) – DRI - que é elaborado a partir da informação constante no Relatório Técnico-Pedagógico, mas concretizando, de uma forma mais prática, as medidas e as estratégias pedagógico-didáticas. Esse DRI é orientado pelos professores de Educação Especial. No final do ano é elaborado um relatório final de monitorização, considerando os objetivos definidos inicialmente, os resultados alcançados e quais as sugestões para o ano seguinte. As medidas de promoção de aprendizagens de qualidade procuram dar resposta a problemas relacionados com o insucesso escolar que poderão decorrer do facto de se tratar de alunos estrangeiros ou com problemas emocionais, psicológicos ou de saúde mental, questões de género, alunos com dislexia, PEA, paralisia cerebral, défice cognitivo, etc., partindo do pressuposto de que “há de facto aqui alguma relação de confiança de que cada um fará a sua parte. Ou seja, de que ouvindo aquilo que se passa, há uma grande vontade de todos, de toda a comunidade educativa, que o aluno tenha sucesso. E, portanto, o chapéu aqui das necessidades específicas também é um chapéu muito largo e, portanto, há uma consciência muito grande”.

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva

Os professores são considerados, por vários participantes, como uma das grandes forças da escola (embora seja frequentemente mencionada a escassez de recursos como professores e psicólogos e a dificuldade no acolhimento aos alunos migrantes). Na descrição que é feita entende-se que o corpo docente é, na sua grande maioria, estável, comprometido e gosta de desempenhar as suas funções. No que respeita aos professores de educação especial, os pais entendem que o departamento de educação especial é “extraordinariamente aberto, extraordinariamente recetivo e muito próximo, quer dos alunos, (...) quer dos pais.” O professor de educação especial que acompanha determinado aluno está sempre presente nos conselhos de turma, podendo ter intervenção direta ou não com este, dependendo das situações. Estes professores têm um tempo semanal definido no horário para o trabalho colaborativo com os restantes professores. Para além disso estes docentes estão presentes em todas as reuniões de conselhos de turma em que há alunos com necessidade de adoção de medidas de suporte, nomeadamente seletivas e/ou adicionais.

Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas

Para além destas funções, os professores de educação especial articulam com os pais informando-os sobre apoios financeiros, contactos de instituições e/ou encaminhando-os para instituições ou organizações. Um encarregado de educação refere que: “o que mais tranquiliza a mim enquanto pai é a recetividade com que a escola recebe as sugestões dos pais (...) para lidar com cada aluno dentro das suas próprias características e das suas próprias necessidades”.

O órgão de gestão, considerado como bastante recetivo e aberto a acolher todos os alunos, promove o contacto com os pais e o acompanhamento aos mesmos, desde o início, sendo considerado, por muitos, como o grande impulsionador e parceiro. Partindo do órgão de gestão, os vários participantes foram praticamente unânimes em considerar que o respeito pela liberdade e autonomia profissional do professor é a outra força da escola.

A Escola tem também um programa de tutorias para os alunos em risco de abandono escolar ou com falta de apoio familiar (tutor-aluno). Neste programa de apoio tutorial coordenado pelo SPO, são os alunos quem escolhe o seu tutor. Esta tutoria integra a componente não letiva dos docentes. Quando determinado professor esgota o seu tempo disponível para este programa, terão os alunos que seleccionar outro docente, *convidando-o* para seu tutor.

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis

Relativamente à formação, no relatório PAA 2021-2022 consta a informação de que foram organizadas, pelo Grupo de Formação, várias ações de curta duração visando dar resposta a necessidades identificadas, prevendo-se a sua continuidade ao ano seguinte (Autismo, LGBT; Educação para a Sustentabilidade). Na escola foram e têm sido proporcionadas diversas oportunidades de formação docente no âmbito da aplicação da legislação que rege a educação inclusiva e outras consideradas mais técnicas e necessárias. Relativamente às primeiras, foi referido que muitas eram predominantemente teóricas e baseadas em conceitos, com reduzida aplicação prática.

4.10.3 Aspetos do domínio curricular e pedagógico-didático

Nesta Escola, os professores parecem entender que as aprendizagens como saber ser e estar na sala de aula têm de ser adquiridas na sala de aula, em conjunto com os outros. Foi mencionado que, nalgumas circunstâncias, os alunos com menor autonomia têm uma aula semanal com o professor de educação especial. A monitorização é realizada quase *aula a aula*, porque existe um grande trabalho de articulação entre o docente de educação especial e o docente titular ou diretor de turma.

No que concerne à implementação de medidas pedagógico-didáticas e de suporte à aprendizagem e à inclusão foram referidas algumas consideradas eficazes na promoção do sucesso escolar dos alunos. Por exemplo, as adaptações curriculares (significativas ou não), são referidas como importantes na medida em que permitem adequar o currículo às necessidades dos alunos, mencionando que, por vezes, as adaptações são simples, ao nível da linguagem ou da estratégia, mas nalguns casos “são currículos diferenciados, bastante diferenciados”. Fundado no conceito de que a escola deve dar a oportunidade aos alunos de evoluírem o máximo possível, o percurso escolar de alguns alunos pode passar por realizar o 11.º ano ou o 12.º em dois anos.

Também foi referido que existe um trabalho de coadjuvação entre docentes da mesma disciplina, nas disciplinas artísticas. As coadjuvações acontecem nas disciplinas mais práticas e entende-se que este apoio é fundamental. O professor coadjuvante procura, igualmente, responder às necessidades de todos os alunos e não apenas de um ou outro em particular, reduzindo o estigma e aumentando a aceitação por parte de todos os alunos. A criação de pequenos grupos de trabalho (Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos), com o objetivo de antecipar ou reforçar as aprendizagens da sala de aula e as coadjuvações por professores da mesma disciplina, nas disciplinas artísticas e na sala de aula foram pensadas pelo órgão de gestão, como forma de dar uma resposta mais adequada a situações particulares de alunos com problemáticas mais severas. A presença dos dois professores (o professor da disciplina e o coadjuvante da disciplina) anula a necessidade de reduzir a turma pela presença de um aluno com medidas seletivas ou adicionais.

Foram ainda realçadas outras estratégias consideradas facilitadoras da aprendizagem de qualidade e da inclusão. Por exemplo, atendendo à realidade vivida que é a escassez de recursos humanos que possam apoiar determinados alunos, os jovens são envolvidos no apoio aos pares, estimulando a aceitação e o convívio entre eles, a relação interpessoal e a inclusão. Aos olhos dos encarregados de educação, isso tem impacto no “gostar de estar na escola” dos alunos. Nas várias entrevistas a comunidade educativa foi retratada como estando envolvida verdadeiramente no sucesso de todos, em que cada elemento faz a sua parte. Existe ainda um programa de mentorias em grupo, no qual, qualquer aluno do 11.º e 12.º anos pode ser mentor de alunos do 10.º ano. Nesta dinâmica, os mentores favorecem a integração de outros alunos nas turmas e acompanham os colegas de forma mais próxima e atenta ao longo do ano. Ou seja, se um aluno do 10.º ano revela dificuldade na sua integração na turma ou absentismo, o mentor acaba por assumir um papel muito importante promovendo a aproximação do colega à escola, à turma e às aprendizagens.

Na disciplina de projetos e Tecnologias, por exemplo, é possível, de acordo com os participantes, desenhar um modelo educativo mais individualizado e mais ajustado ao aluno, onde é concretizada a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares. O trabalho de projeto é identificado como a metodologia de suporte às aprendizagens, permitindo que os alunos participem mais em todo o processo. Os vários entrevistados consideraram que o sucesso dos alunos reside na possibilidade de se abordarem os temas de uma forma mais prática e menos expositiva. Nessa perspetiva, a inclusão acontece de forma integrada, já que o processo criativo permite o desenvolvimento de um trabalho mais pessoal, sem o peso das *respostas certas ou erradas*. Esta disciplina conta com a presença do professor que leciona a disciplina e de um coadjuvante (também professor da área). Ao nível do impacto foi mencionado que, para os próprios docentes é surpreendente como os alunos, mesmo com “autismo e autismo severo”, conseguem desenvolver aprendizagens e realizar produtos a partir do seu envolvimento nas atividades propostas. Consideram que estas aprendizagens são também visíveis em sala de aula em projetos e nas oficinas.

Standard 6: Sucesso e certificação

Os dados recolhidos sugerem que existem mecanismos legais e operacionais para garantir o sucesso de todos os alunos e que a avaliação formativa e avaliação sumativa estão asseguradas. Os professores utilizam informações da avaliação sobre as aprendizagens para orientar a ação educativa fazendo os ajustes considerados necessários para apoiar da melhor forma a aprendizagem dos alunos.

Considerações Finais

O estudo descrito no presente relatório identifica práticas educativas promotoras de equidade e inclusão em 10 AE/EnA, que podem fornecer um referencial de *benchmarking*. Procura-se desta forma oferecer exemplos que possam vir a ser replicados noutros contextos, adequando-os, naturalmente, às suas singularidades. Espera-se que as atividades identificadas possam servir de modelo e incentivo para a implementação de processos conducentes à construção da educação inclusiva que assegurem a participação plena de todos os alunos, respeitando a diversidade.

Foi possível perceber que os princípios e valores da educação inclusiva fazem parte do discurso dos participantes e que estes estão imbuídos do espírito dos vários documentos orientadores dos AE/EnA. Há uma intenção forte e assumida na construção da Educação Inclusiva, assim como é evidente um compromisso com a mesma. Nota-se, por vezes, em alguns registos orais (por parte dos participantes), o recurso a expressões que nos remetem para a legislação anterior (Decreto-Lei n.º 3/2008). Este aspeto pode ser compreendido, se partirmos da perspetiva que uma coisa é a mudança legislativa, outra é a adequação prática ao novo paradigma. Qualquer processo de mudança exige tempo para ser totalmente apropriado através do discurso. Este facto não invalida a operacionalização, no terreno, da educação inclusiva, mas constitui um aspeto a ser tomado em consideração para que todos possamos cuidar melhor das nossas palavras e dos significados que elas carregam.

Do estudo ressalta a constatação de que todos os AE/EnA mobilizam os dispositivos legais que têm ao seu dispor para melhor responderem aos desafios particulares que cada um enfrenta, construindo assim o caminho para uma escola mais inclusiva. Face aos constrangimentos que os AE/EnA enfrentam, consideramos meritório o que realizam com os meios de que dispõem. Existe uma preocupação com o alinhamento das diferentes ações, com a ENEC e com o PASEO.

O envolvimento e o empenho com que os órgãos de gestão e os docentes abraçam a missão da educação inclusiva vai, frequentemente, além do horário que lhes está atribuído, dedicando muito do seu tempo pessoal na interação com alunos, famílias e comunidade. Isto poderá significar que os recursos humanos disponíveis, não são suficientes para tão hercúlea tarefa. No entanto, também se percebeu que uma boa gestão de recursos potencia a organização das respostas educativas mais adequadas.

No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular verificou-se que a legislação que a suporta (Decreto-Lei n.º 55/2018) é uma ferramenta importante e fundamental para os AE/EnA, que foram capazes de criar propostas inovadoras com o intuito de oferecer condições para um maior envolvimento e participação dos alunos, principalmente aqueles que vivem em contextos sociais, económicos e culturais mais desfavorecidos. A Escola dá a melhor resposta que consegue, mas a construção da escola inclusiva também se constrói através de melhores condições de vida dos alunos e das suas famílias. Necessita ser

apoiada por políticas sociais de combate à pobreza e incentivo à inclusão social de grupos minoritários, como é o caso da população migrante e da comunidade Roma.

Constatou-se que nos últimos anos, os AE têm recebido um elevado número de alunos migrantes, oriundos de várias nacionalidades, de vários continentes, refletindo a crescente diversidade cultural e social das nossas comunidades. Este aumento significativo exigiu a implementação de estratégias para acolher esses alunos e promover a sua inclusão e sucesso escolares. Nesse sentido, os AE têm desenvolvido e adotado uma série de iniciativas, como a criação de programas de acolhimento específicos para alunos migrantes que oferecem apoio inicial, mas também ao longo do tempo, facilitando a transição dos alunos para o novo ambiente escolar, ajudando-os a adaptar-se a uma nova língua e cultura. Neste processo, o papel dos técnicos de serviço social, tem sido particularmente importante, pois atuam como mediadores entre a escola, as famílias migrantes e a comunidade, facilitando a comunicação e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

O trabalho que tem vindo a ser realizado com famílias da comunidade Roma evidenciou-se em alguns AE (aqueles que lidam com esse desafio de modo mais acentuado) e tem-se destacado pela criação de ações que respeitam e valorizam a cultura dessa comunidade. Essas iniciativas incluem a celebração de festividades tradicionais e a promoção de atividades que permitam aos alunos expressar e compartilhar sua herança cultural. Tenta-se criar um ambiente educativo acolhedor, no qual, os alunos Roma se sintam respeitados e valorizados, fomentando assim um sentimento de pertença e identidade cultural dentro do ambiente escolar.

Num dos casos foi possível constatar como esse trabalho de inclusão se inicia na educação pré-escolar sendo, desde cedo, implementadas estratégias que incentivam a participação ativa dos alunos Roma na vida da escola, em estreita articulação com as famílias, promovendo um diálogo contínuo e construindo e nutrindo a confiança mútua. Dessa forma, o trabalho iniciado na educação pré-escolar sugere que tal facilita não só o processo de inclusão, como também estabelece as bases para um percurso educativo bem-sucedido, garantindo que esses alunos se sintam motivados e apoiados ao longo de toda a sua trajetória escolar, mantendo-se na escola durante mais tempo. Noutro AE, através de ações integradas no Plano de Inovação (PI), também se verificou o crescente envolvimento dos alunos nas disciplinas novas, para além da matriz curricular de base.

Os PI delineados por alguns AE mostram que é possível pensar o processo de ensino-aprendizagem, de forma inovadora, obrigando a agir “fora da caixa” tendo em conta os alunos que acolhe, motivando-os a desejar estar na Escola. Não é possível fazer acontecer a inclusão quando os alunos não estão lá. Mas podemos constatar que é possível motivar os alunos e construir propostas pedagógicas de forma mais integrada, nas quais os conteúdos de aprendizagem se interligam e são promotores de uma aprendizagem

mais significativa. Importa lembrar que a boa aprendizagem é aquela que tem significado social para quem aprende e que está associada a parâmetros de qualidade na organização dos ambientes de aprendizagem.

O mesmo se pode inferir em relação ao trabalho que as escolas estão a dinamizar no âmbito dos DAC e se constituem, também, como oportunidades para aprendizagens mais significativas. Verificou-se, em alguns casos, como é possível trabalhar em articulação, conteúdos diferentes, muitas vezes apoiados no trabalho por projeto, ainda que nem sempre essa designação tenha sido utilizada pelos participantes.

Ao nível da aplicação de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão e da sua monitorização foi possível identificar que as EMAEI, em articulação com os docentes de educação especial e os titulares de turma, são uma mais-valia para o apoio aos alunos. Os procedimentos de implementação e monitorização são transversais e cumprem o legalmente estipulado de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, alterado pela Lei n.º 116/2019. Nota-se, ainda, alguma tendência para enfatizar as dificuldades dos alunos, ao invés do enfoque no contexto e nas suas barreiras. Esta situação merece ser aprofundada em estudos futuros.

Sobre as medidas universais foi sempre mencionado que as mesmas eram aplicadas e que, apenas depois de se esgotarem, se avançava então para a aplicação de medidas mais restritivas. Parece assim que se utiliza uma abordagem multinível que segue um contínuo com estrutura piramidal. Não foi possível apurar, com certeza, qual a conceção dos participantes no estudo sobre, por exemplo, o significado de diferenciação pedagógica. Por vezes, ficou a ideia de que diferenciar significa apenas dar coisas diferentes e adaptadas a determinados alunos. Ora, para além da diferenciação pedagógica incidir nos conteúdos, ela também incide nos processos, nos produtos e na organização do ambiente educativo.

Foi possível perceber que a atuação do professor de educação especial é variável de acordo com as situações concretas de alunos com medidas de apoio à aprendizagem e inclusão e com o tipo de trabalho que desenvolve com o professor titular de turma. Funciona como um recurso de apoio aos titulares de turma dentro da sala de aula, na gestão do trabalho de aprendizagem aí desenvolvido, no planeamento de materiais e de aulas, mas também como apoio direto a alunos com medidas mais restritivas, quer em sala de aula, quer no CAA.

A coadjuvação entre docentes parece assumir uma forma de trabalho utilizada em vários AE/EnA, para responder a turmas com alunos com medidas de apoio à aprendizagem e inclusão. Ficou a ideia de que existe trabalho colaborativo ao nível do planeamento e na ação em sala de aula. Os professores coadjuvantes trabalham com todos os alunos da turma, mas também interagem individualmente com os alunos com medidas seletivas.

O CAA, na generalidade dos AE, funciona num ou em mais espaços, de acordo com as necessidades identificadas nas escolas que integram o AE e de acordo com a dispersão geográfica das mesmas. Em alguns casos, pelo modo como foram caracterizados os CAA, ficou a impressão de que mantêm o mesmo

registo da legislação que antecedeu a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018. Não foi possível identificar o tipo de atividades realizadas pelos alunos com medidas mais restritivas e que estão mais tempo no CAA, nem como participam quando estão em sala de aula com os seus pares. Será importante aprofundar estas duas situações, em outros estudos.

O recurso a mentorias entre pares, também se destacou como uma prática comum a vários AE, envolvendo parcerias de alunos da mesma turma ou com alunos de anos mais avançados como mentores. Os alunos ouvidos no estudo mostraram satisfação com esta atividade considerando-a benéfica para a sua aprendizagem. O estudo sugere que a interação entre pares facilita a comunicação, criando um ambiente de aprendizagem mais informal, onde os alunos mentorandos se sentem mais à vontade para expressar dúvidas e dificuldades. Também se percebeu que a implementação destes programas requer um planeamento cuidadoso e que os professores e elementos dos SPO se envolvem neste processo, escutando os alunos e as suas famílias.

As Assembleias de Alunos emergiram como uma modalidade para a participação dos alunos na vida da Escola. Existe uma predisposição dos AE/EnA para escutar as vozes dos alunos, considerando-os nas suas vontades e interesse sobre assuntos que lhes dizem respeito. Não foi possível apurar como é escutada as vozes das crianças em idade pré-escolar.

Para além desta prática, também se constatou que os alunos são ouvidos, por exemplo nas situações em que existe um PIT, quando participam em mentorias e quando se envolvem no seu processo de aprendizagem, fazendo escolhas sobre conteúdos/temas a “pesquisar” em algumas disciplinas, e ainda quando são envolvidos na sua autoavaliação.

Também a interação entre os AE/EnA e a comunidade envolvente é muito intensa. Existe uma forte mobilização de parcerias, potenciando de forma bastante articulada os recursos das diferentes comunidades. Por exemplo, na transição de alunos para o mundo do trabalho (alunos com PIT), as parcerias são potenciadas e funcionam como espaços importantes para vida dos alunos.

Este envolvimento com a comunidade local, permite ainda, por exemplo, o apetrechamento de espaços dos AE, com equipamentos e materiais que servem o desenvolvimento de projetos inovadores e que procuram alternativas ao ensino tradicional.

Constatou-se que, o Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica foi apropriado por alguns AE, ou foi mais mencionado pelos participantes desses AE, evidenciando-se. Esta apropriação tem estado a contribuir para uma alteração no modo como é entendido o processo de aprendizagem, com enfoque na dimensão avaliativa com participação dos alunos e com a criação de instrumentos que permitem regular e monitorizar de forma mais transparente a aprendizagem.

Relativamente à formação específica sobre educação inclusiva, verificou-se que, na sua globalidade é direcionada ao corpo docente. No entanto, o estudo sugere que, mais do que formação oferecida pelos centros de formação de escolas, ou instituições de ensino superior, será importante a realização de formação em contexto, a partir das problemáticas concretas e dos desafios de cada AE/EnA. Conseguiu-se apurar que, em alguns casos, a formação que existe é demasiado teórica e que a sua transposição para o terreno nem sempre é conseguida. A formação que tem vindo a ser promovida procura responder às prioridades emanadas pelo Ministério da Educação. Ora, existem várias prioridades, em anos diferentes, e como tal nem sempre tem sido possível um aprofundamento sustentado da formação na área da educação inclusiva. Por outro lado, também se constatou que muitos dos docentes que realizaram a formação que acompanhou o início da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 já se reformaram. Recomenda-se a promoção de formação em contexto, construindo comunidades de aprendizagem, na escola, nas quais os docentes possam efetivamente partilhar as suas experiências pedagógicas e refletir sobre elas. Para tal, importa haver tempos que, estando previstos na lei e tendo sido acolhidos pelos AE/EnA, não são suficientes para as necessidades dos professores, uma vez que existem inúmeras atividades a realizar no tempo não letivo.

Compreendeu-se que as Escolas materializam as políticas educativas através de diversos programas e projetos, uns de âmbito nacional, outros criados por si para responder a problemáticas específicas, outros propostos por outras entidades externas que, frequentemente, se sobrepõem, tornando por vezes difícil perceber os impactos de programas e projetos concretos, por incapacidade de identificar, entre diversas medidas em curso com os mesmos objetivos, qual o efeito e impacto de cada uma. Esta foi uma realidade com que nos deparamos nos 10 estudos de caso. Algumas das práticas relatadas e observadas cruzavam-se com outros projetos, outras atividades. Se por um lado podemos considerar que existe uma conjugação de ações com origem em vários programas, que dão uma maior congruência e robustez às atividades desenvolvidas, da mesma forma torna-se complicado perceber qual o contributo isolado de cada atividade. Talvez este fator tenha contribuído para que, de um modo geral, os entrevistados tenham manifestado alguma dificuldade em descrever os processos de monitorização e avaliação, assim como os efeitos e impactos das ações nas aprendizagens dos alunos e ao nível da inclusão. No entanto, também se percebeu que é necessário mais tempo para se perceber o impacto de algumas ações/práticas/ projetos, uma vez que, em alguns AE, estes estavam a ser desenvolvidos há relativamente pouco tempo.

Não foi possível identificar em nenhum AE/ EnA referência ao relatório Review of Inclusive Education in Portugal (OECD, 2022) e ao relatório Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022), quer ao nível da documentação analisada, quer ao nível das falas dos participantes.

Finalizando, agradecemos profundamente toda a disponibilidade e vontade demonstradas pelas direções dos AE para participar no estudo, nomeadamente na pessoa dos seus diretores/as, ou no caso da EnA, a subdiretora, assim como a todos os participantes que foram entrevistados e àqueles que consentiram dar o seu testemunho em vídeo. Aos alunos, uma palavra especial também de agradecimento, sendo estes o motivo principal do estudo, uma vez que é para eles que se destina a Escola Inclusiva, na busca incessante das melhores oportunidades de aprendizagem e do desenvolvimento máximo do seu potencial.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Alves, I. (2019). International Inspiration and National Aspirations: Inclusive Education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education* 23 (7–8): 862–875. doi:10.1080/13603116.2019.1624846
- Alves, I., Pinto, P. & Pinto, T. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects* 49, 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- OECD (2022). Review of inclusive education in Portugal. *Reviews of national policies for education*, OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Cosme, A (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República: I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República: I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Direção Geral de Educação-DGE (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania-ENEC. <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M.T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Sage Publications.

ONU (2015). Agenda 2030: ODS – Objetivos do desenvolvimento sustentável.

Pereira et al, (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Porter, G.L., Richler, D. (2011). Diversity, Equity and Inclusion. In: Porter, G.L., Smith, D. (eds) *Exploring Inclusive Educational Practices Through Professional Inquiry*. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-558-1_2

Rodrigues, D. (2020) Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 215-227. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>

UNESCO (2015). *Marco da educação 2030: Declaração de Incheon*. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO.

UNESCO (2017). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.

UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos. Um novo contrato social para a educação*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods (5th ed.)*. Sage.

Implemented by:



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA