



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Centro de Apoio a Aprendizagem em um Agrupamento de Escolas.

Estudo de Caso

Cléa Maria Alves Alexandre Faustino

Orientadora

Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita, Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Janeiro de 2023

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor Paulo José Martins Afonso

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Maria Fernanda Serrão Bastos de Oliveira

Professora de Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes em Olhão (Arguente).

Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientadora).

Dedicatória

Ao meu pai Francisco Alexandre e a minha mãe Cleonice Alexandre (in memoriam).

Agradecimentos

Agradeço a Deus, força suprema universal, que nos concede a vida e infinitas possibilidades de realizações.

Obrigada a todos os professores que contribuíram facilitando minha aprendizagem.

Obrigada a todos os profissionais que colaboraram com este trabalho de investigação.

Obrigada aos gestores do Agrupamento de escolas onde foi realizada a investigação.

Agradeço aos amigos pela força e motivação.

Agradeço aos colegas de curso que contribuíram compartilhando suas experiências e pelo convívio.

Agradeço especialmente à Professora Helena Mesquita por sua orientação, intervenção, paciência, perseverança e motivação constante!

Resumo

Considerando a mudança legislativa que traz o DL 54/2018 quanto a reconfiguração dos modelos das antigas Unidades Especializadas em Ensino Estruturado e Multideficiências para os Centros de Apoio a Aprendizagem, a partir daí pretendemos responder à questão: *“Qual o contributo dos Centros de Apoio à Aprendizagem no apoio à inclusão de crianças e jovens em um Agrupamento de Escolas?”* Então, a partir da mudança legislativa proposta, buscamos entender como se deu o processo de transição das antigas Unidades de Ensino Estruturado e Multideficiências, preconizado no DL 03/2008 para os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) indicados no DL 54/2018, descrevemos o processo e identificamos o seu contributo no apoio à inclusão dos alunos usuários no Agrupamento de Escolas.

Como método para realizar este trabalho, escolhemos o estudo de caso descritivo, um método qualitativo, que consiste em uma forma de aprofundar uma unidade individual, que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados e objetiva a descrição das características da população ou fenômeno estudado, contribuindo para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. Uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão.

Como instrumentos de recolha de dados utilizamos documentos bibliográficos, inquérito por entrevista e questionários, observação não participante, fotografias e notas de campo. Os questionários foram aplicados a 6 docentes de Educação Especial e a 23 docentes do Ensino Regular e a entrevista foi aplicada ao Coordenador do CAA.

Apuramos que o processo de mudança foi mais uma questão de adaptação burocrática\legislativa de adequação e gestão dos recursos humanos e materiais ao novo Centro. As facilidades do processo foi o facto de dar sequência ao trabalho de referência que já se fazia e as maiores dificuldades ou constrangimentos esteve relacionadas a divergências de interpretação da legislação por parte dos profissionais envolvidos na mudança, e resistências por parte dos docentes de Educação Especial em relação as mudanças propostas, principalmente por não haver uma definição clara da atuação destes profissionais em contexto de CAA.

Constatamos que não há um número exato de horas para a frequência do centro, pois a atribuição das horas de apoio é definida de acordo com as medidas atribuídas a cada aluno de acordo com suas especificidades e ao seu currículo individual, chegando até 60% do tempo letivo, onde o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, apoio individual e em sala de aula são fundamentais. São também referidos o trabalho colaborativo e a planificação e avaliação conjunta das atividades, entre outros, como apoio disponibilizado aos docentes pelo centro.

Conclui se que a criação dos CAA foi positiva para promoção da inclusão dos alunos no Agrupamento, e que o Centro contribui para a inclusão na medida que promove a autonomia pessoal e social e na aquisição de conhecimentos. Ao oferecer uma estrutura acolhedora e facilitadora da aprendizagem promovendo “bem-estar global”, perpassando por questões a nível das relações “emocional/ cognitiva, social/comportamental/ envolvimento”, e ao “minimiza impactos negativos”.

Palavras-chave:

Centro de Apoio a Aprendizagem, Decreto Lei 54/2018, Educação Especial, Inclusão.

Abstract

Considering the legislative change that brings the DL 54/2018 regarding the reconfiguration of the models of the former Structured Learning and Multideficiency Specialized Units for Learning Support Centers, from there we intend to answer the question: "What is the contribution of Learning Support Centers in supporting the inclusion of children and young people in a Grouping of Schools?" Then, from the proposed legislative change, we seek to understand how the transition process took place from the former Structured Learning and Multideficiency Units, advocated in DL 03/2008 to the Learning Support Centres (LSSC) indicated in DL 54/2018, we describe the process and identify its contribution in supporting the inclusion of student users in the Grouping of Schools.

As a method to carry out this work, we chose the descriptive case study, a qualitative method, which consists of a way to deepen an individual unit, which covers all in specific approaches to data collection and analysis and aims to describe the characteristics of the population or phenomenon studied, contributing to better understand individual phenomena, organizational and political processes of society. It is a tool used to understand the form and the reasons that led to a certain decision.

As instruments of data collection we used bibliographical documents, survey by interview and questionnaires, non-participant observation, photographs and field notes. The questionnaires were applied to 6 teachers of Special Education and 23 teachers of Regular Education and the interview was applied to the CAA Coordinator.

We found that the process of change was more a matter of bureaucratic and legislative adaptation of adaptation and management of human and material resources to the new Centre. The greatest difficulties or constraints were related to divergences of interpretation of the legislation by the professionals involved in the change, and resistance from the Special Education teachers regarding the proposed changes, mainly because there was no clear definition of the performance of these professionals in the context of CAA.

We found that there is no exact number of hours to attend the centre, because the allocation of hours of support is defined according to the measures assigned to each student according to their specificities and their individual curriculum, reaching up to 60% of the school time, where the development of personal and social autonomy skills, individual support and in the classroom are fundamental. Collaborative work and joint planning and assessment of activities are also mentioned, among others, as support made available to teachers by the centre.

It can be concluded that the creation of the AACs was positive in promoting the inclusion of students in the school grouping, and that the Centre contributes to inclusion by promoting personal and social autonomy and the acquisition of knowledge. By offering a welcoming structure that facilitates learning and promotes

"global well-being", going through issues at the level of "emotional/cognitive, social/behavioural/involvement" relationships, and "minimises negative impacts".

Keywords:

Learning Support Center, Decree Law 54/2018, Special Education, Inclusion.

Índice geral

Composição do júri.....	III
Dedicatória	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo	IX
Abstract.....	XI
Índice geral.....	XIII
Índice de figuras e gráficos.....	XV
Índice de tabelas.....	XVII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XXIII
Introdução	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1.1 Percursos da Inclusão.....	5
1.1.1 Definição Conceptual de inclusão	5
1.1.2 Do conceito de Necessidades Educativas Especiais à Inclusão	6
1.1.3 Inclusão Escolar	9
1.1.4 Percurso da Inclusão Escolar em Portugal	11
1.2. Educação Inclusiva em Portugal: O Decreto-Lei 54/2018	15
1.2.1 Opções metodológicas subjacentes ao DL 54/2018	21
1.2.1.1 O Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA	21
1.2.1.2 A Abordagem Multinível	23
1.2.2 Recursos Específicos de Apoio a Aprendizagem e à Inclusão	28
1.2.2.1 Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) como Recurso Organizacional de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão.....	29
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPIRICO	33
2.1 Metodologia e objeto de estudo.....	33
2.1.1 Questão de Investigação e objetivos	33
2.1.2 Procedimentos metodológicos.....	34
2.1.3 Sujeitos	35
2.1.4 Instrumentos de recolha de dados	35
2.1.5 Procedimentos e considerações éticas.....	37

2.1.6 Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	39
2.1.6.1 Caracterização do CAA do Agrupamento	40
2.2 Tratamento dos dados	43
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	47
3.1 Apresentação dos resultados	47
3.1.1 Entrevista ao Coordenador do CAA do Agrupamento	47
3.1.2 Questionário aos docentes de Educação Especial	61
3.1.3 Questionário aos docentes do Ensino Regular	84
3.1.4 Observações em Contexto do CAA.....	109
3.1.5 Das fotografias.....	113
3.2. Discussão dos resultados	114
3.2.1 Contributo do CAA no processo de inclusão dos alunos do Agrupamento.	120
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES.....	123
4.1 Conclusões	123
4.2 Limitações e Recomendações.....	126
Referências Bibliográficas.....	127
Apêndices	133
Apêndice A - Questionário aos docentes de Educação Especial do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) do Agrupamento de Escolas	135
Apêndice B - Questionário aos Docentes do Ensino Regular com alunos que frequentam o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) no Agrupamento de Escolas.	147
Apêndice C - Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudo de Investigação.....	159
Apêndice D: Guião de Entrevista Semiestruturada ao Coordenador do CAA	163
Apêndice E - Entrevista codificada para análise	173

Índice de figuras

Figura 01: Abordagem das medidas por nível de intervenção. Fonte: <https://eiaesgama.wordpress.com/abordagem-multinivel>..... 26

Índice de gráficos

Gráfico nº 01: Género dos docentes de Educação Especial	62
Gráfico nº 02: Habilitações académicas mais elevadas dos docentes de Ed. Especial.	62
Gráfico nº 03: Especialização em Educação Especial.....	63
Gráfico nº 04: Anos de docência em Educação Especial.....	64
Gráfico nº 05: Acompanhamento o processo de mudança	65
Gráfico nº 06: Atores envolvidos no processo de mudança	66
Gráfico nº 07: Participação dos alunos no processo mudança.....	66
Gráfico nº 08: Procura espontânea aos apoios do CAA por outros alunos.....	67
Gráfico nº 09: Participação em formações sobre o DL 54/2018.....	69
Gráfico nº 10: Preparação para a prática da Educação Inclusiva.....	69
Gráfico nº 11: Quantidade de alunos apoiados por cada docente naquele momento..	70
Gráfico nº 12: Tipos/domínios das necessidades educativas mais frequentes.....	70
Gráfico nº 13: Apoios disponibilizados aos alunos através da estrutura de recursos do CAA	71
Gráfico nº 14: Apoios disponibilizados aos docentes e técnicos através da estrutura do CAA	72
Gráfico nº 15: Recursos do CAA como suficientes para suprir necessidades educativas	72
Gráfico nº 16: Recursos materiais como suficientes para suprir necessidades educativas.....	73
Gráfico nº 17: CAA como espaço rico para satisfazer necessidades educativas dos alunos	74
Gráfico nº 18: Planeamento conjunto para complemento de trabalhos nos diversos ambientes.....	74
Gráfico nº 19: Trabalho colaborativo entre docentes e técnicos	75
Gráfico nº 20: Monitorização e avaliação do impacto das ações do CAA	75
Gráfico nº 21: Considerações sobre os métodos e técnicas utilizados pelos agentes do CAA	76
Gráfico nº 22: Articulação através do CAA e órgãos externos para encaminhamentos	77

Gráfico nº 23: Troca de informações entre os intervenientes do CAA sobre processos dos alunos.....	77
Gráfico nº 24: Satisfação dos alunos quanto a utilização dos espaços CAA.....	78
Gráfico nº 25: Contribuição do trabalho no CAA na resposta às necessidades educativas.....	78
Gráfico nº 26: Recursos do CAA disponível para todos os alunos.....	79
Gráfico nº 27: Sobre as atribuições do docente de Educação Especial no DL 54/2018.	80
Gráfico nº 28: Quanto a carga horária dos profissionais de Educação Especial no Agrupamento	80
Gráfico nº 29: Alinhamento das ações do CAA com o Projeto Educativo do Agrupamento	81
Gráfico nº 30: Aspetos em que a estrutura do CAA poderia melhorar	81
Gráfico nº 31: Comprometimento e contribuição dos pais/encarregados de educação	82
Gráfico nº 32: Género dos docentes do Ensino Regular	85
Gráfico nº 33: Habilitação académica mais elevada.....	85
Gráfico nº 34: Anos de experiência profissional	87
Gráfico nº 35: Acompanhamento do processo de mudança	87
Gráfico nº 36: Atores envolvidos no processo de mudança.....	88
Gráfico nº 37: Opinião sobre a reação dos alunos à mudança	89
Gráfico nº 38: Sobre a participação dos alunos no processo de mudança	89
Gráfico nº 39: Procura espontânea aos apoios do CAA	90
Gráfico nº 40: Participação em formações sobre DL 54/2018 e alterações posteriores	91
Gráfico nº 41: Preparação para a prática da educação inclusiva	92
Gráfico nº 42: Número de alunos por docentes, no momento, a receber apoio do CAA	92
Gráfico nº 43: Necessidades educativas mais frequentes dos alunos apoiados pelo CAA.....	93
Gráfico nº 44: Apoios disponibilizados aos alunos através da estrutura de recursos do CAA.....	94
Gráfico nº 45: Apoios disponibilizados aos docentes e técnicos através da estrutura do CAA.....	95

Gráfico nº 46: Suficiência dos recursos humanos do CAA para satisfazer as necessidades educativas dos alunos	95
Gráfico nº 47: Suficiência dos recursos materiais do CAA para satisfazer as necessidades educativas dos alunos	96
Gráfico nº 48: CAA como ambiente rico para atender as necessidades educativas dos alunos	97
Gráfico nº 49: Sobre o planeamento conjunto entre docentes e técnicos	97
Gráfico nº 50: Sobre o trabalho colaborativo entre docentes e técnicos	98
Gráfico nº 51: Monitorização dos impactos das ações do CAA	99
Gráfico nº 52: Sobre os métodos e técnicas utilizados pelos agentes do CAA	99
Gráfico nº 53: Articulação através da estrutura do CAA para encaminhamentos.....	100
Gráfico nº 54: Troca de informações sobre processo dos alunos entre docentes e técnicos	101
Gráfico nº 55: Satisfação dos alunos quanto a utilização dos espaços do CAA.....	101
Gráfico nº 56: Contributo do CAA para responder as necessidades educativas dos alunos	102
Gráfico nº 57: Disponibilidade dos recursos do CAA para todos os alunos.....	102
Gráfico nº 58: Alinhamento das ações e atividades do CAA com o Projeto Educativo da Escola.....	103
Gráfico nº 59: Aspetos em que a estrutura do CAA poderia melhorar	104
Gráfico nº 60: Importância dada pelos pais/encarregados de educação ao CAA	105

Índice de tabelas

Tabela nº 01: Descrição dos códigos da entrevista	45
Tabela nº02: Categorias a partir dos objetivos do estudo	48
Tabela nº03: Áreas de conhecimento docentes de Ed. Especial	63
Tabela nº 04: Anos de docência na Educação Especial no Agrupamento	64
Tabela nº 05: Contributos no processo de mudança	65
Tabela nº 06: Tipos de Apoios que outros alunos procuram espontaneamente no CAA	67
Tabela nº 07: Facilidades, dificuldades e limitações do processo de mudança.....	68
Tabela nº 08: Justificativas quanto a disponibilidade dos recursos do CAA para todos alunos.	79
Tabela nº 09: Contributo do CAA para a Inclusão dos Alunos	83
Tabela nº 10: Atividades do CAA que promovem a Inclusão dos Alunos	84
Tabela nº 11: Habilitação por área de conhecimento.....	86
Tabela nº: 12: Facilidades, dificuldades e limitações no processo de transição	90
Tabela nº 13: Disponibilidade dos recursos do CAA para todos os alunos.....	103
Tabela nº 14: Contributo do CAA para a inclusão dos alunos	105
Tabela nº 15: Atividades que promovem a inclusão dos alunos.....	107

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CAA – Centro de Apoio a Aprendizagem

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidades

CMSNEE - Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

DL – Decreto Lei

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EE – Educação Especial

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NE - Necessidades Especiais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – Perturbação do Espectro do autismo

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

Introdução

Temos como tema central deste trabalho Centro de Apoio a Aprendizagem em um Agrupamento de Escolas: estudo de caso.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Dec-Lei N.º 46/ 86, de 14 de outubro), é definida a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral da educação em Portugal. Neste momento o Estado Português dá seus primeiros passos rumo ao que hoje é a “Escola Inclusiva”. A partir daí surgem outros diplomas, decretos e leis que acompanham e tentam adaptar-se às mudanças e tendências internacionais de propostas definidas em eventos internacionais como por exemplo a Declaração de Salamanca (1994), que se tornou um marco mundial para a disseminação de uma proposta de educação inclusiva.

Em julho de 2018 é promulgado o DL 54/2018, conhecido como o Regime Jurídico da Educação Inclusiva e este decreto, por sua vez, traz mudanças significativas em relação aos anteriores, em específico ao DL 3/2008 que após ser avaliado verificou-se já não atender adequadamente à realidade educativa. Importava introduzir mudanças que proporcionassem maior inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais (Despacho 7617/2016).

Entre as várias mudanças propostas no novo diploma, podemos citar a reconfiguração do modelo de Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e multideficiências (Art. 25º e 26º do DL 3/2008), num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem - CAA, (DL n.º 54/2018, artigos 11º e 13º) que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e as competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos. No novo diploma o CAA é identificado como um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Partindo desta mudança legislativa nosso interesse se focou em entender como se deu o processo de transição das antigas Unidades de Ensino Estruturado e Multideficiências, para os Centros de Apoio à Aprendizagem e identificar através do discurso dos seus agentes o contributo deste Centro no apoio à inclusão dos alunos no Agrupamento de escolas onde se desenvolveu a investigação.

Quanto a motivação pessoal para este estudo, foi o interesse em conhecer mais profundamente o percurso da educação especial em Portugal e seu processo evolutivo até a legislação atual. Em especial as alterações das Unidades Especializadas para os CAA que atende o público-alvo da nossa futura atuação profissional e por estar enquadrada dentro da área científica do curso em questão Educação Especial nos domínios Cognitivo e Motor.

Para concretizar os nossos objetivos de investigação decidimos por fazer um estudo de caso em determinado agrupamento de escolas e entender como se deu o processo de mudança, quais foram os agentes envolvidos, quais dificuldades, facilidades e limitações no processo, quais as reações dos alunos. Entender como o agrupamento se organizou para tal, oferta formativa aos docentes, qual opinião destes em relação ao CAA e o trabalho lá desenvolvido. Estas e outras questões serão desenvolvidas e respondidas ao longo deste trabalho.

Por ser o tema relativamente atual, há poucas publicações relacionadas ao assunto e, com isso esperamos contribuir com o nosso estudo para futuras investigações nesta área, apresentando também no final do trabalho sugestão para futuras pesquisas.

Temos como objetivo geral: descrever a organização e funcionamento do Centro de Apoio a Aprendizagem de um agrupamento de escolas e identificar o seu contributo na inclusão dos alunos no respetivo Agrupamento.

Temos como objetivos específicos:

- Analisar como se deu a transição das Unidades de Ensino Estruturado e multideficiência para os Centros de Apoio a Aprendizagem (CAA).

- Identificar o tipo de necessidades educativas dos alunos que frequentam o CAA.

- Identificar o número de horas semanais que os alunos que frequentam o CAA passam no Centro e na sua turma.

- Identificar o tipo de apoio que é disponibilizado aos referidos alunos que frequentam o CAA.

- Identificar o tipo de apoio que é disponibilizado aos docentes dos referidos alunos que frequentam o CAA.

- Descrever a opinião dos docentes de educação especial e ensino regular em relação ao CAA.

- Analisar o contributo do Centro de Apoio a Aprendizagem no processo de inclusão dos alunos que frequentam o CAA.

A investigação ocorreu no Distrito de Castelo Branco e, por questões éticas e para manter sigilo quanto ao agrupamento de escolas e proteger os seus alunos e profissionais, convencionamos chamá-lo de “agrupamento de escolas de Castelo Branco”.

Escolhemos para realizar este trabalho o estudo de caso que é uma metodologia de pesquisa qualitativa, uma abordagem que permite através de seus métodos estudar as especialidades de cada sociedade visto que “seu foco é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (Gomes, 2009, p.79).

Como instrumentos de recolha de dados utilizamos o inquérito por entrevista e questionários, a pesquisa documental e bibliográfica, a observação não participante, o registo fotográfico e as notas de campo.

O presente trabalho encontra-se dividido em três capítulos:

O primeiro capítulo está dedicado ao estudo teórico do tema, iniciando pela definição e percursos da inclusão, evolução do conceito de Necessidade Educativas Especiais à inclusão; a inclusão escolar e seu percurso em Portugal. Abordamos o DL 54/2018 e suas opções metodológicas como o Desenho Universal para a Aprendizagem e a Abordagem Multinível. Relacionamos os recursos específicos de apoio a aprendizagem e a inclusão e apresentamos o CAA como um recurso organizacional de apoio a aprendizagem e à inclusão.

No segundo capítulo abordamos a metodologia utilizada, a questão da investigação e os objetivos geral e específicos; os sujeitos envolvidos no estudo, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos metodológicos e considerações éticas. Também fazemos a caracterização do agrupamento de escolas e explicamos como fizemos o tratamento dos dados.

No capítulo três abordamos a análise, interpretação e discussão dos resultados. Fazemos também a caracterização do CAA do Agrupamento e apresentamos o contributo deste no processo de inclusão dos alunos.

Logo após fazemos as considerações finais e recomendações para futuros estudos, apresentamos as referências bibliográficas e os apêndices.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Percursos da Inclusão

1.1.1 Definição Conceptual de inclusão

Etimologicamente a palavra inclusão vem do latim, do verbo *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludo* (cludere), que significa “encerrar, fechar, clausurar” (Farias et al., 2009; Ferreira, 1999).

O conceito inclusão surge em várias áreas de estudos como é o caso da psicologia, sociologia, educação e política e está diretamente relacionada a pessoas ou grupos desfavorecidos quer seja por questões de género, raça, situação social, limitações pessoais, de saúde ou minorias étnicas entre outros aspetos (Farias et al, 2009; Freire, 2008; Sánchez, 2005; Rodrigues, 2001). Rodrigues (2001) aponta que o termo surgiu em contraponto ao conceito de integração, onde as estruturas sociais mantêm-se inalteradas quando o individuo pretende se integrar nela. Opostamente, na inclusão as organizações sociais se alteram para receber a todos com suas diferenças, eliminando todas as barreiras que possam existir e dificultar o acesso indiscriminado de todos os sujeitos sociais.

Sasaki (2005) citando Driedger e Enns, (1997) defende que o paradigma da Inclusão teve suas sementes ou bases lançadas no início da década de oitenta, quando da publicação de um livreto intitulado: “Declaração de princípios” por uma Organização Não Governamental criada por líderes com deficiências, onde defendia o conceito de equiparação de oportunidades para estes em todas as áreas.

A sociedade inclusiva começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência na década de oitenta. E nesta mesma época, em várias partes do mundo pequenas e grandes modificações iam sendo feitas em escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios, espaços urbanos a fim de possibilitar às pessoas com deficiências, igualdade de oportunidades (Sasaki, 1997; 2005).

A inclusão tem estreita relação com os Direitos Humanos básicos que são redigidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) em 1948 após a segunda guerra mundial. Tais medidas foram tomadas objetivando evitar mais atrocidades como o Holocausto e enfatizar um conjunto de direitos universais direcionados a todos os seres humanos indistintamente. Todas as nações têm como dever proteger a todos os indivíduos promovendo e defendendo os seus direitos humanos básicos, através de leis, decretos, resoluções e demais mecanismos necessários para tal defesa (Aranha, 2004;

Stubbs, 2008; Sánchez, 2005; Ferreira et al.,2015; Leme & Costa, 2016; Rodrigues, 2015)

O tema inclusão permeia diversos segmentos e não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas a todas as pessoas da sociedade, enquanto cidadãos com direito à igualdade, à oportunidade e ao acesso a recursos disponíveis (Melo & Galinha, 2017).

Inclusão requer que todos os membros de uma determinada sociedade tenham direitos iguais e acesso a todas as estruturas e equipamentos sociais, direito de interagir e participar ativamente em todas as dimensões sociais possíveis, não sendo discriminado ou diminuído por isto.

Em sua visão otimista, Sasaki (2005) refere que a Inclusão veio para ficar e multiplicar-se, abrindo caminhos para uma sociedade verdadeiramente para todos, sendo um processo mundial irreversível.

A inclusão social, mais que estar garantida em leis, normas e decretos, precisa estar presente nas atitudes e mentalidades de todas as pessoas e instituições sociais indistintamente, pois apenas assim deixará de ser teoria e chegará a ser uma prática socialmente incorporada.

Tendo estas definições como ponto de partida, a seguir discorreremos sobre os conceitos de inclusão escolar e o seu percurso até a atualidade.

1.1.2 Do conceito de Necessidades Educativas Especiais à Inclusão

Nos Estados Unidos da América (EUA), entre os anos de 1960 e 1970 iniciou-se um movimento social de pais de crianças com necessidades especiais, que foi crescendo aos poucos e tinha como principal objetivo conseguir melhorias no tratamento direcionado as pessoas com deficiências, especialmente na área da educação. Exigiam do Estado uma educação pública, gratuita e acessível a todas as pessoas com deficiências, inclusive integrando-as nas escolas regulares proporcionando-lhes todo o suporte necessário para o seu desenvolvimento (Sasaki, 1997; Stainback & Stainback, 1999).

Foi então que em 1975 o Congresso dos EUA aprova o texto da Public Law 94-172, que foi designada como “The Education for Hall Handicapped Children Act” que veio a partir de então revolucionar os rumos da educação especial naquele país, que vivia numa situação de segregação social e racial. Naquela altura não havia uniformidade entre os Estados quanto a importância e aos investimentos em educação especial, fato que a Public Law veio uniformizar a nível nacional (Stainback & Stainback, 1999).

Entretanto, na europa, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surgiu pela primeira vez no ano de 1978, em virtude de um estudo liderado pela pesquisadora Helen Mary Warnock em escolas de educação especial em Inglaterra,

Escócia e País de Gales durante um período de quatro anos. Foram feitos estudos com grupos de crianças que apresentavam deficiências e outras que não apresentavam deficiências, ao analisar e comparar as necessidades educativas chegou se a conclusão de que para uma criança ter necessidades educativas especiais não necessariamente deveria possuir alguma deficiência. Ou seja, qualquer criança poderia durante o seu percurso escolar apresentar algum tipo de dificuldade educativa que precisaria intervenção especial, seja de forma eventual ou permanente (Warnock Report, 1978).

Este relatório, que ficou conhecido por "Warnock Report" em homenagem a investigadora, foi entregue as autoridades governamentais em 1978 propondo algumas sugestões de alterações quanto ao planeamento das ações educativas para crianças e jovens ditos deficientes e sugere alterações de nomenclaturas, bem como outras recomendações que se seguem em um extenso texto, abarcando sugestões diversas as autoridades competentes, orientando para o direcionamento educacional das crianças com deficiências desde a educação infantil ou precoce até a preparação profissional.

Algumas das sugestões do relatório Warnock Report, (1978) incidiram em:

- Que o planeamento dos serviços para crianças e jovens devia basear-se no pressuposto de que cerca de uma em cada seis crianças a qualquer momento e até uma em cada cinco crianças em algum momento durante o percurso escolar exigiriam algum tipo de apoio educacional especial.

- Que a categorização de alunos com deficiência deveria ser abolida.

- Que o termo "crianças com dificuldades de aprendizagem" deveria ser usado no futuro para descrever tanto as crianças que eram categorizadas como educativamente subnormais quanto aquelas com dificuldades educacionais que muitas vezes são a preocupação dos serviços educacionais.

Este documento constituiu um avanço para aquela época, no campo da educação especial com sugestões inovadoras que a partir de então seria levado em consideração na elaboração de outros documentos ou leis.

Tal relatório propõe que se abandone o paradigma médico (classificação pela «deficiência») e se adote o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais), de forma a garantir sucesso e uma plena integração em escolas regulares, sendo o objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de caráter temporário ou permanente, através de múltiplos meios ou técnicas especiais e métodos de ensino especializado (Meireles-Coelho et al, 2007).

Portanto, a Public Law nos Estados Unidos e o Warnock Report em Inglaterra, são dois marcos que vão, à sua maneira e em seus determinados continentes, revolucionar as ações educativas direcionadas às pessoas com necessidades educacionais específicas, bem como o reconhecimento de que em algum momento da escolaridade qualquer criança ou pessoa venha a necessitar de apoio especial ou

qualificado, temporariamente ou permanentemente. Independente de possuir algum tipo de deficiência física, cognitiva ou doença grave ou limitante, bem como a recomendação de integração das crianças com necessidades específicas em escolas regulares oferecendo aos alunos todos os suportes necessários para sua integração e aprendizagem.

De acordo com o prefácio da Declaração de Salamanca (1994), ocorreu nesta cidade da Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, o evento que reuniu 300 participantes, entre representantes de governos e organizações internacionais tendo o objetivo de promover a “Educação para Todos” e examinar as mudanças políticas fundamentais para se desenvolver a abordagem da “escola inclusiva”, objetivando capacitar as escolas para atender a todas as crianças, principalmente as que apresentassem necessidades educativas especiais. As conclusões daquele evento tornar-se-iam um consenso mundial sobre as orientações futuras dos rumos da educação de crianças e jovens com NEE, desafiando a que todos os países membros efetivamente tornassem a “Educação para Todos” realmente acessível a TODOS.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994, p. vii) esta reafirma “o direito à educação de todos os indivíduos como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência mundial sobre Educação para Todos de 1990” em Jomiten na Tailândia, sendo este direito garantido independente das diferenças individuais. O mesmo documento relembra “as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência” (p. vii), encorajando os Estados a integrar no sistema educativo a educação das pessoas com deficiência.

Esta Declaração ampliou o termo Necessidades Educativas Especiais já citado no relatório “Warnock Report”, referindo que todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares venham necessitar atenção ou educação especial em determinado momento da sua escolaridade. O documento remete ao princípio da inclusão e ao reconhecimento da necessidade de oferecer uma “Escola para Todos”. Que as escolas devem adaptar-se a todas as crianças independente, das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Considera que se devem incluir “...crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

O documento alerta que o desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de educar a todas, inclusive as com graves dificuldades, dado que a pedagogia centrada no aluno traz benefícios a todas as crianças, pois estas podem aprender juntas normalizando as diferenças e que as aprendizagens devem ser adaptadas às necessidades das crianças e não as crianças adaptarem-se a um modelo educacional rígido e predeterminado. Tal facto constitui-

se como um passo fundamental na modificação de atitudes discriminatórias e possibilidade de mudança social, pois a sociedade tende mais a acentuar os limites que as possibilidades (Declaração de Salamanca, 1994).

Este documento ofereceu orientações para os países aderentes quanto às políticas educativas, financiamentos, colaboração, parcerias e implementação das orientações da declaração.

O Enquadramento da Ação deste documento constituiu-se como um guia para os Estados Membros e Organizações Governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Política e Práticas na área das NEE e, recomendou que a sua implementação deveria considerar a diversidade de situações existentes nas várias regiões e países do mundo devendo ser adaptado às várias realidades.

Resultado de uma Assembleia Geral promovida pelas Nações Unidas, este documento apresentou Procedimentos-Padrões para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social e educativa de todos os povos, constituindo-se num marco até os dias atuais.

Lima (2006) alerta para não confundir o Ensino Inclusivo com a Educação Especial, embora o contemple. A “Educação Especial” nasceu a partir de uma proposta de educação para todos, independente da origem social de cada um, e a “Escola Inclusiva” juntamente com uma sociedade inclusiva, tendo reflexos em encontros internacionais, por meio de grupos que reivindicavam os seus direitos sociais.

1.1.3 Inclusão Escolar

Conceptualmente, a inclusão escolar aqui tratada consiste na ideia de que **todas as pessoas têm acesso de modo igualitário, ao sistema de ensino**. Não sendo tolerado nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas ou psicológicas, entre outras. A inclusão escolar prevê a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes de aula regulares, compartilhando as mesmas experiências (Correia, 2008a; Mantoan, 2003; Stainback & Stainback, 1999; Declaração de Salamanca, 1994).

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Stainback & Stainback, 1999). É uma educação voltada para a cidadania geral, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças que sempre existiram. Na educação inclusiva estas diferenças precisam ser reconhecidas e valorizadas, sem preconceito (Rodrigues, 2001).

Em educação a inclusão prevê a inserção escolar de todos os alunos que, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Inclusão escolar exige uma mudança de paradigma educacional. Pressupõe-se o fim da subdivisão ensino especial versus ensino regular. As escolas inclusivas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (Pereira, 2020).

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 2003). Defender a inclusão escolar é necessário para que seja dada a oportunidade a todos os alunos de estarem na escola e juntos aprenderem o respeito às diferenças. Incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente (Mantoan, 2003).

O movimento escola inclusiva teve um grande impulso a partir da Conferência Mundial Sobre a Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e mais tarde na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, em 1994, que já destacámos anteriormente e será desenvolvida mais adiante.

Na Declaração de Salamanca (1994) o seu sétimo item (p. 11), refere que o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas devem reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos alunos, adaptando-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a garantir um nível de educação adequado a todos, através da adequação dos currículos, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas adequadas, da utilização de recursos e de cooperação com as respetivas comunidades.

Em Cali, Colômbia em 2019 organizado pela UNESCO, aconteceu o Fórum Internacional Sobre a Inclusão: Todo Aluno Importa, ano em que se comemorava o 25º ano da Declaração de Salamanca. No relatório final deste evento, que foi traduzido para português por Pereira (2020), no segundo tópico fala sobre a “construção de um entendimento comum da Inclusão na Educação”. Então, conforme descrito no documento traduzido, refere-se que a Inclusão:

- É um processo que envolve a transformação fundamental dos sistemas educacionais. Representa um projeto ético, político e social destinado a garantir o direito a educação, criando condições de acesso a educação de qualidade com a participação plena de todos ao longo da vida;

- Coloca respeito e a apreciação da diversidade no centro da educação;

- Reconhece a diversidade como um traço característico da humanidade e passa de um foco nas necessidades para um foco nas oportunidades que a diversidade oferece para a aprendizagem e participação na educação (Pereira, 2020).

Este fórum incentivou os participantes a abraçarem a diversidade e preservar o seu valor para as comunidades e sociedades educacionais. Enfatiza o progresso em termos de equidade e qualidade na educação e fortalecer o sistema educacional da primeira infância a idade adulta. Também enfatizou conceitos relacionados com a Inclusão e Equidade que são os Direitos Humanos, Cidadania, Democracia, Género, Igualdade e Interculturalismo (Pereira, 2020).

Ainda segundo o relatório deste fórum, a “miríade” de maneiras de se entender a Inclusão Educativa pelas diferentes partes interessadas constitui se uma “Barreira” para enfrentar esse desafio e adotá-lo como um desafio partilhado e avançar para uma perspetiva comum. E que ter uma visão abrangente da Inclusão significa aceitar a complexidade da Educação e reconhecer os fatores interconectados que intervêm na dinâmica educacional e social da Exclusão. (Pereira, 2020).

A inclusão é um movimento, não apenas da área educacional, mas também social e político que visa defender o direito de todos os indivíduos participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem suas potencialidades, bem como de apropriarem se das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi limitada por conta das suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008).

1.1.4 Percurso da Inclusão Escolar em Portugal

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Dec-Lei N.º 46/ 86, de 14 de outubro), é definida a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral da educação. Este documento estruturante estabelece os alicerces da Educação Especial como prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. Também supõe a manutenção do ensino em instituições específicas, quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência da criança. Esta lei veio impulsionar a abertura da escola numa perspetiva de “escola para todos”, baseando o conceito de alunos com “Necessidades Educativas Especiais (NEE) “em critérios pedagógicos”, (artigos 2º, 7º, 17º e 18º; Rodrigues & Nogueira, 2011).

Nos finais da década de 80, começam a surgir nas escolas as primeiras alterações no sistema de ensino que até então se baseava essencialmente no modelo clínico da escola tradicional (Rodrigues, 2001), onde as crianças com deficiência eram rotuladas e excluídas para as instituições de ensino especial, passando nesta altura para um

sistema de ensino integrativo que seria, ainda segundo o mesmo autor, uma primeira sensibilização da escola preparada para a diferença.

Foi com o Dec-Lei 319/91, de 23 de agosto, que Portugal veio a regular a integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares, considerando que os conceitos daquela época estavam ultrapassados e careciam serem atualizados e alargados. A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tinham processados na maioria dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal estava vinculado e a experiência acumulada durante anos levaram a considerar os diplomas vigentes aquela altura, que estavam ultrapassados e era de alcance limitado, sendo este decreto o início de significativas mudanças que viriam a ser estabelecidas a partir de então (Rodrigues & Nogueira, 2011; Meireles-Coelho et al. 2007).

Este diploma traz nova realidade no sistema educativo, onde o aluno com NEE passa a ter o direito de frequentar a classe regular e, está implícito que é a escola que deve estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características, levando a escola a uma flexibilização do processo do ensino e da aprendizagem.

O despacho Conjunto nº105/ 97, dá corpo a uma política educativa mais inclusiva, criando Equipes de Coordenação local para colaborar com escolas e docentes de apoio educativo na educação especial e inclusiva em Portugal, designadas Equipes de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), procuram encontrar respostas integradas e racionalizadas para as escolas de uma determinada área geográfica coordenando também para além dos recursos a articulação do trabalho dos professores de Educação Especial. Ainda neste documento, sai reforçada a necessidade da diferenciação curricular através da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, em especial aos alunos com NEE. Este Despacho aponta para um sistema educativo único, englobando simultaneamente a educação regular e a “especial”, numa perspetiva conjunta pelo atendimento de todas as crianças na classe que apresentassem dificuldades. Cria a figura do Professor de Apoio Educativo para os alunos com NEE (Rodrigues & Nogueira, 2001).

O Decreto-Lei 3/2008 vem revogar o anterior, e traz uma série de mudanças e implementação de várias medidas direcionadas aos alunos individualmente. A população abrangida pelos serviços de Educação Especial passa a ser definida pelo âmbito proposto na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS). No 3/2008 é explicitamente determinado que os serviços de Educação Especial se destinem a:

[...] crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (artigo 1º, ponto 1)

O Decreto-Lei 3/2008 implementa medidas de acesso visando adequações individuais ao currículo comum e à avaliação, a introdução de Tecnologias de Apoio e a prestação de Apoio Individualizado. Sob o ponto de vista conceptual, esta lei afirma, no seu artigo 1º, ponto 2, que:

[...] a Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

De acordo com Rodrigues e Nogueira (2011), esta legislação consagraria como aspeto determinante a construção de uma escola de qualidade, democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens e que deve responder à diversidade, incluindo todos os alunos. Devendo contribuir para a inclusão educativa e social, promover a igualdade de oportunidades, ao acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional, entre outros pontos importantes.

Através do Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, é criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e respetivas famílias. Este decreto baseia-se num “conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente, no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (art. 2.º).

A intervenção precoce na infância é “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (art. 3º).

Entretanto, com o passar dos anos após implementação do DL 3/2008, foram surgindo vários questionamentos quanto a sua eficácia e as várias lacunas que apresentava na sua operacionalização e interpretação de conceitos, originando várias críticas (Lima & Bento 2009).

Correia (2008b), ao analisar o decreto, apura que o mesmo não considera um conjunto de condições que geralmente se caracterizam por uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE. No seu dizer, o decreto-lei em questão contém um misto de aspetos negativos, de cariz “acentuadamente grave”, impelindo-o a refletir se o verdadeiro objetivo daquele diploma seria o de promover aprendizagens efetivas e significativas nas escolas regulares para todos os alunos com NEE.

Após oito anos da publicação do referido diploma e em consonância com o Programa do XXI Governo Constitucional, verificam-se possibilidades de melhorias que merecem uma nova reflexão. Importava reavaliar o regime vigente com objetivo de reformulá-lo introduzindo mudanças que proporcionassem maior inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais (Despacho 7617/2016).

Assim, através do Despacho 7617/2016 é criado um grupo de trabalho com o objetivo de apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio e respetivo enquadramento regulamentador, incluindo os mecanismos de financiamento e de apoio, com vista à implementação de medidas que promovam maior inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Este Grupo de Trabalho seria constituído por representantes de secretarias de Estado da Educação, Saúde, Segurança Social, Inclusão e Portadores de Deficiências, Estabelecimentos Escolares, Institutos de Reabilitação, Conselhos das Escolas e Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo. Tinha o objetivo de elaborar e apresentar um relatório de progresso até 45 dias a contar da data da entrada em vigor do presente despacho e um relatório final até 90 dias a contar daquela data.

Assim, em sua primeira fase, o grupo de trabalho clarificou o conceito de “Escola Inclusiva” no contexto do sistema educativo português e como este se estruturava no âmbito das práticas sociais naquele momento e, na segunda fase, foram elaboradas propostas de alteração legislativa e regulamentar para materialização do conceito, procurando dar corpo à noção de “Escola Inclusiva de 2ª Geração” (Despacho 7617/2016 Relatório de Progresso).

Então, dez anos após implementado o DL 3/2008 foi revogado por outro, a saber, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que vem

estabelecer os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. (n.º 1 do artigo 1.º)

E que está a seguir desenvolvido para uma melhor compreensão.

1.2. Educação Inclusiva em Portugal: O Decreto-Lei 54/2018

Este decreto traz mudanças significativas em relação aos decretos anteriores, como o fato de abandonar os sistemas de categorização de alunos, principalmente a “categoria” necessidades educativas especiais; abandona também o modelo de legislação especial para alunos especiais e estabelece um continuum de respostas para todos os alunos; foca nas respostas educativas e não em categorias de alunos; na mobilização de recursos da saúde, sempre que necessário; do emprego, da formação profissional e da segurança social (CNE, 2018).

Ao abandonar a conceção de medidas de apoio apenas para alunos com “necessidades educativas especiais” assume uma visão mais ampla, considerando a escola como um todo, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas. Considerando também que qualquer aluno pode apresentar necessidade de apoio especial ao longo do seu percurso escolar, requerendo medidas de suporte à aprendizagem (Pereira et al., 2018; Rodrigues, 2019).

O DL n.º 54/2018 consiste em uma evolução do estabelecido pelo DL 3/2008, publicado há 10 anos, uma vez que abandona a categorização dos alunos com deficiência segundo o diagnóstico médico e exige apoio para todos os alunos que dele necessitem, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais, para que possam aprender em conjunto partilhando as mesmas conjunturas educativas e processos de aprendizagem.

Para Rodrigues (2019), numa entrevista realizada ao autor, este diploma entende a inclusão como um valor transversal a toda escola que se propõe a educar todos os seus alunos a partir das suas diferenças, sejam elas de género, etnia ou deficiências de processos de aprendizagem.

Pereira et al (2018), enfatiza que este decreto assume uma visão ampla e pensa a escola como um todo, suas multiplicidades de dimensões e interações entre as mesmas num “continuum” de respostas, ações, estratégias e medidas em níveis: universais, seletivas e adicionais.

Para um melhor entendimento deste documento legal, a seguir apresentamos um resumo do mesmo por capítulos e artigos.

No capítulo I, o artigo 1º elenca as disposições gerais, objeto e âmbito de atuação deste Decreto-Lei (DL). Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, identifica as medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para atender as necessidades de todos e de cada um dos alunos ao longo do percurso escolar nas diferentes ofertas de educação e formação.

Este Diploma aplica-se aos agrupamentos de escolas, escolas não agrupadas, escolas profissionais, de educação pré-escolar, ensino básico e secundário das redes privadas, públicas, cooperadas e solidárias.

O artigo 2º define alguns termos que serão utilizados a partir deste decreto, para um melhor entendimento e que são: as Acomodações Curriculares, Adaptações Curriculares não Significativas, Adaptações Curriculares Significativas, Áreas Curriculares Específicas, Barreiras à Aprendizagem, Equipas de Saúde Escolar, Intervenção Precoce na Infância, Necessidades de Saúde Específicas, Plano Individual de Transição (PIT), Plano de Saúde Individual e Programa Educativo Individual (PEI).

Em seu artigo 3º são elencados os princípios orientadores da Educação Inclusiva defendida neste DL que são: a Educabilidade Universal, Equidade, Inclusão, Personalização, Flexibilidade, Autodeterminação, Envolvimento Parental, e Interferência Mínima.

O artigo 4º enfatiza a participação dos pais ou encarregados de educação, elencando os seus direitos e deveres quanto a relação de educação dos seus filhos ou educandos.

No artigo 5º são traçadas as linhas de atuação para a Inclusão, sinalizando que as escolas devem incluir em seus documentos orientações para a criação de uma cultura escolar inclusiva, que todos tenham acesso as mesmas condições de aprendizagem e desenvolvimento, equidade e não discriminação. Estas linhas de ação devem vincular a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional. Devem integrar um continuum de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam a diversidade dos alunos. Devem definir indicadores destinados a avaliar a eficácia de tais medidas.

No capítulo II, o artigo 6º define o objetivo das medidas de suporte a aprendizagem e a inclusão, que tem como finalidade a adequação das necessidades de cada aluno e garantir sua plena realização promovendo equidade e igualdade de oportunidades que devem ser desenvolvidas levando em conta todos os recursos da escola e sua implementação em todas as modalidades do processo escolar.

O artigo 7º define a organização dos níveis das medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão em três níveis: Universais, Seletivas e Adicionais. Estas medidas devem ser mobilizadas ao longo do percurso escolar de acordo com a

necessidade educativa de cada aluno, definidas com base em evidências e avaliações individuais, após ouvidos os docentes, pais, encarregados de educação e ou outros técnicos relevantes.

O artigo 8º define e exemplifica as Medidas Universais, que são destinadas e mobilizadas para todos os alunos incluindo os que precisam de medidas seletivas e ou adicionais.

O artigo 9º define e exemplifica as Medidas Seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte a aprendizagem não supridas pela aplicação das Medidas Universais, que são os percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio pedagógico e tutorial, antecipação e reforço das aprendizagens. Devem ser monitoradas e avaliadas pelos responsáveis por sua implementação e operadas com os recursos humanos e materiais disponíveis na escola.

O artigo 10º define e exemplifica as Medidas Adicionais que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio a aprendizagem e à inclusão. São Medidas Adicionais: a frequência do ano escolar por disciplina, adaptações curriculares significativas, Plano Individual de Transição (PIT), Ensino Estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal.

O capítulo III identifica os Recursos Específicos de Apoio a Aprendizagem e à Inclusão.

No artigo 11º especifica os recursos humanos, organizacionais e da comunidade a serem mobilizados.

Os Recursos Humanos são os Docentes de Educação Especial, Técnicos Especializados e Assistentes Operacionais; os Recursos Organizacionais são a Equipa de Apoio a Educação Inclusiva (EMAEI), o Centro de Apoio a Aprendizagem (CAA), as Escolas de Referência no Domínio da Visão, Escolas de Referência para a Educação Bilingue, Escolas de Referência para Intervenção Precoce na Infância e os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial.

Os Recursos da Comunidade a serem mobilizados são: as Equipas Locais de Intervenção Precoce, as Equipas de saúde Escolar (ACES/ULS), Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Centros de Referência para a Inclusão (CRI), Instituições da Comunidade, Segurança Social, Formação e Emprego, Serviços de Administração Local, Estabelecimentos de Educação Especial com acordos com o Ministério da Educação.

Reforça o papel do Docente de Educação Especial, de corresponsabilização com demais profissionais docentes na definição de estratégias de diferenciação pedagógica no reforço as aprendizagens e identificação de outros meios de motivação, representação e expressão dos alunos.

O artigo 12º Define a Equipa Multidisciplinar de Apoio a Educação Inclusiva (EMAEI); sua composição (elementos permanentes e variáveis) e competências. Designa o que cabe ao Diretor do Agrupamento e ao Coordenador da Equipa.

O artigo 13º cria o Centro de Apoio a Aprendizagem (CAA), como um centro agregador dos Recursos existentes na escola (Humanos, materiais e organizacionais).

O artigo 14º define as Escolas de Referência no Domínio da Visão como uma das respostas educativas especializadas nas áreas de Literacia Braille, orientação e mobilidade, produtos de apoio para acesso ao currículo, atividades da vida diária e competências sociais. Define os recursos humanos e materiais, objetivos e competências.

O artigo 15º define as Escolas de Educação Bilingue como respostas educativas especializadas, garantindo acesso ao currículo nacional comum, assegurando o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua. Define as competências, organização, recursos humanos e matérias.

O artigo 16º define as Escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância, devendo estas funcionarem em articulação com as Equipas Locais de Intervenção Precoce no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

No artigo 17º definem os Centros de Recursos de Tecnologia e Informação, como rede nacional de centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação no âmbito do sistema de atribuição de Apoios de acordo com o definido em leis, e estes procedem a avaliação das necessidades dos alunos a pedido da escola, para efeito de apoio ao acesso ao currículo.

Artigo 18º define os Centros de Recursos para Inclusão (CRI) como serviços especializados existentes na comunidade acreditados pelo Ministério da Educação que apoiam e intensificam a capacidade das escolas na promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Tem como objetivo apoiar a inclusão de crianças e alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte a aprendizagem e à inclusão, quanto ao acesso a formação, trabalho, lazer, participação social e vida autónoma, atuando numa lógica de parceria com as escolas.

O artigo 19º discorre sobre as parcerias entre escolas, autarquias ou outras instituições que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo articulação de respostas, objetivando: A implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; O desenvolvimento do programa educativo individual e do plano individual de transição; A promoção da vida independente; O apoio à equipa multidisciplinar; A promoção de ações de capacitação parental; O desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular; A orientação vocacional; O acesso ao ensino superior; A integração em programas de formação profissional; O apoio no domínio das condições de acessibilidade e outras ações que

se mostrem necessárias para a implementação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão previstas no presente decreto-lei.

Capítulo IV centra-se na determinação das medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão.

Em seu artigo 20º discorre sobre o processo de identificação da necessidade das medidas e que deve ocorrer o mais precocemente possível e deve iniciar-se pelos pais ou encarregados de educação, serviços de intervenção precoce, docentes ou outros técnicos que intervêm com a criança ou aluno. Após identificada deve ser apresentada ao Diretor da escola juntamente com a documentação comprobatória, competindo ao Diretor e equipe tomar as devidas medidas no tempo determinado.

O artigo 21º identifica o Relatório Técnico Pedagógico como documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas ou adicionais de suporte a aprendizagem e a inclusão, devendo conter a identificação dos fatores, as medidas a mobilizar, o modo de operacionalização, os responsáveis pela implementação, os procedimentos de avaliação e articulação com recursos específicos de apoio a inclusão.

O artigo 22º fala sobre a aprovação do Relatório Técnico Pedagógico, que deve ser submetido a aprovação dos pais ou encarregados de educação e deve ser efetivado até cinco dias úteis após sua aprovação. Deve ser assinado por pais, alunos e técnicos, caso haja concordância de todos quanto aos procedimentos nele contidos.

O artigo 23º aborda a identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas, que deve ocorrer o mais precocemente possível, deve ser realizado por meio dos pais ou encarregados de educação, serviços de Intervenção Precoce, docentes ou outros técnicos ou serviços que intervenham com a criança ou aluno.

O artigo 24º reforça a necessidade da existência do Programa Educativo Individual (PEI), que deve conter a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e, integra as competências e aprendizagens a desenvolver pelos alunos, identificação das estratégias e ensino e adaptações a serem efetuadas no processo de avaliação e dá outras providências.

O artigo 25º incide no Plano Individual de Transição (PIT), que este deve ser acompanhado de um plano educativo individual (PEI) e é destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e atividade profissional sempre que possível. Orienta-se pelos princípios de educabilidade universal, equidade da inclusão. Flexibilidade e autodeterminação. Deve ser implementado três anos antes do final da escolaridade obrigatória, deve ser datado e assinado por todos os participantes da elaboração e o aluno.

O artigo 26º faz referência à confidencialidade e proteção de dados, que todas as informações contidas no documento e relatórios devem ser tratadas com sigilo profissional por todos.

O Capítulo V dá orientações sobre as matrículas, avaliação de aprendizagens, progressão e certificação.

O artigo 27º define as prioridades de matrículas e renovação de matrículas em todas as escolas, enfatiza que os alunos com PEI terão prioridade em matricular se.

O artigo 28º refere as adaptações ao processo de avaliação: a diversificação dos instrumentos de recolha de informações, enunciados em formatos acessíveis, interpretação em língua gestual portuguesa (LGP), utilização de produtos de apoio, tempo suplementar, transcrição das respostas, leitura de enunciados, utilização de sala separada, pausas vigiadas, códigos de identificação de cores nos enunciados.

O artigo 29º incide na Progressão que deve realizar se de acordo com a lei, para alunos com medidas universais e os que são abrangidos pelo PEI e PIT, que deve ser definido em tal programa.

Artigo 30º aborda a certificação, referindo que todos os alunos terão direito a certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e os alunos que seguirem percursos diferenciados deve constar no seu certificado tais diferenciações e experiências desenvolvidas.

O Capítulo VI elenca as disposições finais e transitórias.

No artigo 32º do DL 54/2018 faz-se referência à criação de um Manual de Apoio a Prática Inclusiva, que depois foi publicado.

Este manual foi elaborado com a intenção de ser dirigido às escolas e aos seus profissionais, pais, encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva, com a pretensão de ser um apoio e suporte na implementação do citado diploma e um instrumento de divulgação das práticas das escolas inclusivas no país e para a capacitação da comunidade educativa.

O manual faz uma leitura comentada do novo Decreto e cruza informações dos vários artigos. Conduz a uma maior clarificação quanto a implementação deste novo Regime da Educação Inclusiva e introduz um ponto específico sobre as opções metodológicas, ilustrações de situações práticas e há inclusão de documentos para autorreflexão e autoavaliação da escola e dos profissionais, com grelhas e formulários como modelos para se usar. Tem ainda uma intencionalidade dinâmica, que as escolas e seus profissionais, os pais e encarregados de educação possam vir a contribuir, futuramente, com propostas para complementar o seu conteúdo.

O Manual de Apoio a Prática Inclusiva constitui-se como um instrumento de apoio às escolas para que estas possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, que se ajustem ao processo pedagógico e às características dos alunos, de forma a responder ao potencial de cada aluno garantindo a aprendizagem eficaz a todos (Pereira et al (2018).

Este manual facilita a leitura e interpretação do Decreto, dando explicações práticas e exemplos de como pôr em prática a nova legislação, esclarece dúvidas e

oferece opções de como fazer em sala de aula. Em suma, orienta as escolas e os profissionais da educação a adaptarem-se ao novo contexto pedagógico da Educação Inclusiva e que será mais bem desenvolvido no próximo tópico (Pereira et al (2018)).

1.2.1 Opções metodológicas subjacentes ao DL 54/2018

Para a concretização da metodologia da educação inclusiva em Portugal, encontra-se referido neste novo diploma legal dois modelos metodológicos a serem desenvolvidos ou postos em prática nas escolas e pelos agentes educativos em geral, que são o Desenho Universal para a Aprendizagem e a Abordagem Multinível de acesso ao currículo.

Segundo Pereira et al (2018), O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Abordagem Multinível no acesso ao currículo são as opções metodológicas subjacentes ao DL 54/2018, no entanto “estas abordagens devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula” (p. 18).

A seguir, abordaremos cada uma destas opções em um breve resumo.

1.2.1.1 O Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA

O desenho universal para a aprendizagem (DUA) é uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos. Constitui-se como uma ferramenta importante no planeamento e ação na sala de aula, definindo-se assim como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos (Pereira et al, 2018).

Segundo Alves et al, (2013) o DUA teve sua origem e inspiração no conceito de Design Universal na Arquitetura, que consistia na acessibilidade facilitada para todos, em termos físicos, de serviços, produtos e também de soluções educacionais, objetivando o acesso por todos as pessoas, eliminando possíveis barreiras, satisfazendo as necessidades individuais e melhorando a qualidade de vida. Cita como exemplos de ferramentas do Desenho Universal, as rampas nos passeios - que auxiliam não só pessoas que utilizam cadeiras de rodas, como também carrinhos de bebé, de compras, transporte de malas, entre outros. Relacionado à educação visa fortalecer o currículo e torná-lo acessível a todos os alunos, garantindo acesso, participação e progresso na vida académica.

Para Pereira et al (2018), o Desenho Universal para a Aprendizagem, é uma abordagem curricular que assenta em um planeamento intencional, proativo e

flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula. Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, [...] Neste sentido, as práticas pedagógicas sustentadas no DUA oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem.

Esta abordagem metodológica (DUA) tem a pretensão de identificar e remover as barreiras à aprendizagem e a participação e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Seguindo este raciocínio Heredero (2020), refere que:

O objetivo de um currículo baseado no DUA não é simplesmente auxiliar os estudantes a dominar um dado campo do conhecimento ou um conjunto específico de habilidades, mas ajudá-los a dominar a aprendizagem em si mesma, ou seja, torná-los estudantes/aprendizes avançados. Assim, esses alunos desenvolverão três características principais: a) estrategistas qualificados e orientados para os objetivos; b) conhecedores; e c) determinados e motivados para aprender mais. O planejamento do currículo usando o DUA permite que os professores eliminem possíveis dificuldades que podem impedir que os estudantes alcancem esse objetivo importante (p. 738).

Seguindo o mesmo raciocínio, Zimmermann e Kittel (2019) salientam que o DUA incita que o trabalho docente responda às necessidades de todos os alunos, através de práticas que permitam diversas formas de envolvimento, de apresentação e registo dos conteúdos escolares. É, portanto, uma abordagem curricular que procura maximizar o sucesso de todos os alunos e diminuir as barreiras à aprendizagem. Isso exige que o professor seja capaz de analisar as dificuldades do ponto de vista do currículo, em vez de enfatizar as limitações dos alunos.

Conforme Heredero (2020), Pereira et al (2018), Zerbato (2018) e Zerbato e Mendes (2021), o DUA assenta em três princípios base, que suportam um conjunto de orientações para tornar as salas de aula mais acessíveis a todos os alunos, que são: (i) proporcionar múltiplos meios de envolvimento; (ii) proporcionar múltiplos meios de representação e (iii) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão.

Segundo os mesmos autores o primeiro princípio tem a ver com “o que da aprendizagem”, considera que os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada, não havendo um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso torna-se necessário oportunizar diferentes modos de apresentação dos conteúdos.

O segundo princípio tem a ver com “o como da aprendizagem”, portanto considera que os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem e que não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis

O terceiro princípio tem a ver com “o porquê da aprendizagem”, pois considera que as emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos com os quais podem ser provocados e motivados para aprender. Por isso torna-se relevante proporcionar múltiplas maneiras de implicação e envolvimento.

1.2.1.2 A Abordagem Multinível

Segundo Pereira et al (2018), a abordagem multinível pode ser caracterizada como um modelo compreensivo e sistémico que se orienta para o sucesso de todos os alunos, que oferece um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, utilizadas em função da resposta dos alunos às mesmas. Esta abordagem é designada por multinível dado que a organização das medidas de suporte à aprendizagem é realizada por níveis de intervenção.

Para melhor responder as necessidades educativas dos alunos o novo diploma elenca e orienta um processo de identificação das necessidades de medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão a serem mobilizadas pelas escolas, para os alunos que delas precisarem.

Pereira et al (2018) descreve os princípios e as características da abordagem multinível, também elenca algumas condições para que o método seja efetivado e leve ao sucesso educativo dos alunos, bem como dos profissionais e da escola que cumprem o seu papel efetivando a educação inclusiva.

Os princípios da abordagem multinível centram-se em: uma visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proativa e preventiva; uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos e uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados (Pereira et al, 2018).

As características da abordagem multinível têm a ver com: a organização multinível das medidas de suporte à aprendizagem; a determinação de um contínuo de medidas de suporte à aprendizagem; o enfoque no currículo e na aprendizagem; a

opção por práticas que sejam teórica e empiricamente sustentadas e a organização de processos sistemáticos de monitorização (Pereira et al, 2018).

Consideram-se as seguintes condições necessárias para a melhoria das escolas e sua eficácia na aplicação das medidas, objetivando o sucesso educativo de todos: uma visão e responsabilidade coletivas; uma liderança orientada pelos princípios da educação inclusiva; concretização do trabalho colaborativo em equipa educativa; a criação de oportunidades diversificadas de desenvolvimento profissional docente; a consolidação de mecanismos de monitorização e de autoavaliação (Pereira et al, 2018).

Neste novo sistema educativo percebe-se a orientação das suas bases na diferenciação pedagógica, dirige o foco de atuação a todos os alunos, considerando que qualquer criança/aluno em algum período da sua escolaridade venha a necessitar de apoio educativo, e não apenas aqueles com diagnóstico de perturbação específica de aprendizagem, temporária ou permanente, procura dar respostas educativas em três níveis de medidas, sendo elas universais, seletivas ou adicionais. Objetivando assim responder as necessidades dos alunos promovendo a sua inclusão e participação (Pereira et al, 2018).

As estratégias de intervenção multinível das medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão se diferenciam quanto ao tipo, a intensidade e frequência delas para responder as necessidades dos alunos. Para melhor compreender os três níveis das medidas educativas e a quais alunos são direcionadas, abaixo designaremos todas.

As Medidas Universais (Artigo 8º) de nível um, são direcionadas a todos os alunos independente de possuir ou não necessidades específicas. São serviços ou práticas direcionadas objetivando potenciar o sucesso da aprendizagem de todos os alunos. Avalia, rastreia e identifica áreas prioritárias de intervenção ou alunos em risco ou que necessitem intervenções personalizadas, observando a possibilidade/necessidade de mobilizar outro nível de medidas. São consideradas medidas universais a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró social, a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

As Medidas Seletivas (Artigo 9º) de nível dois, que visam colmatar as necessidades de suporte a aprendizagem não supridas pelas medidas universais. São direcionadas para alunos em situação de risco e que precisam de ajuda complementar e exige um Relatório Técnico Pedagógico para sua mobilização. São consideradas medidas seletivas os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e apoio das aprendizagens e o apoio tutorial.

As Medidas Adicionais (Artigo 10º) de nível três, estas visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem. Exigem recursos especializados de apoio e decorrem da

insuficiência das medidas universais e seletivas baseadas em evidências que constem no relatório técnico pedagógico. Requerem maior frequência de intervenção, intensidade e tempo de implementação, devendo serem direcionadas aos alunos conforme as suas potencialidades e necessidades. Pode a implementação ser individual ou em pequenos grupos. São consideradas medidas adicionais a frequência por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Para a mobilização das medidas seletivas ou adicionais de suporte a aprendizagem é necessário elaborar um relatório técnico pedagógico, após ouvidos os pais e encarregados de educação que será submetido a aprovação destes. Caso sejam propostas adaptações curriculares significativas deve-se elaborar um programa educativo individual, que a seguir estão explicados.

O Relatório Técnico Pedagógico (RTP) é um documento que suporta a tomada de decisões relativamente à necessidade de mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Fundamenta e define a intervenção e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a implementar, sendo da maior importância que a sua construção seja partilhada e assente em evidências (DL 54/2018 artigos 21º e 22º e Manual de Apoio a Prática, p. 33).

O Programa Educativo Individual (PEI) é um documento fundamental no que se refere à operacionalização das adaptações curriculares significativas. A sua elaboração deve considerar as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e as adaptações a efetuar no processo de avaliação, bem como outros dados relevantes para a implementação das medidas, bem como as expectativas dos pais. Constitui-se em um documento dinâmico e participado, sujeito a revisões e reformulações regulares, em função da monitorização e avaliação da intervenção e dos progressos do aluno (DL 54/2018 artigo 24º e Manual de Apoio a Prática, p. 35-36).

O Plano Individual de Transição (PIT) é um documento dinâmico que complementa o Projeto Educativo Individual três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, no sentido de preparar para a vida pós-escolar dos alunos que frequentam a escolaridade com adaptações curriculares significativas, é um documento flexível e passível de ser adequado de acordo com as mudanças de interesses e experiências do aluno (DL 54/2018 artigo 25º e Pereira et al, 2018, p. 38).

A figura abaixo exemplifica resumidamente a abordagem multinível na educação.



Figura 01: Abordagem das medidas por nível de intervenção. Fonte: <https://eiasgama.wordpress.com/abordagem-multinivel>

O DL articula-se com outros diplomas como o Perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais (Despacho 6478/2017 de 26 de julho) e a Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho 5908/2017 de 5 de julho). Este diploma também reforça a autonomia e flexibilidade das escolas para a mobilização dos recursos e estratégias que promovam e assegurem a inclusão educativa dos seus alunos. Pretende-se que a escola seja um ambiente inclusivo e que todos os alunos, independente das suas diferenças, possam ter acesso ao ensino e à participação em todas as atividades propostas. Que o planeamento das ações educativas tenha em conta equalizar as diferenças e que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem conforme suas possibilidades atingindo o máximo das suas potencialidades durante o período da sua escolaridade. A diferenciação pedagógica é entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem que poderão ser diferentes quanto as suas finalidades e os conteúdos, tempo e modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios a disponibilizar (Pereira et al, 2018).

Objetivando uma melhor compreensão conceitual e terminológica por parte dos envolvidos na ação educativa e as implicações relativas à organização das escolas, da gestão curricular e das tomadas de decisões, enfatiza-se três definições que se articulam com as medidas de gestão curricular a serem desenvolvidas com a nova metodologia do DL 54/2018, que são: as acomodações curriculares, as adaptações curriculares não significativas e as adaptações curriculares significativas. A seguir fazemos um breve resumo de cada uma delas para melhor entendimento.

As Acomodações Curriculares (artigo 2º, ponto a), são medidas de gestão curricular que permitem acesso ao currículo e as atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização dos espaços e equipamentos, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo.

As Adaptações Curriculares não Significativas (artigo 2º ponto b), são as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, na introdução de objetivos específicos de nível intermediário que permitam atingir os objetivos globais e aprendizagens essenciais.

As Adaptações Curriculares Significativas (artigo 2º ponto c) são as que tem impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal.

O DL também fez introdução de adaptações ao processo de avaliação, enfatizando que as escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação (artigo 28.º) e para que este direito seja exercido, pode tornar-se necessário proceder a adaptações na avaliação.

Concluindo este tópico relembramos o preâmbulo do DL que faz menção do compromisso do Estado Português com a Educação Inclusiva assegurando a todos os alunos acesso irrestrito à comunidade escolar, apostando em uma escola inclusiva onde todos os alunos possam, independente da sua situação pessoal ou social encontrarem respostas que lhes possibilitem educação e formação plena. Respondendo as suas potencialidades e expectativas através de projeto educativo comum e plural proporcionando a todos participação e condições de equidade e a gestão de um currículo flexível, para atender as diversas necessidades dos alunos a fim de atingirem o máximo das suas potencialidades.

Porque uma transformação necessária nos sistemas educativos está relacionada com o desenvolvimento de currículos flexíveis, que levam em conta e se adaptam a diversidade da população estudantil, oferecendo uma variedade de opções para a participação na educação (Pereira, 2020)

1.2.2 Recursos Específicos de Apoio a Aprendizagem e à Inclusão

No capítulo III, a partir do 11º artigo, o Decreto-Lei passa a identificar os Recursos Específicos de Apoio a Aprendizagem e a Inclusão visando o sucesso educativo dos alunos. O documento especifica os recursos humanos, organizacionais e da comunidade a serem mobilizados pela escola e que estão abaixo discriminados.

1 - São Recursos Humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

a) Os docentes de educação especial; b) Os técnicos especializados; c) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.

2 - São Recursos Organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à

inclusão: a) A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva - EMAEI; b) O Centro de Apoio à Aprendizagem - CAA; c) As escolas de Referência no Domínio da Visão; d) As Escolas de Referência para a Educação Bilingue; e) As Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância; f) Os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial - CRTIC.

3 - São Recursos Específicos existentes na Comunidade a mobilizar para

apoio à aprendizagem e à inclusão: a) As Equipas Locais de Intervenção Precoce; b) As Equipas de Saúde Escolar dos ACES/ULS; c) As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens - CPCJ; d) Os Centros de Recursos para a Inclusão - CRI; e) As 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; f) Os estabelecimentos de Educação Especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação. (DL 54/2018, artigo 11º, pontos 1-3)

Neste item do DL o docente de Educação Especial tem sua importância e especialidade reforçada, ele deve:

Apoiar, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão. E a fim de cumprir os objetivos da inclusão, cooperam, de forma complementar e sempre que necessário, em articulação com os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura. (DL 54/2018, artigo 11º, pontos 4 e 5)

Entre as várias mudanças propostas no presente diploma, podemos citar a reconfiguração do modelo de Unidade Especializada, criada pelo anterior decreto 3/2008, num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem - CAA, que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos.

Para compreender melhor como se deu esta mudança, como funciona e quais os benefícios traz a inclusão aos alunos de determinado agrupamento de escolas é que direcionamos o foco deste trabalho para o CAA, que será desenvolvido a seguir.

1.2.2.1 Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) como Recurso Organizacional de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão.

No Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em seu capítulo III, identifica os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão no seu artigo 11.º e, define no ponto 2, alínea b), que o Centro de Apoio à Aprendizagem é um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão. Posteriormente, no artigo 13.º é designado por Centro de Apoio à Aprendizagem, definindo, os seus objetivos, modo de funcionamento e os seus destinatários.

Os Centros de Apoio à Aprendizagem, (Art.º 13.º do DL 54/2018), constituem-se numa estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola e devem funcionar numa lógica de serviços de apoio à inclusão, e inserem-se no continuum de respostas educativas disponibilizadas pela escola. E a ação destes centros deve organizar-se segundo dois eixos: o primeiro é

funcionar como suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e, o segundo como complementar, com carácter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos.

Quanto ao primeiro eixo, suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas, requer um trabalho colaborativo que pode abranger a planificação conjunta de atividades, a definição de estratégias e materiais adequados, entre outros, que promovam a aprendizagem e a participação no contexto da turma de pertença dos alunos e, também a colaboração na definição das adaptações curriculares significativas, na organização do processo de transição para a vida pós-escolar, no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, bem como no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social dos alunos (Pereira et al. 2018, p. 51).

Quanto ao segundo eixo, algumas situações requerem um apoio mais direto aos alunos. Nestes casos, a ação do Centro de Apoio à Aprendizagem deve complementar o trabalho realizado em contexto de sala de aula, para o desenvolvimento de competências específicas a serem generalizadas para os contextos de vida dos alunos, assumindo sempre um carácter transitório (Pereira et al. 2018).

Os CAA têm como objetivos gerais:

1. Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo-turma e nas rotinas e atividades da escola e diversificação de estratégias de acesso ao currículo
2. Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar e,
3. Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma. (Pereira et al, 2018, p. 50)

Os CAA têm como objetivos específicos:

- Promover a qualidade da participação dos alunos nos vários contextos de aprendizagem;
- Apoiar os docentes da turma a que os alunos pertencem;
- Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;
- Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem aprendizagem, autonomia, adaptação ao contexto escolar;

- Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;
- Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

(Pereira et al, 2018, p. 50)

Os Centros de Apoio à Aprendizagem acolhem as valências existentes na escola, nomeadamente as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (DL 54/2018, artigo 36º ponto 1).

A ação educativa desenvolvida no centro, deve ser complementar a ação realizada na turma de pertença do aluno, e convoca a intervenção de todos os agentes educativos, particularmente do docente de Educação Especial e é direcionada para os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam as adaptações curriculares significativas, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, a fim de garantir apoio à aprendizagem, através de resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, objetivando à inclusão. O diretor da escola deve definir o espaço de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem, numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola (DL 54/2018, artigo 13º pontos 3-7).

Em 2019, surge a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho através da Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro. No artigo 13º da referida Lei surgem dois novos pontos quanto ao CAA. O ponto 8 com o seguinte conteúdo:

A escola estabelece, em sede de regulamento interno, quanto ao centro de apoio à aprendizagem e às suas funções e abrangência, entre outros, os seguintes aspetos: a) A sua constituição e coordenação; b) Os locais e horário de funcionamento; c) Os recursos humanos e materiais existentes; d) As formas de concretização dos objetivos específicos de acordo com os números 2 e 6 do DL 54/2018; e) As formas de articulação escola com os recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola, designadamente no que respeita ao apoio e à avaliação das aprendizagens.

No ponto 9 afirma-se que “Para efeitos do disposto no número anterior, pode ser elaborado um regimento próprio, do qual constem as formas de medição do impacto do centro de apoio à aprendizagem na inclusão e aprendizagem de todos os alunos” (Lei 116/2019).

Nesta alteração é clara a necessidade de definir o funcionamento do CAA e mencioná-la no Regulamento Interno da Escola, deixando em aberto a possibilidade de haver um regimento próprio.

Segundo Rodrigues (2019) a criação do Centro de Apoio à Aprendizagem permite concentrar o melhor conhecimento e os melhores recursos para responder às necessidades educativas menos habituais com que a escola tenha de lidar.

Sobre este assunto, o parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação em relação a criação do CAA, refere que a conceção dos centros de apoio à aprendizagem (CAA) é muito positiva e promissora no contexto dos “recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão”, dado que é um suporte à aprendizagem precoce, competente e universal. É precoce porque pode ser acionado logo que surgem os primeiros sinais de dificuldade do aluno em acompanhar o currículo; competente porque é da responsabilidade ou tem supervisão dos docentes de Educação Especial ou técnicos especializados; universal porque deve estar disponível para todos os alunos que dele necessitem “independentemente do tipo de medidas que lhes tenham sido prescritas” (CNE, 2018, p. 9). Salienta, inclusive, que tais recursos devem estar disponíveis para todos os alunos e não apenas os que se encontrem contemplados por “medidas adicionais” (CNE, 2018 p.9).

Considerando as novas configurações da escola, introduzidas com o DL 54/2018, nomeadamente no que se refere a criação dos Centros de Apoio a Aprendizagem, é que direcionamos o foco deste trabalho de investigação, a fim de compreender como se deu o processo de transição das antigas unidades de ensino estruturado e multideficiências para o novo centro proposto, considerando os documentos orientadores da escola, os profissionais técnicos envolvidos, os profissionais de educação especial, os alunos usuários do centro e demais atores envolvidos. Assim pretendemos responder à seguinte questão: qual o contributo dos Centros de Apoio à Aprendizagem no apoio à inclusão de crianças e jovens no Agrupamento de Escolas?

CAPÍTULO II - ESTUDO EMPIRICO

2.1 Metodologia e objeto de estudo

2.1.1 Questão de Investigação e objetivos

Atendendo ao tema escolhido e com base na literatura consultada pretendemos neste trabalho responder à questão: *“Qual o contributo dos Centros de Apoio à Aprendizagem no apoio à inclusão de crianças e jovens em um Agrupamento de Escolas?”* Então, a partir deste questionamento buscamos entender como se deu o processo de transição das antigas Unidades de Ensino Estruturado e Multideficiências¹, preconizado no DL 03/2008 para os Centros de Apoio à Aprendizagem indicados no DL 54/2018 com o objetivo de identificar o contributo deste novo Centro no apoio à inclusão de crianças e jovens em um Agrupamento de Escolas.

De acordo com a questão de partida traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Descrever a organização e funcionamento do Centro de Apoio a Aprendizagem de um agrupamento de escolas e identificar o seu contributo na inclusão dos alunos no respetivo Agrupamento.

Objetivos Específicos:

- Analisar como se deu a transição das Unidades de Ensino Estruturado e multideficiências para os Centros de Apoio a Aprendizagem (CAA).
- Identificar o tipo de necessidades educativas dos alunos que frequentam o CAA.
- Identificar o número de horas semanais que os alunos que frequentam o CAA passam no Centro e na sua turma.
- Identificar o tipo de apoio que é disponibilizado aos referidos alunos que frequentam o CAA.
- Identificar o tipo de apoio que é disponibilizado aos docentes dos referidos alunos que frequentam o CAA.
- Descrever a opinião dos docentes de educação especial e ensino regular em relação ao CAA.

¹Para informações consultar artigos 25º e 26º do DL 3/2008.

- Analisar o contributo do Centro de Apoio a Aprendizagem no processo de inclusão dos alunos que frequentam o CAA.

2.1.2 Procedimentos metodológicos

Pesquisa é a atividade concreta no processo de constituição e desenvolvimento científico, possibilitando a produção, identificação e descoberta do conhecimento, respostas para perguntas específicas e soluções de problemas (Mussi et al, 2020).

Por ser este um estudo de caso, insere-se na metodologia de pesquisa qualitativa, abordagem que permite através de seus métodos estudar as especialidades de cada sociedade visto que “seu foco é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (Gomes, 2009, p.79). E, também “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (Godoy, 1995 p. 58, citado em Bruchêz et al., 2016, p. 3).

Segundo o mesmo raciocínio acima mencionado, Bogdan e Biklen (2010) referem que os dados recolhidos na pesquisa qualitativa são designados por “qualitativos” por serem ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais, conversas e, também, por serem de complexo tratamento estatístico. E que as questões a indagar são formuladas objetivando investigar o fenómeno em contexto natural em toda a sua complexidade. Sua abordagem privilegia essencialmente a compreensão dos comportamentos dos sujeitos a partir das suas próprias perspectivas.

Como método para realizar este trabalho, escolhemos o estudo de caso, método qualitativo, que geralmente, consiste em uma forma de aprofundar uma unidade individual e que serve para responder questionamentos em que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenómeno estudado. Para Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. Método útil quando o fenómeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. Classifica-se também como uma pesquisa descritiva, que tem como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenómeno (Gil, 2008). E contribui para compreendermos melhor os fenómenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão.

Segundo Gil (2008), o estudo de caso consiste no aprofundamento exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, e tem como um dos seus propósitos descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação.

Amado (2014) citando Gall et al. (2007, p. 447) definem “estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos”.

Independente da finalidade e do enquadramento epistemológico, o estudo de caso investigativo “será necessariamente sistemático, detalhado, intensivo, em profundidade e interativo” (Amado 2014, p. 126).

O facto de no estudo de caso se utilizarem diversas técnicas de pesquisa e de se procurarem diferentes fontes de evidência dos factos, a triangulação de toda a informação confere a esta estratégia uma grande validade científica, Amado (2014) citando Bartelett et al. (2001).

2.1.3 Sujeitos

Os sujeitos que contribuíram no desenvolvimento da pesquisa foram docentes de educação especial, diretores, coordenador do CAA, Coordenadora do Departamento de Educação Especial, docentes do ensino regular e outros profissionais que diretamente ou indiretamente contribuíram de alguma forma.

- O Diretor e Vice, contribuíram no sentido de facultar autorização de início e continuidade da Investigação, bem como a documentação formal necessária;
- Coordenador do CAA contribuiu com informações úteis durante todo o processo da investigação e com a entrevista;
- Coordenadora do Departamento de Educação Especial contribuiu facultando e solicitando informações durante o processo, fazendo ponte entre o diretor, coordenador do CAA e demais docentes da educação especial;
- Docentes de Educação Especial, contribuíram com informações, suas experiências e respondendo aos questionários;
- Docentes do Ensino Regular, contribuíram respondendo ao questionário;
- Outros profissionais ou técnicos que, diretamente ou indiretamente, em algum momento contribuíram facultando informações ou colaborando de outra forma;

2.1.4 Instrumentos de recolha de dados

Considerando tratar-se de uma pesquisa qualitativa, onde pressupõe-se o uso de diversas técnicas para a recolha dos dados a serem utilizados e analisados (Yin, 2001), selecionamos então os seguintes instrumentos para a realização da investigação:

- **Pesquisa documental** relacionada com a temática estudada que é uma estratégia usada num estudo de caso. As fontes podem ser diversificadas: relatórios, registos institucionais internos, dossiers, etc. “A informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes.” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

Neste estudo nos valem de pesquisa bibliográfica para entender e justificar teoricamente o assunto estudado, legislação pertinente e documentos diversos do Agrupamento de Escolas.

- **Inquérito por entrevista e questionários**, que segundo Toscano (2012, p. 89), “é uma estratégia importante para recolher dados [...], permitindo ao investigador desenvolver nitidamente uma ideia sobre a maneira como os indivíduos interpretam determinado assunto.”

Utilizamos um guião de entrevista semiestruturada (Apêndice D) direcionada ao Coordenador do Centro de Apoio a Aprendizagem do Agrupamento de Escolas.

Quanto aos questionários, Amado (2014) enfatiza que esta técnica permite aos respondentes livre expressão das opiniões, embora o questionário contemple alguns itens orientados. A partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço.

Utilizamos formulário com dois questionários elaborados no Google Formulários, um deles direcionado aos Docentes da Educação Especial (Apêndice A) e outro aos Docentes do Ensino Regular (Apêndice B). O fato de o questionário ser *on line*, permitiria a pessoa respondente, a possibilidade e liberdade de escolher o melhor momento de responder, em seu tempo livre ou ambiente de preferência e livre de interferências.

Os questionários foram compostos por perguntas abertas e fechadas, também contemplou algumas questões em escala *likert*, que têm como propriedades básicas a confiabilidade, validade e sensibilidade (Dalmoro & Vieira, 2013). Entretanto, os autores alertam que os usos destas escalas com poucos itens tendem a flutuar de amostra para amostra e desencorajam o uso de escalas com menos de cinco pontos. Então seguimos esta orientação metodológica usando os cinco pontos, pois entendemos que seria suficiente para o estudo em causa.

- **Observação não participante**, que é quando o investigador apenas atua como espectador atento, uma técnica indicada para estudos exploratórios, segundo Richardson (2012).

Realizamos observação dos espaços/ambientes de funcionamento do CAA e também observamos a realização de duas atividades em contexto de CAA, uma na escola sede do agrupamento e outra em uma segunda escola onde havia espaço físico destinado para o CAA.

- **Registo fotográfico** que de acordo com Bogdan e Biklen (2010), está intimamente ligado à pesquisa qualitativa e pode ser usado de diversas maneiras. Fornece dados descritivos, ajuda a compreender o subjetivo e geralmente analisado indutivamente. Ajuda a simplificar a recolha da informação e é utilizado em conjunto com a observação, como um meio para estudar e lembrar detalhes que seriam esquecidos, se não registados.

Realizamos registo fotográfico dos ambientes físicos de funcionamento do CAA, do ensino estruturado e da realização de duas atividades em contexto de CAA, para posteriormente servir de orientação e para descrição do contexto em questão. Entretanto, por questões éticas e para evitar identificação da Instituição de Ensino, bem como dos seus profissionais e alunos, decidimos por não as divulgar e que seriam usadas apenas para rever e descrever os ambientes e as atividades.

- **Notas de campo:** são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e que reflete sobre os dados do estudo qualitativo (Bodgan & Biklen, 2010).

Apontamento dos procedimentos que antecederam a investigação em si, dos contactos iniciais e articulações entre os diversos atores que contribuíram com o trabalho de investigação, das atividades realizadas, das observações, das impressões importantes relatadas durante o período de realização da investigação e reflexões que surgiam durante o processo.

2.1.5 Procedimentos e considerações éticas

Todo o processo de investigação, desde o contacto inicial com a direção do agrupamento, reuniões, visitas, observações e entrevista ocorreu entre 04 de maio de 2021 a 25 de maio de 2022.

A princípio foram enviados e-mails e documentos com pedidos de autorização para realização do estudo, autorizações para visitar as escolas, recolha de dados, concessão de contato com coordenadores das escolas e alguns docentes. Ao todo realizamos sete visitas nas escolas para a coleta de dados.

Tivemos acesso a quatro escolas do mesmo agrupamento, porém, para dar continuidade a investigação decidimos nos deter em duas, pelo fato de possuírem espaços físicos específicos destinados ao CAA e que reuniam o maior número de respostas educativas, sendo as mais significativas para responder às questões da nossa investigação. As demais escolas tinham apenas salas destinadas a reuniões em pequenos grupos e atendimentos individualizados, quando necessário. E, segundo informação das coordenadoras de tais escolas, recebiam apoio de um docente de educação especial duas vezes por semana para acompanhar alguns alunos que

necessitavam de determinadas respostas educativas e também de um terapeuta da fala e de uma animadora socio cultural.

A escola sede do agrupamento atende até o terceiro ciclo de escolaridade e é referência para o ensino de alunos cegos, para o ensino bilingue, intervenção precoce e autismo. Nesta escola tivemos três reuniões, uma observação de duas atividades em contexto de CAA e a realização de uma entrevista com o coordenador do CAA.

Na escola 2 é oferecido ensino do primeiro ciclo de escolaridade e é referência para receber crianças com perturbação do espectro do autismo, oferece respostas educativas em ensino estruturado e de atividades da vida diária. Nesta escola realizamos ao todo três visitas, uma de contato inicial para informar os objetivos do estudo e colher outras informações; na segunda visita realizamos a sessão fotográfica dos ambientes do espaço do CAA, ensino estruturado e de atividades da vida diária; na terceira visita fizemos a observação de uma atividade em contexto de CAA.

Ao todo o processo de recolha de dados durou pouco mais de um ano. Considerando que neste período vivenciamos a pandemia de COVID 19 que, de certa forma, limitou nossa atuação e acesso as escolas para recolha de dados e também houve certa dificuldade de acesso a determinados docentes, por conta de carga horária intensiva e dificuldades em conciliar horários disponíveis de docentes e da investigadora.

Durante a investigação tivemos o cuidado em considerar os procedimentos éticos previstos em pesquisa, que implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes da investigação bem como da instituição de ensino onde se realizou a investigação. Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante. Nas ciências humanas o procedimento ético exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes (Mainardes, 2017).

Quanto ao preenchimento dos questionários, foi informado aos participantes que o mesmo se inseria num trabalho de investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor e tinha o objetivo de descrever a organização e funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) no Agrupamento e identificar o seu contributo para a inclusão dos alunos, informando que a respetiva contribuição seria fundamental, garantindo que a análise do seu conteúdo serviria apenas a propósitos académicos e seria garantido o seu anonimato.

Quanto ao entrevistado, este assinou um Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudo de Investigação (Apêndice C). Foi-lhe informado os objetivos da pesquisa, seus procedimentos e garantia de anonimato, bem como ressaltamos a relevância das informações prestadas através da entrevista.

2.1.6 Caracterização do Agrupamento de Escolas

Faremos a seguir, caracterização do Agrupamento de Escolas estudado a partir das informações obtidas no Projeto Educativo da referida Instituição de Ensino, do Regimento Interno e de informações disponibilizadas no site institucional.

Para efeitos deste trabalho e para manter o anonimato bem como sigilo quanto a Instituição alvo da Investigação, bem como para proteger a identidade dos seus profissionais e alunos, público deste estudo, convencionamos designar o Agrupamento de Escolas estudado de "Agrupamento de Escolas de Castelo Branco", assim a citaremos daqui adiante.

A escola sede do Agrupamento de Escolas de Castelo Branco iniciou suas atividades no ano de 1972 como Escola Preparatória de 1º e 2º ciclos. Alguns anos após foi incluído o 3.º ciclo de ensino – 7.º, 8.º e 9.º anos. Mais tarde tornou-se sede do Agrupamento, agregando unidades de ensino do pré-escolar e do 1.º ciclo, constituindo-se então o maior Agrupamento da cidade. Consta no atual ano letivo de um total de 8 escolas, 170 docentes, 47 funcionários não docentes e 1157 alunos.

O agrupamento é composto pela Escola Sede que atende até o 3º ciclo de escolaridade, mais 6 escolas e um jardim de Infância.

A Instituição de Ensino tem como visão assumir uma cidadania empenhada, criar uma instituição prestadora de serviços educativos, dentro do quadro legal e normativo a que está sujeita, implementando soluções adaptadas à comunidade que serve, propondo-se responder às suas necessidades e expectativas, criando oportunidades para todos e ser agente de mudança.

Tem como Missão o propósito de concertar princípios e anseios, de identificar áreas de intervenção prioritária e definir linhas de orientação estratégica, tendo como lema: "Integrar, Unir e Formar".

Pretende-se que seus valores estejam subjacentes ao projeto educativo, partilhados pela comunidade escolar e orientem todas as ações a desenvolver e assentes nas áreas da Qualidade, Integração e Cidadania.

Pretende formar cidadãos dotados de valores estruturantes da sociedade e das necessárias competências que os conduzam ao desenvolvimento integral.

O Agrupamento é referência para o ensino de alunos cegos, para o ensino bilingue, intervenção precoce e autismo, valências estas que se concentram maioritariamente em sua escola sede.

Quanto a organização o agrupamento é composto por um Conselho Geral constituído por: presidente, representantes do pessoal docente e não docente, representantes dos pais/encarregados de educação, representantes do município e da comunidade local. Pela Direção, um Conselho Administrativo, um Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares.

São muitas as valências, projetos, recursos e ações existentes no agrupamento como os a seguir descritos: Serviços de Psicologia e Orientação; Clubes de línguas como o Espanhol, Francês, Teatro, Música e Leituras; Projetos de promoção e Educação para a Saúde; Programas como o Eco-Escolas e o Desporto Escolar; Oficinas de Inglês, de Línguas – Português, Artes; Parlamento dos Jovens; Gabinete de Apoio e Promoção da Disciplina na Escola; Equipa Multidisciplinar; Gabinete de Apoio ao Aluno; Atividades como o apoio ao estudo, Sala de Esclarecimentos de Dúvidas; Bibliotecas Escolares em duas das escolas e os seus respetivos projetos; Coadjuvações; Plataforma *MOODLE*; Atividades do Plano Anual de Atividades, de partilha de materiais do Departamento de Educação Especial; Centro de Recursos para Inclusão; Centro de Recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação e outros projetos como o Projeto Casa (Casa Infância Juventude-CIJE).

2.1.6.1 Caracterização do CAA do Agrupamento

O DL 54/2018 define o CAA como uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola (artigo 13º ponto I), não circunscrevendo apenas a um ambiente com tal denominação, mas a um grupo de espaços, a um conjunto de materiais e recursos humanos técnicos existentes na escola e que estão disponíveis para juntos contribuírem para a concretização da inclusão das crianças/alunos em suas turmas ou no ambiente escolar, visando responder as necessidades educativas de todos os alunos.

Partindo deste pressuposto, passamos a descrever o CAA existente no Agrupamento de Escolas a partir do seu documento orientador referente aos anos de 2021-2025, bem como das observações e informações colhidas durante o período da investigação.

O CAA é um recurso organizacional de apoio a inclusão do Agrupamento de Escolas, insere-se nas respostas educativas disponibilizadas, é um espaço privilegiado para desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas. Um espaço físico que agrega outros espaços nas várias escolas do Agrupamento, com recursos humanos e materiais variados e direcionados para responder as necessidades educativas dos alunos, ordenadas em função do tipo de trabalho, dos tipos de recursos/valências e de áreas específicas, onde será possível atender a pequenos grupos ou a alunos individualmente.

Inclui dois espaços físicos em duas escolas do Agrupamento, uma na sede e outro numa segunda escola que designaremos como escola 2, sendo estes espaços os mais significativos de todo o Agrupamento, reunindo as condições para dar respostas educativas das mais simples as mais complexas de acordo com as necessidades dos alunos. Nas demais escolas há salas para atendimentos individuais ou em grupos e são assistidas por docentes de educação especial dois dias por semana e por outros

técnicos como o psicólogo, terapeuta da fala e animadora sociocultural conforme programação e necessidades educativas dos alunos.

Quanto a sua organização e funcionamento, os recursos do CAA estão disponíveis para todos os alunos que poderão utilizar os espaços para procurar apoio e orientação, mas privilegia-se os que são referenciados através do seu Relatório Técnico Pedagógico, assim contribuindo para o sucesso e desenvolvimento progressivo da autonomia. Disponibilidade também para os docentes de turma dos alunos que evidenciem necessidade de apoio às aprendizagens, que devem recorrer ao CAA para a definição de estratégias, dinâmicas, metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; Também aos demais professores e técnicos especializados deverão utilizar o CAA como apoio à criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo.

O CAA faz articulação com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e com o Departamento de Educação Especial (DEE) para a elaboração de estratégias de intervenção.

O CAA não se restringe aos espaços físicos existentes, sua ação direciona os alunos para as outras zonas de intervenção escolar.

Os espaços do CAA funcionam de acordo com os recursos disponíveis e numa estratégia de rentabilização e diversificação dos profissionais existentes (multidisciplinar) para melhor apoiar os alunos em suas necessidades diversas.

Quanto aos horários de funcionamento, são definidas de acordo com o horário das atividades letivas respeitando os horários dos diversos docentes disponíveis e dos espaços de cada estabelecimento escolar onde estão inseridos.

Os recursos humanos afetos ao CAA são definidos no início de cada ano letivo pelo Diretor em articulação com o Coordenador do Centro, a EMAEI e Departamento de Educação Especial.

O CAA em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola tem como Objetivos gerais: a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo-turma e nas rotinas e atividades da escola através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; b) Promover e apoiar o acesso à formação e à integração na vida pós-escolar; c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma; d) Promover mudanças qualitativas de processos e produtos de aprendizagem para uma implicação efetiva no sucesso escolar; e) Promover a autoestima e confiança dos alunos nas suas capacidades, alargando as suas perspetivas e expectativas.

Tem como objetivos específicos: a) Promover a qualidade da participação dos alunos nos vários contextos de aprendizagem; b) Apoiar os docentes da turma a que os alunos pertencem; c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e

instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo; d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinar que facilitem a aprendizagem, a autonomia e a adaptação ao contexto escolar; e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem; f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar; g) Aumentar a autonomia na aprendizagem dos alunos através de processos que permitam desenvolver competências de aprender e de se auto motivar; h) Possibilitar práticas de autorregulação e autoavaliação nos alunos.

Em seu funcionamento, procura dar respostas educativas organizadas em dois eixos: suporte aos docentes responsáveis por grupo/turma e aos alunos na complementaridade ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos.

Quanto aos recursos, enquanto estrutura agregadora de apoios, integra as seguintes valências:

- Recursos humanos: Psicólogos, Terapeutas da fala, Tutores, Docentes de Apoio Educativo e Assistentes Operacionais.

- Recursos Estruturais/serviços: Atividades de Apoio ao estudo, Sala de Esclarecimento de Dúvidas, Equipa Multidisciplinar, Apoios Educativos, Apoio de Português Língua Não Materna, Estágios e Protocolos Externos.

- Recursos Espaciais: Unidades Especializadas de Ensino Estruturado, Salas de Apoio e Salas de Atividades da Vida Diária.

A gestão do CAA é de responsabilidade do seu Coordenador, sendo este nomeado pelo Diretor do Agrupamento e tem como competências dinamizar e monitorizar o Centro através da:

a) Aferição, em cada período, da dinamização do CAA em reunião com as Coordenações dos Departamentos de Educação Especial e da EMAEI;

b) Regulação/ Avaliação dos apoios prestados;

c) Apresentação de relatório de todas as atividades desenvolvidas;

d) Articulação entre o CAA e as restantes estruturas de desenvolvimento educativo da escola;

e) Organização do processo de registo de entrada de alunos no CAA;

f) Candidatura a projetos com vista à obtenção de financiamento a nível de recursos.

Com a finalidade de concretização dos objetivos pretendidos, devem ser seguidas as seguintes orientações:

- Os alunos devem, prioritariamente, participar nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;

- A inclusão dos alunos no grupo ou turma e nas rotinas e atividades da escola deve, sempre que possível, assentar na diversificação de estratégias de acesso ao currículo;

- Os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem podem ser coadjuvados por outros docentes e ou técnicos especializados, mediante disponibilidade destes;

- Os docentes e/ou técnicos especializados vão criando e ou constituindo uma bolsa de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;

- Os docentes e ou os técnicos especializados devem procurar desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar, utilizando, para o efeito, o tempo de trabalho colaborativo;

- Os docentes e os técnicos especializados devem promover e apoiar a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem.

- Os docentes e os técnicos especializados apoiam a organização do processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com Programa Educativo Individual (PEI);

- O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) deve promover iniciativas de apoio no acesso ao ensino secundário dos alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade;

- Os docentes de Educação Especial, promovem iniciativas de apoio no acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma.

As atividades do CAA são acompanhadas e monitorizadas pela EMAEI visando garantir a aplicação das medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão. Sempre que necessário os coordenadores do CAA e da EMAEI e do DEE reúnem-se objetivando permanente avaliação e ajustes necessários. Os docentes que desenvolvem atividades no CAA devem registar sumariamente a sua atividade. Ao final de cada período letivo realiza-se análise sumária do funcionamento do CAA e elabora-se um relatório com a análise de trabalho desenvolvido e posteriormente apresentado ao Conselho Pedagógico.

2.2 Tratamento dos dados

Entrevista

Realizada a entrevista, procedemos à sua transcrição na íntegra, respeitando o discurso oral do entrevistado. Logo após codificadas por categorias e subcategorias e selecionadas as devidas Unidades de Registo (UR). A transcrição codificada consta no

Apêndice E deste trabalho. Em seguida, procedemos à análise do conteúdo da entrevista, através de leituras das transcrições, identificando os fragmentos de texto mais significantes para definir as categorias e responder as questões do nosso estudo de caso. Grande parte das categorias foram obtidas do guião da entrevista, e outras resultaram da fala do entrevistado e a partir da recolha de dados. Categorias são empregues para estabelecer classificações e trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (Minayo, 1994).

Apresentamos os dados obtidos na entrevista através de recortes do discurso do entrevistado. Tais recortes serão identificados como Unidades de Registro (UR) e, no decorrer do texto citados em *Itálico* para o destacar e serão relacionadas por letras do alfabeto (a,b,c...) resultando em (URa, URb,...), assim buscar encontrar dar respostas às questões dos objetivos específicos desta investigação, a partir dos fragmentos da fala do entrevistado, valorizando as peculiaridades da narrativa, pois

Cada narrativa nos revela uma singularidade, lança um novo olhar sobre o tema a partir da trajetória de cada entrevistado... e nos permite essa troca, esse ouvir o outro em suas experiências, pois não existe uma experiência humana e social que não seja transmitida e manifestada através de uma narrativa (Eugénio & Trindade, 2017, p. 122).

A entrevista foi realizada no dia 25 de maio de 2022 e teve duração de aproximadamente uma hora. O entrevistado permitiu gravação em áudio e vídeo e assim foi feito, com telemóvel Samsung A12, logo após transcrita e feita a categorização.

Apresentamos os dados da entrevista a partir das temáticas apresentadas no guião e sintetizadas em categorias e subcategorias, extraíndo do discurso do entrevistado unidades de significado que nos apontem respostas as questões indagadas.

Para uma melhor compreensão e explicação da correlação entre as informações, prosseguimos com a codificação dos temas apresentados na tabela da transcrição da entrevista. A seguir apresentamos quadro explicativo:

Tabela nº 01: Descrição dos códigos da entrevista

Especificação	Código	Exemplo
Categorias	C	C1, C2...
Sub categorias	SC	SC1, SC2...
Unidades de Registo	UR	URa, URb...

Fonte: elaborado pela autora.

Questionários

Utilizamos na recolha de dados dois Questionários construídos na plataforma do Google Formulários, com questões abertas, fechadas e em escala *Likert*. Um dos questionários foi direcionado aos docentes do ensino regular e outro aos docentes de educação especial. Após o preenchimento dos questionários pelos profissionais, procedemos a visualização e transcrição das respostas, dos gráficos e daí agrupamos e interpretamos as respostas.

As questões fechadas foram observadas e deduzidas suas respostas através dos gráficos que serão analisados percentualmente com recurso à análise descritiva e transcritas as devidas interpretações.

As questões abertas foram objeto de análise de conteúdo, relacionadas e categorizadas por temas a fim de facilitar a interpretação e extrair as conclusões

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Apresentação dos resultados

Apresentamos a seguir os dados recolhidos através dos instrumentos utilizados na recolha como: a entrevista ao coordenador do CAA e sua devida interpretação; apresentação e interpretação dos dados colhidos através das respostas aos dois questionários, um aos docentes de educação especial e outro direcionado aos docentes do ensino regular, através da plataforma do Google Formulários; apresentação dos dados das observações e das fotografias.

A partir da coleta dos dados procedemos com a organização e sistematização do conteúdo obtido, extraindo daí as informações relevantes para dar respostas as nossas questões dos objetivos específicos desta investigação e por fim a descrição dos resultados e impressões do estudo no agrupamento de escolas.

3.1.1 Entrevista ao Coordenador do CAA do Agrupamento

- Legitimação da entrevista:

O entrevistado autorizou entrevista, assinou termo de consentimento livre e esclarecido e não desejou esclarecer nem colocar nenhuma outra questão antes do início da entrevista.

- Caracterização do entrevistado:

Coordenador do sexo masculino, 48 anos de idade, Licenciado em Educação Física com Especialização em Educação Especial nos Domínios Cognitivo e Motor. Com experiência de 25 anos de docência, destes, 19 anos em Educação Especial e, no Agrupamento leciona há 13 anos. Afirmou que no momento não acumulava a função de docência e Coordenação.

Da análise realizada resultaram sete categorias, que correspondem aos objetivos do estudo e que se apresentam na tabela nº 02:

Tabela nº02: Categorias a partir dos objetivos do estudo

Categorias	
1.	Transição das Unidades de Ensino Estruturado e multideficiências para os Centros de Apoio a Aprendizagem (CAA).
2.	Necessidades educativas dos alunos que frequentam o CAA do agrupamento e a quantidade.
3.	Atribuição do número de horas para frequência do CAA e na turma regular. Distribuição das horas letivas e apoios.
4.	Apoios disponibilizados aos alunos que frequentam o CAA do Agrupamento.
5.	Apoios disponibilizados aos docentes dos alunos que frequentam o CAA do Agrupamento.
6.	Contributo do CAA no processo de inclusão / definição do coordenador sobre a inclusão / atividades do CAA que contribuem para inclusão
7.	Considerações finais e sugestões

Fonte: Elaborado pela autora

Procederemos, então, à apresentação, dos resultados que serão ordenados de acordo com as categorias selecionadas.

A. Primeira Categoria (C1)

Transição das Unidades de Ensino Estruturado e multideficiências para os Centros de Apoio a Aprendizagem (CAA).

- O processo de mudança (C1, SC1.1, UR a-i):

Segundo o entrevistado, *“as unidades não desapareceram apenas passaram a estar aglutinadas em um CAA”* (URa). Informa que na época, a escola já era referência para o ensino estruturado (URd) e não tinham unidades de multideficiências (URc). Acrescenta que, por ser a lei flexível em várias situações, deixa abertura para que os agrupamentos se organizem à sua maneira, de acordo com o contexto e identidade própria (URb), conforme:

(URb) “... a identidade própria de cada agrupamento é atribuída em função do contexto e da perspetiva que se tem, daquilo que é denominado de ensino estruturado”

(URc) “... não temos unidade de multideficiências”

(URd) “... éramos referência já ao abrigo do 3 de 2008... é... ao nível de ensino estruturado”

De acordo com a fala do entrevistado, o processo de mudança foi mais um aspeto legislativo de adequação, conforme descrito nas UR abaixo:

(URe) “... este processo de transição, o que é que nos trouxe... pra nós, foi dar continuidade ao trabalho que já estávamos a desempenhar, ou seja, ao nível dos recursos, estamos a tentar funcionar com os mesmos tipos de recursos”. E (URh) “... o 54 acabou por não nos trazer tantas mudanças quanto isso, porque tudo que eram os recursos materiais continuamos a ter, tudo que eram recursos humanos continuamos a ter... acabou a ser mais um aspeto legislativo em que cada escola procurou dar...”

Então, o CAA passaria a ser mais uma gestão de espaço físico, conforme (URg) *“... o CAA também é... acaba a ser uma gestão de espaço físico e a criação da unidade no espaço físico... também...”*.

E foi dada continuidade ao trabalho que já estavam a desenvolver, visto ser um trabalho de referência e que estava a ter sucesso, gerindo os mesmos recursos, conforme (URi) *“... quer ao nível dos recursos humanos, a maneira como gerimos, nós optamos por seguir os mesmos caminhos porque nós já éramos referência nesta área e tínhamos algum sucesso no que eram as medidas, estarmos a alterar por alterar, entendemos que não seria o caminho”*.

- Contributo do coordenador no processo de mudança (C1, SC1.2, UR a-d):

Relata que iniciou como um dos membros da equipa que elaborou o documento orientador (URa) *“... eu na altura estive com alguns colegas”*, e indicado como coordenador da equipa (URf) *“...eu enquanto coordenador”*.

Narra que esteve presente em todos os momentos do processo de mudança, desde a formação da equipa de trabalho, elaboração do documento orientador e identificação de recursos, conforme (URb) *“... fizemos a elaboração do documento orientador, a identificação dos recursos, identificação de todas as especificidades que o CAA requeria e neste momento eu estive na parte da equipa que organizou o documento orientador...”*. Enfatiza que continua a contribuir ativamente na construção de modelo de CAA que possui o Agrupamento conforme cita na (URd) *“... eu tenho tentado sobretudo participar quer na elaboração quer na construção deste modelo de CAA que o nosso agrupamento tem”*.

- Agentes do processo de mudança (C1, SC1.3, UR a-f):

Conforme fala do entrevistado, estiveram envolvidos no processo, o Diretor, Docentes de Educação Especial, Coordenadores da Equipa Multidisciplinar da Educação Inclusiva e do Departamento da Educação especial, além do Coordenador do CAA conforme URs a seguir descritas, (URa) *“... eu na altura estive com alguns colegas”*, (URb) *“... professores de educação especial”*, (URc) *“... coordenadora da Equipa*

Multidisciplinar da Educação Inclusiva”, (URd) “... coordenadora do departamento da educação especial”, (URe) “... o diretor”, (URf) “...eu enquanto coordenador”.

- Resistências ao processo de mudança (C1, SC1.4.1 e 2, UR a-f):

Da parte dos alunos (SC1):

Conforme relato do entrevistado, o mesmo não identificou resistências por parte dos alunos, afirmando que os mesmos sentem-se “*confortáveis*” diante das mudanças e que eles “*esperam é respostas*”, conforme URa,b,c: (URa)“... os alunos... esperam é resposta”. (URb)“...eles sobretudo sentem confortáveis com estas mudanças”, (URc)“... é penso que assim, a nível dos alunos não houve grande resistência á mudança, não! Penso que não”.

Da parte dos profissionais (SC2):

O entrevistado revela que a grande resistência às mudanças foi observada por parte dos docentes de Educação especial, conforme (URd):“...mas,... naquilo que é o trabalho dos docentes, propriamente dito, é que terá aí grande resistência, porque todo esse processo de mudança exige uma alteração muito grande naquilo que eram, do que era a intervenção do docente de educação especial, e o docente de educação especial deixa de ter só determinado tipo de abrangência e passa a trabalhar no centro de apoio a aprendizagem”.

Narra que a lei não é clara quanto a delimitação de atuação do docente de Educação Especial (UR d,e,f) e quanto a abrangência do trabalho deste profissional em contexto de CAA, situação esta que vem a gerar resistências, conforme, (URe)“...e este conceito do que é desenvolvido e não é desenvolvido em contexto de CAA, aqui cria muita resistência” e também (Urf)“... a legislação não é muito clara para determinadas coisas e, é... não estão bem definidos alguns parâmetros que eram essenciais”.

- Dificuldades, facilidades e limitações do processo de mudança (C1, SC1.5.1,2 e 3, UR a-i):

Quanto as dificuldades (SC5.1):

Relata como as principais dificuldades a falta de recursos (URb)“...às vezes falta de recursos” e a pandemia do COVID19 (URc) “... a COVID condicionou muito a nível dos recursos na escola” que veio a condicionar os recursos, especificamente da Unidades que por terem envolvidos um número maior de recursos, especificamente humanos, sofreram ainda mais (URd)“... as unidades acabavam por sofrer mais, era pra ser mais evidente porque envolvia um conjunto de recursos maiores”. E demais constrangimentos que já sentiam naquela altura, conforme (URa)“... os grandes constrangimentos eram os que já sentimos na altura...”.

Quanto as facilidades (SC5.2):

Informa que como foi dada “*sequência*” ao que já se vinha a fazer (URe)“... procuramos dar seguimento aquilo que estávamos a fazer” ao “*bom trabalho*” que estavam a desenvolver (URf)“... dar sequência ao trabalho, ao bom trabalho que se

estava a fazer”; então, por estas questões diz não terem sentido tanto a mudança (URg) “... *não sentimos muita mudança*”.

Quanto as limitações (SC5.3):

Refere a questão legislativa como principal obstáculo, no sentido de gestão dos recursos, nomeadamente recursos humanos (URh) “... *alguma dificuldade em gerir este tipo de recurso*” e (URi) “... *não tenho grandes situações a apontar a não ser que aquela parte legislativa veio a que? Veio deixar abertura para que os recursos humanos afetos á unidade, pudessem dispersar se um pouco*”.

- Como o Agrupamento se Organizou para a mudança (C1, SC6.1 e 2, UR a-j):

Quanto a duração do processo (SC6.1), refere que o processo de construção vem de quatro anos (URa) e alega que um “*CAA ideal é construído ao longo dos anos*” (URb) e que vem dando ao longo dos anos “*continuidade à Educação Inclusiva*” (URc).

Quanto a organização do Agrupamento (SC6.2) refere que, por ser a legislação pouco clara sobre como deveria ser o processo, deixa abertura para que as escolas se organizem e definam as suas linhas orientadoras, conforme (URd) “... *a própria conceção veio muito aberta...*”, (URe) “... *a maneira de se operacionalizar toda essa ação é... acaba por estar muito dispersa*” e (URf) “... *a própria interpretação do agrupamento... vai definir esta questão*”.

Relata constrangimentos e resistências por parte de alguns profissionais quanto ao processo de mudança, referindo interpretações divergentes sobre como deveria se dar o processo, a gestão dos recursos, direcionamentos e operacionalização do processo de construção e transição para o CAA, conforme trechos a seguir:

(URg) “... *falamos dos constrangimentos e das resistências das pessoas.*” (URh) “...*Há pessoas a interpretarem de forma inversa, isto tudo... leva alguma dificuldade na implementação e na transição deste modelo sem CAA para um modelo com CAA ideal*” . (URi) “...*passamos o modelo em que quase se geria e geria mais centrado nos alunos, nas especificidades que os professores poderiam identificar e estamos a tentar passar para o modelo em que toda a Escola se envolve*”. (URj) “...*estruturas com apoios que não eram canalizados num primeiro momento, e que neste último ano, e acabavam por estar dispersos, e que nós estamos a apontar é mesmo congregar e a ver o próprio centro de apoio a aprendizagem gerir estes tipos de recursos todos na escola*”.

- Oferta formativa que o Agrupamento ofereceu aos docentes (C1, SC7.1, UR a-g):

O entrevistado informa que o agrupamento proporcionou algumas ações formativas, *online* (URa) “...*Tivemos algumas ações de curta duração, online*”, sobre o DL 54/2018 e também algumas áreas transversais (URb) “...*há áreas do 54 mas também são transversais*”. Identifica uma lacuna na formação quanto ao CAA e educação inclusiva (URc) “... *a parte do centro de apoio a aprendizagem e, da parte da educação inclusiva, agora... é uma das lacunas de formação que também estamos a*

tentar". Entretanto, afirma que têm buscado identificar estas lacunas e tentar dar as devidas respostas à questão (URd)“... fomos a procura de identificar precisamente essas necessidades e a tentar criar soluções para que haja respostas”. Informa que todas as escolas são acompanhadas por um centro de formação, que promove gratuitamente estas formações, sendo de responsabilidade de cada profissional buscar sua própria capacitação (URe))“... todas as escolas têm, são acompanhadas pelo centro de formação (...) que fornecem esta formação gratuita”, (URf)“...agora faz parte de cada um...” e finaliza informando que:

(URg)“ ...tem tido alguma oferta formativa e os docentes tem sido estimulados para que isso, para que participem desse tipo de formação”.

- Capacitação dos atores envolvidos nas atividades do CAA (C1, SC8.1, URa-e):

O coordenador acredita que todos os profissionais envolvidos nas atividades de CAA estão preparados para tal, conforme declara na (URa)“...eu penso que sim os docentes são praticamente todos especializados” . E que há o interesse do Agrupamento em investir ainda mais em capacitações aos profissionais (URb)“...estamos a tentar capacitar mais é... desenvolver um conjunto de ações formativas”.

Buscam levantar entre os diversos agentes, as suas necessidades formativas, (URc)“...é isto que estamos a procura, é... fazer levantamento daquilo que a comunidade necessita, também a comunidade educativa nos seus diversos agentes”. Também demonstra abertura à possibilidade de oferecer também formação aos encarregados de educação, conforme (URd)“... percebermos também que através da associação de pais que possa existir esta lacuna, para alguns dos pais é... também estamos abertos a fazer ...”. E também planeiam futuras formações (URe)“...já estamos a pensar no futuro e a procurar fazer mais ainda”.

- Reação e participação dos alunos no processo de mudança (C1, SC9.1 e 2, UR a-f):

Quanto a reação dos alunos ao processo de mudança (SC9.1), informa que os alunos acabaram por quase não sentir, pois tais mudanças parecem ter sido pouco perceptíveis para eles, conforme (URa)“...não houve muita mudança, o que eram as linhas orientadoras, portanto eles acabaram por não sentir tanto essa mudança”.

Quanto a participação dos alunos no processo de mudança (SC9.2), conforme (URb)“... a mudança em si eles acabaram não participar”. Mas que eles participam ativamente e na construção dos seus processos pessoais de identificação no CAA e na elaboração dos RTPs, também valorizam que eles sejam ouvidos e tenham as suas necessidades levantadas, e que os despertam para isso, para a sua autonomia apesar das limitações que possam apresentar, conforme UR abaixo:

(URc)“... a situação onde eles participam atualmente, não no CAA em si, mas naquilo que é o seu processo de identificação no CAA”

(URd)“...participarem ativamente na elaboração dos Relatórios Técnico Pedagógicos”

(URe)“...procuramos é que os alunos sejam ouvidos é... nessas situações quanto ao levantamento das necessidades, dar nos conhecimentos...”

(URf)“... apesar de muitas vezes eles não compreenderem, ... mas é importante nós também é... os despertemos para este tipo de situações...”

- Implementação do CAA conforme o DL 54/2018 (C1, SC10.1, URa):

O coordenador considera que o CAA foi implementado e funciona segundo orientações do DL 54/2018, conforme (URa) *“sim”*.

- Organização e funcionamento do CAA (C1, SC11.1, UR a-g):

Explica que o CAA por ser uma multiestrutura, descentralizada e que congrega todos os recursos, humanos e materiais da escola, que reúne vários apoios a dar respostas às diversas necessidades dos alunos, existe a dificuldade em se definir horários de funcionamento, conforme (URa) *“... o CAA é um espaço congregador de todos os espaços”* e, faz alusão aos constrangimentos, advindos da indefinição legislativa (URb) *“...E, e está dependente daquelas indefinições que eu estava há pouco a falar”*. Quanto aos diversos apoios prestados por parte dos profissionais aos alunos, não está claro quem faz e tampouco quando é ou não em contexto de CAA, conforme (URc) *“...que ainda temos que clarificar, quem trabalha, e em que momento é que fazemos em contexto de CAA”*. Neste ponto encontram-se as resistências por parte dos profissionais (URe) *“...mas como eu digo, é dos tais pontos onde ainda há, onde falava há pouco, das resistências”*. E que, para se definir horários necessita esclarecer estas questões (URd) *“...vou definir melhor o horário com estas situações”*, que nem sempre é possível mas, (URg) *“...mas sempre que é possível nós definimos”*. Entretanto, refere que a Inspeção Geral da Educação está ciente destes constrangimentos e busca resolução do problema, conforme relato na (URf) *“...o documento que vem do... da inspeção geral da... inspeção educativa, nos vais definir e nos vai procurar mudar este tipo de situações”*.

- Gestão dos horários (C1, SC12.1, UR a-k):

Refere que o tempo atribuído por lei, 35 horas semanais, em termos de componente letiva é uma carga horária limitada (URa) *“... em termos de componente letiva em termos de apoio direto ao professor e alunos, nós temos é... uma carga horária limitada”*, relativamente pouco para distribuir entre 25/26 horas letivas e mais nove horas para se distribuir ente, reuniões (URb), trabalho colaborativo (URc) elaboração de documentos, material de suporte (URe) dentre outros, e que vai variar conforme a dinâmica, conforme o contexto, e se é apoio direto ao aluno ou ao professor (URa) e que a gestão das horas geralmente são adaptáveis às características e horários dos alunos, conforme (UR d,e,f,g):

(URb) “... nós temos mais uma hora para reuniões”

(URc) “... uma hora para ... para fazermos trabalho colaborativo no departamento”

(URd) “... definir muitas vezes momento de atuação, estratégias de atuação, e nós temos um tempo letivo semanal para este tipo de atividade”.

(URe) “... outro ainda para elaboração de documentos e, é... material de suporte, pois o professor acaba por ter todo outro trabalho é... fora desta componente letiva que nos é atribuída... 25/26 tempos para chegar aos 35 por lei”.

(URf) “... são nove horas semanais, mas que acaba por mudar, nós diariamente vamos gerir em função de que? – dos alunos, dos horários dos alunos que por exemplo, cada contexto é diferenciador”.

(URg) “... precisamos ajustar as características dos alunos, a especificidade dos horários dos alunos, e muitas vezes quando fazemos fora de sala de aula e em contexto de CAA”.

Refere também que a situação pandêmica condicionou um pouco o ajuste dos horários (URf) e que quando há trabalho colaborativo entre os docentes ocorre outro tipo de articulação e que condiciona a elaboração dos horários, conforme (UR h-j) abaixo:

(URh) “...com a situação pandêmica, teve que haver aqui um certo ajuste aos horários”.

(URi) “...quando fazemos também situações com outros docentes, trabalho colaborativo, como falei há pouco, mas outro tipo de articulação”.

(URj) “... Tudo isto condiciona a elaboração destes horários”

E que o CAA deve funcionar como suporte para os docentes, conforme (UR,k) “...o próprio centro CAA deveria funcionar enquanto... suporte para os docentes, ... para a elaboração de documentos e elaboração das avaliações, de.... materiais de apoio”.

- Impacto da mudança das Unidades de Ensino Estruturado para o CAA (C1, SC13.1, UR a-d):

Refere que houve pouca mudança significativa, pelo fato de terem dado continuidade ao trabalho que já vinham realizando, conforme (URa) “... nós procuramos dar a continuidade, e dando continuidade acabamos por não ter tanta mudança significativa quanto isso”. Avalia que o impacto maior deve ser pela quantidade de alunos que agora têm e pelo tipo de resposta diferenciada oferecida aos mesmos e as estratégias aos professores, conforme as UR abaixo:

(URb) “...o impacto maior que deve ser pelo número de alunos que nós temos”.

URc) “...o tipo de resposta que nós procuramos mesmo, e quanto mais alunos temos, dependendo do currículo deles, vai ter que ser uma resposta mais diferenciadora... o centro de apoio a aprendizagem neste momento, é... para a resposta a estes alunos”

URd) “...dar estratégias, quer aos alunos, quer aos professores”

B. Segunda Categoria (C2)

Necessidades educativas dos alunos que frequentam o CAA do agrupamento e a quantidade.

- Quantidade de alunos apoiados pelo CAA (C2, SB2.1, URa-d):

Conforme relato na UR a seguir, o público-alvo principal apoiado pelo CAA são os alunos com atribuição de medidas adicionais e seletivas, que são, no momento, perto de 120, conforme (URa)“... *abrangidos pela, com medidas seletivas e adicionais nós temos perto de 120 alunos*”.

- Necessidades específicas de apoio (C2, SB2.2, URa-d):

Informa que há 18 crianças autistas (URc) abrangidos pelas medidas de apoio e quanto a outras perturbações específicas não saberia informar, apenas a coordenadora da Educação Especial (URd).

(URc)“...*Com autismo temos no momento 18 crianças*”

(URd)“... *outras perturbações específicas, só mesmo a diretora, a coordenadora do departamento de Educação Especial*”

Quanto aos alunos em intervenção precoce, refere que estes ainda não estão contemplados pelas medidas abrangidas para apoio CAA, conforme,

(URb)“...*na intervenção precoce esses alunos ainda não estão abrangidos por este tipo de situações de medidas*”.

C. Terceira Categoria (C3)

Atribuição do número de horas para frequência do CAA e na turma regular. Distribuição das horas letivas e apoios.

- Gestão de horas letivas e apoios CAA (C3, SC3.1 e 2, UR a-k).

O entrevistado refere que há uma série de fatores que influenciam a atribuição das horas letivas e apoios do CAA aos alunos que são assistidos pelo Centro, apresentando flexibilidade em todas as situações e especificidades (UR j-k). Explica que não há um número de horas definido para cada aluno (URa) e a abrangência de apoio do CAA será definida de acordo com o tipo de medida atribuída para cada aluno (URb), chegando até 60% do tempo letivo, conforme a (URc) “... *alunos que tem medidas significativas, com adaptações significativas passam a volta 40 a 50 por cento a volta, em atividades só direcionadas com o CAA... também pertencem toda essa estrutura como os protocolos de parcerias (...) contudo, acaba por ter 60 por cento, muitas vezes*”. Porque a depender da medida atribuída, algumas aprendizagens são substituídas por outras mais significativas de acordo com a funcionalidade do aluno, cumprindo assim o seu objetivo de currículo individual, conforme a (URd) “... *tem aprendizagens que são substituídas por outras mais significantes, mais adequadas às suas funcionalidades*”.

- Critérios utilizados para a atribuição de horas e apoios do CAA (C3, SC3.3, UR e-k).

Refere que são consideradas questões como conciliação de horários disponíveis, tanto dos profissionais que prestarão o apoio, os horários dos alunos, disponibilidade dos pais, conciliação com horários das terapias. Há um conjunto de fatores que interferem e são levados em consideração em cada especificidade, denotando toda uma flexibilidade na gestão dos apoios, conforme as UR a seguir:

(URe) “... depois, tem todo um contexto que é gerido, onde temos que gerir os apoios, que são os técnicos que têm... as disponibilidades as vezes dos próprios alunos, dos pais...”

(URf) “... temos que ter consideração vários aspetos: qual é o horário dos alunos, os horários de terapias...”

(URg) “... terapia da fala... um, dois tempos semanais”

(URh) “... outras terapias no centro de recursos a inclusão”

(URi) “...as próprias características dos alunos, como é que está organizado o seu “plano”, o seu plano educativo, se pudermos chamar desta forma, está definido o seu RTP ou o seu Programa Educativo Individual”, (URj) “...isto é definido em função de cada caso”, (URk) “... há aqui um conjunto de fatores que interagem e que vão definir cada especificidade”

D. Quarta Categoria (C4)

Apoios disponibilizados aos alunos que frequentam o CAA do agrupamento.

- Apoios disponibilizados (C4, SC4.1, URa-g):

Em seu discurso, o coordenador refere que no departamento de Educação Especial, cada docente é responsável por dar respostas a determinado tipo de processos, conforme (URa) “... da parte de educação especial que cada professor é responsável pela gestão de determinado tipo de processos”. Cita como exemplos a dislexia ou o autismo, coadjuvações, apoios educativos e as tutorias, conforme (UR b,c,d,e,g): b) “... dislexia ligeira ou moderada, aliás, e ter apoio da nossa parte”, c) “... aluno com perturbação do espectro do autismo, o tipo de acompanhamento vai ser outro”, d) “... nas coadjuvações,... nos apoios educativos”, e) “... temos também as tutorias”, g) “... professor do ensino regular (...) nas coadjuvações”.

- Docentes e técnicos disponíveis (C4, SC4.2, URf-k)

Refere que há 12 docentes de Educação Especial (URi) “... 12 docentes de Educação especial”, três assistentes operacionais, um disponível para segundo e terceiro ciclos e dois para o primeiro ciclo, conforme (URh) “...segundo, terceiro ciclo está afeto um assistente operacional, na do primeiro ciclo estão afetos dois assistentes operacionais”. Menciona a Equipa da intervenção precoce, o SNIPI com 6 profissionais, embora os

alunos deste sistema ainda não são contemplados pelo CAA (URj) “...temos a equipa do SNIPI, da intervenção precoce, que, penso que tem 6 ao menos”. Informa que o Departamento de Educação Especial é composto em volta de 18/19 pessoas, segundo a (URk) “...departamento de Educação Especial é composto pela volta de 18/19 pessoas” e que os profissionais vão sendo distribuídos em função do número de alunos e do tipo de respostas que cada um possa oferecer, conforme (URf) “...os docentes (...) vão sendo distribuídos em função do número de alunos que nós temos e, os alunos vão ser distribuídos é, também, por estes docentes tendo em conta as respostas que eles possam dar”. Cita também os docentes do ensino regular como coadjuvantes (URg) “... professor do ensino regular (...) nas coadjuvações”.

E. Quinta Categoria (C5)

Apoios disponibilizados aos docentes dos alunos que frequentam o CAA do Agrupamento.

- Apoios aos docentes (C5, SC5.1, URa-e)

Refere recursos materiais como computadores (URd) verbas para aquisição de materiais específicos (URe), e fala em termos de implementação, a criação de uma sala multidisciplinar com recursos humanos e materiais (URa,b) e recursos digitais em forma de plano estratégico (URc) a ser implementado na escola, conforme as UR abaixo:

(URa) “...Nós estamos agora a criar uma sala... multidisciplinar onde possamos, é... meter..., professor de outras áreas... alocar algumas pessoas nestas salas que são criadas para efeito”

(URb) “...todos nós temos acesso aos recursos que lá existem, estamos a tentar criar com computadores, a parte de informática”

(URc) “...Nós temos um plano estratégico digital a implementar na escola”

(URd) “...temos quatro, cinco computadores dentro, só dentro da unidade”

(URe) “...no caso das unidades de ensino estruturado, nós temos uma verba que é atribuída.... para ir adquirindo algum tipo de material mais específico”

F. Sexta Categoria (C6)

Contributo do CAA no processo de inclusão / definição do coordenador sobre a inclusão / atividades do CAA que contribuem para inclusão.

- Conceito de educação inclusiva (C6, SC6.1, URa-b):

Refere que a educação inclusiva “...é uma educação para todos” (URa), é aquela em que “...todos e quaisquer alunos deverão ter direitos e onde todos se enquadram” (URb).

- Contributo do CAA para a inclusão dos alunos (C6, SC6.2, URa-c):

Refere que procuram enquadrar a todos que são abrangidos pelas medidas referidas no DL 54/2018, procurando dar respostas a todos (URa), "*... procuramos enquadrar aqueles que já eram, claramente abrangidos pelo 54 e...a todos eles procuramos dar resposta quer a nível das horas que tem apoios, quer a nível dos recursos*". E que são direcionadas coadjuvações para se trabalhar em sala de aula (URb) "*... são canalizadas ... coadjuvações para trabalharem em sala de aula*" e que toda a escola se mobiliza para dar respostas eficazes e eficientes a todos, conforme a URc a seguir: "*...a escola se mobilizou para dar uma resposta muito eficaz, eficiente, a todos eles*".

- Ações que promovem a inclusão dos alunos (C6, SC6.3, URa-e):

Cita as sensibilizações (URa), intervenções (URb), elaboração de materiais (URc), garantia de condições especiais de avaliação (URc), apoios dos docentes do CAA (URd) e respostas aos alunos e professores (URe), conforme abaixo descrito:

(URa) "...as próprias sensibilizações"

(URb) "...intervenções... ao nível dos apoios com os colegas"

(URc) "...de elaboração de materiais, a nível do garantir que condições especiais de avaliação"

(URd) "...apoio dos docentes que trabalham dentro do centro de apoio a aprendizagem"

(URe) "...dar alguma resposta aos alunos e também aos professores"

- Relevância que os docentes do ensino regular atribuem ao trabalho desenvolvido através do CAA (C6, SC6.4, URa):

Na opinião do coordenador, os docentes de ensino regular valorizam o trabalho desenvolvido através do CAA, conforme a (URa) "*... os docentes do Ensino Regular valorizam o trabalho desenvolvido pelo CAA*".

- Relevância que os encarregados de Educação atribuem ao trabalho do CAA (C6, SC6.5, URa-d):

Considera que os pais e encarregados de educação tem dado grande importância ao trabalho desenvolvido através do CAA, conforme (URa) "*...Relativamente aos pais e encarregados de educação, acho que tem dado uma importância muito grande*", especificamente ao referir-se ao ensino estruturado, onde há desenvolvido forte trabalho com as famílias (URb), "*...nomeadamente aqui na parte do ensino estruturado, porque, temos feito um trabalho, temos de fato desenvolvido um trabalho forte com as famílias*".

Conclui que há um bom nível de confiança dos pais e encarregados de educação sobre o trabalho desenvolvido através do CAA, conforme (URc) "*...o nível de confiança que temos deles para connosco, tem sido muito bom*" e, considera como uma "mais

valia” dentro do CAA, conforme (URd) “...acho que é das mais valias que temos dentro deste centro de apoio a aprendizagem”.

- Investimento do Agrupamento em aquisição de bens que promovem a inclusão (C6, SC6.6, URa-f):

Refere que há certa limitação quanto a canalização das verbas, (URa) “... a nível da, da canalização das verbas, acabam por ter mais limitações”, entretanto, diz que há por parte da direção do Agrupamento, a preocupação em procurar o Departamento de Educação Especial e o CAA, em caso de verbas extras, conforme (URb) “...a direção tem, na medida do possível, atribuído sempre, aliás, porque se consegue arranjar uma verba extra, há sempre uma preocupação de... procurar o departamento de educação especial, se procurar o centro de apoio a aprendizagem”.

Informa também que há verba atribuída pelo Ministério da Educação à Unidade, criando uma aglutinação de verbas possibilitando a sua gestão, conforme URc:

(URc) “... nós enquanto unidade, ainda temos uma verba que é-nos atribuída pelo Ministério da Educação(...) possa daí, dizer que há uma aglutinação (...) esta verba acaba por nos dar uma possibilidade para ir gerindo este tipo de recurso”

Menciona *softwares* educativos e sistemas aumentativos, adquiridos pela escola, (URd) “...E temos *softwares* educativos que foram adquiridos, ... sistemas aumentativos”. E uma plataforma específica onde todos os docentes têm acesso (URe) “...temos uma plataforma específica, que é partilhada por todos os docentes”.

Não considera que o que há seja o ideal, mas que a escola está atenta e a caminhar para este propósito (URf) “... é o ideal? Não! Mas... pra lá caminhamos ...estamos atentos e acho que estamos a tentar... ”.

- Planificação conjunta entre docentes e técnicos (C6, SC6.7, URa-g):

Considera que todas as articulações são fundamentais, enfatizando a questão do ensino estruturado no âmbito do CAA, garantindo aos alunos com perturbação do espectro do autismo, previsibilidade ao que vai acontecer, e que estão sempre atentos a esta questão (URa-b), salienta a importância da articulação com todos os docentes para se garantir a planificação conjunta dentro das turmas (URc) e garantir que todas as condições específicas de avaliação sejam cumpridas (URd). Entende que é necessário e fundamental (URe), e que exige muito dos docentes, como o fazer reuniões extras e ajustes de horários (URf), mas que isso torna-se possível com articulação conjunta.

(URa) “ a planificação (...) do ensino estruturado no âmbito do CAA, é atribuir, garantir previsibilidade aquilo que vai acontecer, ou seja, todas e quaisquer articulação é fundamental”

(URb) “...temos que estar sempre atentos a esta articulação”

(URc) “...daí a articulação com todos os docentes, quer para garantir a... que toda a parte da planificação seja assegurada dentro da turma”

(URd) "...garantir que todas as condições específicas de avaliação do artigo 28 sejam cumpridas"

(URe) "... é necessário e tem sido fundamental"

(URf) "...e exige muito fora do horário, fazer muitas reuniões é... ter em determinados momentos que, ajustar aquilo que é, que são os nossos horários e fugir um bocado a eles para dar resposta aos nossos alunos..."

(URg) "...mas isto é possível por esta articulação e por esta planificação conjunta"

- Envolvimento dos alunos nos planeamentos e avaliações no CAA (C6, SC6.8, URa-e):

Enfatiza especificamente, a auto avaliação, competência que é estimulada nas reuniões e atividades em grupo, ao se trabalhar a autonomia pessoal e social, nos momentos da reflexão (URa,b), e que em todas as tarefas costumam fazer avaliação e verificar as necessidades dos alunos (URc), enfatiza que, embora alguns alunos tenham dificuldades de comunicar, por conta do autismo, muitas vezes conseguem "verificar e verbalizar" seus gostos (URd) e que a equipa procura entender o que vai ao encontro das necessidades e do agrado dos alunos, para que haja eficácia nas intervenções (URe), conforme relatos das UR abaixo:

(URa) "... por exemplo, nas atividades de grupo, (...) neste momento de avaliação, ou seja, de auto avaliação...muitas vezes podemos verificar qual o grau de satisfação dos alunos"

(URb) "... muitas vezes tendo que trabalhar autonomia pessoal e social, aproveitamos é... para trabalhar estas competências, na parte da reflexão"

(URc) "...fazemos todas as tarefas que nos fazemos e costumamos fazer esse tipo de avaliação, e verificar aquilo que eles precisam"

(URd) "...muitas vezes conseguem verificar e verbalizar essa, essas dificuldades e aquilo que gostam e não gostam, outras vezes eles têm dificuldades, nós vamos a procura das respostas"

(URe) "...temos a intenção de fazer e perceber aquilo que... vai de encontro as necessidades deles, vai de encontro ao agrado deles, só assim é que a intervenção é mais eficaz"

- Estímulo ao trabalho colaborativo entre alunos (C6, SC6.9.1, URa)

De acordo com a URa, observamos que há a preocupação em envolver os alunos em trabalho colaborativo, em grupo, nas atividades propostas para que a participação de todos seja efetiva.

(URa) "...vamos tentar o quê? orientar o aluno para é... orientar até o próprio grupo intervir dentro do grupo, não só, os nossos alunos, mas mesmo aos próprios, os outros,

para que haja interação entre eles, para que haja participação efetiva é.. de todos eles nas atividades”.

- Contributo do trabalho coletivo para inclusão (C6, SC6.9.2, URb)

De acordo com o discurso do entrevistado, o contributo do trabalho coletivo para a inclusão dos alunos acontece quando, efetivamente, são incluídos nos grupos e nas diferentes tarefas da dinâmica escolar e da turma, tornando-os incluídos e participativos, conforme URb a seguir:

(URb)“...acho que a nossa intervenção deve ser centrada nisso, que é na inclusão nas diferentes tarefas, toda turma com grupos conduzidos para que eles possam, de certa maneira, ser mais incluídos e mais participativos naquilo que são as dinâmicas de turma e de escola.”

G. Sétima Categoria (C7)

Considerações finais e sugestões

- Sugestões do entrevistado (C7, SC7.1, URa)

O entrevistado sugere estudo sobre a diversidade de implementação dos modelos de CAA, considerando que a legislação é omissa em alguns casos e, também, flexível quanto a esta questão. O estudo deveria buscar identificar os aspetos fortes e fracos de cada modelo e verificar qual o modelo ideal, conforme URa abaixo:

(URa)“... qual a interpretação das pessoas para a legislação e, perante esta interpretação é, tentar fazer uma investigação, ao nível de perceber, qual seria o modelo, dentro dos modelos, dos diferentes modelos de escola, de, por exemplo estávamos a falar do CAA, como é que há 3 escolas, 3 escolas tem um modelo, tem uma ideia e implementam o centro de apoio a aprendizagem completamente diferente, Quais é que são os aspetos fortes de uma, quais é que são os aspetos fortes da outra, quais aspetos fracos? Qual seria o modelo ideal pra isto?”.

3.1.2 Questionário aos docentes de Educação Especial

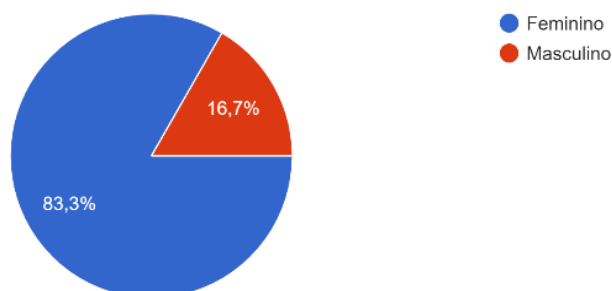
Este ponto analisa os resultados das respostas ao questionário direcionado aos Docentes de Educação Especial. Responderam ao questionário seis docentes (100%) que estão diretamente ligados ao Centro de Apoio a Aprendizagem. Todos os respondentes leram e assinaram termo de consentimento livre e esclarecido sobre a participação na pesquisa. A seguir abordaremos resumidamente através de gráficos, tabelas e texto interpretativo das respostas obtidas.

- Caracterização pessoal e profissional:

Gráfico n° 01: Género dos docentes de Educação Especial

1. Género

6 respostas



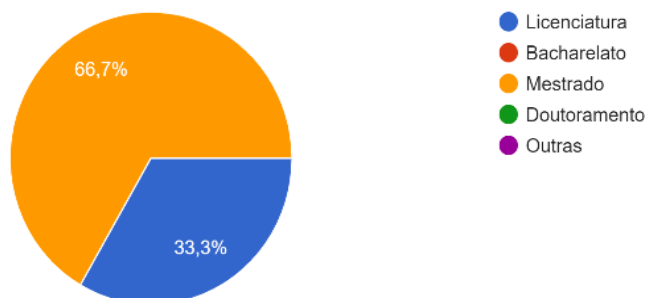
Nota. Adaptado do Google Formulários.

Conforme o gráfico 01, em sua maioria, os docentes de Educação especial são do sexo feminino 83,3% e 16,7% masculino.

Gráfico n° 02: Habilitações académicas mais elevadas dos docentes de Ed. Especial

2. Qual a sua habilitação académica mais elevada?

6 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários.

Conforme o gráfico 02, a maioria dos docentes possuem o mestrado como habilitação mais elevada, com 66,7%, e os demais 33,3% informaram que tinham licenciatura.

Tabela nº03: Áreas de conhecimento docentes de Ed. Especial

Área de conhecimento	Quantidade
<i>Educação Pré Escolar</i>	<i>01</i>
<i>Educação de Infância</i>	<i>02</i>
<i>Ensino Básico/Educação Física</i>	<i>01</i>
<i>Ensino Básico</i>	<i>01</i>
<i>Educação / Pedagogia / Ed. Especial</i>	<i>01</i>

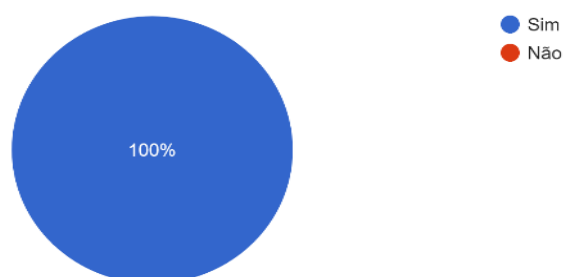
Fonte: elaborado pela autora

Verificamos na tabela nº 03 que todos os docentes possuem habilitações específicas para o ensino básico e de infância e em dois casos possuem mais de uma habilitação.

Gráfico nº 03: Especialização em Educação Especial

c) Possui Especialização em Educação Especial?

6 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

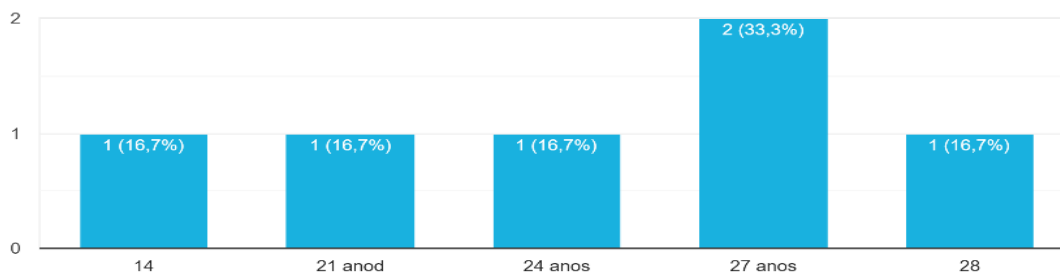
Conforme o gráfico 03 todos afirmaram possuir especialização em Educação Especial e nos domínios Cognitivo e Motor.

- Experiência profissional

Gráfico nº 04: Anos de docência em Educação Especial

a) Quantos anos de docência em Educação Especial?

6 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

Verificamos conforme o gráfico 04 que todos os profissionais possuem bastante experiência profissional, entre 14 e 28 anos de docência em educação especial.

Tabela nº 04: Anos de docência na Educação Especial no Agrupamento

Anos de docência	Quantidade
04	02
12	01
16	01
18	01
26	01

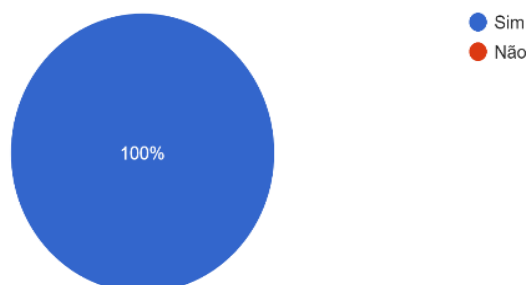
Fonte: elaborada pela autora

Quanto ao tempo de serviço docente em educação especial no agrupamento e conforme a tabela de nº 04 acima, apenas dois docentes informaram lecionar há 4 anos, os demais informaram lecionar entre 12 e 26 anos. Revela-se uma equipe muito experiente.

- Processo de mudança das antigas unidades especializadas e multideficiências para o CAA.

Gráfico nº 05: Acompanhamento o processo de mudança

4. Acompanhou o processo de mudança das antigas unidades especializadas e multideficiência para os CAA?
6 respostas



Fonte: Adaptado do Google Formulários

Conforme gráfico 05 todos os docentes afirmaram ter participado no processo de mudança das antigas unidades especializadas para o CAA.

Tabela nº 05: Contributos no processo de mudança

<i>Categorias de contributos</i>
- <i>Coordenação de departamento</i>
- <i>Apoio na Adequação de estratégias</i>
- <i>Análise de documentos e modelos de implementação</i>
- <i>Organização da sala, atividades diversas, de culinária e de grupos</i>
- <i>Criação de Espaço do Ensino Estruturado</i>

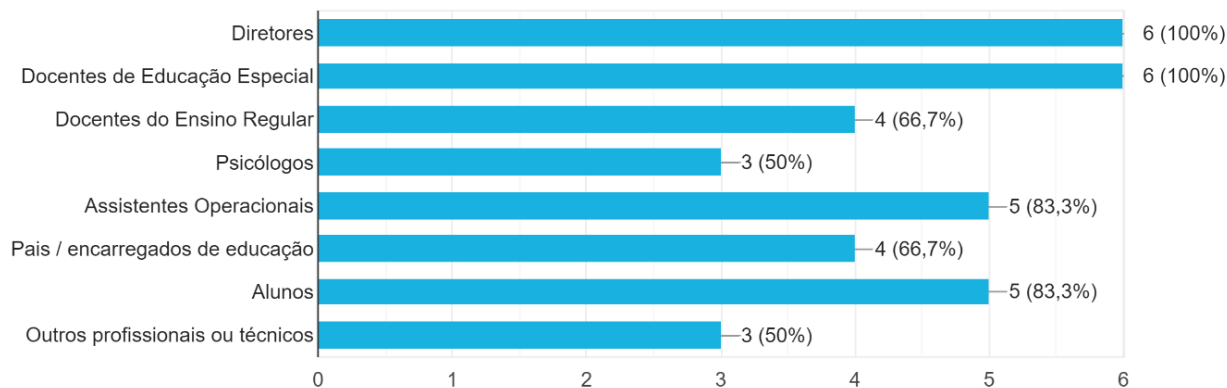
Fonte: Elaborado pela autora

Na tabela nº 05 podemos observar os tipos de contribuição dos docentes durante a fase de transição das antigas Unidades para o CAA, que perpassa por cargos de coordenação, apoios em elaborar estratégias de intervenção, análise de documentos e modelos de implementação do novo Centro, na organização da sala e das diversas atividades considerando as de culinária e de atividades da vida diária, bem como na organização de grupos e também apoio na criação do espaço de Ensino Estruturado.

Gráfico nº 06: Atores envolvidos no processo de mudança

Escolha e marque as opções abaixo descritas.

6 respostas



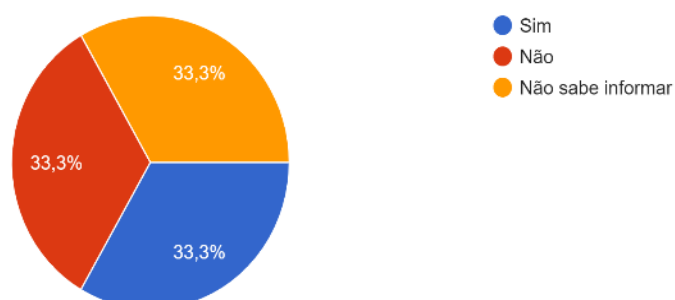
Nota: adaptado do Google Formulários

Quanto aos atores envolvidos no processo e conforme gráfico 06, todos os diretores e docentes de educação especial (100%) estiveram envolvidos. 83,3% dos alunos e também dos assistentes operacionais participaram neste processo, 66,7% dos docentes do ensino regular e dos pais/encarregados de educação e, por fim, psicólogos e outros técnicos ou profissionais com 50%.

Gráfico nº 07: Participação dos alunos no processo mudança

6.1. De alguma forma, estes alunos participaram/opinaram no processo de mudança?

6 respostas



Nota: adaptado do Google Formulários

Quanto a participação dos alunos no processo de mudança, conforme o gráfico 07 observamos que as opiniões dos docentes ficaram proporcionalmente divididas entre o sim, o não e o não saber informar, com 33,3% cada resposta.

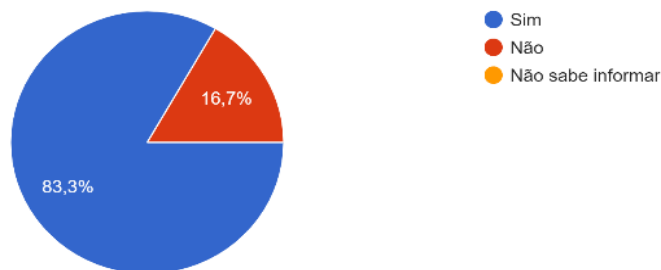
Quanto as justificativas, em caso positivo, a participação deles seria na *“identificação de situações que os deixaram mais confortáveis, para se ajustarem os espaços às suas especificidades”*.

Em caso negativo, de eles não participarem, as alegações foram que *“Os procedimentos continuaram os mesmos”* e que *“Permanecendo mais tempo nos mesmos ambientes que os outros alunos”*. outro depoimento julga ser *“hipocrisia”* o fato de os alunos com *“determinadas características”* opinarem em determinado processo, conforme: *“Pelos características dos mesmos. Dizer que a sua opinião, fosse favorável ou desfavorável, iria ser tida em conta, seria hipocrisia”*.

Gráfico nº 08: Procura espontânea aos apoios do CAA por outros alunos

7. Existe procura espontânea aos apoios do CAA por outros alunos que não os referenciados através das medidas adicionais de apoio à inclusão?

6 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

Conforme gráfico nº 08, em sua maioria, 83,3% dos docentes referem que há procura espontânea ao CAA por alunos que não são referenciados, enquanto 16,7% salienta que não se verifica esta procura. Quanto as justificativas de quais apoios buscam, conforme a Tabela nº 06, a seguir temos:

Tabela nº 06: Tipos de Apoios que outros alunos procuram espontaneamente no CAA

Apoios que os alunos procuram espontaneamente
- Esclarecimentos
- Complementaridade, com caráter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos
- Atividades que envolvem as turmas onde os alunos estão inseridos
- Utilização de computadores da sala e participação nas atividades da vida diária.
- Apoio para a realização de tarefas

Fonte: elaborada pela autora

Neste caso, o fato de haver procura espontânea ao CAA por alunos não referenciados ao Centro, pode indicar o reconhecimento por parte dos demais alunos, do significativo trabalho desenvolvido através daquele Centro e, o fato de serem atendidos nas suas demandas, sinaliza o CAA como resposta às necessidades educativas dos alunos, que está aberto a todos os que dele precisam, conforme prevê o regimento interno do CAA no Agrupamento e a legislação inclusiva, artigo 13º do DL 54/2018.

- Quanto às facilidades, dificuldades e limitações durante o processo de transição das antigas Unidades Especializadas e Multideficiência para o CAA, na tabela de número 07, a seguir, sintetizamos o resultado encontrado.

Tabela nº 07: Facilidades, dificuldades e limitações do processo de mudança

Facilidades	Dificuldades	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Foi um processo natural"</i> - <i>'Flexibilidade de atuação do docente de Educação Especial"</i> - <i>"Disponibilidade dos intervenientes no processo".</i> - <i>"O compromisso da direção na procura das melhores opções, fossem elas relativas aos recursos humanos ou aos recursos materiais".</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Não existiram dificuldades notórias".</i> - <i>"Não haver uma definição concreta do âmbito do CAA".</i> - <i>"Falta de definição objetiva das funções do CAA em relação a outras estruturas, nomeadamente a EMAEI".</i> - <i>"Legislação pouco precisa e pouco específica".</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Necessidade de alocar docentes dos vários grupos disciplinares".</i> - <i>"Espaço físico e recursos humanos".</i> - <i>"Necessidade de "tempo", acrescido ao horário letivo, para delinear planos de intervenção".</i> - <i>"Haver mais alunos com PEA e os professores que trabalham diretamente na unidade de ensino estruturado serem solicitados, simultaneamente, para acompanhar outros alunos, com outras características".</i>

Fonte: elaborado pela autora

Conforme tabela nº 07 os docentes citam como **facilidades** no processo de mudança, o fato de ter sido um processo natural, permitir a flexibilidade de atuação dos docentes de educação especial e o comprometimento da direção da Escola em buscar melhores opções, sejam relativas aos recursos humanos ou materiais.

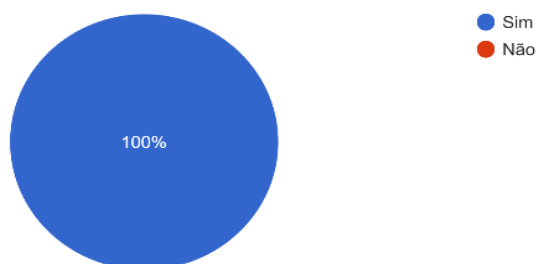
Quanto às **dificuldades** citam a questão legislativa, ser a lei pouco específica quanto as definições concretas do âmbito do CAA e a relação deste com outras estruturas, especificamente da EMAEI.

Quanto às **limitações** referem o fato de necessitar alocar recursos humanos de vários grupos disciplinas, espaço físico e recursos humanos limitados e a necessidade de "tempo", acrescido ao horário letivo, para delinear planos de intervenção e, o fato de haver uma maior demanda de alunos com PEA e os docentes destes alunos terem que dividir sua atuação junto de alunos com outras necessidades educativas.

Gráfico nº 09: Participação em formações sobre o DL 54/2018

9. Participou de formações sobre educação inclusiva e especificamente sobre o DL 54/2018 e alterações posteriores?

6 respostas



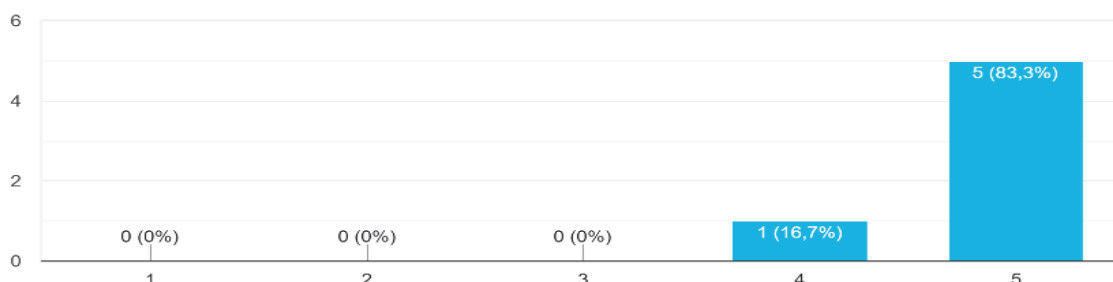
Nota. Adaptado do Google Formulários.

Conforme o gráfico nº 09 todos afirmaram ter participado de formações específicas sobre o DL 54/2018 e alterações posteriores.

Gráfico nº 10: Preparação para a prática da Educação Inclusiva

10. Como avalia o seu nível de preparação para a prática da Educação Inclusiva?

6 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

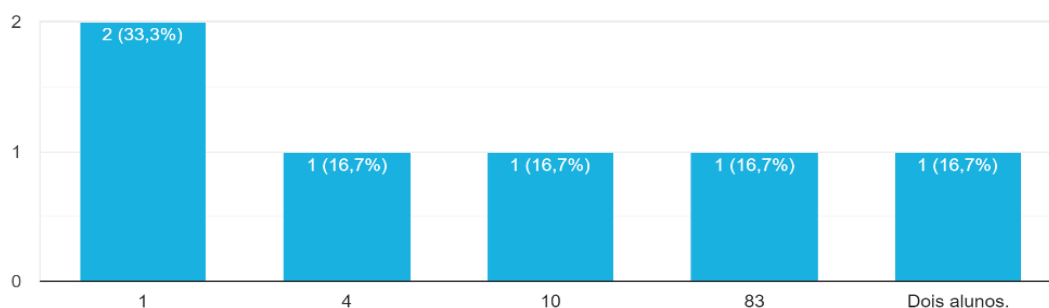
Em sua maioria, 83,3% se consideram totalmente preparados para a prática da educação inclusiva, enquanto 16,7% consideram bem preparados, conforme o gráfico nº 10. Podemos afirmar que os docentes de Educação Especial se sentem todos bem preparados para a prática da educação inclusiva, pois as respostas variaram entre o nível 4 e o 5.

- Opinião sobre a operacionalização do CAA no Agrupamento

Gráfico nº 11: Quantidade de alunos apoiados por cada docente naquele momento

11. Indique a quantidade de alunos que você tem, no momento, a receber apoio do CAA do Agrupamento.

6 respostas



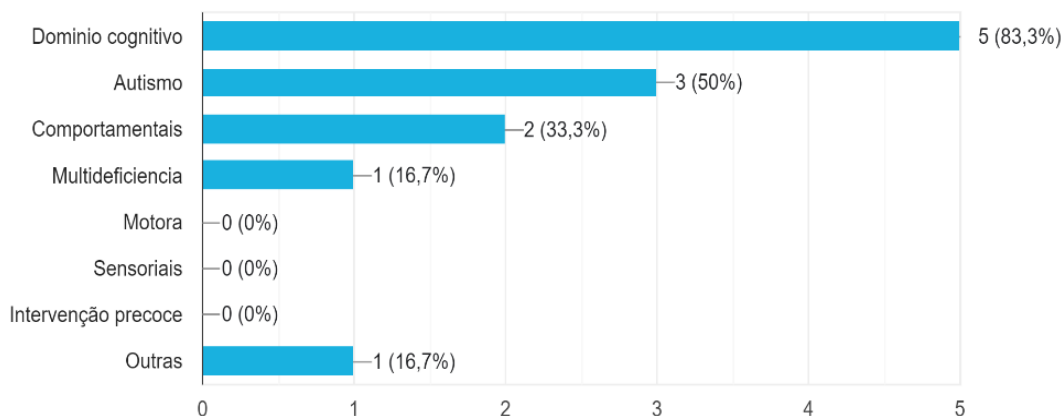
Nota: adaptado do Google Formulários

Conforme o gráfico nº 11 só 2 professores (33,3%) referem ter 1 aluno a receber apoio do CAA e cada um dos restantes informaram possuir entre 2 e 83 alunos apoiados pelo CAA, naquele momento.

Gráfico nº 12: Tipos/domínios das necessidades educativas mais frequentes

11.1 Identifique quais os tipos/ domínios das necessidades educativas mais frequentes, que apresentam, os alunos que voçe tem e que são apoiados pela estrutura de recursos do CAA.

6 respostas



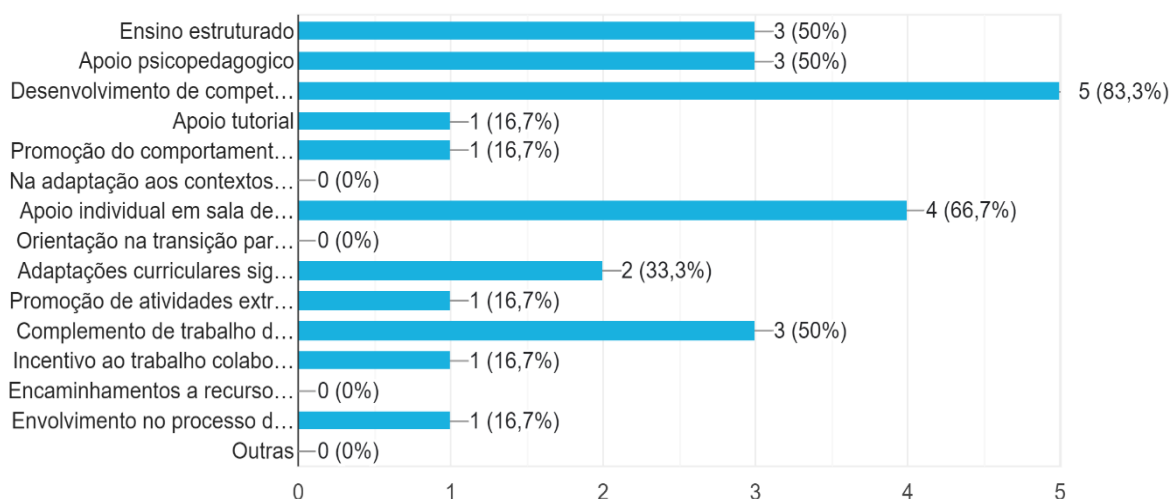
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto as necessidades educativas mais frequentes que apresentam os alunos apoiados pela estrutura do CAA e atendidos por aqueles docentes, e conforme o gráfico 12, temos em primeiro lugar com 83,3% as necessidades cognitivas, em seguida autismo com 50%, depois as comportamentais com 33,3%, as multideficiências e outras, com 16,7%. Quanto as justificativas de outras necessidades educativas, as respostas não são de acordo com a questão formulada e, portanto, não foram consideradas.

Gráfico nº 13: Apoios disponibilizados aos alunos através da estrutura de recursos do CAA

12. Identifique os apoios disponibilizados aos alunos através da estrutura de recursos do CAA:

6 respostas



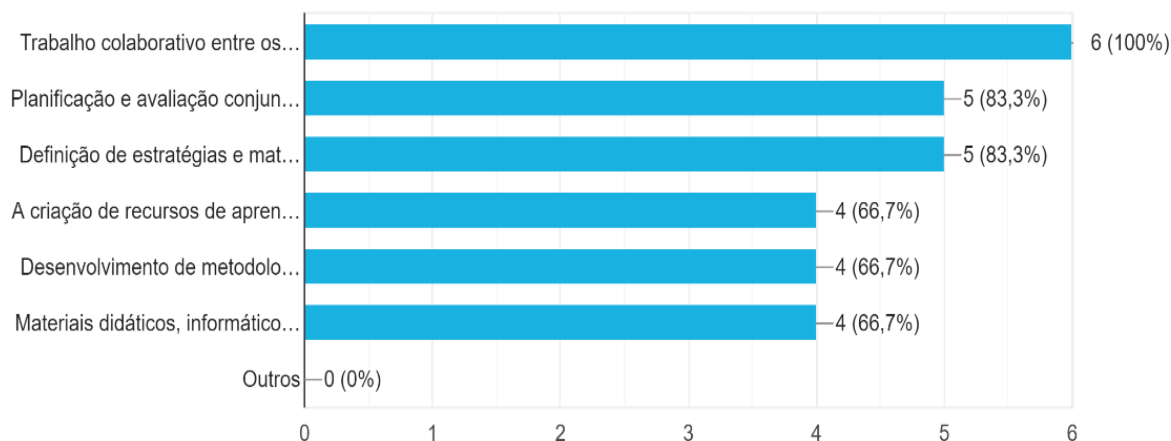
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a indicação dos apoios disponibilizados para os alunos através da estrutura de recursos do CAA, conforme gráfico 13 foram indicadas: o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social com 83,3%, apoio individual e em sala de aula com 66,7%, em seguida o ensino estruturado, o apoio psicopedagógico e complemento de trabalho desenvolvido em sala de aula e noutros contextos com 50%, cada uma. Por fim o apoio tutorial, a promoção do comportamento pró social, a promoção de atividades extracurriculares (lazer, desporto, cultura, cidadania, projetos diversos, etc), o incentivo ao trabalho colaborativo entre os pares e o envolvimento no processo de planeamento e avaliação das atividades com 16,7% cada.

Gráfico nº 14: Apoios disponibilizados aos docentes e técnicos através da estrutura do CAA

13. Identifique os apoios disponibilizados aos docentes e técnicos através da estrutura de recursos do CAA:

6 respostas



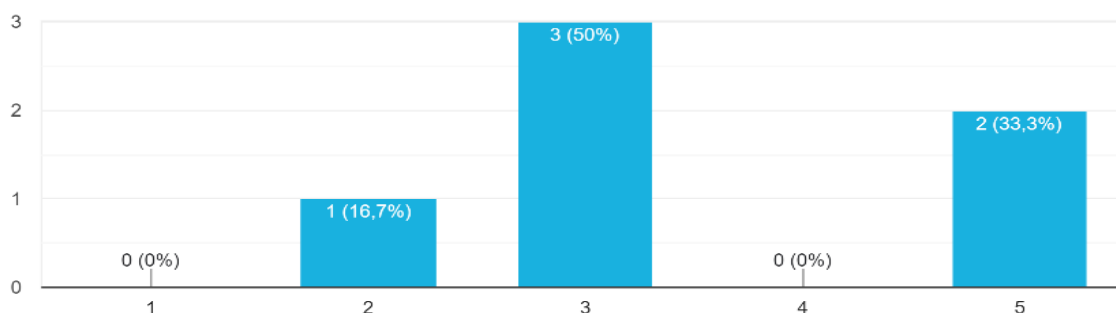
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a indicação dos apoios disponibilizados aos docentes e técnicos através da estrutura de recursos do CAA, como podemos verificar no gráfico nº 14, temos o trabalho colaborativo entre os diversos docentes e técnicos envolvidos com 100% de indicação, em seguida a Planificação e avaliação conjunta das atividades, Definição de estratégias e materiais adequados que promovam a aprendizagem com 83,3% cada e, por fim, a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para diversas componentes do currículo, o desenvolvimento de metodologias de intervenção interdisciplinares e materiais didáticos, informáticos, reprografia, audiovisuais diversos com 66,7% cada.

Gráfico nº 15: Recursos do CAA como suficientes para suprir necessidades educativas

14. Considera que os recursos humanos (docentes, técnicos e assistentes operacionais) disponíveis para a operacionalização do CAA são ...sidades educativas dos alunos que o frequentam?

6 respostas



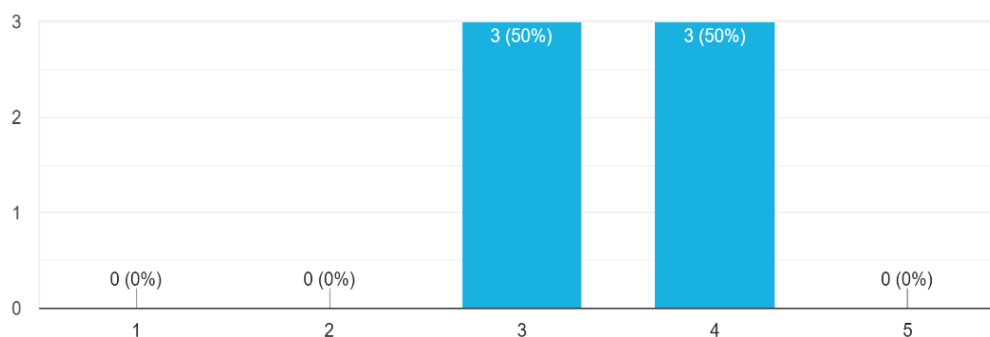
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a questão se considera que os recursos humanos (docentes, técnicos e assistentes operacionais) disponíveis para a operacionalização do CAA são suficientes para responder às necessidades educativas dos alunos que o frequentam, 50% dos respondentes mantiveram se numa posição de neutralidade entre considerar e não considerar suficiente, enquanto 33,3% considerou que são totalmente suficientes e outros 16,7 % considerou não ser suficiente, de acordo com o gráfico nº 15.

Gráfico nº 16: Recursos materiais como suficientes para suprir necessidades educativas

15. Considera que os recursos materiais pedagógicos como kits, livros, materiais adaptados, informáticos, audiovisuais e lúdicos disponíveis ...ssidades educativas dos alunos que o frequentam?

6 respostas



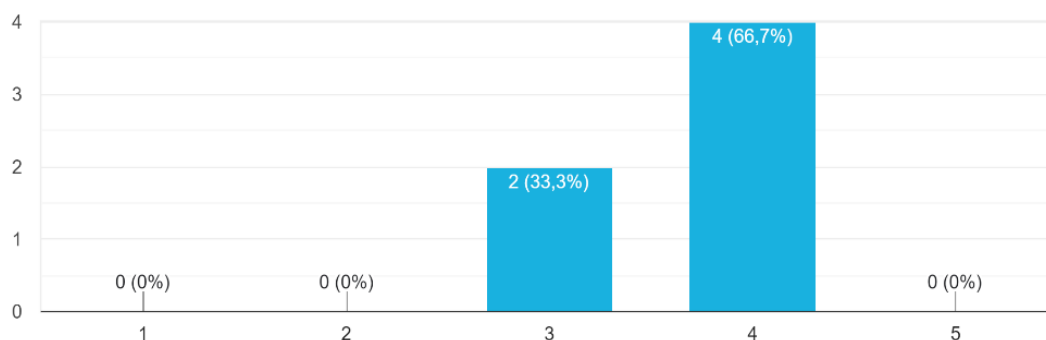
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a questão se considera que os recursos materiais pedagógicos como kits, livros, materiais adaptados, informáticos, audiovisuais e lúdicos disponíveis nos espaços do CAA são suficientes para responder as necessidades dos alunos que o frequentam, as opiniões ficaram divididas: 50% considerou que são suficientes, enquanto os outros 50% ficaram em uma posição neutra entre considerar ou não os recursos suficientes, como podemos verificar através do gráfico nº 16.

Gráfico nº 17: CAA como espaço rico para satisfazer necessidades educativas dos alunos

16. Considera que o CAA possui um ambiente físico, visual, rico em comunicação e interação e adequada para atender às necessidades educativas dos alunos que o frequentam?

6 respostas



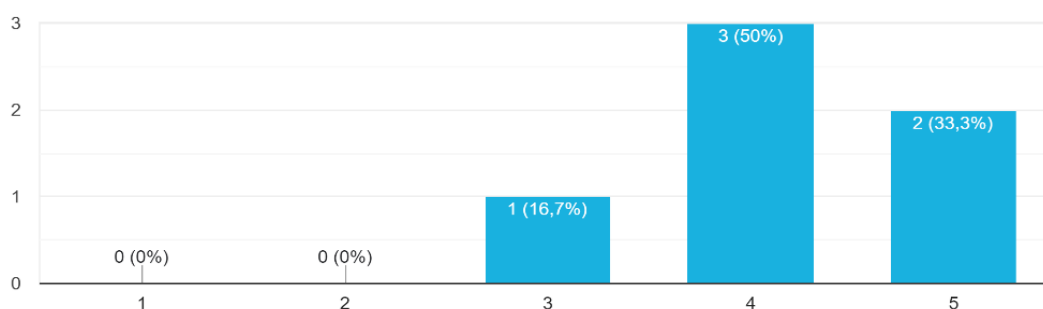
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a questão se considera que o CAA possui um ambiente físico, visual, rico em comunicação e interação e adequado para atender às necessidades educativas dos alunos que o frequentam, conforme demonstrado no gráfico nº 17, 66,7% consideram o ambiente rico, enquanto outros 33,3% mantiveram se numa posição neutra entre considerar o ambiente rico ou pouco rico.

Gráfico nº 18: Planeamento conjunto para complemento de trabalhos nos diversos ambientes

17. As atividades e aulas são planeadas em conjunto com docentes do ensino regular, educação especial e técnicos com objetivo de complementarem os trabalhos desenvolvidos em cada ambiente?

6 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

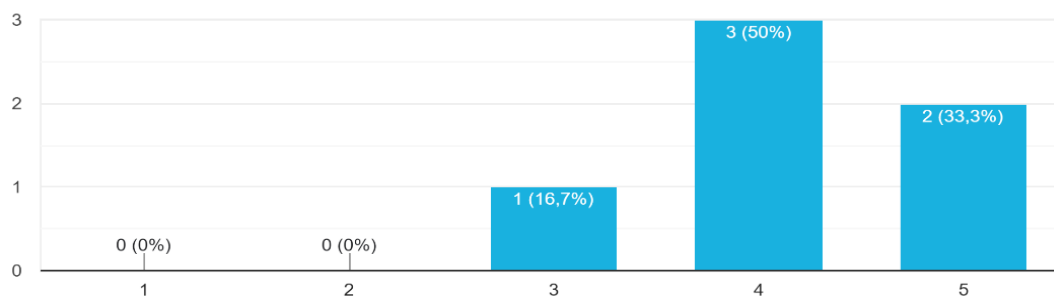
Quanto a questão se as atividades e aulas são planeadas em conjunto com docentes do ensino regular, educação especial e técnicos com objetivo de complementarem os trabalhos desenvolvidos em cada ambiente, conforme verificamos no gráfico nº 18, 50% concorda que geralmente acontece, 33,3%

consideram que sempre acontece e outros 16,7% consideram que eventualmente acontece o planeamento conjunto.

Gráfico nº 19: Trabalho colaborativo entre docentes e técnicos

18. É desenvolvido trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular e os docentes e técnicos envolvidos com o trabalho do CAA?

6 respostas



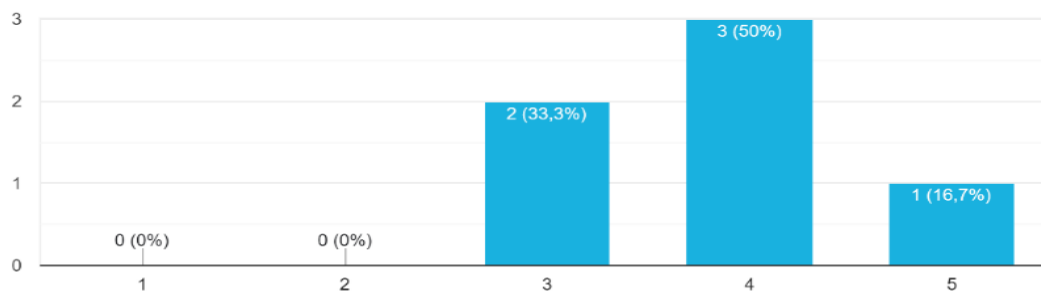
Nota. Adaptado do Google Formulários

Conforme gráfico nº 19, quanto a questão se é desenvolvido trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular e os docentes e técnicos envolvidos com o trabalho do CAA, 50% considera que geralmente acontece, outros 33,3% consideram que sempre acontece e outros 16,7% considera que eventualmente acontece, tal como para o planeamento conjunto.

Gráfico nº 20: Monitorização e avaliação do impacto das ações do CAA

19. Considera que há constante monitorização e avaliação do impacto das ações do CAA na inclusão dos alunos, por parte dos profissionais envolvidos?

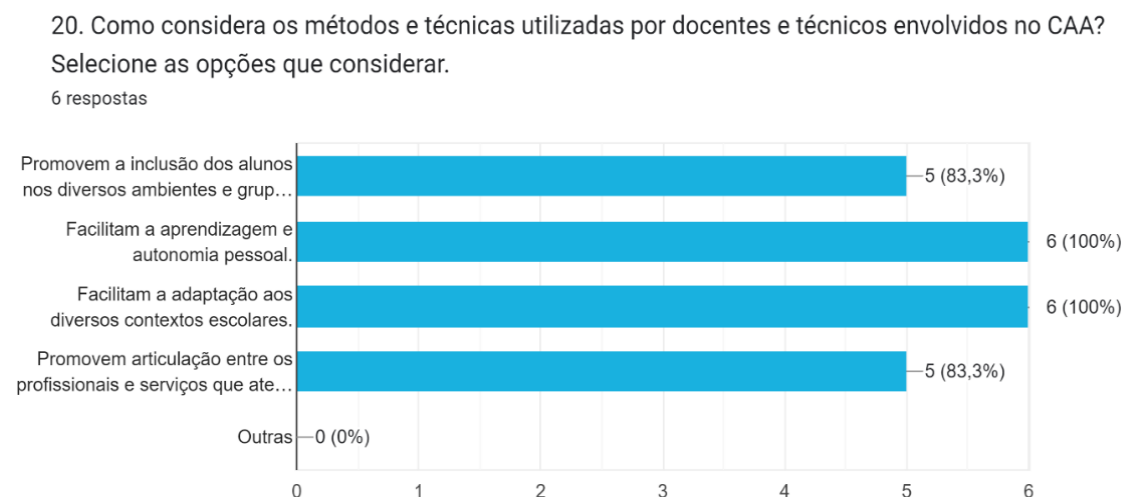
6 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a questão se considera que há constante monitorização e avaliação do impacto das ações do CAA na inclusão dos alunos por parte dos profissionais envolvidos, 50% consideram que há frequentemente, 33,3% considera que eventualmente há e 16,7% considera que sempre há, conforme verificamos no gráfico de nº 20.

Gráfico nº 21: Considerações sobre os métodos e técnicas utilizados pelos agentes do CAA



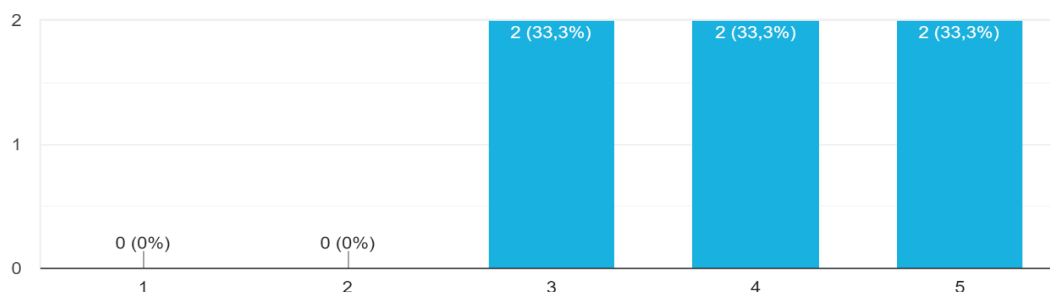
Nota. Adaptado do Google Formulários

Conforme o gráfico nº 21, quanto aos métodos e técnicas utilizados por docentes e técnicos envolvidos no CAA, 100% consideram que facilitam a aprendizagem, autonomia pessoal e facilitam a adaptação aos diversos contextos escolares, enquanto outros 83,3% consideram que promovem a inclusão dos alunos nos diversos ambientes e grupos ou turmas e promovem a articulação entre os profissionais e serviços que atendem a criança/aluno.

Gráfico nº 22: Articulação através do CAA e órgãos externos para encaminhamentos

21. Considera que há boa articulação (através dos docentes e técnicos do CAA) entre outras instituições/ profissionais/ órgãos da comunidade...aminhamentos e ou parcerias, quando necessário?

6 respostas



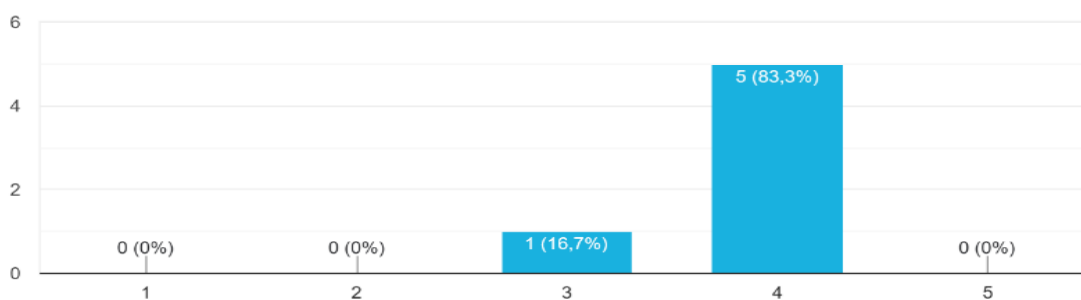
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a questão se considera que há boa articulação (através dos docentes e técnicos do CAA) entre outras instituições/profissionais/órgãos da comunidade para encaminhamentos e ou parcerias, quando necessário, as opiniões ficaram bem divididas entre o sempre 33,3%, o geralmente 33,3% e as vezes 33,3%, conforme verificamos no gráfico nº 22.

Gráfico nº 23: Troca de informações entre os intervenientes do CAA sobre processos dos alunos

22. Quanto ao acesso e à troca de informações relativas ao processo/progresso dos alunos, entre os técnicos intervenientes no CAA, como avalia?

6 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

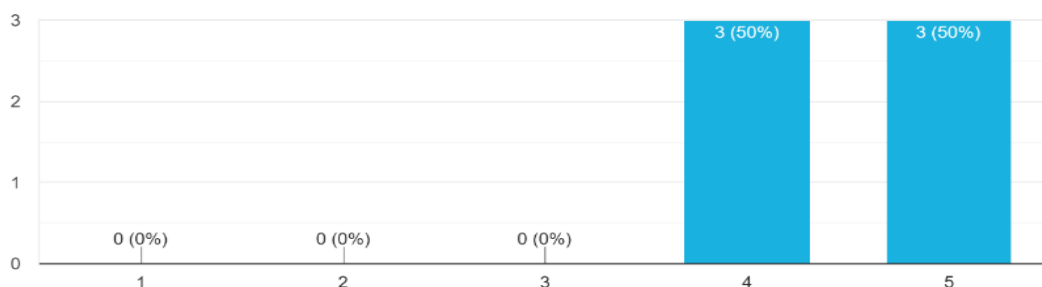
Conforme verificamos no gráfico nº 23, quanto a questão do acesso e à troca de informações relativas ao processo/progresso dos alunos entre os técnicos intervenientes no CAA, a maioria 83,3% avalia como positivo e outros 16,7%

manteve-se em uma posição de neutralidade ou mediana entre o positivo e o negativo.

Gráfico nº 24: Satisfação dos alunos quanto a utilização dos espaços CAA

23. Como considera a satisfação dos alunos quanto à utilização dos espaços do CAA?

6 respostas



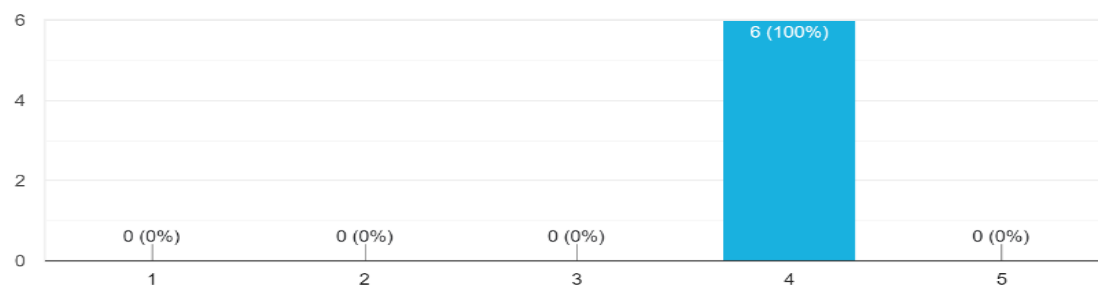
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a avaliação dos docentes quanto a satisfação dos alunos em utilizar os espaços do CAA, conforme podemos verificar no gráfico de nº 24, as opiniões ficaram divididas entre satisfeitos 50% e totalmente satisfeitos 50%, em sua maioria tem avaliação positiva quanto a satisfação dos alunos em utilizar os espaços do CAA.

Gráfico nº 25: Contribuição do trabalho no CAA na resposta às necessidades educativas

24. Considera que o trabalho desenvolvido no CAA tem contribuído para responder às necessidades educativas dos alunos que o frequentam?

6 respostas



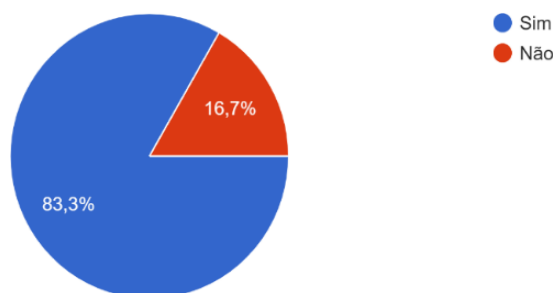
Nota. Adaptado do Google Formulários

Como observamos no gráfico de nº 25 acima, 100% dos respondentes consideram que o trabalho desenvolvido no CAA geralmente tem contribuído para responder as necessidades educativas dos alunos que o frequentam.

Gráfico nº 26: Recursos do CAA disponível para todos os alunos

25. Considera que os recursos do CAA deveriam ser disponibilizados para todos os alunos e não somente aos que são atribuídas medidas adicionais?

6 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

Como podemos verificar no gráfico 26, 83,3% dos docentes concordam que os recursos do CAA devem estar disponíveis para todos os alunos e apenas 16,7% considera que não. Quanto as justificativas da concordância ou não, estão elencadas na tabela nº 08 abaixo.

Tabela nº 08: Justificativas quanto a disponibilidade dos recursos do CAA para todos alunos.

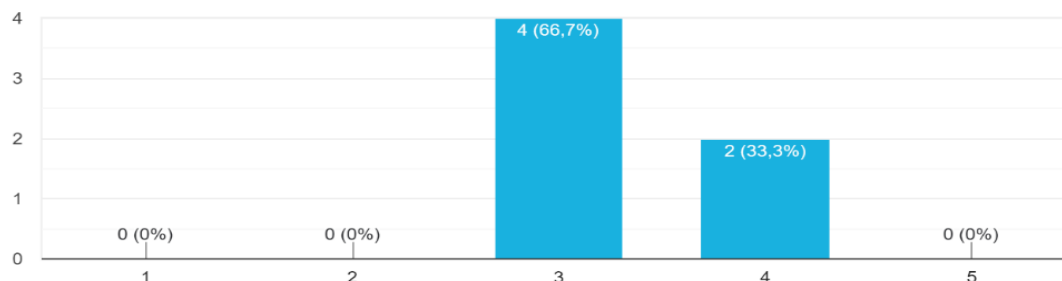
Justificativas favoráveis
<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Favorece a aprendizagem, facilita a socialização e promove a inclusão de todos</i> - <i>“Porque o CAA deverá ser um espaço de partilha que complementa ou acrescenta informação, prática... ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à inclusão, à promoção da qualidade da participação nas atividades da turma e ao acesso à formação”.</i> - <i>“Com a devida organização e prioridades, defendo uma rentabilização dos recursos existentes, sejam materiais ou humanos”.</i> - <i>“Porque o CAA, como prevê a legislação, deve abranger todos os alunos e deve incluir todos os espaços, recursos e ambientes que promovem a aprendizagem”.</i>
Justificativa desfavorável
<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Os alunos com Medidas Adicionais necessitam de recursos muito específicos”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico nº 27: Sobre as atribuições do docente de Educação Especial no DL 54/2018.

26. Quanto às atribuições do docente de Educação Especial conferidas pelo DL 54/2018 e alterações posteriores e sua atuação no CAA, como considera:

6 respostas

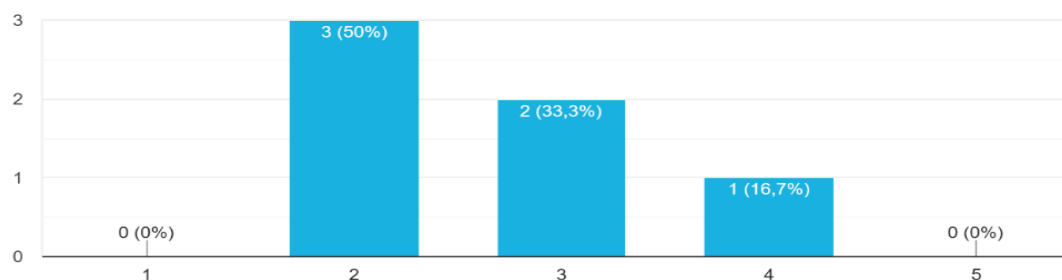
**Nota. Adaptado do Google Formulários**

Conforme o gráfico nº 27 referente a questão das atribuições dos docentes de educação especial conferidas pelo DL 54/2018 e alterações posteriores quanto a sua atuação no âmbito ou contexto de CAA, a maioria dos respondentes 66,7% mantiveram se numa posição de neutralidade ou indecisão, quanto ao estar bem definidas ou não e, 33,3% consideram que estão bem definidas.

Gráfico nº 28: Quanto a carga horária dos profissionais de Educação Especial no Agrupamento

27. Considera que a carga horária do profissional de Educação Especial no agrupamento, é suficiente para dar conta das atividades letivas, ...icas, assessorias, planeamento, atendimentos, etc?

6 respostas

**Nota. Adaptado do Google Formulários**

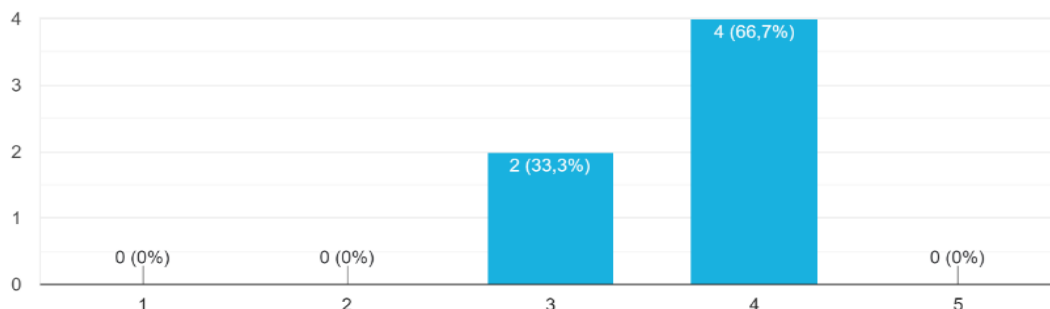
Em referência à questão sobre se a carga horária do profissional de educação especial no agrupamento é suficiente para dar conta das atividades letivas, burocrática, assessorias, planeamento, atendimentos, etc, 50% considera que nem sempre a carga horária é suficiente para dar conta de todas as obrigações, 33,3% não

acha suficiente nem insuficiente e apenas 16,7% concordam que é suficiente, conforme verificamos no gráfico nº 28.

Gráfico nº 29: Alinhamento das ações do CAA com o Projeto Educativo do Agrupamento

28. Considera que as ações/atividades/projetos desenvolvidos através do CAA, estão bem alinhados com o Projeto Educativo do agrupamento?

6 respostas



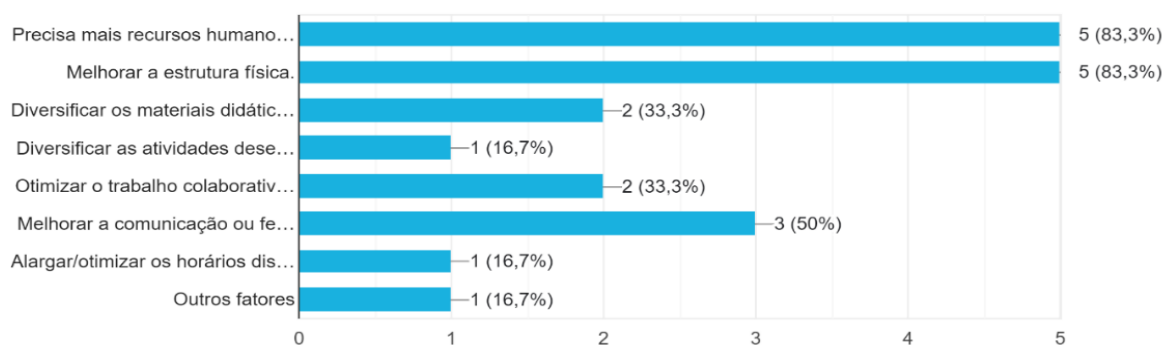
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a questão se considera que as ações/atividades/projetos desenvolvidos através do CAA estão bem alinhados com o projeto educativo do Agrupamento, a maioria 66,7% concordam que estão alinhados e outros 33,3% mantiveram se numa posição de neutralidade entre estar alinhados ou desalinhados, conforme o gráfico número 29.

Gráfico nº 30: Aspectos em que a estrutura do CAA poderia melhorar

29. Se considera que a estrutura organizacional do CAA do agrupamento, deveria melhorar em algum aspeto, para melhor atender as necessidade...os que o frequentam, indique qual/quais seriam?

6 respostas



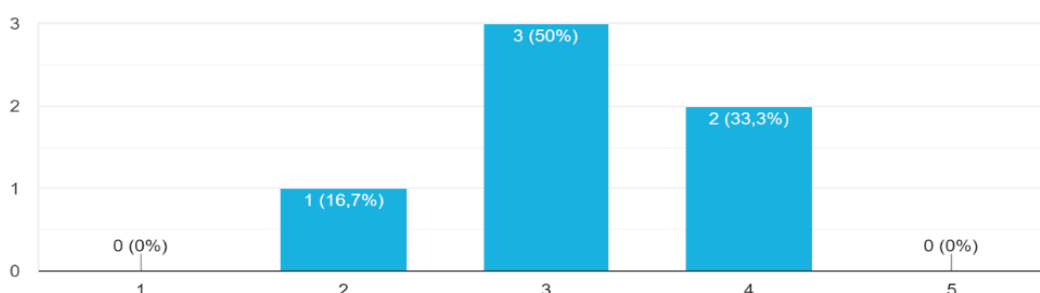
Nota. Adaptado do Google Formulários

Conforme o gráfico nº 30, referente a questão se considera que a estrutura organizacional do CAA do Agrupamento deveria melhorar em algum aspeto, para melhor atender as necessidades dos alunos que o frequentam e qual ou quais seriam estes aspetos, 83,3% indicou que precisa de mais recursos humanos, docentes, técnicos, assistentes operacionais e melhorar a estrutura física; outros 50% consideraram que precisaria melhorar a comunicação ou feedback com pais/encarregados de educação; outros 33,3% considera que deveria diversificar os materiais didáticos e otimizar o trabalho colaborativo entre os seus intervenientes, técnicos e os docentes do ensino regular. Finalmente, 16,7% consideram que deve diversificar as atividades desenvolvidas, alargar/otimizar os horários disponíveis para os técnicos e os alunos e, em outros fatores foi citado o fato de que o CAA deveria *“Ter um âmbito de atuação bem definido, do conhecimento de todos”*.

Gráfico nº 31: Comprometimento e contribuição dos pais/encarregados de educação

30. Os pais / encarregados de educação, demonstram comprometimento e contribuem com ideias, sugestões, críticas quanto ao trabalho desenvolvido através do CAA?

6 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

Conforme verificamos no gráfico de número 31, quanto a questão se os pais/encarregados de educação, demonstram comprometimento e contribuem com ideias, sugestões, críticas, quanto ao trabalho desenvolvido através do CAA, 50% considera que eventualmente contribuem, 33,3% concordam que frequentemente contribuem, enquanto 16,7% considera que raramente contribuem.

- Opinião sobre o contributo do CAA no processo de inclusão dos alunos no Agrupamento.

No que respeita à opinião dos docentes de educação especial, sobre de que forma o CAA contribui para a inclusão dos alunos que o frequentam, apresentamos na tabela nº 9 os resultados encontrados:

Tabela nº 09: Contributo do CAA para a Inclusão dos Alunos

Contributo do CAA para Inclusão dos Alunos na opinião dos Docentes de E. Especial	
Categorias	Unidades de Registo
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Autonomia pessoal</i> - <i>Aquisição de conhecimentos</i> - <i>Estrutura acolhedora</i> - <i>Contributo para aprendizagem</i> - <i>Capacita para vida diária</i> - <i>Bem estar global</i> - <i>Respostas individualizadas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Promoção da sua autonomia pessoal e social; aquisição de conhecimentos, entre outras”.</i> - <i>“Estrutura que pode acolher e contribuir para aprendizagem e um bem-estar global”.</i> - <i>“Porque os capacita com ferramentas e saberes relativos ao processo de ensino aprendizagem e à vida diária”.</i> - <i>“No garantir de respostas específicas aos alunos”</i> - <i>“Tenta dar resposta individualizada às necessidades dos alunos”.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Oferta de recursos</i> - <i>Articulação entre docentes</i> - <i>Elaboração de materiais didáticos</i> - <i>Aplicação do artigo 28²</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Na oferta de recursos”</i> - <i>“Na articulação entre docentes”</i> - <i>“Na elaboração de materiais didáticos específicos”</i> - <i>“Em assegurar à aplicação do art.º 28”</i>

Fonte: elaborada pela autora

Conforme descrito na tabela de nº 09, relacionamos algumas categorias extraídas dos depoimentos dos docentes de educação especial sobre as suas opiniões de como ou de que forma o CAA contribui para a inclusão dos alunos que frequentam o agrupamento de escolas. Então, de acordo com a opinião destes docentes o CAA contribui para a inclusão dos alunos na medida em que promove a sua “*autonomia pessoal*” e a “*aquisição de conhecimentos*”, ao promover uma “*estrutura acolhedora*”, ao contribuir para a “*aprendizagem*” e um “*bem-estar global*”. Também na “*oferta de recursos*” e quando oferece “*respostas individualizadas ou específicas*” às necessidades de cada aluno. Quando os capacita com ferramentas e saberes para sua aprendizagem escolar e para a “*vida diária*”, quando acontece a “*articulação entre docentes*” e a “*elaboração de materiais didáticos*”, bem como a “*garantia de adaptações aos processos de avaliação*” relacionados no “*artigo 28º do DL 54/2018*”.

² Refere ao artigo 28º do DL 54/2018 sobre as adaptações aos processos de avaliação.

Relativamente à opinião dos docentes de Educação Especial sobre quais ações e/ou atividades do CAA que promovem a inclusão dos alunos que o frequentam, no Agrupamento de Escolas, a tabela nº10 elenca as respostas dadas.

Tabela nº 10: Atividades do CAA que promovem a Inclusão dos Alunos

<i>Atividades do CAA que promovem a Inclusão dos alunos</i>	
<i>Depoimentos</i>	<i>Quantidade</i>
<i>- Todas as atividades planificadas</i>	<i>03</i>
<i>- As que envolvem o grupo onde os alunos estão inseridos</i>	<i>01</i>
<i>- Atividades de culinária</i>	<i>01</i>
<i>- Eventos</i>	<i>01</i>
<i>- Momentos de reforço de Aprendizagem</i>	<i>01</i>
<i>- Lazer</i>	<i>01</i>
<i>- Socialização</i>	<i>01</i>
<i>- Atividades culturais</i>	<i>01</i>

Fonte: elaborada pela autora

Conforme a tabela de nº 10, três profissionais responderam que “*todas*” atividades desenvolvidas através do CAA promovem a inclusão dos alunos, especificando aquelas que são *planificadas para todos* e que *envolvem o grupo* onde estão inseridos. Foram citados também as atividades de *reforço de aprendizagem, lazer, socialização, atividades culturais, de culinária e eventos*.

Relativamente à questão sobre fazer algum comentário/ideia/sugestão sobre o CAA e que deveria ter sido referido no questionário, não se verificou da parte dos docentes de Educação Especial nenhuma resposta.

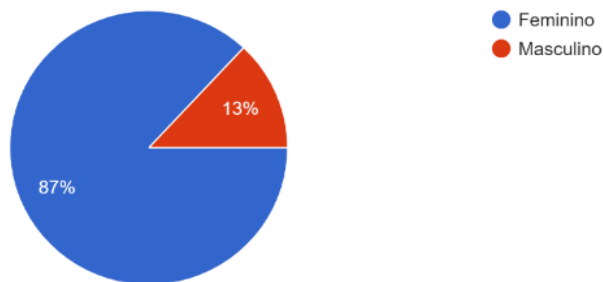
3.1.3 Questionário aos docentes do Ensino Regular

Este ponto analisa os resultados das respostas ao questionário aplicado aos Docentes do ensino Regular que foi preenchido por 23 docentes (54,8%) em um universo de 42 docentes. Antes de responderem ao questionário, os docentes leram e

assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa em questão.

Gráfico nº 32: Género dos docentes do Ensino Regular

1. Género
23 respostas

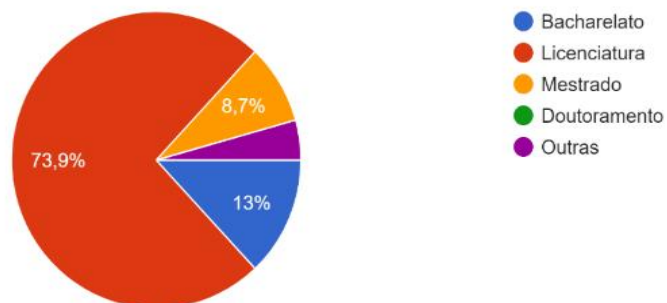


Nota. Adaptado do Google Formulários.

Conforme o gráfico de número 32, quanto ao género dos docentes de ensino regular que responderam ao questionário, em sua maioria 87% composto por docentes do sexo feminino e 13% masculino.

Gráfico nº 33: Habilitação académica mais elevada

2. Qual sua habilitação académica mais elevada?
23 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários.

Conforme podemos verificar no gráfico nº 33, em sua maioria 73, 9% dos docentes do ensino regular informaram ter a licenciatura como habilitação mais elevada, seguido de bacharelato 13%, mestrado com 8,7% e uma pós graduação citada em outros.

Tabela nº 11: Habilitação por área de conhecimento.

<i>Habilitação por área de conhecimento</i>	<i>Quantidade</i>
<i>1º Ciclo</i>	<i>05</i>
<i>Português e Inglês</i>	<i>02</i>
<i>Físico - química</i>	<i>01</i>
<i>Matemática e ciências naturais</i>	<i>03</i>
<i>Línguas e literatura</i>	<i>04</i>
<i>Ciências humanas</i>	<i>01</i>
<i>Biologia</i>	<i>01</i>
<i>Geografia</i>	<i>01</i>
<i>Magistério primário</i>	<i>01</i>
<i>Português e História</i>	<i>01</i>
<i>Não possui habilitação específica</i>	<i>01</i>
<i>Habilitação em mais de três áreas do conhecimento (artes, educação especial, estudos da criança, línguas. 1º ciclo)</i>	<i>02</i>
<i>Total</i>	<i>23</i>

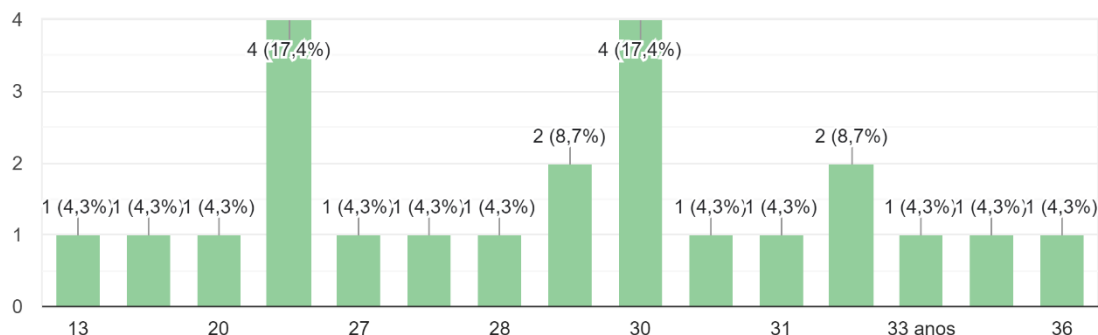
Fonte: elaborado pela autora

Conforme verificamos na tabela nº 11, quanto as habilitações acadêmicas dos respondentes, as respostas foram as mais variadas, desde informar não possuir habilitação específica a informar possuir mais de três habilitações em áreas distintas. A maioria respondeu ter habilitação para o 1º ciclo (05), seguido de línguas e literatura (04), Matemática e ciências naturais (03) e demais disciplinas como físico química, português e inglês, ciências humanas, biologia, geografia, artes, educação especial e magistério primário.

Gráfico nº 34: Anos de experiência profissional

3. Experiência Profissional. Quantos anos de docência?

23 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

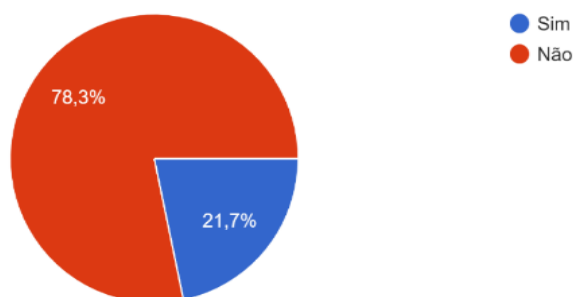
Verificamos de acordo com o gráfico nº 34 que a maioria dos docentes possuem bastante experiência profissional, pois os números variam entre os 13 e 36 anos de docência.

- Quanto ao processo de mudança das antigas Unidades Especializadas e Multideficiências para o Centro de Apoio a Aprendizagem (CAA)

Gráfico nº 35: Acompanhamento do processo de mudança

4. Acompanhou o processo de mudança das antigas unidades especializadas e multideficiências para os CAA?

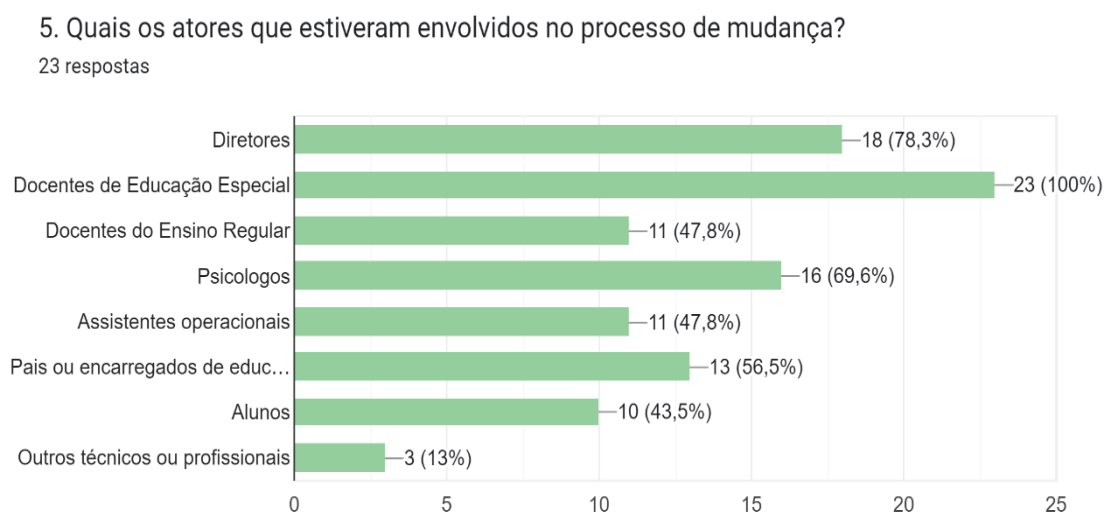
23 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulário.

Conforme gráfico nº 35, 78,3% dos respondentes afirmaram não ter participado do processo de mudança e, 21,7% respondeu que acompanhou o processo de mudança das antigas unidades de ensino estruturado para o CAA. Apenas um docente do ensino regular informou ter contribuído diretamente no processo de mudança, elaborando instrumentais de avaliação adaptados aos alunos dentre outras contribuições, conforme depoimento: *“Diversidade de instrumentos e tipo de avaliação adaptados às necessidades do aluno em questão, entre outras”*.

Gráfico nº 36: Atores envolvidos no processo de mudança



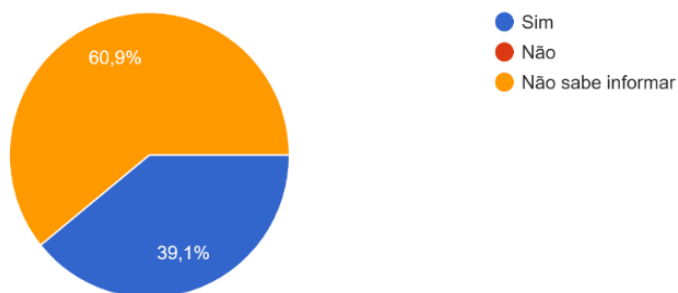
Nota: adaptado do Google Formulários

No gráfico nº 36 verificamos que todos 100% afirmaram que os docentes de Educação Especial estiveram envolvidos no processo de mudança, em seguida os diretores 78,3%, psicólogos 69,6%, pais e encarregados de educação 56,5%, assistentes operacionais 47,8%, docentes de ensino regular 47,8%, alunos 43,5% e outros técnicos como Terapeutas da fala e entidades parceiras com 13%.

Gráfico nº 37: Opinião sobre a reação dos alunos à mudança

6. Quanto aos alunos das antigas Unidades de Ensino Estruturado e Multideficiências, como avalia a reação deles à mudança? Adaptaram-se com facilidade?

23 respostas



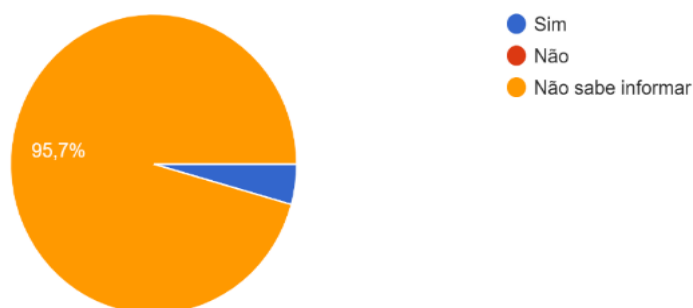
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a opinião dos docentes de ensino regular sobre reação e adaptação dos alunos à mudança, conforme gráfico nº 37, a maioria dos respondentes (60,9%) não sabe informar e os demais 39,1% opinaram que eles se adaptaram facilmente.

Gráfico nº 38: Sobre a participação dos alunos no processo de mudança

6.1. De alguma forma, os alunos participaram/opinaram no processo de mudança?

23 respostas



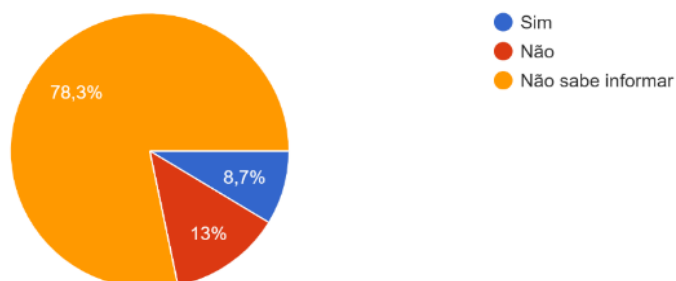
Nota: adaptado do Google Formulários

Conforme gráfico nº 38, os 95,7% não souberam informar e apenas um respondente (4,3%) informou que os alunos tiveram a sua opinião levada em consideração, entretanto na justificativa afirma não ter tido contato com os alunos para responder de que forma foi a sua participação.

Gráfico nº 39: Procura espontânea aos apoios do CAA

7. Existe procura espontânea aos apoios do CAA por outros alunos que não os referenciados através das medidas adicionais de apoio à inclusão?

23 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

Conforme gráfico nº 39, 78,3% não souberam informar se havia esta procura, 13% responderam que não há procura e apenas 8,7% dos educadores afirmaram que havia procura espontânea aos apoios do CAA por alunos não referenciados, e quanto ao tipo de apoio que solicitam, informam que seria o apoio tutorial específico, apoio psicopedagógico ou por conta de alguma dificuldade cognitiva.

Quanto às facilidades, dificuldades e limitações durante o processo de transição das antigas Unidades Especializadas e Multideficiência para o CAA, na tabela 12 sintetizamos o resultado encontrado, na opinião dos docentes do ensino Regular.

Tabela nº: 12: Facilidades, dificuldades e limitações no processo de transição

Processo de Transição		
Facilidades	Dificuldades	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Maior acompanhamento dos alunos;</i> - <i>Menos burocracia;</i> - <i>Estabilidade dos profissionais;</i> - <i>Flexibilidade curricular,</i> - <i>Oferta educativa,</i> - <i>Diferenciação,</i> - <i>Apoios,</i> - <i>Protocolos de parceria.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Falta de docentes;</i> - <i>Muito mais seletivo;</i> - <i>Eficácia de alguns apoios educativos,</i> - <i>Verbas do OGE;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Poucos recursos;</i> - <i>Insuficiente número de horas;</i> - <i>Falta de técnicos especializados;</i> - <i>Alguma limitação a nível de apoio individual,</i> - <i>Falta reforço de horário;</i>

Fonte: elaborado pela autora

Conforme a tabela nº 12, verificamos que as **facilidades** apontadas pelos docentes do ensino regular durante o processo de mudança foi o fato de oferecer “*maior acompanhamento dos alunos*” haver “*menos burocracia*”, a “*estabilidade de profissionais da educação*” que proporciona previsibilidade e continuidade do trabalho desenvolvido, a “*flexibilidade curricular*”, a “*oferta educativa*”, a “*diferenciação e apoios*”, e os “*protocolos de parceria*”.

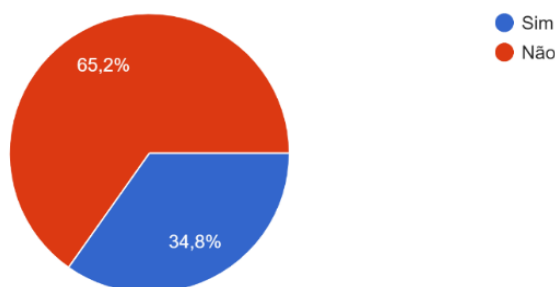
Quanto as **dificuldades**, alegaram a “*Falta de docentes*”, e o processo ser “*muito mais seletivo*”, e a pouca “*eficácia de alguns apoios educativos*” e também quanto as “*verbas do OGE*”.

Quanto às **limitações** do processo de mudança, referem haver “*poucos recursos*” a “*falta de técnicos especializados*”, e “*limitação a nível de apoio individual*”, bem como o “*insuficiente número de horas*” e a falta de “*reforço de horário*”.

Gráfico nº 40: Participação em formações sobre DL 54/2018 e alterações posteriores

9. Participou de formações sobre educação inclusiva e especificamente sobre ao DL 54/2018 e alterações posteriores?

23 respostas



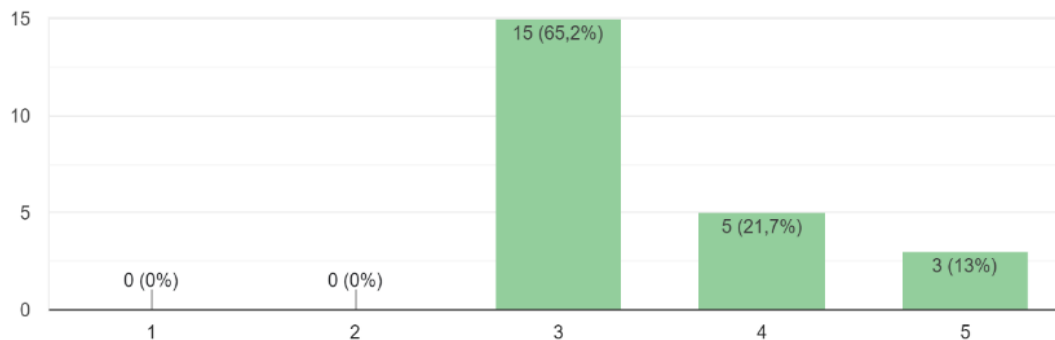
Nota. Adaptação do Google Formulários

De acordo com o gráfico nº 40, sua maioria, 65,2%, informa não ter participado de formação específica sobre o DL 54/2018, revelando um certo despreparo teórico quanto a nova legislação da educação inclusiva e apenas 34,8% dos docentes do ensino regular admitiram ter participado de formação específica sobre este decreto-lei.

Gráfico nº 41: Preparação para a prática da educação inclusiva

10. Como avalia o seu nível de preparação para a prática da Educação Inclusiva?

23 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

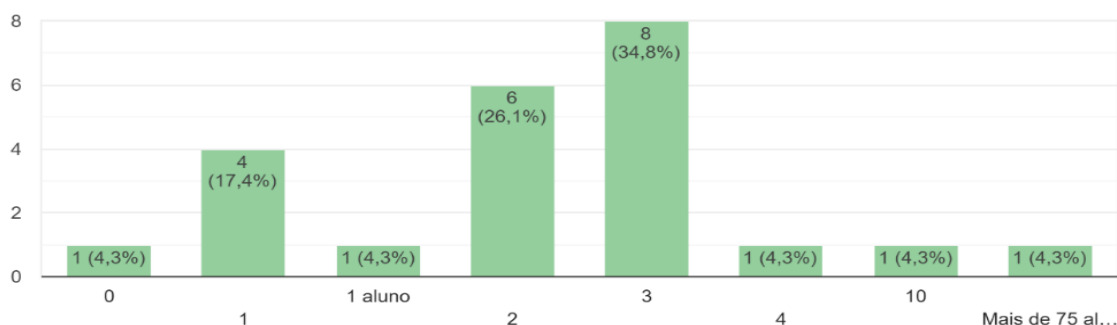
Neste item podemos verificar que a maioria (65,2%) dos professores considerou estar em uma posição mediana ou neutra entre o pouco e o preparado, 21,7% avaliam estar bem preparados e só uma minoria avaliou estar totalmente preparado para a prática da educação inclusiva (13%), conforme o gráfico nº 41. Estes valores parecem refletir o facto de 65,2%, não terem participado de formação específica sobre o DL 54/2018, como vimos no gráfico anterior.

- Opinião sobre a operacionalização do CAA no Agrupamento

Gráfico nº 42: Número de alunos por docentes, no momento, a receber apoio do CAA

11. Indique a quantidade de alunos que você tem, no momento, a receber apoio do CAA do Agrupamento.

23 respostas



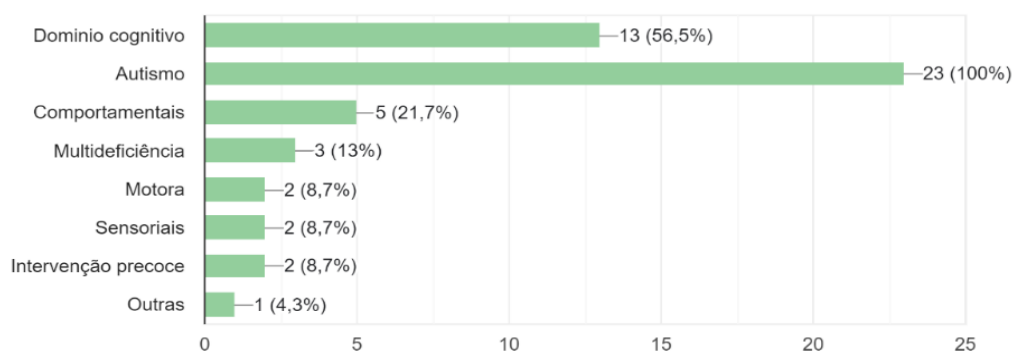
Nota: adaptado do Google Formulários

Conforme gráfico nº 42, as respostas dos docentes sobre a quantidade de alunos que tem a receber apoio do CAA, variou entre “nenhum e mais de 75 alunos”, entretanto os valores mais elevados situam-se entre ter três alunos (34,8%), dois (26,2%) ou 1 aluno (26,2%).

Gráfico nº 43: Necessidades educativas mais frequentes dos alunos apoiados pelo CAA

11.1 Identifique quais os tipos/ domínios das necessidades educativas mais frequentes, que apresentam, os alunos que você tem e que são apoiados pela estrutura de recursos do CAA.

23 respostas



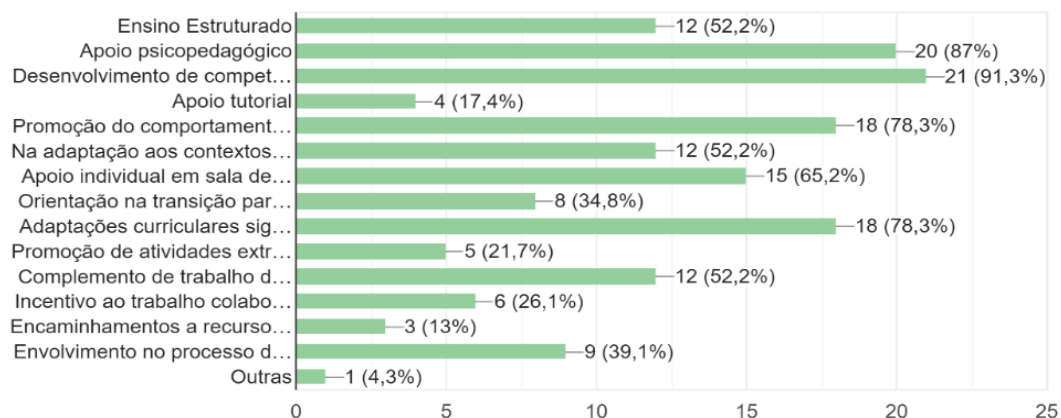
Nota. Adaptado do Google Formulários

Podemos verificar no gráfico nº 43 que o autismo foi a condição mais indicada como necessidades educativas mais frequentes (100%), que se justifica pelo fato de o Agrupamento ser referência para o ensino estruturado e a educação de crianças com PEA. Em seguida temos as necessidades educativas nos domínios cognitivos (56,5%), depois as necessidades comportamentais com 21,7%, as multideficiências com 13%, e logo a seguir temos as necessidades motoras, sensoriais e a intervenção precoce (8,7%) e o mutismo seletivo citado em outros, com 4,3%.

Gráfico nº 44: Apoios disponibilizados aos alunos através da estrutura de recursos do CAA

12. Identifique os apoios disponibilizados aos alunos através da estrutura de recursos do CAA:

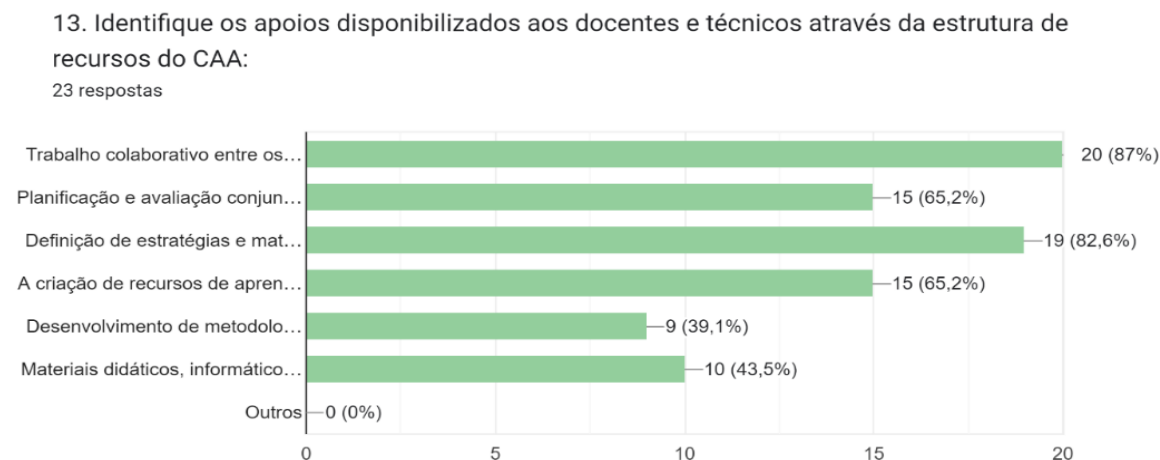
23 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

Conforme gráfico nº 44, aponta o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social como o apoio mais citado com 91,3%; O apoio psicopedagógico vem em seguida com 87%; Promoção do comportamento pró social e as adaptações curriculares significativas com 78,3%; O ensino estruturado, as adaptações aos contextos escolares e complementos de trabalhos desenvolvidos em sala de aula e noutros contextos com 52,2%; O envolvimento no processo de planeamento e avaliação das atividades 39,1%; Orientação na transição para a vida pós escolar 34,8%; Incentivo ao trabalho colaborativo com 26,1%; A promoção de atividades extra curriculares como lazer, desporto, cultura, cidadania e projetos diversos com 21,7%, O apoio tutorial com 17,4%; seguidos pelos encaminhamentos a recursos da comunidade com 13%; as adaptações curriculares não significativas foram citadas como outras, com 4,3%.

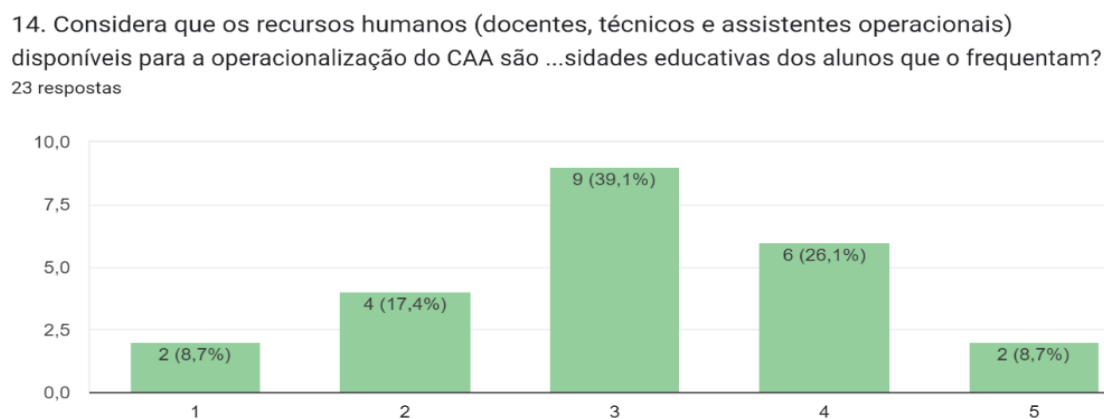
Gráfico nº 45: Apoios disponibilizados aos docentes e técnicos através da estrutura do CAA



Nota. Adaptado do Google Formulários

De acordo com o gráfico nº 45, verificamos que o trabalho colaborativo entre os diversos docentes e técnicos foi o apoio disponibilizado mais citado com 87%; a definição de estratégias e materiais adequados que promovam a aprendizagem, em seguida com 82,6%. Em seguida a planificação e avaliação conjunta das atividades e a criação de recurso de aprendizagem, ambos com 65,2%, em seguida com 43,5% a disponibilização de materiais didáticos, informáticos, reprografia e audiovisuais diversos com 43,5% e, por fim, o desenvolvimento de metodologias de intervenção interdisciplinares com 39,1%.

Gráfico nº 46: Suficiência dos recursos humanos do CAA para satisfazer as necessidades educativas dos alunos

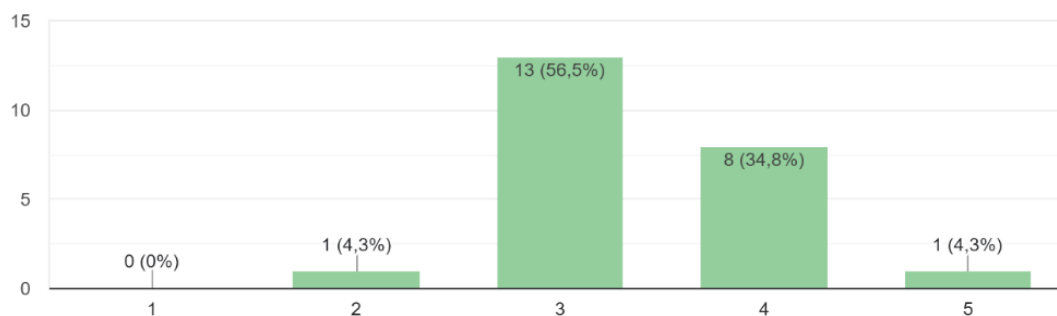


Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto ao questionamento se consideram que os recursos humanos disponíveis para a operacionalização do CAA são suficientes para responder as necessidades educativas dos alunos que o frequentam, verificamos no gráfico de nº 46 que a maioria dos respondentes assumiu uma postura neutra entre o ser suficiente e o ser pouco suficiente com 39,1%, seguido de 26,1% que consideram bastante suficiente e 8,7% totalmente suficiente, denotando uma postura positiva. Entretanto, 17,4% consideram pouco suficientes e 8,7% consideram mesmo nada suficientes os recursos existentes.

Gráfico nº 47: Suficiência dos recursos materiais do CAA para satisfazer as necessidades educativas dos alunos

15. Considera que os recursos materiais pedagógicos como kits, livros, materiais adaptados, informáticos, audiovisuais e lúdicos disponíveis ...ssidades educativas dos alunos que o frequentam?
23 respostas



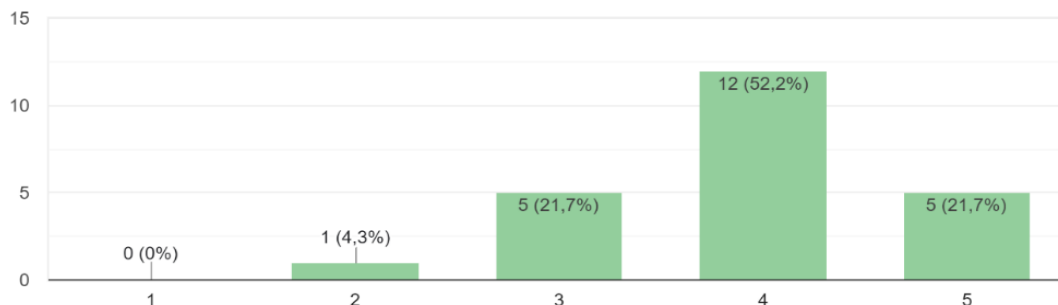
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a questão sobre como considera os recursos materiais e pedagógicos disponíveis para responder as necessidades educativas dos alunos que frequentam o CAA, conforme o gráfico nº 47, a maioria dos respondentes 56,5% mantiveram uma posição neutra entre o ser suficiente e o ser pouco suficiente, 34,8% consideram muito suficiente e 4,3% considera bastante suficiente, sendo estes dados positivos na avaliação destes docentes. Apenas 4,3% considerou pouco suficiente os recursos materiais e pedagógicos existentes.

Gráfico nº 48: CAA como ambiente rico para atender as necessidades educativas dos alunos

16. Considera que o CAA possui um ambiente físico, visual, rico em comunicação e interação e adequada para atender às necessidades educativas dos alunos que o frequentam?

23 respostas



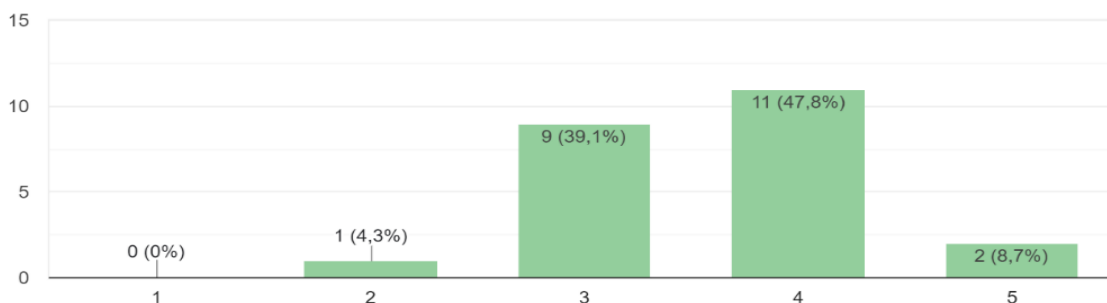
Nota. Adaptado do Google Formulários

Relativamente a opinião quanto ao ambiente físico do CAA, se é rico visualmente, em comunicação e interação e adequada para atender as necessidades educativas dos alunos que o frequentam, conforme gráfico nº 48, a maioria de 52,2% considera o ambiente rico, enquanto 21,7% diz ser muito rico, e outros 21,7% fica numa posição neutra (nem muito nem pouco) enquanto apenas 4,3% considera o ambiente pouco rico. Verificamos que os docentes do ensino regular, em sua maioria, têm uma opinião positiva em relação ao ambiente do CAA como sendo rico para atender as necessidades educativas dos alunos que o frequentam.

Gráfico nº 49: Sobre o planeamento conjunto entre docentes e técnicos

17. As atividades e aulas são planeadas em conjunto com docentes do ensino regular, educação especial e técnicos com objetivo de complementarem os trabalhos desenvolvidos em cada ambiente?

23 respostas



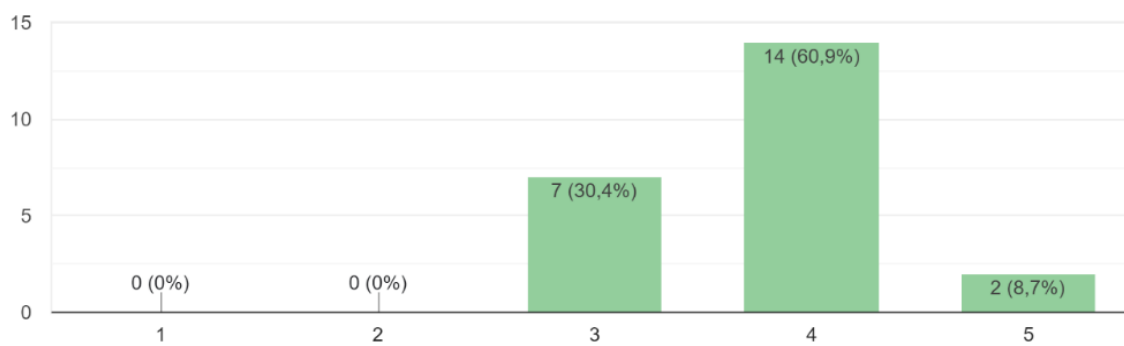
Nota. Adaptado do Google Formulários

Conforme gráfico de número 49, relativo a opinião sobre ao planeamento conjunto entre os vários profissionais docentes e técnicos objetivando complementação dos trabalhos desenvolvidos em cada ambiente, 47,8% considera que quase sempre há planeamento conjunto, 39,1% considera que eventualmente há planeamento conjunto, 8,7% considera que sempre há planeamento conjunto, enquanto 4,3% consideram que quase nunca há.

Gráfico nº 50: Sobre o trabalho colaborativo entre docentes e técnicos

18. É desenvolvido trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular e os docentes e técnicos envolvidos com o trabalho do CAA?

23 respostas



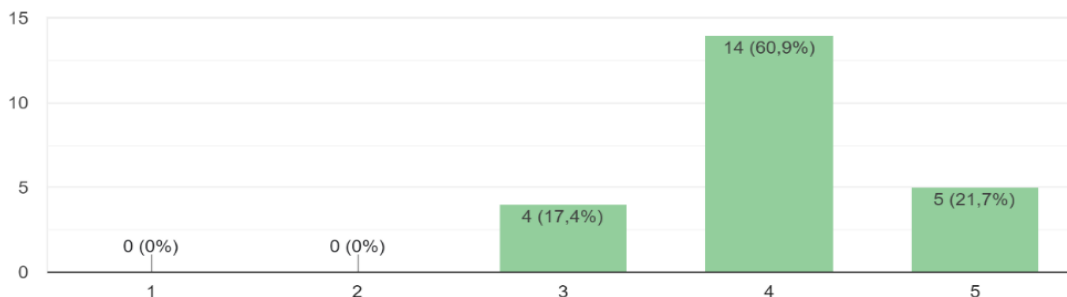
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a opinião sobre se é desenvolvido trabalho colaborativo entre docentes do ensino regular, docentes e técnicos envolvidos com o CAA, verificamos no gráfico nº 50 que a maioria 60,9% considera que quase sempre há trabalho colaborativo, 30,4% considera que eventualmente há e 8,7% considera que sempre há trabalho colaborativo, sendo a opinião em geral positiva a este respeito.

Gráfico nº 51: Monitorização dos impactos das ações do CAA

19. Considera que há constante monitorização e avaliação do impacto das ações do CAA na inclusão dos alunos, por parte dos profissionais envolvidos?

23 respostas



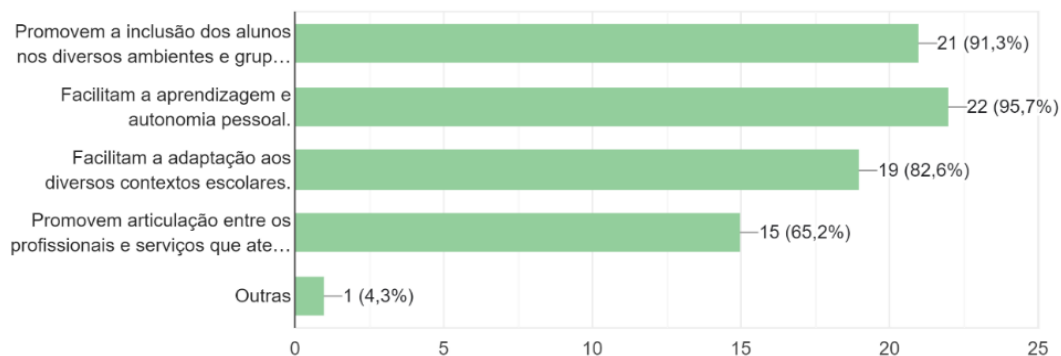
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a opinião sobre se há constante monitorização e avaliação do impacto das ações do CAA, na inclusão dos alunos, por parte dos profissionais envolvidos, conforme gráfico nº 51, a maioria 60,9% respondeu que quase sempre há, seguidos de 21,7% que consideram que sempre há e 17,4% considera que eventualmente há, sendo em sua maioria opinião positiva quanto a este respeito.

Gráfico nº 52: Sobre os métodos e técnicas utilizados pelos agentes do CAA

20. Como considera os métodos e técnicas utilizadas por docentes e técnicos envolvidos no CAA? Seleccione as opções que considerar.

23 respostas



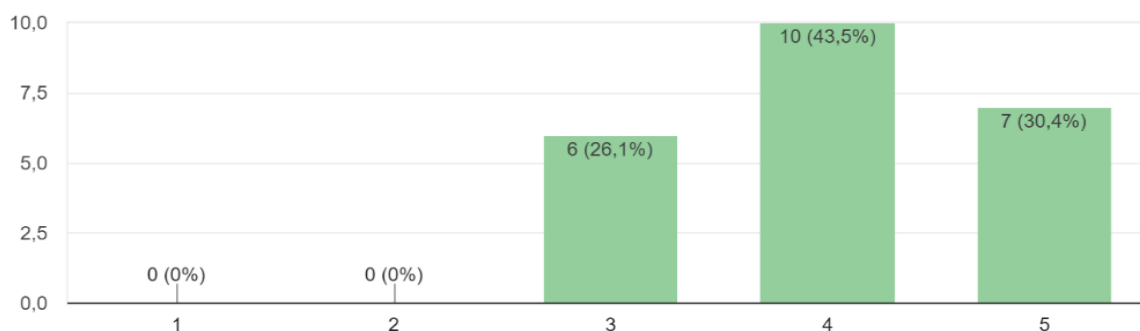
Nota. Adaptado do Google Formulários

Conforme gráfico nº 52 quanto a opinião sobre os métodos e técnicas utilizadas por docentes e técnicos envolvidos no trabalho do CAA, 95,7% considera que facilitam a aprendizagem e autonomia pessoal, 91,3% considera que promovem a inclusão dos alunos nos diversos ambientes e grupos, enquanto 82,6% considera que facilitam a adaptação aos diversos contextos escolares e, 65,2% considera que promovem a articulação entre os profissionais e serviços que atendem a criança/aluno. 4,3% citou outros métodos, mas não explicitou quais.

Gráfico nº 53: Articulação através da estrutura do CAA para encaminhamentos

21. Considera que há boa articulação (através dos docentes e técnicos do CAA) entre outras instituições/ profissionais/ órgãos da comunidade...aminhamentos e ou parcerias, quando necessário?

23 respostas



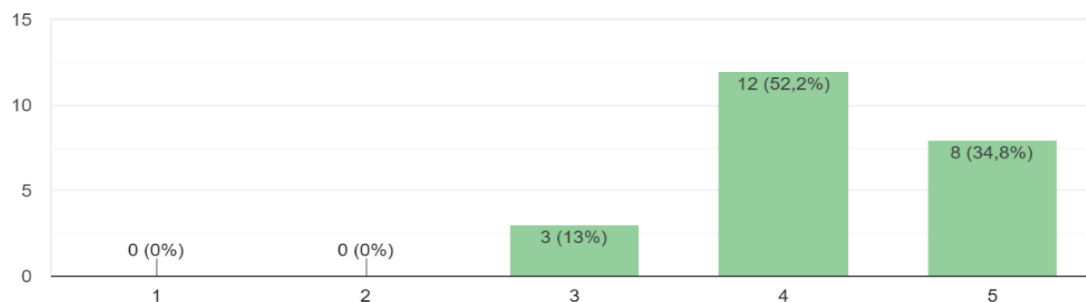
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto a articulação que há entre docentes e técnicos envolvidos com o CAA e outras instituições, profissionais ou órgãos da comunidade para encaminhamentos e ou parcerias, quando necessário, conforme verificamos no gráfico de nº 53, a maioria 43,5% considera que quase sempre há, 30,4% considera que sempre há e outros 26,1% considera que eventualmente há esta articulação, sendo a maioria das opiniões positivas nesta questão.

Gráfico nº 54: Troca de informações sobre processo dos alunos entre docentes e técnicos

22. Quanto ao acesso e à troca de informações relativas ao processo/progresso dos alunos, entre os técnicos intervenientes no CAA, como avalia?

23 respostas



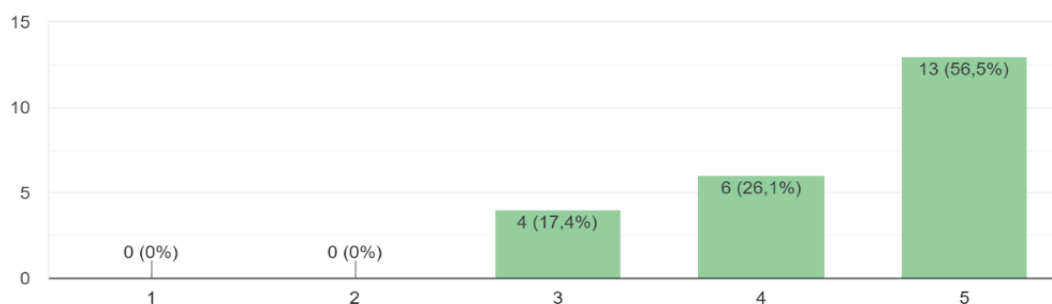
Nota. Adaptado do Google Formulários

Conforme gráfico nº 54 quanto ao acesso e troca de informações relativas ao processo ou progresso dos alunos entre os técnicos e intervenientes no CAA, 52,2% considera positivo, 34,8% considera muito positivo e outros 13% mantiveram se numa posição neutra. Verificamos que a maioria tem uma opinião positiva quanto a esta questão.

Gráfico nº 55: Satisfação dos alunos quanto a utilização dos espaços do CAA

23. Como considera a satisfação dos alunos quanto à utilização do espaço do CAA?

23 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

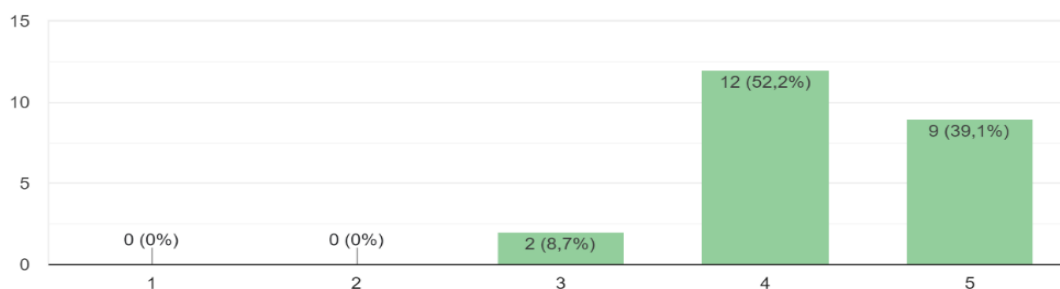
Como podemos ver no gráfico de número 55, os 56,5% dos respondentes consideram que os alunos estão muito satisfeitos com a utilização dos espaços do CAA, 26,1% consideram que estão satisfeitos e 17,4% mantiveram se em uma posição

neutra entre a satisfação e a não satisfação. A maioria respondeu positivamente a esta questão.

Gráfico nº 56: Contributo do CAA para responder as necessidades educativas dos alunos

24. Considera que o trabalho desenvolvido no CAA tem contribuído para responder às necessidades educativas dos alunos que o frequentam?

23 respostas



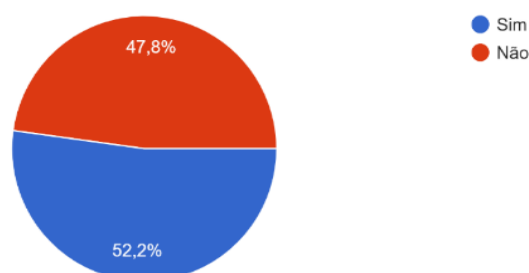
Nota. Adaptado do Google Formulários

Quanto ao posicionamento relativo ao trabalho desenvolvido no CAA, se tem contribuído para responder as necessidades educativas dos alunos que o frequentam, conforme verificamos no gráfico nº 56, 52,2% considera que quase sempre contribui, 39,1% dos respondentes considera que sempre contribui, e 8,7% considera que eventualmente contribui. Maioritariamente os docentes do ensino regular tem uma opinião positiva quanto ao trabalho desenvolvido através do CAA, para responder às necessidades educativas dos alunos que o frequentam.

Gráfico nº 57: Disponibilidade dos recursos do CAA para todos os alunos

25. Considera que os recursos do CAA deveriam ser disponibilizados para todos os alunos e não somente aos que são atribuídas medidas adicionais?

23 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

Verificamos neste caso, conforme o gráfico nº 57, que as opiniões dos docentes do ensino regular ficaram bem divididas entre disponibilizar ou não os recursos do CAA para todos os alunos, uma pequena percentagem a mais (52,2%) considera que os recursos devem ser disponibilizados para todos os alunos, enquanto 47,8% opinam que não. E quanto as justificativas de disponibilizar ou não os recursos, temos as seguintes respostas elencadas na tabela nº 13 abaixo.

Tabela nº 13: Disponibilidade dos recursos do CAA para todos os alunos

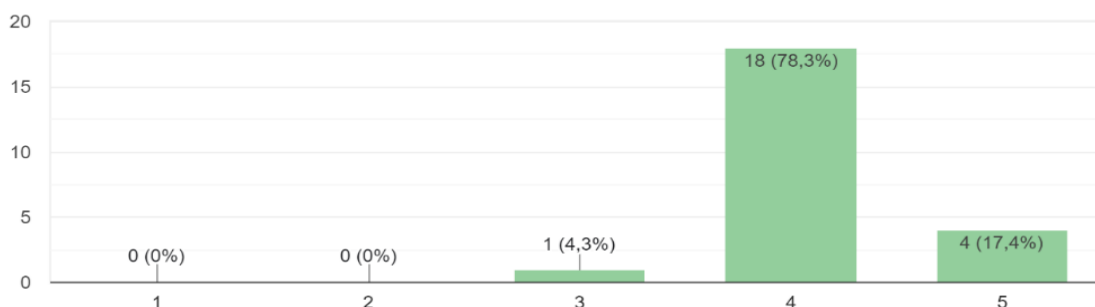
Opinião sobre o disponibilizar recursos do CAA para todos os alunos	
Discursos Favoráveis	Discursos desfavoráveis
<p>-“Forma de prestar todo o apoio possível e usar todos os recursos com vista à superação das dificuldades dos alunos”.</p> <p>- “Elevado número de alunos com necessidades verificadas que não frequentam o CAA por questões burocráticas”.</p> <p>- “Inclusão e equidade”.</p>	<p>-“Há outras crianças com problemáticas complexas”</p> <p>- “Reflexão [...] com vista a adoção das medidas tidas por convenientes”.</p> <p>- “Porque não existe uma grande quantidade desses materiais”.</p> <p>- “Incapacidade de resposta”.</p> <p>- “Não há capacidade física nem humana para chegar a todos os alunos”.</p> <p>- “Porque os recursos são à justa para os alunos que mais necessitam”.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Gráfico nº 58: Alinhamento das ações e atividades do CAA com o Projeto Educativo da Escola

26. Considera que as ações/atividades/projetos desenvolvidos através do CAA, estão bem alinhados com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas?

23 respostas

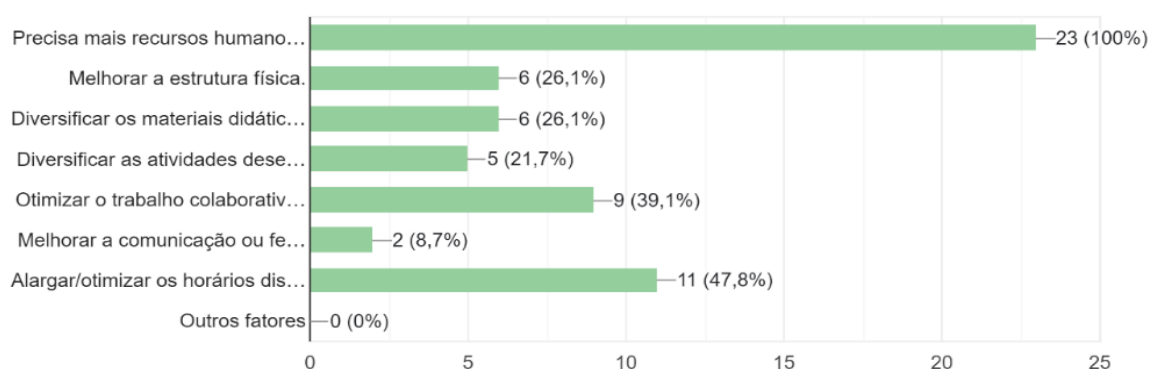


Nota: Adaptado do Google Formulários

Conforme o gráfico nº 58, a maioria dos respondentes, 78,3% considera que as ações/atividades/projetos desenvolvidos através do CAA estão bem alinhados com o projeto educativo do agrupamento, enquanto 17,4% considera que estão totalmente alinhados e 4,3% mantiveram se numa posição de neutralidade. Tendo a maioria um posicionamento positivo a este respeito.

Gráfico nº 59: Aspetos em que a estrutura do CAA poderia melhorar

27. Se considera que a estrutura organizacional do CAA do Agrupamento, deveria melhorar em algum aspeto, para melhor atender as necessidade...os que o frequentam, indique qual/quais seriam?
23 respostas



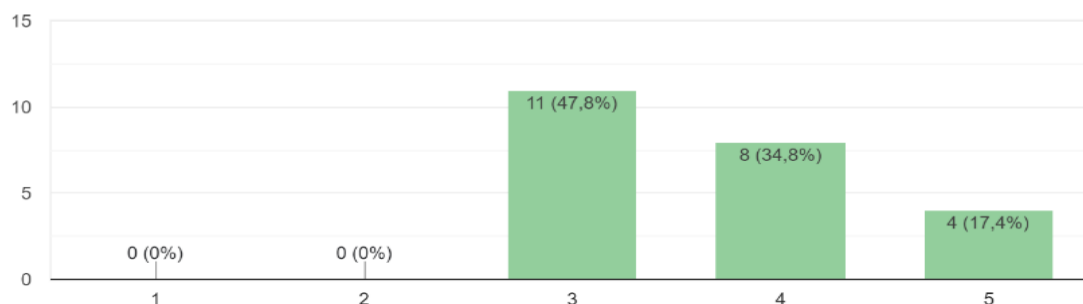
Nota. Adaptado do Google Formulários

De conformidade com o gráfico nº 59, quanto ao questionamento sobre se considerava que a estrutura do CAA deveria melhorar em algum aspeto e qual ou quais seriam, verificamos que 100% dos respondentes concordam que precisa de mais recursos humanos, em seguida temos 47,8% que acha seria precisa alargar/otimizar os horários disponíveis para os técnicos e alunos, em seguida 39,1% consideram que precisa otimizar o trabalho colaborativo entre os seus intervenientes, técnicos e os docentes do ensino regular, 26,1% considera que deve melhorar a estrutura física e diversificar os materiais didáticos, 21,7% considera que deve diversificar as atividades desenvolvidas e outros 8,7% consideram que deve melhorar a comunicação ou feedback com pais/encarregados de educação.

Gráfico nº 60: Importância dada pelos pais/encarregados de educação ao CAA

28. Os pais / encarregados de educação, demonstram comprometimento e contribuem com ideias, sugestões, críticas quanto ao trabalho desenvolvido através do CAA?

23 respostas



Nota. Adaptado do Google Formulários

No gráfico nº 60, quanto a opinião relativa ao comprometimento e contribuição dos pais e encarregados de educação com ideias, sugestões e críticas quanto ao trabalho desenvolvido no CAA, a maioria dos respondentes mantiveram-se numa posição neutra, de concordância e ou discordância (47,8%). Enquanto 34,8% consideram que contribuem e 17,4% consideram que contribuem sempre.

- Opinião sobre o contributo do CAA no processo de inclusão dos alunos.

No que respeita à opinião dos docentes do ensino regular sobre de que forma o CAA contribui para a inclusão dos alunos que o frequentam, no Agrupamento de Escolas, elaboramos uma tabela com as categorias extraídas a partir dos discursos das opiniões dos docentes do Ensino Regular.

Tabela nº 14: Contributo do CAA para a inclusão dos alunos

<i>Categorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
Relação emocional/cognitiva Social/comportamental/ Envolvimento	-"Relação emocional" -"Desenvolvimento social/emocional" -"Potenciam estabilidade emocional" -"Comportamental e cognitiva" -"Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social"

	<ul style="list-style-type: none"> -<i>"Socializam com os colegas da turma"</i> -<i>"Envolve os alunos"</i>
Minimiza impactos negativos	- <i>"Minimizar o impacto negativo que os outros alunos possam ter com os que frequentam o CAA".</i>
Diversidade de atividades	<ul style="list-style-type: none"> -<i>"Atividades que os motivam"</i> -<i>"Realização de algumas atividades"</i> -<i>"Atividades em que a turma participa/desenvolve"</i> -<i>"Diversas atividades"</i>
Integração	<ul style="list-style-type: none"> -<i>"Integração desses alunos"</i> -<i>"Maior e melhor integração"</i> -<i>"Atividades de integração"</i> -<i>"Integração desses alunos nas atividades da turma".</i>
Apoio aos docentes	- <i>"Apoiando os professores"</i>
Implementação de medidas	- <i>"Medidas implementadas"</i>
Apoio em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> -<i>"Acompanhamento constante"</i> -<i>"Acompanhamento dos alunos na sala de aula"</i> -<i>"Apoio na sala de aula"</i>
Qualidade dos recursos humanos e materiais afetos ao CAA	<ul style="list-style-type: none"> -<i>"CAA têm os recursos disponíveis"</i> -<i>"trabalho desenvolvido pelos professores do CAA"</i> -<i>"O CAA é a estrutura de ligação"</i> -<i>"Excelente trabalho que realizam os recursos humanos"</i> -<i>"Qualidade do serviço prestado pelos docentes e técnicos"</i>
Inclusão social	- <i>"Promoção da inclusão social"</i>
Interdisciplinaridade	- <i>"Diversas ações promovidas com os próprios alunos como com os docentes das outras áreas".</i>
Resultados	- <i>"Progressos evidenciados"</i>

Fonte: elaborado pela autora

Então, conforme a tabela de nº 14, referente a opinião dos docentes do Ensino Regular sobre de que forma o CAA contribui para a Inclusão dos alunos no Agrupamento, temos como categorias extraídas dos depoimentos dos docentes o seguinte: consideram que o CAA contribui para a inclusão dos alunos na medida em que colabora a nível das relações emocional/cognitiva, social/comportamental/ o envolvimento dos alunos, no fato de minimizar impactos negativos, quando há diversidade de atividades e integração, no apoio aos docentes e na implementação de medidas, no apoio aos alunos em sala de aula, na qualidade dos recursos humanos e materiais que estão afetos ao CAA, quando promovem a inclusão social, interdisciplinaridade e por fim quando se evidenciam os resultados através do progresso dos alunos.

Neste ítem vale ressaltar o facto de alguns docentes ainda utilizarem o termo “integração” ao invés de “inclusão”, talvez mais uma evidência de falta de formação ou mesmo de interpretação do significado da palavra por cada um, ou também usar o termo integração em seu sentido literal.

Relativamente à opinião sobre **quais ações e/ou atividades do CAA que promovem a inclusão dos alunos que o frequentam, no Agrupamento de Escolas**, a tabela 15 elenca as categorias encontradas e extraídas de acordo com as respostas dadas.

Tabela nº 15: Atividades que promovem a inclusão dos alunos

<i>Categorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
- Datas comemorativas - Ensino Estruturado	-“Comemoração de dia da " Consciencialização do autismo" -“Criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem”
-Promoção do desenvolvimento pessoal e social	-“Atividades de Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social” -“Atividades Desenvolvimento pessoal”
- Alinhados ao projeto educativo da escola - Garantem a participação de alunos e outros	-“As que envolvam ao máximo a participação desses alunos nas atividades do PAA” -“Todas as atividades constantes no Plano de Atividades da escola” -“Que são apresentadas à comunidade escolar” “atingiram os objetivos propostos, sobretudo a inclusão

	<p><i>destes alunos”.</i></p> <p><i>–“Participam nas atividades do Agrupamento”</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Consideram as idiossincrasias - Monitoramento - Previsibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Acompanhamento individual”</i> - <i>“Constante acompanhamento dos alunos”</i> - <i>“Promoção da estabilidade do aluno”</i> - <i>“Dependem das características de cada discente”</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Diversificadas - Transversais - Inovadoras - Projetos e parcerias - Domínio artístico e cultural - Socialização - Exploração da natureza - Envolvimento familiar e comunitário - Cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Atividades transversais a vários ciclos”</i> - <i>“Atividades com os outros alunos”</i> - <i>“Projetos que desenvolvem junto dos alunos”</i> - <i>“Viagens de estudo”</i> - <i>“Diversidade e consistência de atividades dinamizadas”</i> - <i>“Potenciadoras do desenvolvimento e do enriquecimento curricular”</i> - <i>“Projetos e parcerias com intencionalidade inovadora para melhorar as aprendizagens”</i> - <i>“abertura à comunidade”</i> - <i>“Envolvimento dos pais”,</i> - <i>“Educação para a cidadania”</i> - <i>“promoção e inclusão do domínio artístico”</i> - <i>“Atividades de Exploração da Natureza”</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Formação e capacitação dos docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Formação interna com os docentes”</i> - <i>“O contacto com os docentes dos alunos”</i>

Fonte: elaborado pela autora

Conforme tabela nº 15 resultante dos depoimentos sobre a opinião dos docentes do ensino regular sobre quais ações e/ou atividades do CAA que promovem a inclusão dos alunos no Agrupamento de Escolas, extraímos algumas categorias que respondem a questão. Então os docentes opinam que as atividades promovidas através do CAA que promovem a inclusão dos alunos são aquelas que envolvem as famílias e datas comemorativas, o Ensino Estruturado, as que promovem o desenvolvimento pessoal, social e cidadania; as que são alinhados ao projeto educativo da escola, as que garantem a participação e envolve a todos; as que consideram as idiossincrasias dos alunos; o monitoramento constante, as que garantem previsibilidade aos alunos; as que garantem a integração dos diversos

agentes; as que são diversificadas, transversais e Inovadoras; os projetos e parcerias; atividades no âmbito do domínio artístico e cultural; as que promovem a socialização e a inclusão social, a exploração da natureza e a transversalidade. Também as que promovem a formação e capacitação dos docentes.

Relativamente à questão sobre comentário/ideia/sugestão sobre o CAA que deveria ter sido referido no questionário, não se verificou da parte dos docentes do Ensino Regular nenhuma resposta, apenas um dos docentes fez alguma consideração sobre o CAA, elogiando o bom funcionamento e profissionalismo dos profissionais envolvidos e o apoio da direção do agrupamento, para que tudo funcione bem, conforme depoimento abaixo:

- No meu agrupamento o CAA funciona muito bem graças ao profissionalismo de quem lá trabalha e ao apoio da Direção do Agrupamento”.

3.1.4 Observações em Contexto do CAA

Objetivando compreender melhor a prática profissional dos diversos docentes e técnicos especializados em contexto de CAA, realizamos algumas observações não participante nos espaços físicos do Centro a fim de relacionar teoria, prática e legislação.

Foram dois dias de observações: no primeiro dia observamos duas atividades em contexto de CAA na escola sede do Agrupamento e, no segundo dia, outra observação na Escola 2.

1 - Observação em contexto de CAA na Escola sede do Agrupamento

Aconteceu no dia 18 de junho de 2021, no horário da manhã. Este dia foi indicado pelo coordenador do Centro por estar previsto a realização de atividades em pequenos grupos e significativa para nossa observação e compreensão do trabalho desenvolvido naquele ambiente.

Neste Dia Observamos a prática de duas atividades em pequenos grupos no contexto do CAA, uma das atividades com um docente de educação especial e a outra com uma animadora sociocultural.

A primeira dinâmica de grupo com tema sobre as profissões, aplicada por um docente de EE, responsável por dar respostas educativas na área de autonomia pessoal e social. Participavam da dinâmica, cinco crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 10 e 17 anos.

Dinâmica: Mesas dispostas em círculo, identificadas com o nome dos alunos, um pote com fichas escritas com nomes de profissões.

O professor utilizou computador portátil com *software* específico, onde havia o nome das crianças para sortear quem iria tirar a ficha, ler e dar uma dica aos demais colegas sobre aquela profissão, para que os demais pudessem adivinhar qual seria.

O aluno que acertasse ganharia um ponto que seria apontado no quadro. Quem não se portasse bem poderia perder um ponto. A atividade tinha o objetivo de refletir sobre as diversas profissões e despertar o conhecimento que cada criança tinha a respeito, compartilhar e refletir com os colegas.

Em alguns momentos o professor precisou fazer algumas intervenções com alguns alunos que se portaram mal em algum momento durante a atividade, levando-os a refletirem sobre as consequências das suas atitudes.

Neste mesmo dia houve, a seguir, uma segunda atividade com a animadora sociocultural, abordando duas dinâmicas de grupo, a primeira tinha o objetivo de desenvolver a consciência social e a segunda tinha o objetivo de refletir sobre os sentimentos.

O professor de EE explicou que havia uma parceria entre os profissionais docentes e a animadora sociocultural, para se trabalhar determinados conteúdos. O objetivo seria de que um abordaria determinado assunto e o outro daria continuidade, em diferentes contextos, aprofundando e refletindo o tema com os alunos.

Primeira dinâmica:

Consciência social foi o tema trabalhado. Como fazer diferença na vida das pessoas através de pequenas atitudes. A educadora explica aos alunos o propósito da aula e os instrui sobre as dinâmicas a serem trabalhadas com a participação de todos, com pequena representação teatral.

- Orienta aos alunos que devem observar as pessoas e perceber as emoções (alegria/ tristeza) e poder a partir daí ajudar.

- Interagiu com os alunos questionando-os e orientando os como agir em determinadas situações de interação social.

- Utilizou um dado para o jogo inicial, escolher as situações e perguntas que iriam ser desenvolvidas e logo após os alunos iriam fazer representação teatral sobre o assunto.

1ª situação hipotética: autocarro lotado, entra uma senhora com duas crianças, uma no colo e outra segurando a mão. Questão: - se você estivesse sentado no autocarro o que faria? Oferecia o lugar? Continuaría sentado?

Obs: alunos representam teatralmente a situação.

2ª situação: Entra no autocarro uma pessoa idosa usando muletas. Como reagiria nesta situação estando sentado no autocarro?

3ª situação: Um cego aproxima se da passadeira e precisa atravessar a rua, se você estivesse próximo como agiria? Como ajudaria?

4ª situação: Um idoso vem das compras com várias sacolas, como ajudaria?

Obs: a animadora sempre lembrava a forma de abordagem: cumprimentar a pessoa e perguntar se quer ajuda. Ter cuidado na abordagem para não assustar as pessoas.

5ª situação: Buyling. Questões: o que é? Quem sabe? Dê exemplos. O que fazer em caso de presenciar uma situação de Buyling na escola? Falar com o diretor de turma da escola, professor, até chegar a família.

Segunda dinâmica:

A dinâmica tinha o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre os sentimentos.

Procedimentos:

- Lata com lápis coloridos sobre a mesa, escolher 2 lápis, uma cor para representar a alegria e outra cor para representar a tristeza.

- Toca uma música mais alegre e pedir que os alunos, de olhos fechados desenhem livremente numa folha de papel enquanto toca a música.

- Quando mudar a música, mudar de lápis e continuar o desenho de olhos fechados.

Ao final da dinâmica, a profissional solicitou a cada criança compartilhar com os demais sobre como se sentiu durante a atividade.

Comentários sobre as observações:

Na observação das atividades podemos verificar o funcionamento do trabalho colaborativo entre técnicos e docentes do CAA, também o planeamento conjunto das atividades antecipadamente visando alcançar determinados objetivos com o grupo de alunos, nomeadamente, o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, reflexão sobre o seu papel em sociedade e a reflexão sobre os seus sentimentos, o trabalho colaborativo entre os alunos a partir do momento que iam trabalhando juntos nas representações das dinâmicas, confirmando os dados obtidos através da entrevista, conforme os relatos: *“... isto é possível por esta articulação e por esta planificação conjunta”, [...] “nas atividades de grupo, [...] neste momento de avaliação [...] de auto avaliação... muitas vezes podemos verificar qual o grau de satisfação dos alunos” e “... nossa intervenção deve ser centrada nisso, que é na inclusão nas diferentes tarefas, toda turma com grupos conduzidos para que eles possam, de certa maneira, ser mais incluídos e mais participativos naquilo que são as dinâmicas de turma e de escola.”* E que evidenciam um trabalho inclusivo conforme preconiza o DL 54/2018, através das ações desenvolvidas em contexto de CAA.

2- Observação em contexto de CAA na Escola 2.

As visitas procederam se de contactos prévios com o coordenador da escola e com as duas docentes de Educação Especial e aconteceu nos dias 03,10,19/11/2021. O contacto inicial foi articulado antecipadamente através da vice-diretoria do

agrupamento através de e mails, facultando contactos telefónicos e informando previamente aos profissionais sobre a investigação e a nossa ida a escola para realizar os devidos objetivos. Logo após prosseguimos a comunicação através de mensagens, contatos telefónicos e depois as visitas a escola, que ao todo foram três: a primeira foi um contato inicial com o coordenador e docentes de Educação Especial, para informar os objetivos da investigação e recolher mais informações relevantes referentes ao funcionamento do CAA naquela escola, observar o ambiente. Não sendo possível naquele dia realizar todas as atividades, foram agendadas mais duas visitas, uma para fotografar os espaços e outro dia para observar uma atividade em contexto de CAA.

Na segunda visita o nosso objetivo era fazer fotos do ambiente físico de funcionamento do CAA, nomeadamente o espaço de ensino estruturado e de atividades da vida diária. Uma das docentes nos acompanhou e apresentou os espaços para fotografar, ressaltando a importância de evitar identificar os rostos das crianças, nomes e objetos pessoais. Então fotografamos o ambiente, a decoração e cartazes. Na escola há uma sala, espaço destinado ao CAA onde se realizam atendimentos em pequenos grupos, atividades da vida diária, pesquisas, trabalhos escolares. Uma das docentes explicou que aquela escola é uma escola de referência para receber alunos com autismo e para o ensino estruturado. Explica que as demais escolas do agrupamento recebem alunos com NEE e que possam ter as respostas educativas para tal.

A terceira visita à escola tinha o objetivo de observar uma atividade em contexto de CAA. Naquele dia a atividade consistia num trabalho de pequeno grupo com cinco crianças com idades entre seis e onze anos, e realizada por uma animadora socio cultural e uma docente de educação especial. Estava presente uma assistente operacional, assistindo a uma criança que não havia sido medicada e estava muito agitada.

A atividade consistia em preparar material decorativo para o presépio da escola e que no final seria uma lembrança individual, da festa de Natal da escola, para cada criança. O horário designado para chegar a escola foi as 9:30 da manhã, e ao chegar a escola a atividade já havia sido iniciada. Ficamos a observar os profissionais sempre muito focados na atividade e nas crianças, havendo pouco tempo útil para responder a questões e dúvidas que surgiam no momento.

Ao final da atividade, quando as crianças foram direcionadas para outro ambiente, a educadora socio cultural e a docente de EE continuaram a organizar o material produzido pelos alunos e ao mesmo tempo que respondiam as questões dirigidas às mesmas.

Informaram que naquela escola funciona o 1º ciclo do ensino básico e há 7 crianças, entre 6 e 11 anos, com perturbação do espectro do autismo sendo acompanhadas em contexto de CAA e ensino estruturado.

Quanto aos profissionais que assistem a escola, informam que há 2 profissionais de EE, 1 professor de Apoio Educativo, 4 professores do ensino regular, 5 assistentes operacionais, 1 profissional de psicologia para cada ciclo de escolaridade, ao todo 3, no agrupamento; 1 terapeuta da fala que atende as crianças de todas as escolas do agrupamento e uma Animadora Socio Cultural, que faz parte do quadro do agrupamento e, também, dá assistência a todas as escolas, trabalha em parceria com os demais professores. Relata que algumas crianças frequentam Terapia Ocupacional fora da escola, em instituição parceira como a APPACDM.

Quanto à carga horária de atividades previstas para as crianças, ao se considerar o tempo letivo de 100% de horas, destes 60% estão destinados a sala de aula e 40% em atividades em contexto de CAA. A docente de EE explica que esta é a designação geral/legal, entretanto, que nem sempre acontece como previsto, sendo este período flexível de acordo com as necessidades de cada criança. Neste caso verificamos o cumprimento da flexibilidade curricular de acordo com as necessidades de cada aluno, uma das previsões da educação inclusiva previsto no DL 54/2018, de acordo com o programa educativo individual de cada criança, conforme artigo 24º. Também citado e confirmado pelo coordenador do CAA em entrevista conforme depoimento: - *“... alunos que tem medidas significativas, com adaptações significativas passam a volta 40 a 50 por cento a volta, em atividades só direcionadas com o CAA... também pertencem toda essa estrutura como os protocolos de parcerias (...) contudo, acaba por ter 60 por cento, muitas vezes”*.

Verificamos também parceria com Instituições da comunidade para encaminhamento de crianças para terapias alternativas, e o oferecimento de serviços especializados como psicologia e terapia da fala na própria escola.

3.1.5 Das fotografias

O registo fotográfico tinha como objetivo registar as imagens do ambiente do CAA para posterior descrição destes, evitando lapsos de esquecimento e para observar pequenos detalhes que no momento poderiam ter sido esquecidos. A fim de manter sigilo e anonimato das escolas, profissionais e alunos resolvemos não publicar nenhuma fotografia, apenas seriam utilizadas para descrição dos ambientes e, posteriormente deletadas.

- *Descrição do espaço físico do ambiente do CAA da escola sede do agrupamento:*

Uma sala ampla, reunindo diversos ambientes como as cabines do ensino estruturado, cada uma delas com a devida identificação do aluno, fichas de estudo e objetos pessoais. Mesas com computadores e impressoras, outras mesas, cadeiras e bancos para atividades em grupo, estantes com livros e outros materiais didáticos, armários de metal. Há um espaço reservado para descanso ou atividades de lazer com

colchonetes, almofadas e bolas. Há nas paredes exposição de trabalhos realizados pelos alunos, há fotografias e um relógio e outras informações impressas e afixadas.

- *Descrição do espaço físico do CAA da escola 2, 1º Ciclo do Ensino Básico:*

Na escola 2 existem duas salas/ambientes onde se desenvolvem atividades do CAA. A primeira sala é destinada para atividades de ensino estruturado, espaço amplo com cabines individualizadas para cada criança com seus pertences e indicação da identidade com nomes e fotos. Há indicação de espaço para estudar, brincar, trabalhar, reunião de grupo, espaço do computador, espaço para refeições. O espaço para brincar contém tapete, almofadas e brinquedos dispostos em uma estante e no chão. O espaço para trabalhar contém computadores e impressoras, material didático e outros recursos. Encontram-se dispostos pelas paredes da sala cartazes com informações referentes aos dias, meses, ano e estações do ano, um abecedário colorido e ilustrado.

Há um espaço tipo cozinha com dois armários, utensílios do lar, uma mesa com cadeiras para treinos de atividades da vida diária. Havia um quadro com nomes das crianças e figuras ou palavras indicando as atividades que deveriam executar; um quadro com figuras explicativas das regras da sala, o que era ou não permitido fazer; um cabide logo a entrada da sala para dispor os casacos e mochilas das crianças. Havia estantes com livros, pastas e dossiers e materiais diversos.

Na segunda sala havia mesas e cadeiras dispostas a possibilitar reuniões em pequenos e grandes grupos; secretárias com computadores, impressora e armário com materiais didáticos; quadros de cortiça com cartazes, exposição de trabalhos feitos pelas crianças e exposição dos numerais de 0 a 20 na parede da sala.

Nesta segunda sala há um espaço reservado para treino de atividades da vida diária, representando cozinha e sala de estar, havia um balcão com torneira, armários, forno elétrico, pipoqueira, utensílios do lar, sofá, cabide com aventais e toalhas, tenda infantil e decorações diversas.

3.2. Discussão dos resultados

Depois de apresentados os resultados e tendo em conta os objetivos traçados anteriormente, iremos agora proceder à discussão dos resultados.

Quanto a transição das Unidades de Ensino Estruturado e Multideficiências para os CAA segundo o coordenador, *“as unidades não desapareceram apenas passaram a estar aglutinadas em um CAA”*. Informa que à época da transição, a escola já era referência para o ensino estruturado e não havia unidades de multideficiências. Acrescenta que, por ser a *lei flexível em várias situações*, deixa abertura para que os agrupamentos se organizassem à sua maneira, de acordo com o contexto e identidade própria. A mudança foi mais um aspeto legislativo de adequação, pois continuaram

com os mesmos recursos materiais e humanos. A mudança foi apenas uma questão de adaptação, de organização de gestão dos recursos humanos e espaço físico, e foi dado continuidade ao trabalho que já estavam a desenvolver, visto ser um trabalho de referência e que estava a ter sucesso, gerindo os mesmos recursos. A opção por seguir os mesmos caminhos foi porque a escola já era referência nesta área e tinham sucesso no que eram as medidas e alterar por alterar, não seria o caminho.

Sobre este aspeto, Claro (2021) considera que o CAA constituído como uma diversidade de respostas educativas complementares ao trabalho de sala de aula, não foi inovador na forma de atuação, mas sim na sua organização. Seguindo este raciocínio foi basicamente o ocorrido, conforme relato do Coordenador do CAA.

O entrevistado relata que iniciou como um dos membros da equipa que elaborou o documento orientador do CAA e posteriormente indicado como coordenador da equipa. Narra que esteve presente em todos os momentos do processo de mudança, desde a formação da equipa de trabalho, elaboração do documento orientador e identificação de recursos. Enfatiza que continua a contribuir ativamente na construção do atual modelo de CAA que possui o Agrupamento. Quanto aos atores envolvidos no processo de mudança, cita o Diretor, Docentes de Educação Especial, Coordenadores da Equipa Multidisciplinar da Educação Inclusiva e do Departamento da Educação Especial e o Coordenador do CAA.

Quanto às resistências à mudança, conforme relato do entrevistado, o mesmo não identificou resistências por parte dos alunos, afirmando que os mesmos se sentem “confortáveis” diante das mudanças e que eles “esperam é respostas”. Entretanto, revela que a grande resistência às mudanças foi por parte dos docentes de Educação Especial, porque o processo de mudança “exigiu grande alteração quanto à intervenção daqueles docentes, que deixaria de ter apenas determinado tipo de abrangência e passaria também a trabalhar no Centro de Apoio a Aprendizagem”. E não sendo a lei clara quanto a delimitação de atuação daquele docente e nem quanto a abrangência do trabalho deste em contexto de CAA, esta situação veio a gerar fortes resistências e interpretações diversas. há falta de clareza legislativa em “definir alguns parâmetros que seriam essenciais”.

Sobre as resistências às mudanças por parte dos profissionais, são situações relatadas também em outros estudos como em Bravo, 2019; Martins, 2020 e Claro, 2021 e podemos constatar que estas resistências parecem ser uma constante por parte de alguns profissionais da educação.

Quanto às dificuldades, facilidades e limitações no processo de mudança, foram relatadas como as principais dificuldades a falta de recursos e a pandemia do COVID19 que veio a condicionar os recursos humanos afetos ao CAA que por terem envolvidos um número maior de recursos humanos, então sofreram ainda mais. Quanto as facilidades no processo de mudança, foi o fato de ter dado “sequência” ao “bom trabalho” que estavam a desenvolver, então, isto facilitou o processo. Quanto as limitações, a questão legislativa foi apontada como principal obstáculo, no sentido de

dificultar a gestão dos recursos humanos afetos às Unidades possibilitando a dispersão destes profissionais.

Quanto à organização do Agrupamento, refere que por ser a legislação pouco clara sobre como deveria ser o processo, deixa abertura para que as escolas se organizem e definam as suas linhas orientadoras. Relata constrangimentos e resistências por parte de alguns profissionais quanto ao processo de mudança, referindo interpretações divergentes sobre como deveria se dar o processo, a gestão dos recursos, direcionamentos e operacionalização do processo de construção e transição para o CAA. Entretanto, refere que *“a mudança é um processo contínuo que vem de quatro anos e um “CAA ideal é construído ao longo dos anos” e assim dá-se “continuidade à Educação Inclusiva”, nas palavras do coordenador.*

Relativamente à oferta formativa aos docentes, o Agrupamento promoveu ações formativas *on line* sobre o DL 54/2018 e áreas transversais. Identifica uma lacuna na formação quanto ao CAA e educação inclusiva, entretanto busca identificar e dar respostas à questão. As escolas são acompanhadas por um Centro de Formação, que promove gratuitamente estas formações, sendo de responsabilidade de cada profissional buscar sua própria capacitação. Há também abertura à possibilidade de oferecer formação aos encarregados de educação, e planeiam futuras formações.

Quanto a reação dos alunos ao processo de mudança, informa que os mesmos acabaram por quase não sentir, pois tais mudanças parecem ter sido pouco perceptíveis para eles, pois as linhas orientadoras continuaram as mesmas. Quanto a participação dos alunos no processo de mudança em si, não participaram, onde eles participam ativamente é na construção dos seus processos pessoais de identificação no CAA e na elaboração dos seus RTP. Valoriza-se que eles sejam ouvidos e tenham as suas necessidades levantadas, e que sejam despertados para a sua autonomia apesar das limitações que possam apresentar.

Quanto aos horários de funcionamento do CAA, por ser uma multiestrutura, descentralizada e que congrega todos os recursos humanos e materiais da escola, que reúne vários apoios a dar respostas às diversas necessidades dos alunos, existe a dificuldade em se definir horários específicos de funcionamento. E, em alusão aos constrangimentos advindos da indefinição legislativa quanto aos diversos apoios prestados por parte dos profissionais aos alunos, não deixa claro quem faz determinada atividade ou apoio e, tampouco, quando é ou não em contexto de CAA, e neste ponto encontram-se as resistências por parte dos profissionais. E que para se definir horários necessita esclarecer estas questões, que nem sempre é possível. Entretanto, refere que a Inspeção Geral da Educação está ciente destes constrangimentos e busca resolução do problema.

Quanto a gestão dos horários para distribuição das diversas atividades letivas e de apoios, por parte dos docentes e técnicos, refere que o tempo atribuído por lei, 35 horas semanais, em termos de componente letiva é uma carga horária limitada, relativamente pouco para distribuir entre 25/26 horas letivas e mais horas para se

distribuir entre reuniões, trabalho colaborativo, elaboração de documentos, material de suporte, dentre outros, e que vai variar conforme a dinâmica, conforme o contexto, e se é apoio direto ao aluno ou ao professor e que a gestão das horas geralmente são adaptáveis às características e horários dos alunos. Refere que a situação pandêmica condicionou um pouco o ajuste dos horários e que quando há trabalho colaborativo entre os docentes ocorre outro tipo de articulação e que também condiciona a elaboração dos horários. E que o CAA deve funcionar como suporte para os docentes para a elaboração de documentos, das avaliações e de materiais de apoio.

A dificuldade em conciliar horários de alunos e docentes para os apoios através do CAA não é apenas sentido neste agrupamento como um constrangimento, Claro (2021) aponta também constrangimentos advindos da dificuldade de compatibilização de horários de docentes e alunos e quanto às estratégias de operacionalização sobretudo a escassez de recursos humanos e não compatibilização de horários.

Quanto ao impacto da mudança das antigas Unidades de Ensino Estruturado para o CAA, parece não se ter verificado uma mudança significativa, pelo fato de terem dado continuidade ao trabalho que já estavam a realizar. Conforme o apurado o impacto maior deve-se ao aumento da quantidade de alunos que agora têm e pelo tipo de resposta diferenciada oferecida aos mesmos e as estratégias ofertadas aos professores.

Quanto às necessidades educativas mais frequentes, que apresentam os alunos apoiados pela estrutura do CAA e atendidos por docentes de Educação Especial e Ensino Regular, estes profissionais referiram as necessidades cognitivas, em seguida autismo, como as mais recorrentes. Depois as necessidades comportamentais, as multideficiências. Logo a seguir temos as necessidades motoras, sensoriais, a intervenção precoce, e o mutismo seletivo. Embora a intervenção precoce tenha sido citada, estes alunos ainda não estão contemplados pelas medidas abrangidas para apoio do CAA.

Quanto a gestão de horas letivas em sala de aula e apoio CAA, há uma série de fatores que influenciam a atribuição destas horas letivas e apoios aos alunos que são assistidos pelo Centro, apresentando flexibilidade em todas as situações e especificidades. Esclarece que não há um número de horas definido para cada aluno e a abrangência de apoio do CAA será definida de acordo com o tipo de medida atribuída para cada aluno, chegando até 60% do tempo letivo. Porque a depender da medida atribuída, algumas aprendizagens são substituídas por outras mais significativas de acordo com a funcionalidade do aluno, cumprindo assim o seu objetivo de currículo individual.

Quanto aos critérios utilizados para a atribuição de horas e apoios do CAA são consideradas questões como conciliação de horários disponíveis, tanto dos profissionais que prestarão o apoio, os horários dos alunos, a disponibilidade dos pais e a conciliação com horários das terapias. Há um conjunto de fatores que interferem e

são levados em consideração em cada especificidade, denotando toda uma flexibilidade na gestão dos apoios e horários.

Quanto aos recursos humanos, no departamento de Educação Especial, cada docente é responsável por dar respostas a determinado tipo de processos, existem as coadjuvações, apoios educativos e as tutorias. Há doze docentes de Educação especial seis deles ligados diretamente ao CAA, três assistentes operacionais, um disponível para segundo e terceiro ciclos e dois para o primeiro ciclo. Há também os recursos técnicos como o psicólogo, terapeutas da fala e animadora socio cultural.

Quanto aos apoios disponibilizados para os alunos através da estrutura de recursos do CAA, foram indicadas: o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, apoio individual e em sala de aula, ensino estruturado, o apoio psicopedagógico e complemento de trabalho desenvolvido em sala de aula e noutros contextos. Por fim o apoio tutorial, a promoção do comportamento pró social, a promoção de atividades extracurriculares (lazer, desporto, cultura, cidadania e projetos diversos, entre outros), o incentivo ao trabalho colaborativo entre os pares e o envolvimento no processo de planeamento e avaliação das atividades. Também a orientação na transição para a vida pós escolar, encaminhamentos a recursos da comunidade e adaptações curriculares não significativas.

Quanto a oferta de recursos aos docentes, são referidos os recursos materiais como computadores, verbas para aquisição de materiais específicos. Em curso a implementação e criação de uma sala multidisciplinar com recursos humanos, materiais e digitais em forma de plano estratégico a ser implementado na escola.

Os docentes de Educação Especial e Ensino Regular, elencam como indicação de apoios disponibilizados aos docentes e técnicos através da estrutura de recursos do CAA, primeiramente o trabalho colaborativo entre os diversos docentes e técnicos envolvidos; a planificação e avaliação conjunta das atividades, a definição de estratégias e materiais adequados que promovam a aprendizagem; a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para diversas componentes do currículo, o desenvolvimento de metodologias de intervenção interdisciplinares e materiais didáticos, informáticos, reprografia, audiovisuais diversos.

De acordo com a opinião dos docentes do Ensino Especial sobre a contribuição do CAA para a inclusão dos alunos no Agrupamento, referem que o Centro contribui para a promoção da sua autonomia pessoal e social e na aquisição de conhecimentos. Ao oferecer uma estrutura acolhedora e facilitadora da aprendizagem e que proporciona “bem-estar global” e na “oferta de recursos”. Também porque tenta dar resposta individualizada às necessidades dos alunos e porque os capacita com ferramentas e saberes relativos ao processo de ensino aprendizagem e à vida diária. No garantir de respostas específicas, na articulação entre docentes, na elaboração de materiais didáticos específicos e em assegurar as adaptações aos processos de avaliação.

Quanto as atividades desenvolvidas e que promovem a inclusão dos alunos, os docentes concordam que são “todas” as atividades planeadas e que envolvam todo o grupo de alunos onde estão inseridos, acrescentando-se as “*atividades de culinária; eventos; momentos de reforço de aprendizagem; lazer; socialização e atividades de âmbito cultural*”.

Na opinião dos docentes do Ensino Regular sobre a contribuição do CAA para a inclusão dos alunos no Agrupamento, verificamos que esta perpassa por questões e contribuições a nível das relações “*Emocional/ Cognitiva, Social/ Comportamental/ Envolvimento*”, e ao “*minimiza impactos negativos*”, através da “*diversidade de atividades*”, da “*integração e inclusão*” do “*apoio aos docentes e em sala de aula aos alunos*” e da “*implementação de medidas*”, na “*qualidade dos recursos humanos e materiais afetos ao CAA*” da “*interdisciplinaridade*” e dos “*progressos evidenciados*”.

Quanto a opinião destes docentes sobre quais atividades promovidas através do CAA promovem a inclusão dos alunos, referem que são ações como: a comemoração de dia da “*consciencialização do autismo*” e da criação de “*ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem*”, do “*desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social*”, aquelas que “*envolvam ao máximo a participação dos alunos nas atividades do Plano Anual de Atividades da Escola*” as que são “*apresentadas à comunidade escolar*” e as que “*atingem os objetivos propostos, sobretudo a inclusão dos alunos*”. Também o “*acompanhamento individual, promoção da estabilidade e inclusão dos alunos com os vários docentes*” e “*o contacto com os docentes dos alunos*”. Relatam que “todas” as atividades e as que são “*variadas*” como as “*transversais a vários ciclos*,” e as “*viagens de estudo*” os “*projetos que desenvolvem junto dos alunos*”, a “*diversidade e consistência de atividades dinamizadas*” e “*potenciadoras do desenvolvimento e do enriquecimento curricular*”, “*projetos e parcerias com intencionalidade inovadora para melhorar as aprendizagens*”, consideram também a “*abertura à comunidade*” e o “*envolvimento dos pais*”, a “*educação para a cidadania*”, “*promoção e inclusão do domínio artístico*” e “*atividades de exploração da natureza*”.

Finalizando nossas questões de investigação e resultados encontrados, e ao relacionar a outros trabalhos, dissertações de mestrado referentes ao DL 54/2018 e os CAA, verificamos alguns pontos em comum como o caso das resistências dos profissionais às mudanças propostas, e falta de recursos humanos o suficiente para dar conta do trabalho proposto nos CAA e a dificuldade em conciliar os horários letivos de alunos e docentes para concretizar os apoios em contexto de CAA. Entretanto, apesar destes constrangimentos os trabalhos de Vieira (2019) e de Claro (2021) confirmam que a criação do CAA foi um fator positivo para a escola e para o sucesso educativo dos alunos.

Claro (2021) conclui que o CAA, contribui de forma significativa para o sucesso educativo dos alunos, considerando o número de alunos e docentes envolvidos e pelo trabalho colaborativo realizado.

Bravo (2019) conclui que o Centro de Apoio à Aprendizagem tem um papel relevante na inclusão de todos os alunos. Referiu em seu trabalho algumas limitações ao processo de inclusão, como o uso insuficiente dos materiais didáticos disponíveis no CAA por parte dos docentes e recursos humanos insuficientes para dar respostas eficazes aos alunos.

Martins (2020) em seu trabalho sobre as limitações e barreiras dos docentes quanto a aceitação da nova legislação da educação inclusiva, o DL 54/2018, conclui que tendo em conta a questão sobre as barreiras em relação à escola inclusiva, os maiores resistentes são os professores no geral. Ou por falta de formação ou por medo da mudança. Mudanças estas que os obrigam, de certa forma, a saírem da sua zona de conforto e investirem em uma postura inclusiva.

Vieira (2019), em seu trabalho cita opiniões referentes a Criação do Centro de Apoio à Aprendizagem, em específico da Federação Nacional dos Professores e do Conselho Nacional de Educação, alegando que traria muitos benefícios para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas, sendo visto como “positivo e promissor” porque agrega “recursos específicos de aprendizagem e à inclusão” conferidos no novo diploma (DL nº 54/2018 art.º 13). E salientam que tais recursos devem estar disponíveis para todos os alunos e não apenas aos que se encontrem contemplados por “medidas adicionais”.

3.2.1 Contributo do CAA no processo de inclusão dos alunos do Agrupamento.

Para responder a esta questão, nos remeteremos ao que extraímos da entrevista e depoimentos nos questionários aos docentes de Educação Especial e Ensino Regular quanto as suas opiniões em relação a contribuição do CAA para a inclusão dos alunos no Agrupamento.

Quanto a opinião do coordenador, este refere que para garantir a inclusão, procuram enquadrar a todos os alunos que são abrangidos pelas medidas referidas no DL 54/2018, procurando dar respostas a todos quer a nível das horas que tem apoios, quer a nível dos recursos oferecidos. E são direcionadas coadjuvações para se trabalhar em sala de aula e que toda a escola se mobiliza para dar respostas eficazes e eficientes a todos os alunos. Cita as sensibilizações, intervenções, elaboração de materiais, garantia de condições especiais de avaliação, apoios dos docentes do CAA e respostas aos alunos e professores como ações indicadoras de inclusão.

Quanto aos depoimentos dos docentes de Educação Especial e suas opiniões de como ou de que forma o CAA contribui para a inclusão dos alunos no Agrupamento de Escolas. Estes docentes opinam que o CAA contribui para a inclusão dos alunos na medida em que promove a sua “*autonomia pessoal*” e a “*aquisição de conhecimentos*”, ao promover uma “*estrutura acolhedora*”, ao contribuir para a “*aprendizagem*” e um “*bem-estar global*”. Também na “*oferta de recursos*” e quando oferece “*respostas*”

individualizadas ou específicas” às necessidades de cada aluno. Quando os “*capacita com “ferramentas e saberes”* para sua aprendizagem escolar e para a “*vida diária*”. Quando acontece a “*articulação entre docentes*” e a “*elaboração de materiais didáticos*”, bem como a “*garantia de adaptações aos processos de avaliação*” relacionados no artigo 28º do DL 54/2018. Estes docentes acreditam que “*todas*” atividades desenvolvidas através do CAA promovem a inclusão dos alunos, especificando aquelas que são “*planificadas para todos*” e que “*envolvem o grupo*” onde estão inseridos. Foram citados também o “*reforço de aprendizagem, lazer, socialização, atividades culturais, de culinária e eventos*”.

Quanto aos docentes do Ensino Regular, estes consideram que o CAA contribui para a inclusão dos alunos na medida em que colabora a nível das “*relações emocional/cognitiva, social/comportamental/ envolvimento dos alunos*”; no facto de “*minimizar impactos negativos*”; quando há “*diversidade de atividades e integração*”; no “*apoio aos docentes*” e na “*implementação de medidas*”; no “*apoio dos alunos em sala de aula*”; na “*qualidade dos recursos humanos e materiais que estão afetos ao CAA*”; quando promovem a “*inclusão social*”, “*interdisciplinaridade*” e por fim quando se evidenciam os resultados através do “*progresso dos alunos*”.

Quanto as ações promovidas através do CAA que promovem a inclusão dos alunos, referem que são aquelas que envolvem as famílias e datas comemorativas, o Ensino Estruturado, as que promovem o desenvolvimento pessoal e social, cidadania, as que são alinhados ao projeto educativo da escola, as que garantem inclusão e participação e envolve a todos; as que consideram as idiossincrasias dos alunos; o monitoramento constante, as que garantem previsibilidade aos alunos; as que garantem a inclusão e integração dos diversos agentes; atividades diversificadas, transversais e Inovadoras; os projetos e parcerias; atividades no âmbito do domínio artístico e cultural; as que promovem a socialização e a inclusão social e exploração da natureza. Também as que promovem a formação e capacitação dos docentes.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES

4.1 Conclusões

Concluindo nossa investigação apresentaremos a seguir respostas aos questionamentos dos nossos objetivos específicos que são:

- Analisar como se deu a transição das Unidades de Ensino Estruturado e multideficiências para os Centros de Apoio a Aprendizagem (CAA).
- Identificar o tipo de necessidades educativas dos alunos que frequentam o CAA.
- Identificar o número de horas semanais que os alunos que frequentam o CAA passam no Centro e na sua turma.
- Identificar o tipo de apoio que é disponibilizado aos referidos alunos que frequentam o CAA.
- Identificar o tipo de apoio que é disponibilizado aos docentes dos referidos alunos que frequentam o CAA.
- Descrever a opinião dos docentes de educação especial e ensino regular em relação ao CAA.
- Analisar o contributo do Centro de Apoio a Aprendizagem no processo de inclusão dos alunos que frequentam o CAA.

Para respondermos aos objetivos traçados remetemo-nos aos dados obtidos através da entrevista com o coordenador do CAA e os questionários aplicados aos docentes do Ensino Regular e Educação Especial durante o processo de investigação.

Quanto ao processo de transição das antigas Unidades de Ensino Estruturado e Multideficiências para o CAA, constatamos que foi mais um aspeto legislativo de adequação dos recursos materiais e humanos, uma questão de gestão de pessoal e espaço físico. Foi dado continuidade ao trabalho que já realizavam pois era um trabalho de referência e valia a pena ser mantido e foi apenas adaptado. Salienta-se como maior dificuldade no processo de mudança a resistência por parte de docentes de Educação Especial quanto às indefinições do seu âmbito de atuação, especificamente no contexto do CAA.

Quanto aos tipos de necessidades educativas dos alunos que frequentam o CAA, apuramos que são as de domínio cognitivo e comportamental, nomeadamente perturbações do Espectro do Autismo. Certamente por ser uma escola de referência para esta problemática e ao ensino estruturado, apresenta esta demanda elevada. Foram citadas também as multideficiências.

Quanto ao número de horas semanais em que os alunos frequentam o CAA e na sua turma regular, apuramos que não há um número exato de horas, pois a atribuição das horas de apoio, serão definidas de acordo com as medidas atribuídas a

cada aluno de acordo com suas especificidades e ao seu currículo individual, chegando até 60% do tempo letivo. Há toda uma flexibilidade e fatores que são levados em consideração para se atribuir as horas de apoio a cada aluno.

Quanto aos tipos de apoios disponibilizados aos alunos através da estrutura do CAA, verificamos que o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, apoio individual e em sala de aula, ensino estruturado, o apoio psicopedagógico e complemento de trabalho desenvolvido em sala de aula e noutros contextos foram os mais indicados. Também o apoio tutorial, a promoção do comportamento pró social, atividades extracurriculares, trabalho colaborativo, o envolvimento no processo de planeamento e avaliação das atividades; orientação na transição para a vida pós-escolar, encaminhamentos a recursos da comunidade e adaptações curriculares não significativas foram os apoios apontados.

Quanto ao tipo de apoio que é disponibilizado aos docentes dos alunos que frequentam o CAA, são referidos o trabalho colaborativo; a planificação e avaliação conjunta das atividades; a definição de estratégias e materiais adequados; a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação; desenvolvimento de metodologias de intervenção interdisciplinares; materiais didáticos, informáticos, reprografia, audiovisuais diversos e verbas para aquisição de materiais específicos.

Quanto a opinião dos docentes de Educação Especial e Ensino Regular sobre o contributo do Centro de Apoio a Aprendizagem no processo de inclusão dos alunos no Agrupamento: os docentes de Educação Especial consideram que o CAA contribui para a inclusão dos alunos na medida em que promove a sua “autonomia pessoal” e a “aquisição de conhecimentos”, ao promover uma “estrutura acolhedora”, ao contribuir para a “aprendizagem” e um “bem estar global”. Na “oferta de recursos” e “respostas individualizadas ou específicas” às necessidades de cada aluno. Quando os “capacita com “ferramentas e saberes” para sua aprendizagem escolar e para a “vida diária”.

Os docentes do Ensino Regular consideram que o CAA contribui para a inclusão dos alunos na medida em que colabora a nível das relações emocional/cognitiva, social/comportamental/ envolvimento dos alunos; ao minimizar impactos negativos; na diversidade de atividades e integração; no apoio aos alunos em sala de aula; na qualidade dos recursos humanos e materiais disponíveis no CAA; na promoção da interdisciplinaridade e ao evidenciar o progresso dos alunos.

Podemos assim constatar que, no que respeita ao **contributo do Centro de Apoio a Aprendizagem no processo de inclusão dos alunos que o frequentam**, este procura dar respostas a todos, quer a nível das horas que tem apoios, quer a nível dos recursos oferecidos, que são direcionadas coadjuvações para se trabalhar em sala de aula e que toda a escola se mobiliza para dar respostas eficazes e eficientes a todos os alunos. Como ações indicadoras de inclusão podemos referir as sensibilizações, intervenções, elaboração de materiais, garantia de condições especiais de avaliação, apoios dos docentes do CAA e respostas aos alunos e professores.

Constatamos também que o CAA contribui para a inclusão dos alunos na medida em que promove a autonomia e o desenvolvimento pessoal, da cidadania, bem como a aquisição de conhecimentos, ao ofertar uma estrutura acolhedora, contribuindo assim para a aprendizagem de todos e o bem-estar global. Concluimos ainda que todas as atividades desenvolvidas através do CAA são consideradas pelos inquiridos como promotoras da inclusão, especificando sobretudo aquelas que são planejadas para todos e que envolvem o grupo onde estão inseridos.

Ao depararmos com as conclusões deste estudo de caso, nos remetemos as reflexões de Demo (1998), ao referir que seria “erro crasso imaginar que de conversas soltas, amadoramente conduzidas ou mal conduzidas se possa extrair alguma análise mais profunda, ou que de algumas pessoas indagadas se possa inferir conclusões que abalem o universo (p. 101). Não é esta nossa intenção, mas desejamos contribuir com este estudo de caso, para uma melhor compreensão de como foi a implementação do CAA neste Agrupamento e qual o seu contributo para a inclusão e sucesso educativo dos alunos e como recurso de apoio aos docentes envolvidos. Dado os poucos trabalhos relacionados a este tema, por ser a legislação relativamente recente, esperamos dar um contributo significativo neste tema com o nosso estudo.

Finalizamos este trabalho parafraseando Boot e Ainscow (2002) quando referem que...

A inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar, mas que nunca será plenamente atingido. Mas a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento (p.7).

E nas palavras do coordenador do CAA que acredita que *“um CAA ideal é construído ao longo dos anos [...] estamos a construir o nosso há quatro anos”*. Ou seja, quatro anos em processo de construção permanente da educação inclusiva, perpassando barreiras e seguindo adiante rumo ao ideal desejado, vislumbrado, embora e conforme citação anterior *“nunca seja atingido”* o que importa é movimentar-se em direção a ele.

Se a inclusão envolve mudanças, estas mudanças devem permear todas as esferas estruturais, institucionais, legislativas, sociais e, principalmente as relativas às atitudes. Que todos os agentes educativos estejam disponíveis às mudanças necessárias e inevitáveis às quais somos constantemente expostos, que reflitam sobre as suas práticas e sejam também propositivos.

4.2 Limitações e Recomendações

O autor Amado (2014) citando Yin (1989), refere algumas exigências importantes (intelectuais e emocionais) a que deve estar atento quem pretende fazer estudos de caso, como o fato de “ser adaptável e flexível, e conseguir ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças” (p. 123). Nestes últimos dois anos atravessamos tempos difíceis com as limitações impostas devido a pandemia do COVID-19. Nestes tempos de pandemia esta citação faz todo sentido, e nos faz pensar e repensar as possibilidades e limitações diversas que surgem durante o desenvolvimento do trabalho, como o encerramento das escolas durante alguns períodos e a acessibilidade limitada às suas dependências por parte da pesquisadora, os protocolos de segurança, problemas de saúde, dificuldade em conciliar tempo dos profissionais docentes e da pesquisadora a fim de coletar dados, indisponibilidade de alguns profissionais em colaborar, burocracias institucionais, etc.

O facto de ser exterior a escola dificultou um pouco o acesso à recolha de dados, também dificultou o acesso aos profissionais que sempre muito atarefados dispunham de tempo limitado para colaborar, ficando assim a pesquisa carente de detalhes que poderiam enriquecer o trabalho significativamente.

Como sugestão para trabalhos posteriores, deixamos aqui as indagações e sugestões do nosso entrevistado referente a flexibilidade legislativa e a implementação dos CAA. Considerando que a lei é flexível quanto a implementação e gestão dos Centros por parte dos Agrupamentos ou Escolas, considerando que estes se organizem de acordo com os seus recursos e possibilidades, há então certa diversidade de interpretação dos diversos agentes envolvidos para a legislação. Então, perante esta interpretação, propor uma investigação no sentido de perceber os modelos de cada escola. Escolher e comparar três modelos de Centros de Apoio a Aprendizagem de três escolas diferentes e verificar os aspetos fortes e fracos de cada uma delas e apurar qual seria o modelo ideal ou aproximado para tal.

Referências Bibliográficas

- Alves, M.M., Ribeiro, J. & Simões, F. (2013) Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, v. 5, n. 4, p. 121-146.
- Amado, J. (2014) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2ª edição.
- Aranha, M.S.F. (Org.) (2004) *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bravo, F.V.T (2019). *O Centro de Apoio a Aprendizagem como Ponte Para a Inclusão Valorização da Pluralidade Humana e da Diferença*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Beja.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola*. Cidadãos do Mundo
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruchez, A.; Ciconet, B., Possamai, L.; Remussi, R. & Tondolo, V.A.G. (2016). Análise da Utilização do Estudo de Caso Qualitativo e Triangulação na Brazilian Busines Review. *Revista Espacios*, vol. 37, Nº5, pp. 1-14.
- CNE (2018). *Parecer Regime Jurídico da Educação Inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer Educacao Inclusiva.pdf>
- Correia, L. M. (2008a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora
- Correia, L.M. (2008b, fevereiro. 22). Educação Especial: Aspetos Positivos e Negativos do Decreto-Lei 3/2008. *Incluso*. <https://inclusaoaquilino.blogspot.com/2008/02/educacao-especial-aspectos-positivos-e.html>
- Costa, L., Melo, A. S., Ribeiro, I., & Viana, F, L. (2019). *A monitorização no quadro dos modelos multinível. Contributos para a identificação e intervenção atempada de alunos em risco*. In I. Viana, L. Palhares, & F. Macedo (Orgs.), *Práticas de flexibilidade curricular em diálogo* (pp. 47-54). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Claro, A.M.B. (2021). *Centro de Apoio a Aprendizagem – Recurso Organizacional de Apoio a Aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Creswell, J. W. (2014) *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (3 ed.). Penso.
- Cunha, S.I.O.R. (2019). *Contextos Inclusivos na Escola para alunos com Multideficiências*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação Paula Franssinetti, Porto.
- Dalmero, M. & Vieira, K M. (2013) Dilemas na Construção de Escalas tipo Likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*, vol. 6 - edição especial.

Declaração de Salamanca (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. UNESCO.

Dec-Lei N.º 46/ 86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, páginas 3067 - 3081

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 - 6 de julho de 2018, Portugal.

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º 193 — 6 de outubro de 2009, Portugal.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23, Portugal.

Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril. Diário da República n.º 99/1997, Série I-A de 1997-04-29, Portugal.

Decreto-Lei 3/2018 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, Portugal.

Despacho 7617/2016, de 8 de junho. Diário da República n.º 110/2016, Série II de 2016-06-08, Portugal.

Despacho 7617/2016, de 8 de junho. *Relatório de Progresso do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Escola Inclusiva*. Portugal. https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_10599/Anexos/RP_Densenvolvimento_da_Educacao_Inclusiva_setembro_2016.pdf

Demo, P. (1998) *Pesquisa Qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo*. *Revista Latino-americana de enfermagem*. v.6, n.2, p.89-104.

Eugénio, B. & Trindade, L. B. (2017). A entrevista narrativa e as suas contribuições para a pesquisa em educação. *Pedagogia em Foco*, 2(7), 117-132.

Farias, I.R., Santos, A.F. & Silva, E.S. (2009). Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In Díaz, F., et al., (Orgs). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. EDUFBA, pp. 39-48.

Ferreira, A.B.H. (1999). *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Nova Fronteira.

Ferreira, M.M., Prado, S.A & Cadavieco, J.F. (2015). Educação Inclusiva: Natureza e Fundamentos. *Revista de Educação Inclusiva*. Vol. 8, Num. 3, pp. 1-11.

Freire, S. (2008). Um Olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*. Vol. XVI, Nº 1, 2008, p. 5-20.

Gil, A. C. (2008) *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. Atlas.

Gomes, R. (2009). Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S; Deslandes, S.F.; Gomes, R. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (cap. 4). Vozes.

Guerra, I. C. (2006) *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Principia editora.

Herederó, E.S (2020) Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *SciELO Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial*. V.26 n.4, pp. 733-768. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>.

Lei nº 46/86. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, Portugal.

Leme, E.S. & Costa, V.A. da. (2016). Educação, Inclusão e Direitos Humanos: Como esse Estuário desaguou na Escola. *Revista Educação Especial*, 29(56), 667-680.

Lima, C. & Bento, R. (2009). Inclusão ou (Des)inclusão? Análise Crítica D.L. 3/2008. In Ferreira, H.C.; Bergano, S.; Santos, G.; Lima, C. (2009). *Investigar, Avaliar, Descentralizar: Actas do X Congresso da SPCE*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 1-4.

Lima, P. A. (2006). *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. Avercamp.

Mainardes, J. (2017). A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. *Educação*, 40(2), 160-173.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?*. Moderna.

Marques, C. T. (2013). *O funcionamento de uma unidade de ensino estruturado para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Superior de Ciências Educativas.

Martins, S.A.V (2020) *Transição Para a Vida Pós Escolar. Barreiras e Possibilidades*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação

Melo, P.S. & Galinha, S.A. (2017). Percepções sobre o curso de inglês como uma estratégia de intervenção para a inclusão social e escolar no Campus Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília. In M.C. Silva & P.C. Dias (Eds.) *Estudos em Educação Social: Suas aplicações na Educação Profissional* (pp. 319-332). Editora do Instituto Federal de Brasília.

Mendes, R. M. & Miskulin, R. G. S. (2017) A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2017, v. 47, n. 165.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010) O Estudo de Caso Como Estratégia de Investigação em Educação. *EDUSER: Revista de Educação*, vol. 2, (2), 49-65

Minayo, M.C. (2006) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 14. ed. Vozes.

Mussi, R., Mussi, L., Assunção, E., & Nunes, C. (2020). Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. *Revista Sustinere*, 7(2), 414 - 430.

Meiros-Coelho, C., Izquierdo, T. & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2. Universidade da Madeira, pp. 178-189.

Pereira, F. et al (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Pereira, F. (Coord.) (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Diretores*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)

Pereira, D. (2020). Relatório final do Fórum Internacional Sobre Inclusão e Equidade na Educação - Todo Aluno Importa. (Traduzido). *Revista Educação Inclusiva*, vol 11 nº 1, pp 15-25.

Richardson, R.J. (2012) *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. Atlas, 3ª ed.

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.), *A Educação e a Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto Editora
- Rodrigues, D. (2006) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3-20
- Rodrigues, D. (2015) A Inclusão como Direito Humano Emergente. In M.L. Borges, C. Luísa & M.H. Martins (Coord.). *Livro de Atas do I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas*. (pp. 6-16) ESEC – Universidade do Algarve.
- Rodrigues, D. (2019) *Implementação Polêmica do novo Regime Jurídico da educação inclusiva*. *Revista Plural & Singular*. Edição 21. pp. 12-14.
- Sánchez, P. A (2005). A Educação Inclusiva: Um Meio de Construir Escolas Para Todos no Século XXI. *Revista de Educação Especial*, n. 1, pp. 07-18, out. 2005
- Santos, M. P. (2010). Culturas, Políticas e Práticas de Formação Docente para a Diversidade: Um desafio premente, mas nada atual. In A. Alben, J. Diniz, L. Leal & L. Santos (Orgs.). *Coleção Didática e Prática de Ensino –Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de Jovens e Adultos, Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Condutas Típicas, Educação do Campo, Educação, Gênero e Sexualidade, Educação Indígena e coesões Raciais e Educação*. (pp.269-291). Autêntica.
- Sassaki, R. K (1997) *Inclusão: Construindo uma Sociedade Para Todos*. WVA.
- Sassaki, R. K (2005). Inclusão: O Paradigma do século 21. *Revista de Educação Especial*, n. 1, pp. 19-23, out. 2005.
- Stainback & Stainback (1999) *Inclusão: Um Guia para Educadores*. ARTMED Editora.
- Stubbs, S. (2008) *Educação Inclusiva: Onde Existem poucos Recursos*. The Atlas Alliance. Norway. Edição: Ingrid Lewis. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/fl_68.pdf
- Toscano, P. (2012). *Acompanhamento do Professor Principiante em Sala de Aula, Estudo de Caso*. [Relatório Final de Estágio não publicado]. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Vieira, A.R.A (2019) *O Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva: que melhorias e desafios? As opiniões de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico e de Docentes de Educação Especial*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Superior de Educação E Ciências, Escola de Educação.
- Weller, W., & Zardo, S. P. (2019). Entrevista Narrativa com Especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *Revista da FAEEBA - Educação E Contemporaneidade*, 22(40), 131-143.
- Warnock Report (1978) *Special Educational Needs - Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª Ed. Bookmam.
- Zerbato, A.P. (2018) *Desenho Universal na Perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa*. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal de São Carlos.
- Zerbato, A.P. & Mendes, E.G. (2021). O Desenho Universal para a Aprendizagem na Formação de Professores: Da Investigação às Práticas Inclusivas. *Educação e Pesquisa*, v. 47, e233730, pp. 1-19
- Zimmermann, N. & Kittel, R. (2019). Rede de Apoio à Docência Inclusiva no Ensino de Ciências. *Trabalho apresentado em Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar*. CINTEDES,

2019. <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/rede-de-apoio-a-docencia-inclusiva-no-ensino-de-ciencias>

Apêndices

Apêndice A - Questionário aos docentes de Educação Especial do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) do Agrupamento de Escolas.

Apêndice B - Questionário aos Docentes do Ensino Regular com alunos que frequentam o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) no Agrupamento de Escolas.

Apêndice C - Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudo de Investigação.

Apêndice D - Guião de Entrevista Semiestruturada ao Coordenador do CAA.

Apêndice E - Entrevista codificada para análise.

Apêndice A - Questionário aos docentes de Educação Especial do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) do Agrupamento de Escolas

Questionário aos docentes de Educação Especial do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) do Agrupamento de Escolas - Guião

Este questionário insere-se num trabalho de investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor e objetiva descrever a organização e funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) no Agrupamento e identificar o seu contributo para a inclusão dos alunos. A sua contribuição é fundamental e agradecemos a resposta às questões que aqui colocamos. A análise do seu conteúdo servirá apenas a propósitos académicos e será garantido o seu anonimato.

I- Caracterização pessoal e profissional:

1. Género:
 - a. Feminino ()
 - b. Masculino ()
2. Habilitações académicas:
 - a. Bacharelado () Área : _____
 - b. Licenciatura () Área : _____
 - c. Pós Graduação () Área : _____
 - d. Especialização em EE () Área : _____
 - e. Mestrado em EE () Área : _____
 - f. Doutoramento () Área : _____
 - g. Outra (). Qual: _____
3. Experiência profissional:
 - a. Quantos anos de docência na Educação Especial? _____
 - b. Já lecionou em outras áreas/disciplinas?
Sim () Não ()
 - c. Se sim, qual/quais: _____
 - d. Quantos anos leciona no agrupamento? _____

II- Processo de mudança das antigas Unidades Especializadas e Multideficiências para o CAA.

4. Acompanhou o processo de mudança das antigas unidades especializadas e multideficiências para os CAA?

Sim () Não ()

a. Se sim, como contribuiu no processo de mudança? _____

5. Quais os atores que estiveram envolvidos no processo de mudança?

a. Diretores ()

b. Docentes de Educação Especial ()

c. Docentes do Ensino regular ()

d. Psicólogos ()

e. Outros técnicos (). Quais? _____

f. Assistentes operacionais ()

g. Pais/encarregados de educação ()

h. Alunos ()

i. Outros (). Quais: _____

6. Quanto aos alunos das antigas Unidades de Ensino Estruturado e Multideficiências, como avalia a reação deles à mudança?

a. Adaptaram-se com facilidade?

() Sim. Como? _____

() Não. Porquê? _____

b. De alguma forma, participaram/opinaram no processo de mudança?

() Sim. Como? _____

() Não. Porquê? _____

7. Há adesão espontânea ao CAA por alunos que não são referenciados ao Centro através das medidas adicionais de apoio a inclusão?

a. Não ()

b. Não sabe ()

c. Sim (). Que tipo de apoio procuram: _____

8. Quanto ao processo de transição das antigas Unidades Especializadas e Multideficiências para o CAA, na sua opinião, cite as:

a. Dificuldades: _____

b. Facilidades: _____

c. Limitações: _____

9. Participou de formações sobre educação inclusiva e especificamente sobre o DL 54/2018 e alterações posteriores?

Sim () Não ()

10. Como avalia o seu nível de preparação para a prática da Educação Inclusiva?

1 Nada preparado	2	3	4	5 Totalmente preparado

III- Opinião sobre a operacionalização do CAA no agrupamento.

11. Identifique os tipos/ domínios de necessidades educativas dos alunos que você atende no momento, e a quantidade.

	Tipos/domínios das necessidades educativas	Quantidade
1	Domínio cognitivo	
2	Autismo	
3	Comportamentais	
4	Multideficiência	
5	Motora	
6	Sensoriais	
7	Intervenção precoce	
8	Outras. Quais:	
Total de alunos		

12. Identifique os apoios disponibilizados aos alunos através da estrutura de recursos do CAA:

	Apoios	Assinale “x”
	Ensino Estruturado	
	Apoio psicopedagógico	
	Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social	
	Apoio tutorial	
	Promoção do comportamento pró social	
	Na adaptação aos contextos escolares	
	Apoio individual em sala de aula quando necessário	
	Orientação na transição para vida pós-escolar	
	Apoio individual em sala de aula quando necessário	
0	Orientação na transição para vida pós-escolar	
1	Adaptações curriculares significativas	
2	Promoção de atividades extracurriculares (lazer, desporto, cultura, cidadania, projetos diversos, etc)	
3	Complemento de trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos.	
4	Incentivo ao trabalho colaborativo entre pares	
5	Encaminhamentos a recursos externos como saúde, assistência, recursos sociais, Instituições etc	
6	Envolvimento no processo de planeamento e avaliação das atividades	
7	Outras. Quais:	

13. Identifique os apoios disponibilizados aos docentes e técnicos através da estrutura de recursos do CAA:

	Apoios aos docentes e técnicos	Assinale "x"
	Trabalho colaborativo entre os diversos docentes e técnicos envolvidos	
	Planificação e avaliação conjunta das atividades,	
	Definição de estratégias e materiais adequados que promovam a aprendizagem	
	A criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para diversas componentes do currículo;	
	Desenvolvimento de metodologias de intervenção interdisciplinares	
	Materiais didáticos, informáticos, reprografia, audiovisuais diversos;	
	Outros. Quais:	

14. Considera que os recursos humanos (docentes, técnicos e assistentes operacionais) disponíveis para a operacionalização do CAA são suficientes para responder às necessidades educativas dos alunos que o frequentam?

1 Nada suficiente	2	3	4	5 Bastante suficiente

15. Considera que os recursos materiais pedagógicos como kits, livros, materiais adaptados, informáticos, audiovisuais e lúdicos disponíveis nos espaços do CAA são suficientes para responder às necessidades educativas dos alunos que o frequentam?

1 Nada suficiente	2	3	4	5 Bastante suficiente

16. Considera que o CAA possui um ambiente físico, visual, rico em comunicação e interação e adequada para atender às necessidades educativas dos alunos que o frequentam?

1 Ambiente nada rico	2	3	4	5 Ambiente muito rico

17. As atividades e aulas são planeadas em conjunto com docentes do ensino regular, educação especial e técnicos com objetivo de complementarem os trabalhos desenvolvidos em cada ambiente?

1 Nunca	2	3	4	5 Sempre

18. É desenvolvido trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular e os docentes e técnicos envolvidos com o trabalho do CAA?

1 Nunca	2	3	4	5 Sempre

19. Considera que há constante monitorização e avaliação do impacto das ações do CAA na inclusão dos alunos, por parte dos profissionais envolvidos?

1 Nunca	2	3	4	5 Sempre

20. Como considera os métodos e técnicas utilizadas por docentes e técnicos envolvidos no CAA? Pode selecionar mais de uma opção.

- a. Promovem a inclusão dos alunos nos diversos ambientes e grupos ou turmas.
- b. Facilitam a aprendizagem e autonomia pessoal.
- c. Facilitam a adaptação aos diversos contextos escolares.
- d. Promovem articulação entre os profissionais e serviços que atendem a criança/aluno.
- e. Outras. Quais? _____

21. Considera que há boa articulação (através dos docentes e técnicos do CAA) entre outras instituições/ profissionais/ órgãos da comunidade para encaminhamentos e ou parcerias, quando necessário?

1 Nunca	2	3	4	5 Sempre

22. Quanto ao acesso e à troca de informações relativas ao processo/progresso dos alunos, entre os técnicos intervenientes no CAA, como avalia?

1 Nada positivo	2	3	4	5 Muito positivo

23. Como considera a satisfação dos alunos quanto à utilização do espaço do CAA?

1 Nada satisfeitos	2	3	4	5 Muito satisfeitos

24. Considera que o trabalho desenvolvido no CAA tem contribuído para responder às necessidades educativas dos alunos que o frequentam?

1 Nunca	2	3	4	5 Sempre

25. Considera que os recursos do CAA deveriam ser disponibilizados para todos os alunos e não somente aos que são atribuídas medidas adicionais?

Sim () Não ()

a. Justifique a sua escolha : _____

26. Quanto às atribuições do docente de Educação Especial conferidas pelo DL 54/2018 e alterações posteriores e sua atuação no CAA, como considera:

1 Não estão bem definidas	2	3	4	5 Estão muito bem definidas

27. Considera que a carga horária do profissional de Educação Especial no agrupamento, é suficiente para dar conta das atividades letivas, burocráticas, assessorias, planeamento, atendimentos, etc?

1 Pouco suficiente	2	3	4	5 Bastante suficiente

28. Considera que as ações/atividades/projetos desenvolvidos através do CAA, estão bem alinhados com o Projeto Educativo do agrupamento?

1 Nada alinhados	2	3	4	5 Muito alinhados

29. Se considera que a estrutura organizacional do CAA do agrupamento deveria melhorar em algum aspeto, para melhor atender as necessidades educativas dos alunos que o frequentam, indique qual/quais seriam?

- a. Precisa mais recursos humanos, docentes, técnicos, assistentes operacionais.
- b. Melhorar a estrutura física.
- c. Diversificar os materiais didáticos.
- d. Diversificar as atividades desenvolvidas.
- e. Otimizar o trabalho colaborativo entre os seus intervenientes, técnicos e os docentes do ensino regular.
- f. Melhorar a comunicação ou feedback com pais/encarregados de educação.
- g. Alargar/otimizar os horários disponíveis para os técnicos e os alunos.
- h. Outros fatores. Quais? _____

30. Os pais / encarregados de educação, demonstram comprometimento e contribuem com ideias, sugestões, críticas quanto ao trabalho desenvolvido através do CAA?

1 Nunca	2	3	4	5 Sempre

IV- Opinião sobre o contributo do CAA no processo de inclusão dos alunos

31. Na sua opinião, de que forma o CAA contribui para a inclusão dos alunos que o frequentam, no agrupamento de escolas?

32. Na sua opinião, quais ações e ou atividades do CAA que promovem a inclusão dos alunos que o frequentam, no agrupamento de escolas? _____

IV- Considerações finais.

33. Por favor, utilize este espaço, se quiser, para fazer algum comentário/ideia/sugestão sobre o CAA que entenda que deveria ter sido contemplado neste questionário. _____

Muito Obrigado!

Apêndice B - Questionário aos Docentes do Ensino Regular com alunos que frequentam o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) no Agrupamento de Escolas.

Questionário aos Docentes do Ensino Regular com alunos que frequentam o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) no Agrupamento de Escolas – Guião

Este questionário insere-se num trabalho de investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor e objetiva descrever a organização e funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) no Agrupamento e identificar o seu contributo para a inclusão dos alunos. A sua contribuição é fundamental e agradecemos a resposta às questões aqui colocadas. A análise do seu conteúdo servirá apenas a propósitos académicos e será garantido o seu anonimato.

I- Caracterização pessoal e profissional:

1. Género:
 - a. Feminino ()
 - b. Masculino ()
2. Habilitações académicas:
 - a. Bacharelado () Área : _____
 - b. Licenciatura () Área : _____
 - c. Pós Graduação () Área : _____
 - d. Especialização em EE () Área : _____
 - e. Mestrado em EE () Área : _____
 - f. Doutoramento () Área : _____
 - g. Outra (). Qual: _____
3. Experiência profissional:
 - a. Quantos anos de docência na atual disciplina? _____
 - b. Já lecionou em outras áreas/disciplinas?
Sim () Não ()
 - c. Se sim, qual/quais: _____
 - d. Quantos anos leciona neste agrupamento? _____

II- Processo de mudança das antigas Unidades Especializadas e Multideficiências para o CAA.

4. Acompanhou o processo de mudança das antigas unidades especializadas e multideficiências para os CAA?

Sim () Não ()

a. Se sim, como contribuiu no processo de mudança? _____

5. Quais os atores que estiveram envolvidos no processo de mudança?

a. Diretores ()

b. Docentes de Educação Especial ()

c. Docentes do Ensino regular ()

d. Psicólogos ()

e. Outros técnicos (). Quais? _____

d. Assistentes operacionais ()

e. Pais/encarregados de educação ()

f. Alunos ()

g. Outros (). Quais: _____

6. Quanto aos alunos das antigas Unidades de Ensino Estruturado e Multideficiências, como avalia a reação deles à mudança?

a. Adaptaram-se com facilidade?

() Sim. Como? _____

() Não. Porquê? _____

b. De alguma forma, participaram/opinaram no processo de mudança?

() Sim. Como? _____

() Não. Porquê? _____

7. Há adesão espontânea ao CAA por alunos que não são referenciados ao Centro através das medidas adicionais de apoio a inclusão?

a. Não ()

b. Não sabe ()

c. Sim (). Que tipo de apoio procuram: _____

8. Quanto ao processo de transição das antigas Unidades Especializadas e Multideficiências para o CAA, na sua opinião, cite as:

a. Dificuldades: _____

b. Facilidades: _____

c. Limitações: _____

9. Participou de formações sobre educação inclusiva e especificamente sobre ao DL 54/2018 e alterações posteriores?

Sim () Não ()

10. Como avalia a sua preparação para a prática da Educação Inclusiva?

1	2	3	4	5
Nada preparado				Totalmente preparado

III- Opinião sobre a operacionalização do CAA no agrupamento

11. Identifique os tipos/ domínios de necessidades educativas dos alunos que você possui, no momento e a quantidade.

	Tipos/domínios das necessidades educativas	Quantidade
1	Domínio cognitivo	
2	Autismo	
3	Comportamentais	
4	Multideficiência	
5	Motora	
6	Sensoriais	
7	Intervenção precoce	
8	Outras. Quais:	
Total de alunos		

12. Identifique os apoios disponibilizados aos alunos através da estrutura de recursos do CAA:

	Apoios	Assinale "x"
	Ensino Estruturado	
	Apoio psicopedagógico	
	Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social	
	Apoio tutorial	
	Promoção do comportamento pró social	
	Na adaptação aos contextos escolares	
	Apoio individual em sala de aula quando necessário	
	Orientação na transição para vida pós-escolar	
	Apoio individual em sala de aula quando necessário	
0	Orientação na transição para vida pós-escolar	
1	Adaptações curriculares significativas	
2	Promoção de atividades extracurriculares (lazer, desporto, cultura, cidadania, projetos diversos, etc)	
3	Complemento de trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos.	
4	Incentivo ao trabalho colaborativo entre pares	
5	Encaminhamentos a recursos externos como saúde, assistência, recursos sociais, Instituições etc	
6	Envolvimento no processo de planeamento e avaliação das atividades	

7	Outras. Quais:	
---	----------------	--

13. Identifique os apoios disponibilizados aos docentes e técnicos através da estrutura de recursos do CAA:

	Apoios aos docentes e técnicos	Assinale "x"
	Trabalho colaborativo entre os diversos docentes e técnicos envolvidos	
	Planificação e avaliação conjunta das atividades,	
	Definição de estratégias e materiais adequados que promovam a aprendizagem	
	A criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para diversas componentes do currículo;	
	Desenvolvimento de metodologias de intervenção interdisciplinares	
	Materiais didáticos, informáticos, reprografia, audiovisuais diversos;	
	Outros. Quais:	

14. Considera que os recursos humanos (docentes, técnicos e assistentes operacionais) disponíveis para a operacionalização do CAA são suficientes para responder às necessidades educativas dos alunos que o frequentam?

1	2	3	4	5
Nada suficiente				Bastante suficiente

15. Considera que os recursos materiais pedagógicos como kits, livros, materiais adaptados, informáticos, audiovisuais e lúdicos disponíveis nos espaços do CAA são suficientes para responder às necessidades educativas dos alunos que o frequentam?

1 Nada suficiente	2	3	4	5 Bastante suficiente

16. Considera que o CAA possui um ambiente físico, visual, rico em comunicação e interação e adequada para atender às necessidades educativas dos alunos que o frequentam?

1 Ambiente nada rico	2	3	4	5 Ambiente muito rico

17. As atividades e aulas são planeadas em conjunto com docentes do ensino regular, educação especial e técnicos com objetivo de complementarem os trabalhos desenvolvidos em cada ambiente?

1 Nunca	2	3	4	5 Sempre

18. É desenvolvido trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular e os docentes e técnicos envolvidos com o trabalho do CAA?

1 Nunca	2	3	4	5 Sempre

19. Considera que há constante monitorização e avaliação do impacto das ações do CAA na inclusão dos alunos, por parte dos profissionais envolvidos?

1 Nunca	2	3	4	5 Sempre

20. Como considera os métodos e técnicas utilizadas por docentes e técnicos envolvidos no CAA? Pode selecionar mais de uma opção.

- a. Promovem a inclusão dos alunos nos diversos ambientes e grupos ou turmas.
- b. Facilitam a aprendizagem e autonomia pessoal.
- c. Facilitam a adaptação aos diversos contextos escolares.
- d. Promovem articulação entre os profissionais e serviços que atendem a criança/aluno.
- e. Outras. Quais? _____

21. Considera que há boa articulação (através dos docentes e técnicos do CAA) entre outras instituições/ profissionais/ órgãos da comunidade para encaminhamentos e ou parcerias, quando necessário?

1 Nunca	2	3	4	5 Sempre

22. Quanto ao acesso e à troca de informações relativas ao processo/progresso dos alunos, entre os técnicos intervenientes no CAA, como avalia?

1 Nada positivo	2	3	4	5 Muito positivo

23. Como considera a satisfação dos alunos quanto à utilização do espaço do CAA?

1 Nada satisfeitos	2	3	4	5 Muito satisfeitos

24. Considera que o trabalho desenvolvido no CAA tem contribuído para responder às necessidades educativas dos alunos que o frequentam?

1 Nunca	2	3	4	5 Sempre

25. Considera que os recursos do CAA deveriam ser disponibilizados para todos os alunos e não somente aos que são atribuídas medidas adicionais?

Sim () Não ()

a. Justifique a sua escolha: _____

26. Considera que as ações/atividades/projetos desenvolvidos através do CAA, estão bem alinhados com o Projeto Educativo do agrupamento?

1 Nada alinhados	2	3	4	5 Muito alinhados

27. Se considera que a estrutura organizacional do CAA do agrupamento, deveria melhorar em algum aspeto, para melhor atender as necessidades educativas dos alunos que o frequentam, indique qual/quais seriam?

- a. Precisa mais recursos humanos, docentes, técnicos, assistentes operacionais.
- b. Melhorar a estrutura física.
- c. Diversificar os materiais didáticos.
- d. Diversificar as atividades desenvolvidas.
- e. Otimizar o trabalho colaborativo entre os seus intervenientes, técnicos e os docentes do ensino regular.
- f. Melhorar a comunicação ou feedback com pais/encarregados de educação.
- g. Alargar/otimizar os horários disponíveis para os técnicos e os alunos.
- h. Outros fatores. Quais? _____

28. Os pais / encarregados de educação, demonstram comprometimento e contribuem com ideias, sugestões, críticas quanto ao trabalho desenvolvido através do CAA?

1 Nunca	2	3	4	5 Sempre

IV- Opinião sobre o contributo do CAA no processo de inclusão dos alunos

29. Na sua opinião, de que forma o CAA contribui para a inclusão dos alunos que o frequentam, no agrupamento de escolas? _____

30. Na sua opinião, quais ações e ou atividades do CAA que promovem a inclusão dos alunos que o frequentam, no agrupamento de escolas?

V- Considerações finais

31. Por favor, utilize este espaço, se quiser, para fazer algum comentário/ideia/sugestão sobre o CAA que entenda que deveria ter sido contemplado neste questionário. _____

Muito Obrigado!

Apêndice C - Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudo de Investigação

Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudo de Investigação

Tema: “Centro de Apoio a Aprendizagem em um Agrupamento de Escolas: estudo de caso”.

Objetivo geral: Descrever a organização e funcionamento do Centro de Apoio a Aprendizagem de um Agrupamento de Escolas e identificar o seu contributo na inclusão dos alunos no respetivo Agrupamento.

Estudante/investigadora: Cléa Maria Alves Alexandre Faustino

Orientadora Científica da ESECB: Prof. Doutora Maria Helena Mesquita

Esta entrevista insere-se em trabalho de investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação do IPCB e objetiva descrever a organização e funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) no Agrupamento de Escolas e identificar o seu contributo para a inclusão dos alunos.

A sua contribuição é fundamental e agradecemos as respostas às questões aqui apresentadas. Informamos que a análise do seu conteúdo servirá apenas aos propósitos académicos deste estudo e será garantido o seu anonimato, confidencialidade e não divulgação para outros fins.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____

Data: _____

Apêndice D: Guião de Entrevista Semiestruturada ao Coordenador do CAA

Guião de Entrevista Semiestruturada ao Coordenador do CAA

Tema: “Centro de Apoio a Aprendizagem em um Agrupamento de Escolas: estudo de caso”.

Objetivo geral: Descrever a organização e funcionamento do Centro de Apoio a Aprendizagem de um Agrupamento de Escolas e identificar o seu contributo na inclusão dos alunos no respetivo Agrupamento.

Entrevistado: Coordenador do CAA do Agrupamento de Escolas

Local: Na sala do CAA do Agrupamento de Escolas.

Dia e Hora: 25 de maio de 2022, das 17 as 18hs.

Duração: 1 hora aproximadamente

Área Temática I	Objetivos Específicos	Questões	Observações
<ul style="list-style-type: none"> - Legitimação e Motivação da Entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista informando a pessoa entrevistada sobre a natureza e objetivos do trabalho. - Garantir a confidencialidade dos dados. - Valorizar e motivar a entrevistada a colaborar com o trabalho de dissertação. - Agradecer a contribuição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoriza a gravação desta entrevista em áudio ou vídeo? 2. Deseja esclarecer mais algum aspeto do trabalho que possa não ter ficado tão claro? 3. Deseja colocar alguma questão sobre este trabalho? 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar que esta entrevista se insere em trabalho de investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor e objetiva obter informações a fim de descrever a organização e funcionamento do CAA no Agrupamento e identificar o seu contributo para a inclusão dos alunos. - Salientar que a contribuição da pessoa entrevistada é fundamental e agradecer a resposta às questões a seguir. - Informar que a análise do conteúdo servirá apenas a propósitos académicos e será garantido o seu anonimato e confidencialidade.
Área Temática II	Objetivos específicos	Questões	Observações
<ul style="list-style-type: none"> - Identificação e Caracterização da pessoa entrevistada 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados para a caracterização profissional. - Aferir a formação académica e específica no âmbito da educação especial. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Qual sua idade? 2- Qual sua formação académica? 3- Qual grau de formação em Ed. Especial? (especialização, mestrado, doutoramento) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se preciso fazer perguntas complementares ou esclarecer dúvidas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a trajetória profissional no agrupamento de escolas. 	<p>4- Possui quantos anos de docência?</p> <p>5- Há quantos anos leciona neste agrupamento?</p> <p>6- Há quantos anos leciona na Educação especial?</p> <p>7- Acumula as funções de docência e coordenação do CAA, no momento?</p>	
Área Temática III	Objetivos específicos	Questões	Observações
<ul style="list-style-type: none"> - Analisar como se deu a transição das Unidades de Ensino Estruturado e multideficiência para os Centros de Apoio a Aprendizagem (CAA). 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como ocorreu o processo de mudança das antigas unidades especializadas e multideficiência para o CAA. - Identificar as dificuldades enfrentadas no processo de mudança. - Conhecer como se encontra organizado. - Descrever as opiniões da pessoa entrevistada sobre o CAA. 	<p>1- Relate como ocorreu o processo de mudança das antigas unidades especializadas e multideficiência para o CAA?</p> <p>2- Como contribuiu para o processo de mudança?</p> <p>3- Quais atores estiveram envolvidos no processo de mudança?</p> <p>4- Houve alguma resistência à mudança, por parte de alguns profissionais ou alunos? Se sim, qual ou quais resistências?</p> <p>5- Quanto ao processo de transição das antigas Unidades Especializadas e Multideficiência para o CAA, em sua opinião, refira: as dificuldades, as facilidades e as limitações no processo de mudança.</p> <p>6- Como o Agrupamento se organizou para implementar a mudança e quanto tempo durou o processo?</p> <p>7- O Agrupamento proporcionou aos docentes e técnicos formação sobre o DL 54/2018 e alterações posteriores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente e prestar atenção aos gestuais, discurso, oscilações, linguagem corporal da pessoa entrevistada. - Se preciso, fazer outras perguntas complementares ou para esclarecer dúvidas e enriquecer o conteúdo de informações.

		<p>Formação presencial ou online?</p> <p>8- Considera que todos os atores envolvidos no funcionamento do CAA encontram-se capacitados para tal?</p> <p>9- Quanto aos alunos que frequentavam as antigas Unidades de Ensino Estruturado e Multideficiências, como avalia a reação deles à mudança? Participaram no processo de mudança de alguma forma?</p> <p>10- Considera que o CAA foi implementado e funciona como prevê o DL 54/2018?</p> <p>11- Como se encontra organizado o horário de funcionamento do CAA?</p> <p>12- Como os docentes e técnicos se organizam para gerir horários de apoio aos alunos, apoios aos docentes, pequenos grupos, planeamentos, avaliações, reuniões, elaboração de relatórios, etc?</p> <p>13- Como avalia o impacto do processo de mudança das antigas unidades de ensino estruturado e multideficiências para o CAA com o DL 54/2018? Quais mudanças mais significativas?</p>	
Área Temática IV	Objetivos específicos	Questões	Observações
<p>- Identificar os tipos de necessidades educativas dos alunos que frequentam o CAA do agrupamento de escolas.</p>	<p>- Conhecer a quantidade de alunos com necessidades educativas específicas e os seus respetivos domínios, que são assistidos pelo CAA do Agrupamento de Escolas.</p>	<p>1- Quantos alunos do Agrupamento de Escolas possuem as necessidades educativas indicadas?</p> <p>a- Quantos possuem Autismo?</p> <p>b- Quantos em domínio cognitivo?</p> <p>c- Quantos com necessidades comportamentais?</p> <p>d- Quantos com Multideficiências?</p> <p>e- Quantos com necessidades Sensoriais?</p> <p>f- Quantos com necessidades Motora?</p>	<p>- Se necessário fazer perguntas complementares ou esclarecer dados ou dúvidas.</p>

		<p>g- Quantos em Intervenção precoce?</p> <p>h- Outras, Quais e quantas?</p>	
Área Temática V	Objetivos específicos	Questões	Observações
<p>- Identificar o número de horas semanais que os alunos que frequentam o CAA passam no Centro e na sua turma.</p>	<p>-Descrever a distribuição das horas letivas semanais atribuídas para cada espaço frequentado pelo aluno, nomeadamente a sala de aula e o CAA.</p>	<p>1- Qual o total de horas letivas semanal dos alunos que frequentam o CAA?</p> <p>2- Deste total, quantas horas em média, os alunos que frequentam o CAA passam em sala de aula?</p> <p>3- Deste total, quantas horas (em média) os alunos passam no CAA?</p> <p>4- Quais critérios se utilizam para a atribuição do número de horas destinadas a atividades no CAA?</p>	
Área Temática VI	Objetivos específicos	Questões	Observações
<p>- Identificar o tipo de apoio que é disponibilizado aos referidos alunos que frequentam o CAA.</p>	<p>- Identificar quais apoios os docentes e técnicos oferecem aos alunos que frequentam o CAA do agrupamento.</p>	<p>1- Quais os apoios que são disponibilizados aos alunos através da estrutura de recursos do CAA?</p> <p>2- Identifique o número de docentes e técnicos que estão disponíveis e contribuem com as atividades no CAA?</p> <p>a- Quantos docentes de EE?</p> <p>b- Quantos e quais os técnicos?</p>	

		<p>c- Quantos docentes do ensino regular?</p> <p>d- Quantos assistentes operacionais?</p>	
Área Temática VII	Objetivos específicos	Questões	Observações
<p>- Identificar o tipo de apoio que é disponibilizado aos docentes dos referidos alunos que frequentam o CAA.</p>	<p>- Identificar quais apoios os docentes do ensino regular recebem através da estrutura do CAA do Agrupamento.</p>	<p>1- Quais os apoios que são disponibilizados aos docentes através da estrutura de recursos do CAA?</p>	
Área Temática VIII	Objetivos específicos	Questões	Observações
<p>- Analisar o contributo do Centro de Apoio a Aprendizagem no processo de inclusão dos alunos que frequentam o CAA.</p>	<p>- Conhecer as opiniões do coordenador do CAA do Agrupamento sobre inclusão</p> <p>- E a contribuição do CAA na inclusão dos alunos que o frequentam.</p>	<p>1- Qual é o seu entendimento sobre a educação inclusiva?</p> <p>2- Na sua opinião, de que forma o CAA contribui para a inclusão dos alunos no agrupamento de escolas?</p> <p>3- Na sua opinião, quais ações e ou atividades do CAA que promovem a inclusão dos alunos no agrupamento de escolas?</p>	<p>- Estar atenta a todas as respostas e, se necessário fazer outras perguntas complementares para enriquecer o conteúdo da entrevista ou esclarecer dúvidas.</p>

		<p>4- Como considera a importância que os docentes do ensino regular atribuem ao trabalho desenvolvido através do CAA?</p> <p>5- Como considera a importância que os pais e encarregados de educação atribuem ao trabalho desenvolvido através do CAA para o progresso educativo e inclusão dos seus educandos?</p> <p>6- A escola valoriza o investimento em equipamentos, materiais e tecnologias educativas (softwares educativos, tecnologias alternativas e aumentativas e outras que facilitam o ensino e aprendizagem e consequentemente a inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas?</p> <p>7- Há planificação e avaliação conjunta e colaborativa entre os docentes de EE, docentes do ensino regular e técnicos? Com que frequência?</p> <p>8- De alguma forma os alunos que frequentam o CAA são envolvidos no planeamento e avaliação das atividades no Centro? Como? As suas opiniões e sugestões são tidas em consideração?</p> <p>9- O trabalho colaborativo entre os alunos é estimulado? E de que forma contribui para a inclusão dos mesmos?</p>	
Área Temática IX	Objetivos específicos	Questões	Observações
- Observações finais	- Solicitar informações complementares úteis ao estudo realizado.	- Se houver algum tópico complementar que considera ser útil para a pesquisa e não foi contemplado nestas questões, comente.	

Apêndice E - Entrevista codificada para análise

Entrevista codificada para análise

Tema: “Centro de Apoio a Aprendizagem em um Agrupamento de Escolas: estudo de caso”.

Objetivo geral: Descrever a organização e funcionamento do Centro de Apoio a Aprendizagem de um Agrupamento de Escolas e identificar o seu contributo na inclusão dos alunos no respetivo Agrupamento.

Entrevistado: Coordenador do CAA do Agrupamento de Escolas

Local: Na sala do CAA do Agrupamento de Escolas.

Dia e Hora: 25 de maio de 2022, das 17 as 18hs.

Duração: 1 hora aproximadamente

Categoria 01 C1	Sub Categorias SC1, SC2..	Unidades de Registo URa, URb...
<p>Transição das Unidades de Ensino Estruturado e multideficiências para os Centros de Apoio a Aprendizagem (CAA).</p>	SC1.1- Processo de mudança	<p>a) “... as unidades não desapareceram, passaram apenas a estar aglutinadas num CAA”</p> <p>b) “... a identidade própria de cada agrupamento é atribuída em função do contexto e da perspetiva que se tem, daquilo que é denominado de ensino estruturado”</p> <p>c) “... não temos unidade de multideficiências”</p> <p>d) “... éramos referência já ao abrigo do 3 de 2008... é... ao nível de ensino estruturado”</p> <p>e) “... este processo de transição, o que é que nos trouxe... pra nós, foi dar continuidade ao trabalho que já estávamos a desempenhar, ou seja, ao nível dos recursos, estamos a tentar funcionar com os mesmos tipos de recursos”</p> <p>f) “... que tínhamos menos alunos que temos agora, começamos a ter a necessidade de alargar a um ensino básico...”</p> <p>g) “... o CAA também é... acaba a ser uma gestão de espaço físico e a criação da unidade no espaço físico... também...”</p> <p>h) “... o 54 acabou por não nos trazer tantas mudanças quanto isso, porque tudo que eram os recursos materiais continuamos a ter, tudo que eram recursos humanos continuamos a ter... acabou a ser mais um aspeto legislativo em que cada escola procurou dar...”</p> <p>i) “... quer ao nível dos recursos humanos, a maneira como gerimos, nós optamos por seguir os mesmos caminhos porque nós já éramos referência nesta área e tínhamos algum sucesso no que eram as medidas, estarmos a alterar por alterar, entendemos que não seria o caminho”</p>
	SC1.2 - Contributo do	<p>a) “... iniciei como um dos elementos daquela equipa”</p> <p>b) “... fizemos a elaboração do documento orientador, a identificação dos recursos, identificação de</p>

	<p>Coordenador durante o processo de mudança.</p>	<p><i>todas as especificidades que o CAA requeria e neste momento eu estive na parte da equipa que organizou o documento orientador..."</i></p> <p><i>c) "... eu, juntamente com o nosso diretor, elaboramos o documento orientador barra regimento"</i></p> <p><i>d) "... eu tenho tentado sobretudo participar quer na elaboração quer na construção deste modelo de CAA que o nosso agrupamento tem"</i></p>
	<p>SC1.3-Agentes do processo de mudança</p>	<p><i>a) "... eu na altura estive com alguns colegas"</i></p> <p><i>b) "... professores de educação especial"</i></p> <p><i>c) "... coordenadora da Equipa Multidisciplinar da Educação Inclusiva"</i></p> <p><i>d) "... coordenadora do departamento da educação especial"</i></p> <p><i>e) "... o diretor"</i></p> <p><i>f) "...eu enquanto coordenador"</i></p>
	<p>SC1.4.1- Resistências por parte dos alunos</p> <p>SC1.4.2- Resistências por parte dos docentes</p>	<p><i>a) "... os alunos... esperam é resposta"</i></p> <p><i>b) "...eles sobretudo sentem confortáveis com estas mudanças"</i></p> <p><i>c) "... é penso que assim, a nível dos alunos não houve grande resistência á mudança, não! Penso que não".</i></p> <p><i>d) "...mas,... naquilo que é o trabalho dos docentes, propriamente dito, é que terá aí grande resistência, porque todo esse processo de mudança exige uma alteração muito grande naquilo que eram, do que era a intervenção do docente de educação especial, e o docente de educação especial deixa de ter só determinado tipo de abrangência e passa a trabalhar no centro de apoio a aprendizagem".</i></p> <p><i>e) "...e este conceito do que é desenvolvido e não é desenvolvido em contexto de CAA, aqui cria muita resistência"</i></p> <p><i>f) "... a legislação não é muito clara para determinadas coisas e, é... não estão bem definidos alguns parâmetros que eram essenciais".</i></p>

	<p>SC1.5.1- Dificuldades</p> <p>SC1.5.2-Facilidades</p> <p>SC1.5.3- Limitações</p>	<p><i>a)“... os grandes constrangimentos eram os que já sentimos na altura...”</i></p> <p><i>b)“...às vezes falta de recursos”</i></p> <p><i>c)“... a COVID condicionou muito a nível dos recursos na escola”</i></p> <p><i>d)“... as unidades acabavam por sofrer mais, era pra ser mais evidente porque envolvia um conjunto de recursos maiores”</i></p> <p><i>e)“... procuramos dar seguimento aquilo que estávamos a fazer”</i></p> <p><i>f)“... dar sequência ao trabalho, ao bom trabalho que se estava a fazer”</i></p> <p><i>g)“... não sentimos muita mudança”</i></p> <p><i>h)“... alguma dificuldade em gerir este tipo de recurso”</i></p> <p><i>i)“... não tenho grandes situações a apontar a não ser que aquela parte legislativa veio a que? Veio deixar abertura para que os recursos humanos afetos á unidade, pudessem dispersar se um pouco”</i></p>
	<p>SC1.6.1-Duração do processo</p> <p>SC1.6.2-Organização</p>	<p><i>a)“...estamos a falar de quatro anos”</i></p> <p><i>b)“...penso que um CAA ideal é construído ao longo dos anos, nós estamos a construir o nosso a quatro anos”</i></p> <p><i>c)“...tivemos 2, 3 anos em que fomos trabalhando e fomos dando continuidade a parte da educação inclusiva”</i></p> <p><i>d)“... a própria conceção veio muito aberta, a definição de que é um CAA claramente define</i></p>

	do Agrupamento	<p><i>objetivos é...”</i></p> <p><i>e)“... a maneira de se operacionalizar toda essa ação é... acaba por estar muito dispersa”</i></p> <p><i>f)“... a própria interpretação do agrupamento é... vai definir esta questão”</i></p> <p><i>g)“... falamos dos constrangimentos e das resistências das pessoas.”</i></p> <p><i>h)“...Há pessoas a interpretarem de forma inversa, isto tudo... leva alguma dificuldade na implementação e na transição deste modelo sem CAA para um modelo com CAA ideal”</i></p> <p><i>i)“...passamos o modelo em que quase se geria e geria mais centrado nos alunos, nas especificidades que os professores poderiam identificar e estamos a tentar passar para o modelo em que toda a Escola se envolve, todos os recursos que estavam afetos a escola”</i></p> <p><i>j)“...estruturas com apoios que não eram canalizados num primeiro momento, e que neste último ano, e acabavam por estar dispersos, e que nos estamos a apontar é mesmo congregar e a ver o próprio centro de apoio a aprendizagem gerir estes tipos de recursos todos na escola”</i></p>
	SC1.7-Oferta formativa aos docentes	<p><i>a)“...Tivemos algumas ações de curta duração, on line”</i></p> <p><i>b)“...há áreas do 54 mas também são transversais”</i></p> <p><i>c)“... a parte do centro de apoio a aprendizagem e, da parte da educação inclusiva, agora... é uma das lacunas de formação que também estamos a tentar”</i></p> <p><i>d)“... fomos a procura de identificar precisamente essas necessidades e a tentar criar soluções para que haja respostas”</i></p> <p><i>e)“... todas as escolas têm, são acompanhadas pelo centro de formação (...) que fornecem esta formação gratuita”</i></p> <p><i>f)“...agora faz parte de cada um...”</i></p> <p><i>g)“...tem tido alguma oferta formativa e os docentes tem sido estimulados para que isso, para que participem desse tipo de formação”</i></p>

	<p>SC1.8-Capacitação dos atores do CAA</p>	<p><i>a)“...eu penso que sim os docentes são praticamente todos especializados”</i></p> <p><i>b)“...estamos a tentar capacitar mais é desenvolver um conjunto de ações formativas”</i></p> <p><i>c)“...é isto que estamos a procura, é... fazer levantamento daquilo que a comunidade necessita, também a comunidade educativa nos seus diversos agentes”</i></p> <p><i>d)“... percebermos também que através da associação de pais que possa existir esta lacuna, para alguns dos pais é... também estamos abertos a fazer ...”</i></p> <p><i>e)“...já estamos a pensar no futuro e a procurar fazer mais ainda”</i></p>
	<p>SC1.9-Reação dos alunos à mudança</p> <p>SC1.9.2-Participação dos alunos no processo de mudança</p>	<p><i>a)“...não houve muita mudança, o que eram as linhas orientadoras, portanto eles acabaram por não sentir tanto essa mudança”</i></p> <p><i>b)“... a mudança em si eles acabaram não participar”</i></p> <p><i>c)“... a situação onde eles participam atualmente, não no CAA em si, mas naquilo que é o seu processo de identificação no CAA”</i></p> <p><i>d)“...participarem ativamente na elaboração dos Relatórios Técnico Pedagógicos”</i></p> <p><i>e)“...procuramos é que os alunos sejam ouvidos é... nessas situações quanto ao levantamento das necessidades, dar nos conhecimento...”</i></p> <p><i>f)“... apesar de muitas vezes eles não compreenderem, ... mas é importante nós também é... os despertemos para este tipo de situações...”</i></p>
	<p>SC1.10-CAA implementado conforme o DL 54/2018</p>	<p><i>a)“sim”</i></p>

	<p>SC1.11- Organização e funcionamento</p>	<p>a)“... o CAA é um espaço congregador de todos os espaços”</p> <p>b)“...E, e está dependente daquelas indefinições que eu estava há pouco a falar”</p> <p>c)“...que ainda temos que clarificar, quem trabalha, e em que momento é que fazemos em contexto de CAA”</p> <p>d)“...vou definir melhor o horário com estas situações”</p> <p>e)“...mas como eu digo, é dos tais pontos onde ainda há, onde falava há pouco, <u>das resistências</u>”</p> <p>f)“...o documento que vem do... da inspeção geral da... inspeção educativa, nos vais definir e nos vai procurar mudar este tipo de situações”</p> <p>g)“...mas sempre que é possível nós definimos”</p>
	<p>SC1.12.1-Gestão dos horários</p>	<p>a) “... em termos de componente letiva em termos de apoio direto ao professor e alunos, nós temos é... uma carga horária limitada”</p> <p>b) “... nós temos mais uma hora para reuniões”</p> <p>c) “... uma hora para ... para fazermos trabalho colaborativo no departamento”</p> <p>d) “... definir muitas vezes momento de atuação, estratégias de atuação, e nós temos um tempo letivo semanal para este tipo de atividade”</p> <p>e) “... outro ainda para elaboração de documentos e, é... material de suporte, pois o professor acaba por ter todo outro trabalho é... fora desta componente letiva que nos é atribuída... 25/26 tempos para chegar aos 35 por lei”</p> <p>f) “... são nove horas semanais, mas que acaba por mudar, nós diariamente vamos gerir em função de que? – dos alunos, dos horários dos alunos que por exemplo, cada contexto é diferenciador”</p> <p>g) “... precisamos ajustar as características dos alunos, a especificidade dos horários dos alunos, e muitas vezes quando fazemos fora de sala de aula e em contexto de CAA”</p> <p>h) “...com a situação pandémica, teve que haver aqui um certo ajuste aos horários”</p> <p>i)“...quando fazemos também situações com outros docentes, trabalho colaborativo, como falei há</p>

		<p><i>pouco, mas outro tipo de articulação”</i></p> <p><i>j) “... Tudo isto condiciona a elaboração destes horários”</i></p> <p><i>k) “...o próprio centro CAA deveria funcionar enquanto... suporte para os docentes, ... para a elaboração de documentos e elaboração das avaliações, de.... materiais de apoio”.</i></p>
	SC1.12.2-Impacto da mudança	<p><i>a) “... nós procuramos dar a continuidade, e dando continuidade acabamos por não ter tanta mudança significativa quanto isso”</i></p> <p><i>b) “...o impacto maior que deve ser pelo número de alunos que nós temos”</i></p> <p><i>c) “...o tipo de resposta que nós procuramos mesmo, e quanto mais alunos temos, dependendo do currículo deles, vai ter que ser uma resposta mais diferenciadora... o centro de apoio a aprendizagem neste momento, é... para a resposta a estes alunos”</i></p> <p><i>d) “...dar estratégias, quer aos alunos, quer aos professores”</i></p>
Categoria 02 C2	Sub Categorias 2 SC2	Unidades de Registo
Quantidade e domínio das necessidades educativas dos alunos que frequentam o CAA do agrupamento de escolas.	<p>SC2.1-Quantidade de alunos apoiados</p> <p>SC2.2- Necessidades específicas de apoio</p>	<p><i>a) “... abrangidos pela, com medidas seletivas e adicionais nós temos perto de 120 alunos”</i></p> <p><i>b) “...na intervenção precoce esses alunos ainda não estão abrangidos por este tipo de situações de medidas”</i></p> <p><i>c) “...Com autismo temos no momento 18 crianças”</i></p> <p><i>d) “... outras perturbações específicas, só mesmo a diretora, a coordenadora do departamento de Educação Especial”</i></p>
Categoria 03 C3	Sub Categorias 3 SC3	Unidades de Registo

<p>Número de horas semanais que os alunos que frequentam o CAA passam no Centro e na sua turma.</p>	<p>SC3.1.1-Gestão de horas letivas e apoio CAA</p> <p>SC3.1.2- utilizados</p> <p>Critérios</p>	<p>a) “... não lhe posso dizer assim: atualmente para cada aluno vamos ter é... um número de horas...”</p> <p>b) “... se tiver medidas significativas tem uma é... pode ter uma abrangência de CAA maior”</p> <p>c) “... alunos que tem medidas significativas, com adaptações significativas passam a volta 40 a 50 por cento a volta, em atividades só direcionadas com o CAA... também pertencem toda essa estrutura como os protocolos de parcerias (...) contudo, acaba por ter 60 por cento, muitas vezes”</p> <p>d) “... tem aprendizagens que são substituídas por outras mais significantes, mais adequadas às suas funcionalidades”</p> <p>e) “... depois, tem todo um contexto que é gerido, onde temos que gerir os apoios, que são os técnicos que têm... as disponibilidades as vezes dos próprios alunos, dos pais...”</p> <p>f) “... temos que ter consideração vários aspetos: qual é o horário dos alunos, os horários de terapias...”</p> <p>g) “... terapia da fala... um, dois tempos semanais”</p> <p>h) “... outras terapias no centro de recursos a inclusão”</p> <p>i) “...as próprias características dos alunos, como é que esta organizado o seu “plano”, o seu plano educativo, se pudermos chamar desta forma, está definido o seu RTP ou o seu Programa Educativo Individual”</p> <p>j) “...isto é definido em função de cada caso”</p> <p>k) “... há aqui um conjunto de fatores que interagem e que vão definir cada especificidade”</p>
<p>Categoria 04 C4</p>	<p>Sub Categorias SC4</p>	<p>Unidades de Registo</p>
<p>Apoios disponibilizados aos</p>	<p>SC4.1.1-Apoios</p>	<p>a) “... da parte de educação especial que cada professor é responsável pela gestão de determinado</p>

		<i>e)“...no caso das unidades de ensino estruturado, nós temos uma verba que é atribuída... para ir adquirindo algum tipo de material mais específico”</i>
Categoria 06 C6	Sub Categorias 6 SC 6	Unidade de Registo
Contributo do Centro de Apoio a Aprendizagem no processo de inclusão dos alunos que frequentam o Centro.	SC6.1.1-Conceito de Educação Inclusiva	<i>a)“...é uma educação para todos” b)“...todos e quaisquer alunos deverão ter direitos e onde todos se enquadram”.</i>
	SC6.1.2-Contributo do CAA para inclusão	<i>a)“... procuramos enquadrar aqueles que já eram, claramente abrangidos pelo 54 e...a todos eles procuramos dar resposta quer a nível das horas que tem apoios, quer a nível dos recursos” b)“... são canalizadas ... coadjuvações para trabalharem em sala de aula” c)“...a escola se mobilizou para dar uma resposta muito eficaz, eficiente, a todos eles”</i>
	SC6.1.3-Ações que promovem a inclusão	<i>a)“...as próprias sensibilizações” b)“...intervenções... ao nível dos apoios com os colegas” c)“...de elaboração de materiais, a nível do garantir que condições especiais de avaliação” d)“...apoio dos docentes que trabalham dentro do centro de apoio a aprendizagem” e)“...dar alguma resposta aos alunos e também aos professores”</i>

	<p>SC6.1.4 -Importância que os docentes do E. Regular atribuem ao trabalho desenvolvido através do CAA.</p>	<p><i>a)“... os docentes do Ensino Regular valorizam o trabalho desenvolvido pelo CAA”</i></p>
	<p>SC6.1.5-Relevância dada ao trabalho do CAA pelos pais encarregados de Educação</p>	<p><i>a)“...Relativamente aos pais e encarregados de educação, acho que tem dado uma importância muito grande”</i></p> <p><i>b)“...nomeadamente aqui na parte do ensino estruturado, porque, temos feito um trabalho, temos de fato desenvolvido um trabalho forte com as famílias”</i></p> <p><i>c)“...o nível de confiança que temos deles para connosco, tem sido muito bom”</i></p> <p><i>d)“...acho que é das mais valias que temos dentro deste centro de apoio a aprendizagem”</i></p>
	<p>SC6.1.6-Investimento do Agrupamento para aquisição de bens que promovem a inclusão</p>	<p><i>a)“... a nível da, da canalização das verbas, acabam por ter mais limitações”</i></p> <p><i>b)“...a direção tem, na medida do possível, atribuído sempre, aliás, porque se consegue arranjar uma verba extra, há sempre uma preocupação de... procurar o departamento de educação especial, se procurar o centro de apoio a aprendizagem”</i></p> <p><i>c)“... nós enquanto unidade, ainda temos uma verba que é-nos atribuída pelo ministério da educação(...) possa daí, dizer que há uma aglutinação (...) esta verba acaba por nos dar uma possibilidade para ir gerindo este tipo de recurso”</i></p> <p><i>d)“...E temos softwares educativos que foram adquiridos, é... sistemas aumentativos”</i></p> <p><i>e)“...temos uma plataforma específica, que é partilhada por todos os docentes”</i></p> <p><i>f)“... é o ideal? Não! Mas... pra lá caminhamos ...estamos atentos e acho que estamos a tentar... “</i></p>

	<p>SC6.1.7-Planificação conjunta entre docentes e técnicos</p>	<p><i>a)“ a planificação (...) do ensino estruturado no âmbito do CAA, é atribuir, garantir previsibilidade aquilo que vai acontecer, ou seja, todas e quaisquer articulação é fundamental”</i></p> <p><i>b)“...temos que estar sempre atentos a esta articulação”</i></p> <p><i>c)“...daí a articulação com todos os docentes, quer para garantir a... que toda a parte da planificação seja assegurada dentro da turma”</i></p> <p><i>d)“ ...garantir que todas as condições específicas de avaliação do artigo 28 sejam cumpridas”</i></p> <p><i>e)“... é necessário e tem sido fundamental”</i></p> <p><i>f)“...e exige muito fora do horário, fazer muitas reuniões é... ter em determinados momentos que, ajustar aquilo que é, que são os nossos horários e fugir um bocado a eles para dar resposta a os nossos alunos...”</i></p> <p><i>g)“...mas isto é possível por esta articulação e por esta planificação conjunta”</i></p>
	<p>SC6.1.8-Envolvimento dos alunos nos planeamentos e avaliações no CAA.</p>	<p><i>a)“... por exemplo, nas atividades de grupo, (...) neste momento de avaliação, ou seja, de auto avaliação...muitas vezes podemos verificar qual o grau de satisfação dos alunos”</i></p> <p><i>b)“... muitas vezes tendo que trabalhar autonomia pessoal e social, aproveitamos é... para trabalhar estas competências, na parte da reflexão”</i></p> <p><i>c)“...fazemos todas as tarefas que nos fazemos e costumamos fazer esse tipo de avaliação, e verificar aquilo que eles precisam”</i></p> <p><i>d)“...muitas vezes conseguem verificar e verbalizar essa, essas dificuldades e aquilo que gostam e não gostam, outras vezes eles têm dificuldades, nós vamos a procura das respostas”</i></p> <p><i>e)“...temos a intenção de fazer e perceber aquilo que... vai de encontro as necessidades deles, vai de encontro ao agrado deles, só assim é que a intervenção é mais eficaz”</i></p>
	<p>SC6.1.9-Estímulo ao trabalho colaborativo e o</p>	<p><i>a)“...vamos tentar o que? orientar o aluno para é... orientar até o próprio grupo intervir dentro do grupo, não só, os nossos alunos, mas mesmo aos próprios, os outros, para que haja interação entre</i></p>

	seu Contributo para inclusão	<p><i>eles, para que haja participação efetiva é.. de todos eles nas atividades”</i></p> <p><i>b)“...acho que a nossa intervenção deve ser centrada nisso, que é na inclusão nas diferentes tarefas, toda turma com grupos conduzidos para que eles possam, de certa maneira, ser mais incluídos e mais participativos naquilo que são as dinâmicas de turma e de escola.”</i></p>
Categoria 07 C7	Sub Categorias 07 SC7	Unidade de Registo
Temática IX Observações finais	SC7.1- Sugestão para futuros estudos	<p><i>a)“... qual a interpretação das pessoas para a legislação e, perante esta interpretação é, tentar fazer uma investigação, ao nível de perceber, qual seria o modelo, dentro dos modelos, dos diferentes modelos de escola, de, por exemplo estávamos a falar do CAA, como é que há 3 escolas, 3 escolas tem um modelo, tem uma ideia e implementam o centro de apoio a aprendizagem completamente diferente, Quais é que são os aspetos fortes de uma, quais é que são os aspetos fortes da outra, quais aspetos fracos? Qual seria o modelo ideal pra isto?”</i></p>