

Work Project apresentado no âmbito do Mestrado Executivo em Management - Advanced
Executive da Nova School of Business and Economics.

DESAFIOS DE LIDERANÇA DE UM ESTABELECIMENTO DE ENSINO INCLUSIVO:
O CASO DA ESCOLA COM ALMA!

Ana Maria Cardoso Santos Gomes

Work project desenvolvido com supervisão de:
Professora Doutora Filipa Rodrigues

01/10/2025

RESUMO

Num contexto de crescente diversidade, este caso analisa a liderança do diretor do Agrupamento de Escolas da Alapraia, em Cascais, e como mobiliza a comunidade educativa na construção de uma escola mais inclusiva. A narrativa evidencia práticas orientadas para a confiança e o bem-estar, mas também os desafios de assegurar o legado de uma cultura inclusiva, gerir a diversidade numa organização em rede com recursos limitados e conciliar inclusão e excelência académica. A investigação segue a metodologia de estudo de caso pedagógico, recorrendo a entrevistas a quatro atores da comunidade educativa, para captar perspetivas distintas, complementadas por análise documental, observação direta e consulta de dados públicos.

Keywords: Liderança; Inclusão; Ensino Inclusivo; Gestão escolar; Cultura Organizacional

This work used infrastructure and resources funded by Fundação para a Ciência e a Tecnologia (UID/ECO/00124/2013, UID/ECO/00124/2019 and Social Sciences DataLab, Project 22209), POR Lisboa (LISBOA-01-0145-FEDER-007722 and Social Sciences DataLab, Project 22209) and POR Norte (Social Sciences DataLab, Project 22209).

CASO

“Um adolescente autista é violentamente agredido no pátio da escola. Colegas filmam com os telemóveis, sem intervir.”¹ A voz da jornalista ecoa na sala enquanto as imagens passam no ecrã. Luís Malta, sentado no sofá após um longo dia de trabalho, sente um aperto no peito. Num instante, surgem-lhe os rostos dos alunos mais frágeis da escola que dirige e dos pais que lhes confiam.

Na véspera, as notícias já tinham sido duras: encarregados de educação de alunos com necessidades especiais denunciavam situações perturbadoras em várias escolas², e estabelecimentos encerravam como resultado da greve dos trabalhadores não docentes que reclamavam formação adequada para lidar com crianças com necessidades especiais e horários menos sobrecarregados.³ Luís conhece bem os desafios de gerir uma escola inclusiva com a limitação de recursos. Reconhece que a sua liderança tem tido bons resultados... mas serão sustentáveis?

O AGRUPAMENTO E O SEU CONTEXTO

O Agrupamento de Escolas da Alapraia, distribuído em três freguesias do concelho de Cascais, integra sete estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico, localizados em Areias, Alapraia, Bicesse, Caparide, Manique e São Pedro do Estoril. A escola-sede é a Escola Básica da Alapraia. Criado em julho de 2003, com apenas quatro estabelecimentos e 543 alunos, o agrupamento tem vindo a crescer em número, diversidade e complexidade, refletindo a evolução demográfica, os novos desafios sociais e a aposta numa educação centrada na equidade e na participação plena de todos.

¹Notícia CNN Portugal: <https://cnnportugal.iol.pt/fragata-do-tejo/moita/aluno-autista-agredido-violentamente-dentro-da-escola-agressao-foi-filmada/20250127/6797aa61d34ef72ee441825b>

²Notícia Rádio Renascença: https://rr.pt/noticia/pais/2025/01/22/pais-de-alunos-com-necessidades-especiais-denunciam-situacoes-perturbadoras-nas-escolas/410646/?utm_medium=rss&fbclid=IwY2xjawNGNBtleHRuA2FlbQlXMQBicmlkETFHZ01BbVM1TTdNalZSDSDVFAR7FTDReSGzfM9VsT4VZb5Hyi4dkg8JqC70lhk7iw4xMr-La0wLRjQov2bbzdg_aem_KLBFbS4a0xWwN_1ljncRAg

³Notícia SIC Notícias: <https://sicnoticias.pt/pais/2025-01-16-video-nao-estamos-a-conseguir-dar-conta-escolas-em-sintra-fechadas-devido-a-greve-dos-trabalhadores-nao-docentes-2f0e02d8>

Com uma população atual de cerca de 1370 alunos, distribuídos por 60 a 61 turmas, o agrupamento caracteriza-se por uma comunidade escolar altamente heterogénea e em transformação. De 2021 a 2023, o número de alunos com português como língua não materna passou de 18 para 39 alunos, com perfis de proficiência variados e origens cada vez mais diversificadas. Em 2022, o agrupamento acolheu 284 alunos estrangeiros, num total de 20 nacionalidades diferentes. Esta diversidade cultural e linguística soma-se à diversidade funcional: cerca de 200 alunos apresentam necessidades de saúde e educativas especiais, de diferentes graus de complexidade.

Adicionalmente, 30,48% dos alunos beneficiam de Ação Social Escolar⁴, e o agrupamento serve comunidades particularmente vulneráveis, como a Aldeia de Crianças SOS de Bicesse e a instituição O Século.

Para resposta à diversidade, o agrupamento dispõe de um Centro de Apoio à Aprendizagem com três valências especializadas: duas na escola-sede (Ensino Estruturado e Multideficiência) e uma no 1.º ciclo (Multideficiência) em São João do Estoril. A equipa de Educação Especial acompanha alunos com diversas problemáticas, como surdez, cegueira, défices motores e cognitivos, dificuldades de aprendizagem e perturbações do desenvolvimento. Integra, ainda, uma docente e uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa, bem como uma terapeuta da fala especializada em surdez. Apesar da escassez de docentes com perfil específico para todos os contextos, o agrupamento tem promovido respostas articuladas com os recursos disponíveis.

O agrupamento é também a unidade de referência concelhia para a Intervenção Precoce na Infância⁵, assegurando o acompanhamento de crianças desde os zero anos, em articulação

⁴ A Ação Social Escolar é um programa do Ministério da Educação que assegura apoios económicos a alunos em situação de carência, nomeadamente refeições e manuais escolares, promovendo a igualdade de oportunidades, nos termos do *Despacho n.º 7255/2018, de 31 de julho* (Diário da República, 2.ª série, n.º 146).

⁵ A Intervenção Precoce na Infância é regulada pelo *Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro* (Diário da República, 1.ª série, n.º 194), que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, visando apoiar crianças dos 0 aos 6 anos com necessidades de desenvolvimento, bem como as suas famílias, através da articulação entre saúde, educação e segurança social.

com os serviços de saúde e segurança social. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) é responsável pela análise de sinalizações e pela definição das medidas universais, seletivas e adicionais ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, diploma que estabelece os princípios de uma escola inclusiva em Portugal.

Em 2023, foram analisadas 124 sinalizações. A EMAEI tem vindo a consolidar uma rede de parcerias, incluindo outras equipas do concelho, promovendo práticas colaborativas e coerentes com uma cultura inclusiva.

A nível de recursos humanos, o agrupamento conta com cerca de 220 profissionais, dos quais 161 são docentes, 4 técnicos especializados, 7 assistentes técnicas e 48 assistentes operacionais e debate-se com a rotatividade e o envelhecimento progressivo do corpo docente e a instabilidade horária que advém da escassez de recursos humanos.

A missão do agrupamento, conforme expressa no Projeto Educativo 2023–2026⁶, é clara: “promover o sucesso de todos os alunos, respeitando os seus ritmos e características pessoais e sociais, criando condições para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis, solidários e conscientes”. A sua visão aponta para “uma escola democrática e humanista, ética e crítica, que valorize o saber e o ser, e que garanta a igualdade de oportunidades a todos e a cada um”. Estes princípios orientadores, sustentados numa cultura de corresponsabilização e abertura à comunidade, alicerçam um modelo de gestão escolar inclusivo, participativo e centrado nas pessoas.

⁶ <https://www.aecalapraia.com/pag/Projeto-Educativo-22.html>

A LIDERANÇA DE LUIS MALTA E A ALMA DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Em julho de 2019, Luís Malta assumiu a direção do Agrupamento com uma visão declaradamente humanista e inclusiva. Enquanto pai de dois filhos e profissional com vasta experiência no ensino público, que abrange a docência e um cargo dirigente no Ministério da Educação, acredita que uma escola não consegue ser verdadeiramente inclusiva sem envolvimento de todos. Essa convicção reflete-se no lema que apresentou no concurso para diretor: “Um Agrupamento com Alma!” – expressão que se tornou o mote do seu projeto de liderança e lhe valeu, mais tarde, a distinção do Município de Cascais com a Medalha de Mérito em Educação⁷.

Nos primeiros tempos, alguns colegas questionavam o que significaria ter alma numa escola. Para dissipar dúvidas, Luís Malta fez questão de tornar a sua ideia bem visível: pessoalmente pintou na parede do átrio da escola-sede a sua definição do que é uma escola



Figura 1 - Átrio da Escola Básica de Alapraia

com alma. Nessa inscrição, que diariamente cumprimenta quem entra, pode ler-se: “*Uma escola com alma é uma escola com vida, com identidade, com vitalidade e inclusiva, onde uns aprendem com os outros, todos ensinam a todos e todos aprendem com todos. A alma está nas pessoas que a constroem todos os dias e lhe dão vida.*”⁸

Com este gesto simbólico, o diretor sinalizou à comunidade que a inclusão era um princípio inegociável do seu mandato. A alma da escola reside nas pessoas – alunos, professores, funcionários, famílias, parceiros – e na qualidade das relações que elas tecem no quotidiano escolar. Para Luís Malta, “*peças felizes não incomodam*”, uma frase que gosta de citar para

⁷ <https://www.cascais.pt/noticia/661-anos-de-cascais-assinalados-com-medalhas-de-merito#:~:text=EDUCA%C3%87%C3%83O%3A%20Medalha%20de%20M%C3%A9rito%20Municipal%3A,Agrupamento%20de%20Escolas%20da%20Alapraia>
⁸ aalapraia.com/pag/Escola-Basica-de-Alapraia-28.html

ênfatizar que quando os membros da comunidade educativa se sentem realizados e valorizados, emerge naturalmente um ambiente mais cooperativo e menos conflituoso. Estava ciente que a implementação do projeto significaria percorrer caminhos difíceis e que iria recusar atalhos fáceis. Mas estava decidido a tirar as pedras do caminho das suas equipas, convicto de ser essa a sua missão. Assim, ele assume como missão zelar pelo bem-estar de todos: colocar os alunos no centro das decisões, mas também cuidar das condições de trabalho dos professores e assistentes, ouvir ativamente as famílias, as equipas pedagógicas e acolher as iniciativas de todos, inclusivamente dos parceiros externos.

Acredita que uma escola não consegue ser verdadeiramente inclusiva sem que haja envolvimento e luta diariamente para que todos os alunos participem plenamente na vida escolar, mesmo aqueles que sofrem com graves problemas de saúde.

“Quando cheguei, a escola já era uma escola inclusiva. O que fizemos foi trabalhar mais, fazer diferente, aproveitar os recursos e criar recursos novos. E havia de ir atrás de formas de proporcionar a estes miúdos uma ligação mais forte à escola — aos meninos com necessidades ou estrangeiros — e uma ligação mais forte ao resto da Comunidade.”

E assim, os almoços de quarta-feira tornaram-se especiais: nesse dia, os professores do agrupamento vão ao bar comprar a sopa feita pelos alunos com deficiência e pelos profissionais que os acompanham⁹. São também esses alunos que fazem as bolachas servidas no projeto Chá com Livros¹⁰ nos dias em que os pais são convidados a partilhar a biblioteca escolar com os filhos. Para Luís Malta, diretor do agrupamento, o envolvimento e os elos criados na comunidade escolar são mais valiosos do que o dinheiro que as valências de multideficiência angariam para financiar os seus projetos.

“Aprendemos com a diversidade. Somos todos diferentes, mas aprendemos uns com os outros. Cada um tem os seus conhecimentos, e fazemos com que na escola haja união e boa disposição

⁹ https://www.aealaprãia.com/pag/Una-sopa-com-Alma-postn-7.html?utm_source=chatgpt.com

¹⁰ https://www.aealaprãia.com/pag/Cha-com-LIVROS-postn-70.html?utm_source=chatgpt.com

entre todos. Isto são recursos — para mim, um dos maiores recursos — e é isso que defendo na escola, e hei de defender sempre, é haver bem-estar.”

Na Alapraia, a liderança de Luís Malta é unanimemente reconhecida. Pais, professores e assistentes operacionais descrevem-no como uma figura próxima, acessível e inspiradora. Sara, responsável pelos assistentes, afirma que a sua postura “contagia” a equipa, legitimando o esforço quotidiano pela inclusão. Cecílio, representante dos pais, sublinha a confiança que transmite às famílias, vendo nele um verdadeiro “diretor de portas abertas”. Também Cátia, coordenadora da EMAEI, reforça esta imagem ao destacar a proximidade constante entre direção, professores e famílias. A liderança de Luís, marcada pela disponibilidade e pela valorização das pessoas, projeta a ideia de uma escola sem muros, preparada para acolher todos. Com esta abordagem inclusiva, não se isolam os mais frágeis, nem se centra a ação apenas neles. Procura-se garantir o bem-estar de todos, valorizando cada membro da comunidade, na convicção de que a diversidade enriquece e de que é no encontro entre diferentes que se concretiza a visão do agrupamento, expressa no seu Projeto Educativo.

No quotidiano escolar, o diretor mantém uma presença constante e acessível: os seus dias de trabalho são longos, mas poucas são as horas passadas no gabinete. Prefere circular pelos corredores, visitar salas de aula e espaços exteriores, conversar com alunos e funcionários, observando as dinâmicas da escola e escutando diretamente as suas pessoas. É conhecido pelos alunos, que o abordam frequentemente, quer para pedir apoio, quer para partilhar sucessos ou preocupações. A sua relação com a comunidade escolar pauta-se por uma forte proximidade e reconhecimento mútuo.

É notória a sua atenção constante às pessoas: Luís Malta inspira a equipa através do exemplo e valoriza a escuta, a presença e o envolvimento direto nas dinâmicas da escola. Prioriza o bem-estar, o desenvolvimento e o potencial humano dentro da organização, procurando criar condições para que cada membro da comunidade educativa se sinta reconhecido e possa crescer.

O seu foco parece estar em conciliar os resultados educacionais com a construção de um clima organizacional positivo, assente na confiança e no respeito mútuo.

LIMITAÇÃO DE RECURSOS

A implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 trouxe consigo um aumento de alunos em situação de vulnerabilidade e com necessidades de apoio acrescido. Na Alapraia, a resposta a esta diversidade tem sido assumida com convicção, mas também com esforço. A coordenadora da EMAEI, Cátia, relata que “em três anos, os processos triplicaram”, sem que os recursos humanos tenham acompanhado esse crescimento. Sara, responsável pelos assistentes operacionais, descreve o receio e a sobrecarga da sua equipa, frequentemente chamada a lidar com situações de saúde complexas para as quais não tem formação. Por vezes, a condução do projeto inclusivo parece uma corda bamba: o diretor equilibra exigências que puxam em sentidos opostos — o compromisso de responder a todos os alunos e os limites impostos pelos recursos e pela sustentabilidade da organização.

Luís Malta, o diretor, recorda bem o dia em que recebeu no gabinete um casal desesperado. A filha, com multideficiência profunda, não se adaptara noutra escola e pediam transferência imediata. As turmas de ensino especial estavam no limite, os recursos já distribuídos, mas a pergunta que ecoava na sua mente era simples: “O que será desta criança e destes pais ao saírem daqui sem solução?”. Aceitou a aluna, confiando que a equipa encontraria respostas, ainda que fora dos ciclos normais de planeamento.

Para a coordenadora da EMAEI, Cátia Ludovino, episódios como este tornaram-se cada vez mais frequentes desde a entrada em vigor do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, que garante prioridade de matrícula aos alunos com necessidades educativas especiais na escola da sua opção, mesmo que fora da sua área de residência e obriga à elaboração de projetos educativos individuais para todos. “*Em três anos, os processos triplicaram*”, recorda. O diploma assegura direitos, mas também cria tensões: escolas sem enfermeiros ou técnicos de saúde são obrigadas

a lidar com situações complexas como alimentação por sonda, algaliação, convulsões, tetraparesia, perturbação do desenvolvimento intelectual grave, ausência de linguagem verbal, entre outros.

No quotidiano, essa pressão recai muitas vezes sobre os assistentes operacionais. Sara, responsável por esta equipa, descreve o desafio: *“Somos nós que acompanhamos as crianças às salas, que ajudamos quando precisam de apoio físico, que explicamos aos colegas para terem paciência. Mas quando é preciso lidar com questões de saúde graves, isso cria muito receio. Não somos enfermeiros, mas acabamos por ser nós a dar resposta”*.

Mas há situações que revelam a crueldade paradoxal da própria lei. Foi o caso de uma aluna com doença degenerativa muito grave, sem perspetiva de futuro. Cátia confessa a frustração: obrigada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 a elaborar um programa educativo individual, sabia que qualquer estímulo pedagógico estava clinicamente desaconselhado e que a escola não podia oferecer uma verdadeira ação educativa. Os documentos tornaram-se, por isso, em larga medida “fictícios”, produzidos apenas para cumprir a norma legal. Mais duro ainda era o momento em que tinha de se sentar com a mãe para discutir planos de futuro, quando ambas sabiam que a filha não os teria. Para Cátia, este episódio ilustra a ironia cruel da própria legislação: em nome da inclusão, obriga a encaixar crianças em procedimentos curriculares que não respeitam verdadeiramente a sua singularidade.

A sobrecarga é visível em toda a organização. No ano em causa, as vagas de Educação Especial do agrupamento não obtiveram candidatos com a especialização, pelo que a direção recorreu a outros procedimentos de contratação para assegurar serviço letivo e apoio aos alunos. Entraram cinco profissionais sem a valência em Educação Especial. Luís Malta admite: *“A grande dificuldade foi termos cinco professores sem especialização... tivemos de dar a resposta possível”*. Para Cátia, o desgaste é duplo: *“O maior sofrimento é saber a resposta necessária e não poder dá-la por falta de recursos humanos”*. Professores em final de carreira ou recém-

chegados sentem-se inseguros, e a resistência cresce. Só com acompanhamento próximo, formação e trabalho em equipa é possível transformar essa tensão em inovação.

Há dias em que Luís, humanista convicto, se descobre menos líder e mais acrobata: suspenso numa corda bamba, segura a vara pesada de dois mundos que puxam em direções opostas — o da inclusão incondicional e o da sustentabilidade da organização.

Quando a pandemia de COVID-19 revelou desigualdades no acesso a recursos digitais, tendo o levantamento interno revelado que 13,5% dos alunos do 1.º ciclo não tinham equipamento informático e 7,8% não tinham acesso à Internet, foram as políticas públicas que vieram em auxílio. Atualmente, 1046 alunos beneficiam do Kit Digital¹¹, assegurando acesso ao ensino e à aprendizagem em igualdade de condições.

Contudo, muitas carências não encontram resposta em programas nacionais. É nesse hiato que Luís mobiliza a comunidade escolar, que se junta tanto em torno de projetos de benefício coletivo — como a construção de um espaço abrigado no recreio com mesas e ecopontos —, como em iniciativas dirigidas a uma minoria, como o balanço adaptado que garante a inclusão de alunos com mobilidade condicionada e promove



Figura 2 – Baloiço Adaptado para Adulto



Figura 3 – Mão de madeira colada na porta

o convívio com colegas que se voluntariam para o empurrar. Os alunos também se envolvem, através do orçamento participativo jovem, e conseguiram já a reformulação das casas de banho. Mas o edifício envelhecido precisa de muito mais. Enquanto o financiamento não chega, Luís recorre à criatividade da equipa: mãos de madeira pintadas foram

¹¹ O Kit Digital resultou do Programa Escola Digital, regulado pelo *Despacho n.º 779/2019* (complementado pelo *Despacho n.º 6352/2020* e enquadrado no PRR), que garantiu a disponibilização de equipamentos informáticos e de conectividade a todos os alunos e docentes do ensino público.

coladas a tapar buracos nas portas. São as mãos que tapam buracos, símbolo de uma comunidade que se une para resolver e construir, apesar das limitações.

A procura por recursos extravasa a comunidade escolar. Em 2024, o Grupo Pestana apadrinhou sala Snoezelen¹², um espaço terapêutico para alunos com necessidades educativas especiais que procura o estímulo sensorial e promove o relaxamento e a sensação de segurança, conforto e estabilidade emocional aos seus utentes. Na cerimónia de inauguração, Luís Malta confessa:

“Esta sala foi um sonho que nós tivemos, ouvindo os nossos professores e a comunidade que temos aqui na escola. Este era um recurso que os professores diziam ser essencial para estes alunos com necessidades educativas especiais. E, portanto, fomos atrás do nosso sonho. Com este recurso, os nossos alunos vão sair mais felizes, vão aprender mais, vão estar mais tranquilos e vão passar o dia na escola mais realizados”.

Mas os estímulos sensoriais não se encerram na sala Snoezelen. No pátio da escola, todos os alunos podem usufruir da sombra das árvores e dos canteiros sensoriais; com plantas que se afagam para que deixem nos dedos os cheiros do campo. E é por isso que apesar das salas adaptadas poderem ser refúgio, se instalaram rodinhas nos cadeirões para incentivar a autonomia e a fruição do espaço escolar em igualdade. Luís tem a convicção que este envolvimento beneficia todos e que a inclusão não pode admitir segregação. A próxima meta é conseguir adquirir uma bicicleta adaptada para que os alunos possam pedalar e levar um amigo com mobilidade reduzida a passear pelo pátio.

Com recurso a verbas próprias ou através da mobilização de parceiros, o agrupamento tem investido em equipamentos que melhoram a qualidade de vida de alunos e funcionários, apoiando as tarefas fisicamente mais exigentes. Um exemplo



Figura 4 – Grua elétrica para transferência

¹² <https://www.cascais.pt/noticia/inauguracao-da-sala-snoezelen-na-alapraia>

é a instalação de uma grua elétrica, que facilita a transferência de alunos do cadeirão para a cama de troca de fraldas. Alguns destes alunos têm já peso equivalente ao de um adulto, e o equipamento torna o processo mais seguro e menos desgastante para todos os envolvidos.

Para Luís Malta, a gestão em rede tornou-se inevitável. Sem ela, não seria possível dar resposta a tantas exigências. Mas a articulação com autarquia, associações e técnicos externos tem também o seu preço: cada entidade funciona com prazos e prioridades próprias, obrigando a uma coordenação permanente que, muitas vezes, se sobrepõe ao funcionamento interno da escola.

A inclusão, contudo, nem sempre é consensual. O diretor lembra o episódio de uma professora que resistiu a uma mudança de funções: *“Foi difícil, a colega não aceitou. Mas tivemos de conversar. Somos adultos, os meninos são o foco. E acabou por resultar”*. Para ele, enfrentar estas tensões faz parte da missão: provar, com exemplos concretos, que a inclusão não diminui a qualidade da escola — pelo contrário, fortalece-a.

Do lado das famílias, Cecílio, pai de aluno com necessidades especiais e presidente da associação de pais, reconhece os limites, mas valoriza a atitude: *“Os professores de Educação Especial fazem milagres, mas precisamos de mais recursos. O melhor que a escola oferece nem sempre chega, mas sentimos que os nossos filhos estão verdadeiramente incluídos”*. Ao mesmo tempo, sublinha a importância das parcerias externas: *“A Câmara, a CERCICA, os projetos municipais ajudam a colmatar falhas, mas é o diretor que garante que essa rede funciona”*.

INCLUSÃO E EXCELÊNCIA

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) reúne regularmente com coordenadores de departamento e diretores de turma, para identificar precocemente obstáculos à aprendizagem de qualquer aluno – fosse uma barreira linguística com alunos recém-chegados do estrangeiro, seja uma dificuldade de visão ou audição ainda não sinalizada, ou uma necessidade de apoio socio-emocional. As estratégias de diferenciação pedagógica tornaram-se

assunto de todos os docentes, não apenas dos especializados. Em linha com os princípios da interculturalidade, a escola promove atividades que valorizam as culturas dos alunos migrantes, como clubes de línguas e momentos informais de partilha gastronómica ou cultural. A diversidade linguística e cultural é celebrada, estimulando a valorização das origens e o sucesso académico. Numa ocasião relatada, Luís cruzou-se no corredor com a professora de Português Língua Não Materna que levava dois alunos chineses e um russo para tomar um chá. Ele juntou-se espontaneamente ao grupo. Durante aquela hora, partilharam chá e conversas sobre hábitos culturais, enfrentando juntos as barreiras linguísticas com boa disposição. No fim, todos se sentiram mais ricos e mais próximos – evidenciando que as aprendizagens ocorrem dentro e fora da sala de aula, e que a diversidade cultural pode ser um recurso educativo, não um problema. Essas práticas promovem um ambiente de aprendizagem cooperativa e intercultural, no espírito de uma escola inclusiva onde uns aprendem com os outros.

Em 2025, o agrupamento conseguiu do Ministério da Educação a alocação de um novo técnico sociocultural para apoiar especificamente a relação escola-família dos alunos imigrantes – uma medida recente que Luís Malta celebrou, pois vem suprir uma lacuna na mediação intercultural. No plano relacional, o envolvimento dos pais e encarregados de educação também é uma constante, como demonstrado no projeto 'Direitos das Crianças', em que participaram ativamente através de questionários e grupos de discussão. Todas estas ações contribuem para reforçar a identidade de uma escola onde cada pessoa importa e onde o compromisso com a inclusão se traduz em gestos concretos e quotidianos. Um bom exemplo disso é o projeto 'Escola e Família de Mãos Dadas', em que se promove o envolvimento das famílias como condição essencial para a melhoria das aprendizagens, reforçando a ideia de que a escola deve trabalhar em estreita articulação com os encarregados de educação, num ambiente de confiança e cooperação partilhada.

Estes esforços de mobilização de recursos e parcerias são reconhecidos no Relatório de

Avaliação Externa da EMAEI do Agrupamento de Escolas da Alapraia 2024/2025, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). O documento destaca a relevância de protocolos estabelecidos com a autarquia, a junta de freguesia e associações locais, que permitiram reforçar a intervenção educativa através de técnicos especializados, mediadores comunitários e projetos de intervenção social. Iniciativas como o programa PreVio¹³, o EDUCA¹⁴ e os encontros concelhios das EMAEI¹⁵ ampliam a capacidade da escola para responder à diversidade. Projetos interdisciplinares, como a Sopa com Alma ou o Chá com Livros, bem como atividades solidárias, reforçam a articulação entre escola, famílias e comunidade, configurando boas práticas de inclusão e sustentabilidade.

Ainda assim, a questão central permanece: os investimentos na inclusão comprometem a excelência? Apesar dos resultados da Alapraia serem consistentes e revelarem progressos, continuam abaixo da média nacional, o que mantém a pressão externa viva.

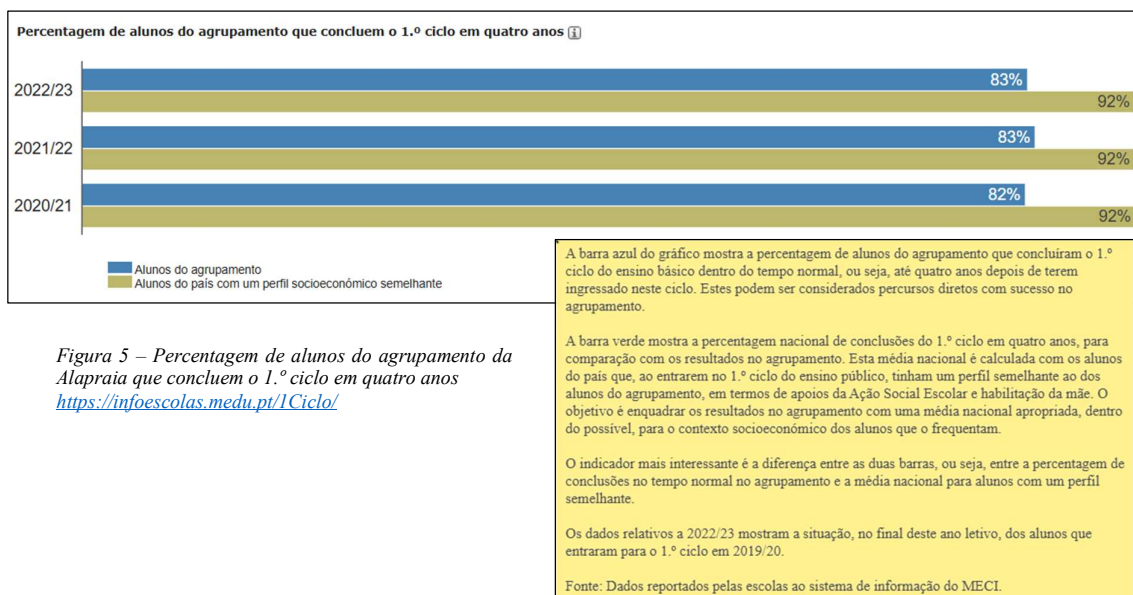


Figura 5 – Percentagem de alunos do agrupamento da Alapraia que concluem o 1.º ciclo em quatro anos
<https://infoescolas.medu.pt/1Ciclo/>

Cecílio aponta para a realidade das salas de aula: “Quando falta o professor de Educação Especial, o titular tem de dedicar mais tempo aos alunos com maiores dificuldades, e isso reflete-se em menos tempo para os restantes”. Ao mesmo tempo, há ganhos que não cabem nos

¹³ <https://www.aenalapraia.com/pag/Agrupamento-sem-Bullying-%7C-Escolas-Sem-Violencia-postn-34.html>

¹⁴ [Educa.gz](#) | [Educa.pt](#) | [Educa.sdr](#) | [Educa.alc](#) | Câmara Municipal de Cascais

¹⁵ <https://www.cascais.pt/sub-area/iv-encontro-percursos>

rankings. Sara conta que vê, no recreio, os colegas a ajudarem naturalmente os alunos com deficiência: “*As crianças deixam de os ver como diferentes — são apenas colegas. E isso torna-os melhores seres humanos*”. Para Cátia, esta é também uma forma de excelência: “*A escola está a formar cidadãos mais solidários, tolerantes e preparados para a vida em comunidade*”.

Sentado no sofá, com os olhos fixos na imagem do adolescente autista que, depois de agredido, chorava enquanto voltava a arrumar sozinho as suas coisas na mochila, sob o olhar de colegas que apenas filmavam, Luís pensava na sua escola. Nos seus ombros pesava a responsabilidade de formar cidadãos que jamais se comportassem daquela forma. Mas também o peso de assegurar uma escola capaz de proporcionar a excelência académica que abriria portas aos sonhos e ambições dos seus alunos. O olhar ensombrou-se com as dúvidas que lhe assaltavam a mente: iria conseguir entranhar os seus valores na organização, de modo que esta defendesse a inclusão mesmo após a sua saída? Estaria a exigir demasiado das equipas, sem lhes dar os recursos necessários, arriscando que o cansaço se transformasse em repúdio pela cultura inclusiva? Estariam os investimentos na inclusão a comprometer a excelência académica? Poderia uma escola ser excelente sem ser inclusiva?

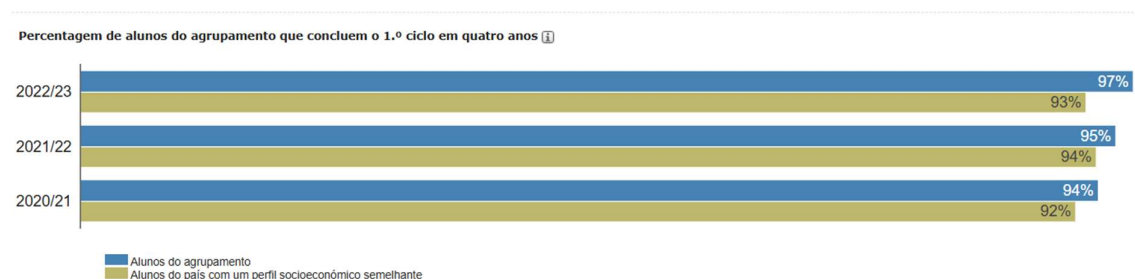


Figura 6 – Percentagem de alunos do Agrupamento de Escolas Fragata do Tejo, Moita que concluem o 1.º ciclo em quatro anos
<https://infoescolas.medu.pt/1Ciclo/>

Por curiosidade, abriu o InfoEscolas e verificou que a escola alvo da notícia apresentava resultados muito superiores aos do seu agrupamento.

NOTA PEDAGÓGICA

SINOPSE

O Agrupamento de Escolas da Alapraia, no concelho de Cascais, é reconhecido pela comunidade educativa como um exemplo de compromisso com a inclusão. A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 marcou a política educativa portuguesa ao consagrar o direito de todos os alunos a uma educação inclusiva, mas a sua implementação colocou sob forte pressão as lideranças escolares, obrigando a gerir tensões entre princípios normativos e recursos limitados, entre excelência e inclusão.

Neste contexto, Luís Malta, diretor do Agrupamento, emerge como protagonista central. Humanista convicto, defende que a escola deve ser um espaço com alma, onde cada aluno seja reconhecido na sua singularidade. A sua liderança, marcada pela proximidade e valorização das pessoas, projetou a Alapraia como escola de referência em inclusão, promovendo projetos inovadores e articulando-se em rede com múltiplos parceiros externos. Mas iria conseguir entranhar os seus valores na organização, de modo que esta defendesse a inclusão mesmo após a sua saída? Estaria a exigir demasiado das equipas, sem lhes dar os recursos necessários, arriscando que o cansaço se transformasse em repúdio pela cultura inclusiva? Estariam os investimentos na inclusão a comprometer a excelência académica? Poderia uma escola ser excelente sem ser inclusiva?

A investigação segue a metodologia de estudo de caso pedagógico, recorrendo a entrevistas a quatro atores da comunidade educativa (diretor de agrupamento, coordenadora da EMAEI, encarregada de assistentes operacionais e a um pai que é também presidente da associação de pais) para captar perspetivas distintas, complementadas por análise documental, observação direta e consulta de dados públicos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

O caso “Uma Escola com Alma” foi concebido para apoiar a discussão em torno dos dilemas

da liderança inclusiva em contextos educativos complexos. Pretende-se que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar o papel deste estilo de liderança na construção e continuidade de culturas escolares inclusivas, compreendendo simultaneamente as tensões decorrentes da escassez de recursos e da fadiga das equipas. Espera-se ainda que sejam capazes de avaliar criticamente a relação entre equidade e excelência académica, aplicando diferentes quadros teóricos — como a liderança transformacional, sustentável, distribuída e paradoxal — à análise de um caso real. Finalmente, o caso procura estimular o desenvolvimento de competências de raciocínio estratégico e de tomada de decisão em situações de dilema.

PÚBLICO-ALVO

Este caso destina-se a estudantes de mestrado e a executivos em programas de gestão, administração educacional e políticas públicas, bem como a profissionais da educação em formação contínua. A sua utilização é particularmente adequada em disciplinas de liderança e gestão de organizações educativas, em unidades curriculares centradas em políticas de inclusão, ou ainda em módulos sobre gestão de paradoxos e mudança organizacional.

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO E ANÁLISE DO CASO

1. Quando a inclusão depende do líder: legado ou fragilidade?

A análise do caso Uma Escola com Alma evidencia que o estilo de liderança de Luís Malta é predominantemente inclusivo, embora revele traços de outros modelos. A liderança inclusiva, segundo Ainscow e Sandill (2010), caracteriza-se pela promoção de culturas de equidade e pela mobilização de todos os atores educativos na construção de respostas coletivas aos desafios da diversidade. Esta orientação é visível no modo como Malta privilegia a proximidade, a escuta ativa e a criação de oportunidades de participação plena para todos os alunos, professores, assistentes e famílias.

Ao mesmo tempo, a sua liderança contém elementos transformacionais, na medida em que inspira uma visão mobilizadora — “Um Agrupamento com Alma” — e fomenta compromisso

coletivo, como defendem Bolívar (2010) e Leithwood e Jantzi (2006). Integra ainda aspetos humanistas, centrando-se no bem-estar e na valorização das pessoas, como propõe Fullan (2003), bem como dimensões distribuídas, ao encorajar equipas pedagógicas e parceiros comunitários a assumir papéis ativos, tal como defende Spillane (2006).

Uma outra dimensão relevante é a liderança servidora, conceptualizada por Greenleaf (2002) e retomada em contexto educativo por Sergiovanni (1992). O líder servidor coloca o foco no cuidado, na escuta e na capacitação dos outros, valorizando a comunidade acima dos interesses pessoais. Esta lógica encontra eco na prática de Malta: os projetos de inclusão (como a sopa de quarta-feira ou o Chá com Livros) privilegiam a dignidade e o protagonismo dos alunos mais frágeis, ao mesmo tempo que fortalecem os laços comunitários. O seu lema, “Um Agrupamento com Alma”, materializa esta vocação de serviço: liderar não para reforçar a sua posição, mas para criar condições que permitam aos outros florescer.

Contudo, a ênfase central permanece na inclusão como princípio organizacional: cada prática, cada parceria e cada decisão procura transformar a diversidade em oportunidade de aprendizagem e de coesão. Pais e professores reconhecem-no como um “diretor de portas abertas”, símbolo da confiança e da partilha de responsabilidades que caracteriza o seu estilo.

Em comparação com estilos próximos, Malta distingue-se da liderança carismática, porque procura institucionalizar valores e práticas que sobrevivam para além da sua figura pessoal, respondendo ao alerta de Hargreaves e Fink (2006) sobre a vulnerabilidade das organizações dependentes de líderes singulares. A sua abordagem, mais próxima de Sergiovanni (1992), procura transformar convicções em valores partilhados, sustentados coletivamente.

Assim, o estilo de Luís Malta pode ser descrito como inclusivo com fortes traços servidores, transformacionais, humanistas e distribuídos, em que a equidade, a valorização das pessoas e o envolvimento de toda a comunidade educativa constituem o núcleo da ação.

A questão do legado da liderança inclusiva emerge como uma das maiores inquietações da

comunidade educativa da Alapraia. Até que ponto a cultura inclusiva poderá sobreviver para além da liderança de Luís Malta? O relatório da IGEC sobre o Agrupamento de Escolas da Alapraia (2024-2025) reconhece a relevância das práticas inclusivas implementadas e a riqueza das parcerias que as sustentam, ao mesmo tempo que indica que os processos de institucionalização e monitorização da liderança partilhada se encontram ainda em fase de consolidação. Este dado abre espaço para refletir sobre a sustentabilidade da cultura inclusiva e sobre as condições necessárias para que o projeto de liderança iniciado pelo diretor se transforme em legado coletivo. Para apoiar esta reflexão, apresentam-se três caminhos estratégicos possíveis, cada um com potenciais benefícios e riscos:

Caminho estratégico	Descrição	Riscos associados
1. Consolidação das práticas existentes	Reforçar as rotinas inclusivas já instituídas, esperando que se enraizem o suficiente para resistir à saída do diretor.	Pode revelar-se insuficiente: práticas não formalizadas podem enfraquecer ou desaparecer com a mudança de liderança.
2. Institucionalização formal	Criar regulamentos, protocolos e mecanismos oficiais que garantam a continuidade da inclusão para além das pessoas.	O excesso de formalização pode esvaziar a dimensão relacional e humanista da liderança, transformando a cultura em burocracia.
3. Sucessão e liderança distribuída	Preparar líderes intermédios, promover equipas colaborativas e formar futuros quadros que assumam responsabilidades.	Exige tempo, investimento e adesão coletiva; sem esse compromisso, pode gerar fragmentação ou dependência difusa.

2. Será que viver a inclusão de forma plena, sem estar na posse dos recursos necessários, provoca desgastes que levam os envolvidos — profissionais e famílias — a colocar em causa a própria cultura de inclusão?

O Decreto-Lei n.º 54/2018 consagra o direito à educação inclusiva, obrigando as escolas a adotar medidas que respondam à diversidade. Para Luís Malta, este enquadramento reforça a legitimidade da sua visão humanista: a inclusão não é uma escolha, mas uma responsabilidade institucional e ética. Contudo, o quadro normativo não assegura, por si só, os meios necessários à sua concretização. As equipas sentem frequentemente a pressão de fazer mais com menos, gerindo turmas heterogéneas, múltiplas exigências administrativas e um número limitado de

técnicos especializados.

A tensão entre o ideal da escola para todos e os limites da realidade organizacional torna-se evidente.

A literatura em gestão educacional oferece pistas para compreender esta tensão. A liderança paradoxal Cunha et al. (2021) propõe que os líderes eficazes não eliminam contradições, mas aprendem a habitá-las, gerindo simultaneamente proximidade e distanciamento, idealismo e pragmatismo. A agilidade estratégica, como defendem Doz e Kosonen (2010) destaca a importância de reconfigurar rapidamente recursos e redes para responder a novos desafios. A liderança distribuída, de acordo com Spillane (2006) e Harris (2013) surge como resposta à fadiga das equipas, ao permitir que a responsabilidade pela inclusão seja partilhada por múltiplos atores. No entanto, como alerta Fullan (2003), esta partilha só é eficaz se estiver ancorada num imperativo moral partilhado.

Neste dilema, podem desenhar-se três caminhos estratégicos. O primeiro consiste em reorganizar os recursos internos e investir na formação das equipas existentes, promovendo maior capacitação e resiliência. O segundo aposta na consolidação e expansão das parcerias externas, assumindo a sua coordenação como parte da função da direção. O terceiro implica mobilizar a comunidade educativa para exercer pressão política junto da tutela, exigindo mais recursos e reconhecimento institucional.

Cada opção envolve riscos: a gestão interna pode esgotar as equipas; as parcerias exigem uma coordenação que retira energia ao funcionamento interno; e a pressão política depende de variáveis fora do controlo da escola. Assim, permanece a questão essencial: como manter viva a chama da inclusão quando os recursos escasseiam e os sinais de desgaste se acumulam?

Caminho estratégico	Descrição	Riscos associados
1. Reorganização e capacitação interna	Reforçar a formação contínua e redistribuir responsabilidades, promovendo resiliência das equipas e maior autonomia pedagógica.	Pode sobrecarregar ainda mais os docentes e assistentes já pressionados, gerando resistência ou burnout.
2. Consolidação e expansão de parcerias externas	Estender protocolos com autarquia, juntas de freguesia e associações locais, garantindo técnicos especializados e mediadores que apoiem as equipas.	Exige forte coordenação da direção; risco de dependência excessiva de entidades externas e de instabilidade se os apoios cessarem.
3. Mobilização política e pressão institucional	Envolver ativamente a comunidade educativa em reivindicações junto da tutela para reforço de recursos humanos e financeiros.	Depende de variáveis externas; pode gerar frustração se não houver resposta célere; risco de desgaste adicional no envolvimento da comunidade.

3. Inclusão e excelência: convergência ou exclusão?

Enquanto o quadro normativo exige inclusão, os critérios de excelência continuam a assentar, sobretudo, nos resultados académicos reportados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). É neste hiato que o dilema ganha força. De um lado, a comunidade da Alapraia avalia o diretor pela sua proximidade, capacidade de mobilização e compromisso com o bem-estar dos alunos. Do outro, a tutela valoriza quase exclusivamente os resultados dos exames nacionais. Surge, então, uma questão central: pode uma escola ser considerada excelente se não se destaca nos rankings, mas forma cidadãos mais solidários, tolerantes e preparados para a vida em comunidade? A experiência da Alapraia espelha essa contradição. Cecílio, pai e presidente da associação de pais, nota que a atenção dada aos alunos com mais dificuldades reduz o tempo disponível para os restantes, o que pode afetar os resultados. Já Sara testemunha outra forma de excelência: no recreio, as crianças ajudam naturalmente os colegas com deficiência — “deixam de os ver como diferentes, são apenas colegas”. Para Cátia, coordenadora da EMAEI, esta é a prova de que a escola está a formar cidadãos mais humanos e preparados para a vida em sociedade. Os exemplos concretos abundam: os alunos com deficiência fazem a sopa servida no bar às quartas-feiras e as bolachas

do projeto Chá com Livros; o baloiço adaptado no recreio permite que todos participem; os canteiros sensoriais e os cadeirões com rodinhas promovem autonomia e convivência; e a sala Snoezelen, criada com apoio da comunidade, oferece estímulo e bem-estar aos alunos com necessidades especiais. Estas práticas não aparecem nos rankings, mas transformam a escola num espaço de inclusão vivida. A literatura ajuda a compreender a profundidade deste dilema. Bolívar (2010) sublinha que a verdadeira excelência escolar não se limita aos resultados, mas à capacidade de construir culturas inclusivas que promovam o bem comum. Para Bolívar, a diversidade não é um obstáculo, mas um recurso educativo fundamental: é no encontro entre diferentes que a escola se transforma num espaço de aprendizagem mais rico, inovador e humano. A liderança pedagógica, segundo o autor, deve articular exigência académica com justiça social, promovendo uma escola que valoriza tanto o saber como o ser. Harris e Jones (2018) reforçam que equidade e excelência não são objetivos contraditórios: sistemas que reduzem desigualdades elevam também o desempenho global. Hattie (2009), em vasta meta-análise, demonstra que práticas inclusivas beneficiam todos os alunos, e não apenas os mais vulneráveis. Ao mesmo tempo, a OECD (2023) alerta para a persistência de sistemas avaliativos centrados em métricas de desempenho, mesmo quando as políticas proclamam diversidade e equidade. Neste cenário, a liderança de Luís Malta revela-se um exercício de autoliderança. Como sugere Manz (1986), liderar os outros começa por liderar-se a si mesmo, mantendo coerência entre valores e ação. Neck e Houghton (2006) acrescentam que esta autogestão é crucial em contextos de elevada complexidade, como o da Alapraia, onde os dilemas não têm soluções fáceis. O diretor, ao recusar atalhos como a segregação e ao insistir numa escola de portas abertas, exerce uma liderança que se ancora em convicções éticas, mesmo sob pressão. Mas a liderança não é apenas individual. Day et al. (2016) mostram que diretores eficazes equilibram exigência de resultados com apoio humano, enquanto Leithwood et al. (2020) demonstram que a liderança escolar é decisiva tanto para o desempenho académico como para

o bem-estar comunitário. Finalmente, a perspectiva da liderança paradoxal apresentada por Cunha et al. (2021) oferece aqui uma chave interpretativa: líderes eficazes não eliminam contradições, mas aprendem a habitá-las, gerindo simultaneamente proximidade e institucionalização, equidade e rankings. Assim, o dilema mantém-se aberto e provocador: se a excelência continuar a ser medida apenas em exames e rankings, não será a inclusão condenada a permanecer invisível? E poderá a autoliderança do diretor e o compromisso da comunidade ser suficientes para redefinir a excelência como um equilíbrio entre resultados académicos e formação cidadã? Como defende Bolívar, só uma escola que reconhece a diversidade como recurso e articula inclusão e excelência pode ser verdadeiramente transformadora.

PLANO DE AULA

Objetivos de aprendizagem

O caso Uma Escola com Alma foi concebido para apoiar a discussão em torno dos dilemas da liderança inclusiva em contextos educativos complexos. Pretende-se que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar o papel do estilo de liderança na construção e continuidade de culturas inclusivas, compreendendo simultaneamente as tensões entre inclusão, escassez de recursos e fadiga das equipas. Espera-se ainda que sejam capazes de avaliar criticamente a relação entre equidade e excelência académica, aplicando diferentes quadros teóricos — como a liderança transformacional, sustentável, distribuída e paradoxal — à análise de um caso real. Finalmente, o caso visa estimular o desenvolvimento de competências de raciocínio estratégico e de tomada de decisão em contextos de dilema.

ESTRUTURA SUGERIDA DA SESSÃO (90 MINUTOS)

Introdução ao caso (10 minutos)

O docente inicia com uma breve apresentação do contexto: caracteriza o Agrupamento de Escolas da Alapraia, o perfil do diretor Luís Malta e o enquadramento legal decorrente do Decreto-Lei n.º 54/2018 sobre educação inclusiva. Esta introdução deve situar os participantes

na realidade portuguesa da gestão escolar, salientando os desafios da liderança inclusiva.

De seguida, coloca-se a questão central da metodologia de caso: os participantes são convidados a assumir o papel de decisores, confrontados com os dilemas de Luís Malta, e a refletir sobre que opções estratégicas poderiam adotar perante as situações apresentadas.

Dilema 1 – O estilo de liderança assegura um legado de inclusão? (20 minutos)

Questão central: Será que a cultura inclusiva da escola pode sobreviver para além da liderança de Luís Malta?

Dinâmica sugerida: Os participantes começam por identificar o estilo predominante de liderança de Luís Malta. Depois, em pequenos grupos, debatem medidas que possam institucionalizar a cultura inclusiva, reduzindo a dependência de uma liderança carismática individual. Cada grupo apresenta duas ou três propostas, a partir das quais se inicia a discussão plenária.

Dilema 2 – Como pode a cultura inclusiva resistir perante necessidades crescentes e recursos limitados? (25 minutos)

Questão central: De que forma pode a escola responder a necessidades crescentes quando os recursos disponíveis são escassos e as equipas já evidenciam sinais de fadiga?

Dinâmica sugerida: Realiza-se uma simulação de Conselho Escolar. Cada grupo de participantes assume o papel de um ator da comunidade (professores, assistentes operacionais, pais ou parceiros externos, como autarquia e associações locais). O objetivo é deliberar sobre medidas prioritárias para assegurar a inclusão, tendo em conta a limitação de recursos e os diferentes interesses representados.

Dilema 3 – A inclusão compromete a excelência académica? (25 minutos)

Questão central: Pode a inclusão ser conciliada com resultados académicos de qualidade, tradicionalmente medidos por exames e rankings nacionais?

Dinâmica sugerida: Cada participante é convidado a refletir individualmente e registar, em

poucas linhas, o que considera ser 'excelência escolar'. Esta breve reflexão será partilhada, de forma voluntária, permitindo mapear a diversidade de perspetivas e enriquecer a discussão.

Promove-se, então, um debate em plenário, no qual os participantes são divididos em duas posições opostas: “a inclusão ameaça a excelência” vs. “a inclusão reforça a excelência”. Após a discussão, o professor sintetiza os principais argumentos de cada lado, destacando pontos de convergência e sublinhando os *trade-offs* que persistem.

Síntese e fecho (10 minutos)

O docente conduz a última parte da sessão recolhendo as principais aprendizagens emergentes

REFERÊNCIAS

- Ainscow, Mel, e Alan Sandill. 2010. “Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership.” *International Journal of Inclusive Education* 14 (4): 401–16. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>.
- Bolívar, Antonio. 2010. “El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones.” *Psicoperspectivas* 9 (2): 9–33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>.
- Campbell, Elizabeth. 1995. “Raising the Moral Dimension of Teaching: Beyond the Ethical Contractual.” *Journal of Curriculum Studies* 27 (1): 91–100.
- Cunha, Miguel Pina e, Arménio Rego, Barbara Simpson, e Stewart Clegg. 2021. *Paradox and Leadership*. New York: Routledge.
- Day, Christopher, e Pam Sammons. 2016. *Successful School Leadership*. Education Development Trust.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Doz, Yves, e Mikko Kosonen. 2010. “Embedding Strategic Agility: A Leadership Agenda for Accelerating Business Model Renewal.” *Long Range Planning* 43 (2–3): 370–82.
- Ellet, William. 2007. *The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively about Cases*. HBS. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=25ad086d-4c1d-3baf-84c6-c42e06310cdc>.
- Fullan, Michael. 2003. *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Greenleaf, Robert K. 2002. *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. 25th Anniversary ed. New York: Paulist Press.

- Gutmann, Amy. 1999. *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hargreaves, Andy, e Dean Fink. 2006. *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, Alma, e Michelle Jones. 2018. *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership*. London: Sage.
- Hattie, John. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Leithwood, Kenneth, e Doris Jantzi. 2006. “Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices.” *School Effectiveness and School Improvement* 17 (2): 201–27.
- Leithwood, Kenneth, Jingping Sun, Katina Pollock, e Tiiu Martens. 2020. *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework*. Cham: Springer.
- Manz, Charles C. 1986. “Self-Leadership: Toward an Expanded Theory of Self-Influence Processes in Organizations.” *Academy of Management Review* 11 (3): 585–600.
- Neck, Christopher P., e Jeffery D. Houghton. 2006. “Two Decades of Self-Leadership Theory and Research: Past Developments, Present Trends, and Future Possibilities.” *Journal of Managerial Psychology* 21 (4): 270–95.
- OECD. 2023. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Portugal. *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129 (2018).
- Portugal. *Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro*. Diário da República, 1.ª série, n.º 194 (2009).
- Portugal. *Despacho n.º 7255/2018, de 31 de julho*. Diário da República, 2.ª série, n.º 146 (2018).
- Ruijs, Nienke M., e Thea T. D. Peetsma. 2009. “Effects of Inclusion on Students with and

without Special Educational Needs Reviewed.” *Educational Research Review* 4 (2): 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>.

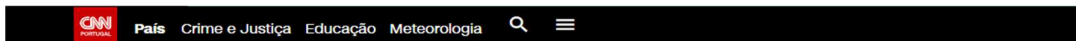
Sergiovanni, Thomas J. 1992. *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, James P. 2006. *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

ANEXOS

Anexo 1	Notícia CNN Portugal – Aluno autista agredido violentamente dentro da escola.
Anexo 2	Notícia Rádio Renascença – Pais de alunos com necessidades especiais denunciam “situações perturbadoras” nas escolas.
Anexo 3	Notícia Sic Notícias – Escolas em Sintra fechadas devido a greve de pessoal não docente.
Anexo 4	Observatório Cascais EDU Dashboards
Anexo 5	Decreto Lei 54/2018 de 6 de julho
Anexo 6	Entrevista ao Dr. Luís Malta, Diretor do Agrupamento de Escolas da Alapraia
Anexo 7	Testemunho da Professora Cátia Ludovino, Coordenadora da EMAEI
Anexo 8	Entrevista a Sara Seguro, Encarregada dos Auxiliares Operacionais
Anexo 9	Entrevista a Luís Cecílio, Pai e Presidente da Associação de Pais
Anexo 10	Relatório de Avaliação Externa da EMAEI do Agrupamento de Escolas da Alapraia 2024/2025, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)

ANEXO 1



Aluno autista agredido violentamente dentro da escola. Agressão foi filmada

Sofia Garcia

27 Jan, 15:46



A GNR foi chamada à Escola da Moita, no distrito de Setúbal, após uma agressão violenta contra um aluno de 14 anos. O episódio ficou filmado e ganha contornos ainda mais chocantes devido à vulnerabilidade da vítima, diagnosticada com autismo

Um estudante de 14 anos foi agredido violentamente dentro da escola, a EB 2/3 Fragata do Tejo, na Moita, distrito de Setúbal. A agressão ocorreu na sexta-feira e foi filmada por outros alunos. A vítima é autista.

As imagens não só impressionam como colocam em causa a vigilância interna nas escolas. Um aluno, visivelmente indefeso, é intimidado e empurrado por outro, um ano mais velho. A humilhação aumenta quando os jovens à volta anunciam estar a gravar o momento. O rapaz de 14 anos cai ao chão e é pontado inúmeras vezes, com violência.

Há quem sugira ajudar o jovem, mas é impedido pelos colegas. Sozinho, ignorado e visivelmente magoado o rapaz arruma os pertences na mochila enquanto chora e desabafa sobre o ambiente escolar onde não se sente seguro.

A GNR foi chamada ao local e identificou agressor e vítima. O agressor de 15 anos foi entretanto suspenso pela escola.

Foi a vítima quem deu o alerta aos pais, via telemóvel, tendo sido depois avaliada no hospital do Barreiro, mas somente por precaução.

<https://cnnportugal.iol.pt/Aluno%20autista%20agredido%20violentamente%20dentro%20da%20escola>

ANEXO 2



EDUCAÇÃO



Pais de alunos com necessidades especiais denunciam "situações perturbadoras" nas escolas

22 jan, 2025 - 06:00 • Fátima Casanova

Movimento por uma Inclusão Efetiva vai ser recebido no Parlamento. Está a recolher testemunhos que ilustrem a discriminação contra alunos com deficiência para preparar uma queixa contra o Estado português no Tribunal Europeu dos Direitos Humanos.

Pais de alunos com necessidades educativas especiais vão ser recebidos esta quarta-feira, no Parlamento, para denunciar "situações muito perturbadoras" nas escolas.

Os pais exigem mais recursos humanos com formação especializada, como professores e terapeutas, para pôr fim às desigualdades.

Depois da entrega de uma petição, em novembro de 2024, com mais de nove mil assinaturas, os encarregados de educação vão partilhar com os deputados testemunhos que justificaram a iniciativa, diz Lourenço Santos, fundador do Movimento por uma Inclusão Efetiva.

Em declarações à **Renascença**, Lourenço Santos dá conta de "**situações muito perturbadoras**". À falta de recursos das escolas, junta-se muitas vezes a incompreensão de outros pais, que lidam mal com a diferença.

"Aquilo que nos chega são situações muito perturbadoras, desde a **falta de recursos**, até **violência física e verbal** por parte de professoras e de assistentes operacionais, pais que são pressionados a assinar relatórios técnicos-pedagógicos com os quais não concordam."

<https://rr.pt/Pais%20de%20alunos%20com%20necessidades%20especiais%20denunciam%20%22situações%20perturbadoras%22>

ANEXO 3

SIC OPTO SIC SIC NOTÍCIAS CONTAS POUPANÇA TENHO CANCRO. E DEPOIS? SIC RADICAL SIC MULHER SIC K SIC CARAS SIC EXPLICA-ME

 DIRETO

 DIRETO

SIC notícias

PAÍS

"Não estamos a conseguir dar conta": escolas em Sintra fechadas devido à greve dos trabalhadores não docentes

Os trabalhadores não docentes queixam-se da falta de formação para tratarem das crianças com necessidades educativas especiais. Os horários extensos devido à falta de profissionais é outra das reclamações.

Diana Pinheiro, Carolina Piedade e André Miguel

14:04, 16 jan.2025

 Guardar

 Partilhar

Várias escolas do concelho de Sintra estão esta quinta-feira encerradas devido à greve dos trabalhadores não docentes. Exigem a contratação de mais profissionais para garantirem a segurança dos alunos, sobretudo do que tem necessidades educativas especiais.

A manhã não começou como planeado para a família de Nuno Fernandes. Assim que chegou à escola do filho foi surpreendido com um aviso no portão.

A possibilidade de ficar em teletrabalho ajuda nestas situações cada vez mais frequentes.

No concelho de Sintra, várias escolas estão encerradas devido à greve dos trabalhadores não docentes.

"Eu tenho sete crianças na sala, desde autismo mais leve ao mais pesado, crianças com crises (...). Uma criança destabiliza as outras todas", conta Joana Rodrigues, assistente operacional.

Ana Paula Moreira, assistente operacional há 32 anos, destaca que é importante incluir as crianças com necessidades educativas especiais, mas pede o "apoio de mais assistentes operacionais".

"Não estamos a conseguir dar conta", refere.

Queixam-se da falta de formação para tratarem das crianças com necessidades educativas específicas. Os horários extensos devido à falta de profissionais é outra das reclamações.

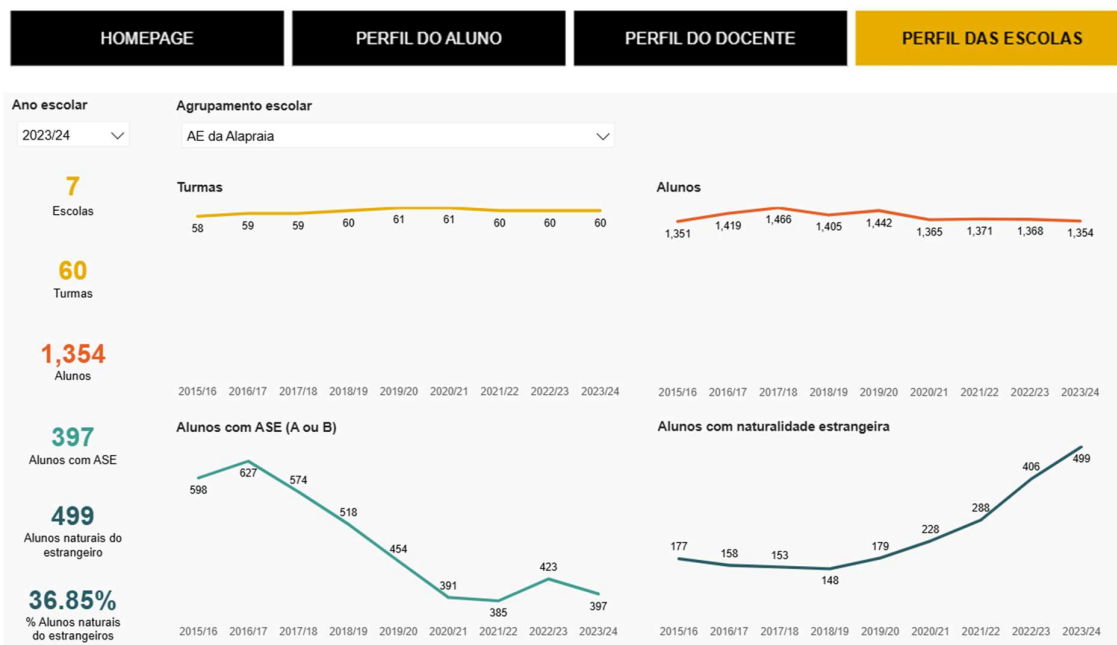
O protesto em frente à [Câmara Municipal de Sintra](#) contou com auxiliares e também com o apoio de encarregados de educação.

A luta dos não docentes começou no final do ano passado com várias greves em todo o país. A gestão dos mesmos é partilhada entre as autarquias e o Ministério da Educação que é quem define os rácios dos funcionários por agrupamento.

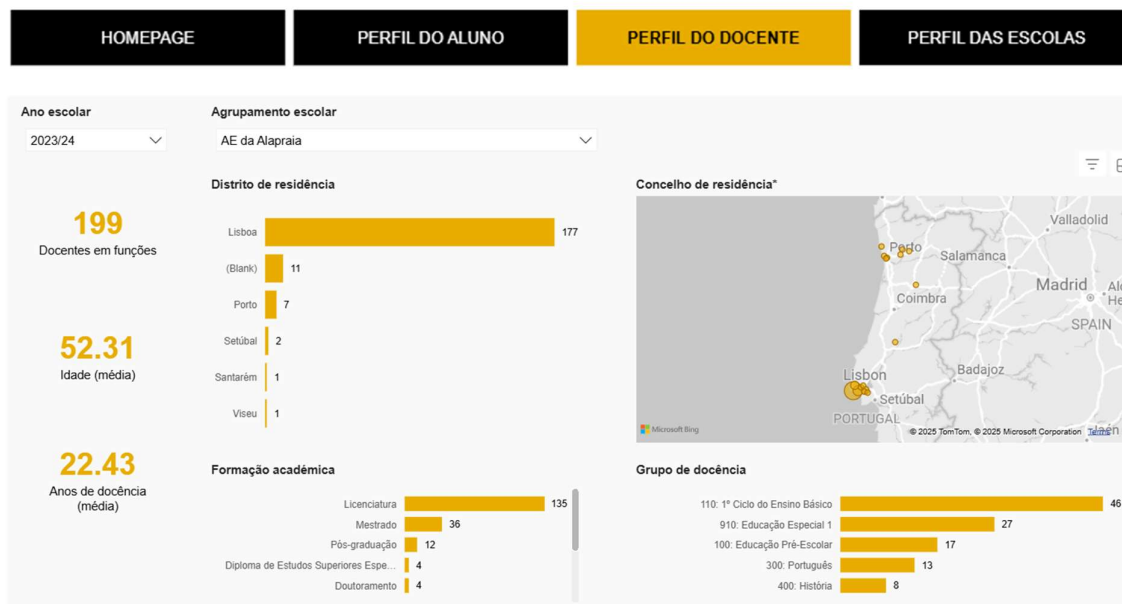
<https://sicnoticias.pt/pais/2025-01-16-video-nao-estamos-a-conseguir-dar-conta-escolas-em-sintra-fechadas-devido-a-greve-dos-trabalhadores-nao-docentes-2f0e02d8>

ANEXO 4

OBSERVATÓRIO CASCAIS EDU

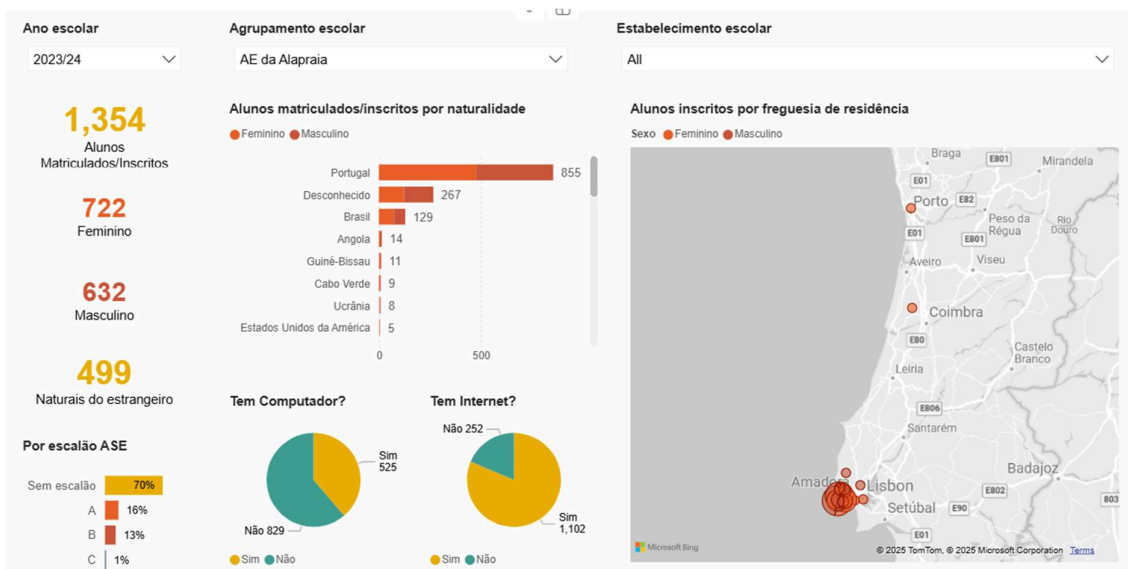
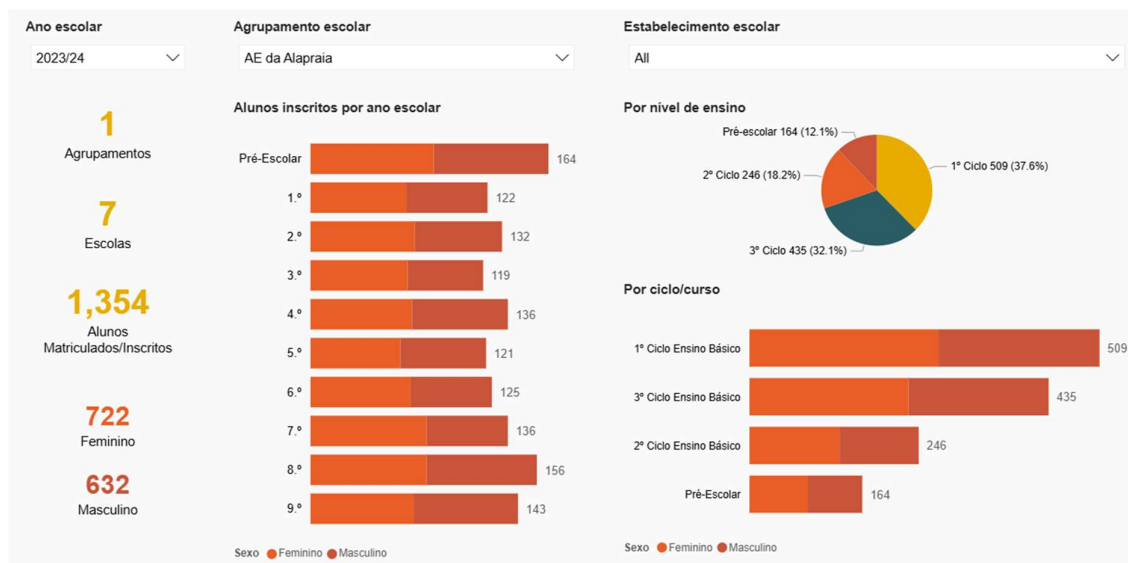


OBSERVATÓRIO CASCAIS EDU



<https://data.cascais.pt/geral/observatorio-da-educacao-20142024-dashboard>

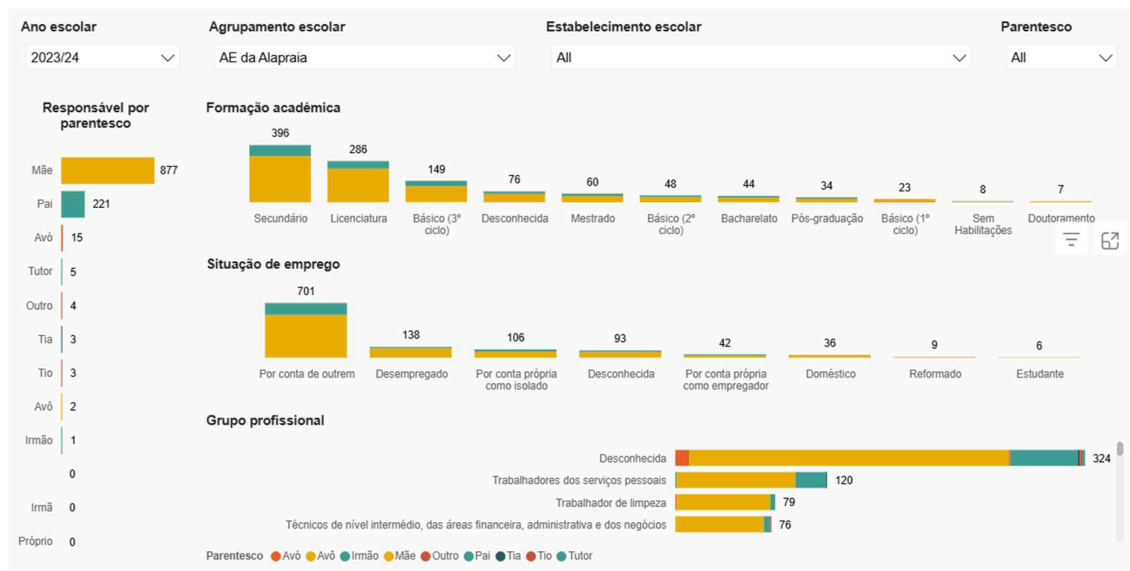
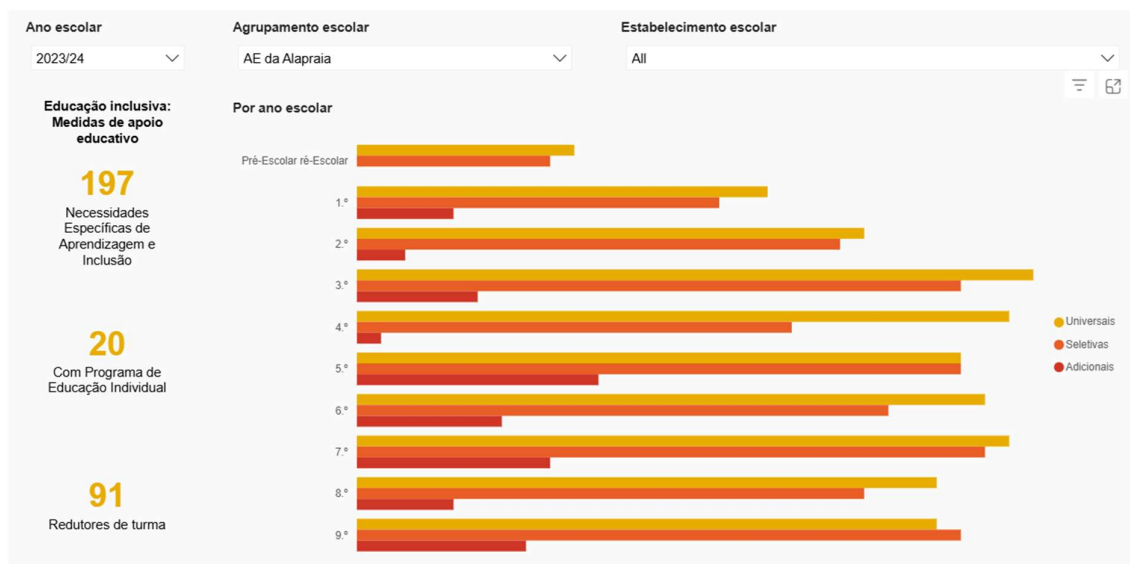
OBSERVATÓRIO CASCAIS EDU



<https://data.cascais.pt/geral/observatorio-da-educacao-20142024-dashboard>

OBSERVATÓRIO CASCAIS EDU

- HOMEPAGE
- PERFIL DO ALUNO
- PERFIL DO DOCENTE
- PERFIL DAS ESCOLAS



<https://data.cascais.pt/geral/observatorio-da-educacao-20142024-dashboard>

ANEXO 5

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

Com as alterações introduzidas por: Lei n.º 116/2019; Declaração de Retificação n.º 47/2019; Decreto-Lei n.º 62/2023;

Diploma

Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU. No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Consciente das competências profissionais existentes nas escolas portuguesas, o Governo pretende agora criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades. As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos

diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória. Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem - que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais -, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção. Redefinem-se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno. Introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória. Reconfigura-se o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, 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. Reforça-se o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos. Reconhecendo-se o indelével contributo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, através do trabalho realizado pelas escolas e da reflexão que ao longo do tempo propiciou a professores, investigadores e peritos, o presente decreto-lei decorre do Grupo de Trabalho, criado pelo Despacho n.º 7617/2016, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 8 de junho, que, ouvindo múltiplos atores, procedeu a um levantamento de problemas e, concomitantemente, procurou as melhores soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social. O anteprojeto de decreto-lei foi submetido a consulta pública entre julho e final de setembro de 2017, com ampla participação de interessados, em que se incluem estabelecimentos de ensino públicos e privados, associações de professores, profissionais da comunidade educativa, ordens profissionais, associações de pais e encarregados de educação, representantes de pessoas com deficiências e incapacidades, federações, associações sindicais e particulares em geral. Foram ouvidos o Conselho Nacional de Educação, o Conselho das Escolas, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, a Confederação Cooperativa Portuguesa, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias Portuguesas, a União das Mutualidades Portuguesas e os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas. Assim: No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Capítulo I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 - O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. 2 - O presente decreto-lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação. 3 - O presente decreto-lei aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas.

Artigo 2.º

Definições

Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por: a) «Acomodações curriculares», as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às 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 do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo; b) 'Adaptações curriculares não significativas', as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais; c) «Adaptações curriculares significativas», as medidas de gestão curricular que têm 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 o relacionamento interpessoal; d) «Áreas curriculares específicas», as que contemplam o treino de visão, o sistema braille, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária; e) «Barreiras à aprendizagem», as circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem; f) «Equipa de saúde escolar», a equipa de profissionais de saúde dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS), que, perante a referência de crianças ou jovens com necessidades de saúde especiais, articula com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola, com as quais elabora um plano de saúde individual, apoiando a sua implementação, monitorização e eventual revisão; g) «Intervenção precoce na infância», 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; h) «Necessidades de saúde especiais» (NSE), as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem; i) «Plano individual de transição», o plano concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, com vista a facilitar a transição para a vida pós-escolar e que complementa o programa educativo individual; j) «Plano de saúde individual», o plano concebido pela equipa de saúde escolar, no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar, para cada criança ou jovem com NSE, que integra os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar, visando melhorar o processo de aprendizagem; k) «Programa educativo individual», o programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 3.º

Princípios orientadores

São princípios orientadores da educação inclusiva: a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo; b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos; d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível; e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa

nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às especificidades de cada um; f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões; g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando; h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 4.º

Participação dos pais ou encarregados de educação

1 - Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. 2 - Nos termos do disposto no número anterior, os pais ou encarregados de educação têm direito a: a) Participar na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, na qualidade de elemento variável; b) Participar na elaboração e na avaliação do relatório técnico-pedagógico, do programa educativo individual e do plano individual de transição, quando estes se apliquem; c) Solicitar a revisão do relatório técnico-pedagógico, do programa educativo individual e do plano individual de transição, quando estes se apliquem; d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando; e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando. 3 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam os seus poderes de participação cabe à escola desencadear as medidas apropriadas em função das necessidades educativas identificadas.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 5.º

Linhas de atuação para a inclusão

1 - As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. 2 - As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização. 3 - As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos. 4 - As escolas devem, ainda, através das equipas multidisciplinares, definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas referidas no número anterior.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Capítulo II

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Artigo 6.º

Objetivos das medidas

1 - As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. 2 - Estas medidas são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos. 3 - A implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

Artigo 7.º

Níveis das medidas

1 - As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. 2 - As medidas de diferente nível são mobilizadas, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas. 3 - A definição de medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno. 4 - A definição das medidas a que se refere o n.º 1 é realizada pelos docentes, ouvidos os pais ou encarregados de educação e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno, podendo ser adotadas em simultâneo medidas de diferentes níveis. 5 - As medidas previstas nos artigos seguintes não prejudicam a consideração de outras que, entretanto, possam ser enquadradas.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 8.º

Medidas universais

1 - As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. 2 - Consideram-se medidas universais, entre outras: a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. 3 - As medidas universais, incluindo o apoio tutorial preventivo e temporário, são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. 4 - A aplicação das medidas universais é realizada pelo docente titular do grupo/turma e, sempre que necessário, em parceria com o docente de educação especial, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 9.º

Medidas seletivas

1 - As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais. 2 - Consideram-se medidas seletivas: a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial. 3 - A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas é realizada pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico. 4 - As medidas seletivas são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola. 5 - Quando a operacionalização das medidas a que se referem os números anteriores implique a utilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação. 6 - A aplicação das medidas seletivas é realizada pelo docente titular do grupo/turma e, sempre que

necessário, em parceria com o docente de educação especial, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 10.º

Medidas adicionais

1 - As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. 2 - A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os artigos 8.º e 9.º 3 - A fundamentação da insuficiência, referida no número anterior, deve ser baseada em evidências e constar do relatório técnico-pedagógico. 4 - Consideram-se medidas adicionais: a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) As adaptações curriculares significativas; c) O plano individual de transição; d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. 5 - A aplicação das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula. 6 - A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais é realizada pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico. 7 - As medidas adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula, sem prejuízo do disposto no número seguinte. 8 - Quando a operacionalização das medidas previstas no n.º 4 implique a necessidade de mobilização de recursos adicionais, estes devem ser garantidos pelo Ministério da Educação, após pedido fundamentado do diretor da escola.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Capítulo III

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

Artigo 11.º

Identificação dos recursos específicos

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; b) O centro de apoio à aprendizagem; 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. 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; d) Os centros de recursos para a inclusão; 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. 4 - O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão. 5 - Para cumprir os objetivos da inclusão, cooperam, de forma complementar e sempre que necessário, os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança

social, da saúde e da cultura. 6 - Compete ao Governo garantir os meios necessários para habilitar todos os trabalhadores com a formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 12.º

Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

1 - Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. 2 - A equipa multidisciplinar é composta por elementos permanentes e por elementos variáveis. 3 - São elementos permanentes da equipa multidisciplinar: a) Um dos docentes que coadjuva o diretor; b) Um docente de educação especial; c) Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; d) Um psicólogo. 4 - Os elementos elencados no número anterior podem ser reforçados de acordo com as necessidades de cada escola. 5 - São elementos variáveis da equipa multidisciplinar o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, o coordenador de estabelecimento, consoante o caso, outros docentes do aluno, assistentes operacionais, assistentes sociais, outros técnicos que intervêm com o aluno e os pais ou encarregados de educação. 6 - Cabe ao diretor designar: a) Os elementos permanentes; b) O coordenador, ouvidos os elementos permanentes da equipa multidisciplinar; c) O local de funcionamento. 7 - Cabe ao coordenador da equipa multidisciplinar: a) Identificar os elementos variáveis referidos no n.º 4; b) Convocar os membros da equipa para as reuniões; c) Dirigir os trabalhos; d) Adotar os procedimentos necessários de modo a garantir a participação dos pais ou encarregados de educação nos termos do artigo 4.º, consensualizando respostas para as questões que se coloquem. 8 - Nos estabelecimentos de educação e ensino em que, por via da sua tipologia ou organização, não exista algum dos elementos da equipa multidisciplinar previstos nos n.os 3 e 5, cabe ao diretor definir o respetivo substituto. 9 - Compete à equipa multidisciplinar: a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; c) Acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º; f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem. 10 - O trabalho a desenvolver no âmbito da equipa multidisciplinar, designadamente a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem bem como a elaboração do relatório técnico-pedagógico e do programa educativo individual, quando efetuado por docentes, integra a componente não letiva do seu horário de trabalho.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 13.º

Centro de apoio à aprendizagem

1 - O centro de apoio à aprendizagem é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola. 2 - O centro de apoio à aprendizagem, em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola, tem como objetivos gerais: a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma. 3 - A ação educativa promovida pelo centro de apoio à aprendizagem é subsidiária da ação desenvolvida na turma do aluno, convocando a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial. 4 - O centro de apoio à aprendizagem, enquanto recurso organizacional, insere-se no contínuo de respostas educativas disponibilizadas pela escola. 5 - Para os alunos a frequentar a escolaridade obrigatória, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam as previstas nas alíneas b), d) e e) do n.º 4 do artigo 10.º, é garantida, no centro de apoio à aprendizagem, uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão. 6 - Constituem objetivos específicos do

centro de apoio à aprendizagem: a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem; b) Apoiar os docentes do grupo ou 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 interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de 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. 7 - Compete ao diretor da escola definir os espaços de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola. 8 - 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 n.os 2 e 6; e) As formas de articulação com os recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola, designadamente no que respeita ao apoio e à avaliação das aprendizagens. 9 - 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.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 14.º

Escolas de referência no domínio da visão

1 - As escolas de referência no domínio da visão constituem uma resposta educativa especializada nas seguintes áreas: a) Literacia braille contemplando a aplicação de todas as grafias específicas; b) Orientação e mobilidade; c) Produtos de apoio para acesso ao currículo; d) Atividades da vida diária e competências sociais. 2 - As escolas de referência no domínio da visão integram docentes com formação especializada em educação especial na área da visão e possuem equipamentos e materiais específicos que garantem a acessibilidade à informação e ao currículo. 3 - Compete aos docentes com formação especializada em educação especial na área da visão: a) Promover o desenvolvimento de competências emergentes da leitura e escrita em braille, na educação pré-escolar; b) Lecionar a área curricular de literacia braille contemplando a aplicação de todas as grafias específicas, no ensino básico e secundário; c) Assegurar a avaliação da visão funcional tendo por objetivo a definição de estratégias e materiais adequados; d) Promover o desenvolvimento de competências nas áreas a que se referem as alíneas b), c) e d) do n.º 1; e) Assegurar o apoio aos docentes e a sua articulação com os pais ou encarregados de educação. 4 - Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo e à participação nas atividades da escola, promovendo a sua inclusão.

Artigo 15.º

Escolas de referência para a educação bilingue

1 - As escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum, assegurando, nomeadamente: a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1); b) O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2); c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral. 2 - As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala. 3 - As escolas de referência para a educação bilingue possuem equipamentos e materiais específicos que garantem o acesso à informação e ao currículo, designadamente equipamentos e materiais de suporte visual às aprendizagens. 4 - Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as

características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilíngues, promovendo a sua inclusão.

Artigo 16.º

Escolas de referência para a intervenção precoce na infância

1 - No âmbito da intervenção precoce na infância é definida uma rede de escolas de referência. 2 - As escolas de referência devem assegurar a articulação do trabalho com as equipas locais a funcionar no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, criado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. 3 - As escolas de referência dispõem de recursos humanos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e de segurança social, estabelecer mecanismos que garantem a universalidade na cobertura da intervenção precoce, a construção de planos individuais tão precocemente quanto possível, bem como a melhoria dos processos de transição.

Artigo 17.º

Centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação

1 - Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC) constituem a rede nacional de centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação, no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio, nos termos estabelecidos no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 42/2011, de 23 de março. 2 - Os CRTIC procedem à avaliação das necessidades dos alunos, a pedido das escolas, para efeitos da atribuição de produtos de apoio de acesso ao currículo. 3 - O acesso aos produtos de apoio constitui um direito dos alunos garantido pela Rede Nacional de CRTIC.

Artigo 18.º

Centros de recursos para a inclusão

1 - Os CRI são serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos. 2 - Constituiu objetivo dos CRI apoiar a inclusão das crianças e alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada aluno, em parceria com as estruturas da comunidade. 3 - Os CRI atuam numa lógica de trabalho de parceria pedagógica e de desenvolvimento com as escolas, prestando serviços especializados como facilitadores da implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva.

Artigo 19.º

Cooperação e parceria

1 - As escolas podem desenvolver parcerias entre si, com as autarquias e com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas. 2 - Estas parcerias visam, designadamente, os seguintes fins: a) A implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; b) O desenvolvimento do programa educativo individual e do plano individual de transição; c) A promoção da vida independente; d) O apoio à equipa multidisciplinar; e) A promoção de ações de capacitação parental; f) O desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular; g) A orientação vocacional; h) O acesso ao ensino superior; i) A integração em programas de formação profissional; j) O apoio no domínio das condições de acessibilidade; k) Outras ações que se mostrem necessárias para a implementação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão previstas no presente decreto-lei. 3 - As parcerias a que se referem os números anteriores são efetuadas mediante a celebração de protocolos de cooperação.

Capítulo IV

Determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Artigo 20.º

Processo de identificação da necessidade de medidas

1 - A identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno. 2 - A identificação é apresentada ao diretor da escola, com a explicitação das razões que levam à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, acompanhada da documentação considerada relevante. 3 - A documentação a que se

refere o número anterior pode integrar um parecer médico, nos casos de problemas de saúde física ou mental, enquadrado nas necessidades de saúde especiais (NSE). 4 - Apresentada a identificação de necessidades nos termos dos números anteriores, compete ao diretor da escola, no prazo de três dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva apresentação, solicitar à equipa multidisciplinar da escola a elaboração de um relatório técnico-pedagógico nos termos do artigo seguinte. 5 - Nas situações em que a equipa multidisciplinar conclui que apenas devem ser mobilizadas medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, devolve o processo ao diretor, no prazo de 10 dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva deliberação, com essa indicação. 6 - Nos casos previstos no número anterior, o diretor devolve o processo ao professor titular de turma ou ao diretor de turma, consoante o caso, para comunicação da decisão aos pais ou encarregados de educação. 7 - Ao processo de identificação de necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão quando realizado por docente é aplicável o disposto no n.º 10 do artigo 12.º

Artigo 21.º

Relatório técnico-pedagógico

1 - O relatório técnico-pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, e acompanha a criança ou o aluno em caso de mudança de escola. 2 - O relatório técnico-pedagógico contém: a) A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno; b) As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar; c) O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados; d) Os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; e) Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual; f) A articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no artigo 11.º 3 - A equipa multidisciplinar deve ouvir os pais ou encarregados de educação durante a elaboração do relatório técnico-pedagógico. 4 - Sempre que necessário, a equipa multidisciplinar pode solicitar a colaboração de pessoa ou entidade que possa contribuir para o melhor conhecimento do aluno, nomeadamente a equipa de saúde escolar dos ACES/ULS, com o objetivo de construir uma abordagem participada, integrada e eficaz. 5 - Quando o relatório técnico-pedagógico propõe a implementação plurianual de medidas deve definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia. 6 - Sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, o relatório técnico-pedagógico é acompanhado de um programa educativo individual que dele faz parte integrante. 7 - O relatório deve ficar concluído no prazo máximo de 30 dias úteis após a apresentação ao diretor da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nos termos do n.º 2 do artigo 20.º 8 - O relatório técnico-pedagógico é parte integrante do processo individual do aluno, sem prejuízo da confidencialidade a que está sujeito nos termos da lei. 9 - A implementação das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico depende da concordância dos pais ou encarregados de educação. 10 - O coordenador da implementação das medidas propostas no relatório técnico-pedagógico é o educador de infância, o professor titular de turma ou o diretor de turma, consoante o caso.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 22.º

Aprovação do relatório técnico-pedagógico

1 - O relatório técnico-pedagógico é submetido à aprovação dos pais ou encarregados de educação do aluno, a efetivar no prazo de cinco dias úteis após a sua conclusão. 2 - Para os efeitos estabelecidos no número anterior, os pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, o próprio aluno datam e assinam o relatório técnico-pedagógico. 3 - No caso de o relatório técnico-pedagógico não merecer a concordância dos pais ou encarregados de educação, devem estes fazer constar, em anexo ao relatório, os fundamentos da sua discordância. 4 - Obtida a concordância dos pais ou encarregados de educação, o relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual são submetidos a homologação do diretor, ouvido o conselho pedagógico. 5 - O diretor dispõe do prazo de 10 dias úteis para homologar o relatório

técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual e proceder à mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão neles previstas. 6 - O relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual devem ser revistos atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas.

Artigo 23.º

Identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas

1 - A identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas deve ocorrer o mais precocemente possível. 2 - A identificação realiza-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno. 3 - A proposta com a identificação a que se refere o n.º 1 é apresentada ao diretor competindo-lhe criar as condições necessárias à oferta da área curricular específica.

Artigo 24.º

Programa educativo individual

1 - O programa educativo individual, a que se refere o n.º 6 do artigo 22.º, contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação. 2 - O programa educativo individual integra ainda outras medidas de suporte à inclusão, a definir pela equipa multidisciplinar. 3 - O programa educativo individual deve conter os seguintes elementos: a) O total de horas letivas do aluno, de acordo com o respetivo nível de educação ou de ensino; b) Os produtos de apoio, sempre que sejam adequados e necessários para o acesso e participação no currículo; c) Estratégias para a transição entre ciclos e níveis de educação e ensino, quando aplicável. 4 - Sem prejuízo da avaliação a realizar por cada docente, o programa educativo individual é monitorizado e avaliado nos termos previsto no relatório técnico-pedagógico. 5 - O programa educativo individual e o plano individual de intervenção precoce são complementares, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre ambos. 6 - O programa educativo individual e o plano de saúde individual são complementares no caso de crianças com necessidades de saúde especiais, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre ambos.

Artigo 25.º

Plano individual de transição

1 - Sempre que o aluno tenha um programa educativo individual deve este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar, e sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional ou possibilitando o prosseguimento de estudos além da escolaridade obrigatória. 2 - O plano individual de transição deve orientar-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação. 3 - A implementação do plano individual de transição inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. 4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 26.º

Confidencialidade e proteção dos dados

Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa, designadamente o relatório técnico-pedagógico, deve constar do processo individual do aluno e está sujeita aos limites constitucionais e legais, designadamente ao disposto na legislação sobre proteção de dados pessoais, no que diz respeito ao acesso e tratamento desses dados e sigilo profissional.

Capítulo V

Matrícula, avaliação de aprendizagens, progressão e certificação

Artigo 27.º

Matrícula

1 - A equipa multidisciplinar pode propor ao diretor da escola, com a concordância dos pais ou encarregados de educação, o ingresso antecipado ou o adiamento da matrícula, nos termos do disposto no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. 2 - Têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula nas escolas de referência, no domínio da visão e para a educação bilingue, os alunos que necessitam destes recursos organizacionais. 3 - Os alunos com programa educativo individual têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula na escola de preferência dos pais ou encarregados de educação. 4 - Os alunos apoiados pelos centros de apoio de aprendizagem têm prioridade na renovação de matrícula, independentemente da sua área de residência.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 28.º

Adaptações ao processo de avaliação

1 - As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação. 2 - Constituem adaptações ao processo de avaliação: a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio; b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, daisy, digital; c) A interpretação em LGP; d) A utilização de produtos de apoio; e) O tempo suplementar para realização da prova; f) A transcrição das respostas; g) A leitura de enunciados; h) A utilização de sala separada; i) As pausas vigiadas; j) O código de identificação de cores nos enunciados. 3 - As adaptações ao processo de avaliação interna são da competência da escola, sem prejuízo da obrigatoriedade de publicitar os resultados dessa avaliação nos momentos definidos pela escola para todos os alunos. 4 - No ensino básico, as adaptações ao processo de avaliação externa são da competência da escola, devendo ser fundamentadas, constar do processo do aluno e ser comunicadas ao Júri Nacional de Exames. 5 - No ensino secundário, é da competência da escola decidir fundamentadamente e comunicar ao Júri Nacional de Exames as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa: a) A utilização de produtos de apoio; b) A saída da sala durante a realização da prova/exame; c) A adaptação do espaço ou do material; d) A transcrição das respostas; e) A leitura de enunciados; f) A presença de intérprete de língua gestual portuguesa; g) A consulta de dicionário de língua portuguesa; h) A realização de provas adaptadas. 6 - No ensino secundário, a escola pode requerer autorização ao Júri Nacional de Exames para realizar as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa: a) A realização de exame de português língua segunda (PL2); b) O acompanhamento por um docente; c) A utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas para alunos com dislexia ou perturbação específica da linguagem, conforme previsto no Regulamento das provas de avaliação externa; d) A utilização de tempo suplementar. 7 - As adaptações ao processo de avaliação externa devem constar do processo do aluno.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Decreto-Lei n.º 62/2023 - Diário da República n.º 143/2023, Série I de 2023-07-25](#), em vigor a partir de 2023-07-26

Retificado pelo/a [Declaração de Retificação n.º 47/2019 - Diário da República n.º 190/2019, Série I de 2019-10-03](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 29.º

Progressão

1 - A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei. 2 - A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos no relatório técnico-pedagógico e no programa educativo individual.

Artigo 30.º

Certificação

1 - No final do seu percurso escolar, todos os alunos têm direito à emissão de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e sempre que aplicável com a identificação do nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e do nível que lhe corresponde no Quadro Europeu de Qualificações. 2 - No caso dos alunos que seguiram o percurso escolar com

adaptações curriculares significativas, do certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído e a informação curricular relevante do programa educativo individual, bem como as áreas e as experiências desenvolvidas ao longo da implementação do plano individual de transição. 3 - O modelo de certificado previsto nos números anteriores é regulamentado por portaria dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e, sempre que aplicável, pela área da formação profissional.

Capítulo VI

Disposições transitórias e finais

Artigo 31.º

Regime de transição para alunos com a extinta medida currículo específico individual

1 - O aluno que à data da entrada em vigor do presente decreto-lei se encontre abrangido pela medida currículo específico individual, prevista na alínea e) do artigo 16.º e no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, deve ter o seu programa educativo individual reavaliado pela equipa multidisciplinar para identificar a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e para elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º do presente decreto-lei. 2 - Sempre que o relatório técnico-pedagógico contemple a realização de adaptações curriculares significativas deve ser elaborado um programa educativo individual, de acordo com o disposto no artigo 24.º 3 - A avaliação e a certificação das aprendizagens dos alunos que se encontram abrangidos pela medida currículo específico individual, à data da entrada em vigor do presente decreto-lei, obedecem ao regime de avaliação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário, com as adaptações constantes do programa educativo individual de acordo com o disposto no artigo 24.º 4 - Aos alunos que completem a idade limite da escolaridade obrigatória nos três anos subsequentes à data da entrada em vigor do presente decreto-lei é elaborado um plano individual de transição, de acordo com o disposto no artigo 25.º 5 - As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que integram o programa educativo individual do aluno são equacionadas no contexto das respostas educativas oferecidas pela escola que frequentam. 6 - O relatório técnico-pedagógico e o programa educativo individual referidos nos n.os 1 e 2 devem ser elaborados em momento anterior ao início do ano letivo a que se reporta a produção de efeitos do presente decreto-lei.

Artigo 32.º

Manual de apoio

1 - Sem prejuízo das competências gerais previstas na lei, compete à Direção-Geral da Educação, em colaboração com a Direção-Geral da Saúde e o Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P., a criação e a atualização de um manual de apoio à prática inclusiva dirigido às escolas e seus profissionais, aos pais ou encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva. 2 - O manual de apoio à prática inclusiva é elaborado e disponibilizado no prazo de 30 dias após a entrada em vigor do presente decreto-lei. 3 - O manual de apoio a que se refere o número anterior deve ser um documento passível de atualizações que resultem da inclusão de novo conhecimento em fundação da experiência da aplicação do disposto no presente decreto-lei.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 33.º

Acompanhamento, monitorização e avaliação

1 - O acompanhamento da aplicação do presente decreto-lei é assegurado a nível nacional por uma equipa, que integra elementos dos serviços com atribuições nesta matéria, a designar pelos respetivos membros do Governo, podendo ainda integrar representantes dos Governos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. 2 - As escolas devem incluir nos seus relatórios de autoavaliação as conclusões da monitorização da implementação das medidas curriculares, dos recursos e estruturas de suporte à educação inclusiva. 3 - Cabe igualmente à Inspeção-Geral da Educação e Ciência avaliar as condições físicas e todos os recursos de que as escolas dispõem para a aplicação deste decreto-lei, designadamente para dar cumprimento ao disposto nos artigos 9.º e 10.º 4 - Cabe igualmente à Inspeção-Geral da Educação e Ciência avaliar as condições físicas e todos os recursos de que as escolas dispõem para a aplicação deste decreto-lei,

designadamente para dar cumprimento ao disposto nos artigos 9.º e 10.º 5 - A avaliação prevista no n.º 3 é objeto de um relatório de meta-análise a ser apresentado anualmente ao membro do Governo responsável pela área da educação. 6 - A cada cinco anos, o membro do Governo da área da educação promove uma avaliação da aplicação do presente decreto-lei com vista à melhoria contínua da educação inclusiva. 7 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, o Ministério da Educação promove a avaliação da implementação do presente decreto-lei no prazo de dois anos após a sua entrada em vigor, tornando públicos os seus resultados. 8 - O Governo publica, no prazo de 90 dias, uma portaria que defina, ainda que de forma não exaustiva, os indicadores estatísticos que servem de base à caracterização e avaliação das medidas e resultados da política de inclusão na educação.

VER ALTERAÇÕES

Retificado pelo/a [Declaração de Retificação n.º 47/2019 - Diário da República n.º 190/2019, Série I de 2019-10-03](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 34.º

Criação e extinção de escolas de referência

A criação e extinção de escolas de referência é da competência do membro do Governo responsável pela área da educação, sob proposta dos serviços competentes do Ministério da Educação.

Artigo 35.º

Constituição das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva

As equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva entram em funcionamento no prazo de 30 dias a contar da data da entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 36.º

Acolhimento de valências

1 - Os centros de apoio à aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades especializadas. 2 - Os alunos apoiados pelos centros referidos no número anterior têm prioridade na renovação de matrícula, independentemente da sua área de residência. 3 - Da aplicação do presente decreto-lei não pode resultar perda de direitos e de apoios a todas as crianças e alunos, salvaguardando sempre os seus superiores interesses.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 37.º

Regulamentação

1 - As condições de acesso, de frequência e o financiamento dos estabelecimentos de educação especial são definidos por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação, a publicar no prazo de 30 dias. 2 - Até à publicação da regulamentação referida no número anterior, mantém-se em vigor a legislação aplicável.

VER ALTERAÇÕES

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a [Lei n.º 116/2019 - Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13](#), em vigor a partir de 2019-09-14

Artigo 38.º

Remissões e referências legais

1 - Todas as remissões feitas para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, consideram-se feitas para o presente decreto-lei. 2 - As referências constantes do presente decreto-lei aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, consideram-se feitas para os órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Artigo 39.º

Regiões Autónomas

A aplicação do presente decreto-lei às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira faz-se sem prejuízo das competências dos órgãos de Governo próprio em matéria de educação.

Artigo 40.º

Norma revogatória

São revogados: a) O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio; b) A Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho.

Artigo 41.º

Produção de efeitos

1 - O presente decreto-lei produz efeitos a partir do ano escolar 2018-2019. 2 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, e do regime previsto no artigo 31.º, devem as escolas proceder à sua aplicação na preparação do ano letivo 2018-2019.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 24 de maio de 2018. - António Luís Santos da Costa - António Manuel Veiga dos Santos Mendonça Mendes - Tiago Brandão Rodrigues. Promulgado em 22 de junho de 2018. Publique-se. O Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa. Referendado em 28 de junho de 2018. Pelo Primeiro-Ministro, Augusto Ernesto Santos Silva, Ministro dos Negócios Estrangeiros. 111467546

ANEXO 6

ENTREVISTA AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA ALAPRAIA , DR. LUÍS MALTA

Pode descrever a realidade da sua escola em termos de diversidade do corpo distante, sociocultural, linguística, necessidades educativas, saúde?

Nós temos à volta de meninos duzentos meninos com necessidades educativas especiais, num total de mil, quatrocentos e poucos alunos. Uns com dificuldades mais complicadas, outros com necessidades educativas menos profundas. E temos também muitos alunos estrangeiros de várias nacionalidades, à volta de 15 nacionalidades. No agrupamento todo, temos entre 45 e 50 miúdos estrangeiros, não lusófonos.

Temos uma integração, a nossa parte principal é a integração.

O Ministério criou agora uma figura nova que nos vem ajudar nesta parte, que é um técnico sociolinguístico. O nome não é bem este, mas eu depois posso-lhe dar. Entrou aqui na escola há uma semana, infelizmente tivemos de fazer concurso, para ajudar aqui na relação com os estrangeiros, na relação escola-família. Hoje já começou a conhecer os alunos e vai ter uma relação com os professores que apoiam estes alunos, nomeadamente no português de língua não materna. São professores que falam, todos eles falam bem inglês, a maior parte deles, ou alguns deles, falam inglês. Portanto, esta nova aquisição vem fazer a ligação ao ponto entre a escola e a família, que era o que faltava. O Ministério, acho que se lembrou bem. Portanto, foi depois de janeiro já que tivemos acesso ao pedido meio-horário, mas acho que a pessoa que escolhemos entendemos, aquele tipo de profissional, era necessário nas escolas. Portanto, o Ministério fez bem. Acho que vão ganhar os alunos e vão ganhar os pais, porque há uma ligação maior, mais forte, mais eficaz até, entre o aluno e as famílias. Depois, quanto aos meninos com necessidades educativas especiais, como já disse, temos à volta de 200, uns com

dificuldades diferentes, uns muito profundos. Temos três valências: duas de multideficiência, uma no primeiro ciclo, outra na escola-sede e temos uma UAM (Unidade de Apoio à Multideficiência) que tem alunos autistas, com síndrome de autismo e não só; temos alunos também que vão à sala depois das aulas ou quando têm necessidade de estar mais sozinhos, com menos gente. Vão à sala e, portanto, fazem trabalhos lá. Têm computador, envolvem-se com os outros colegas e, portanto, temos tentado equipar o agrupamento, com materiais que deem resposta a estas crianças.

As três salas, estão todas elas bem apetrechadas com o contributo da Câmara Municipal. Tem havido um envolvimento e uma parceria muito profícua entre o agrupamento e a Câmara Municipal. Acho que temos, no que diz respeito quer aos alunos estrangeiros-migrantes, quer aos alunos, a qualquer aluno com necessidades educativas especiais, acho que temos dado uma resposta. Temos resposta, quer humana, quer material suficiente, para que realmente eles se desenvolvam com a normalidade que todos nós desejamos.

Como é que a diversidade dos alunos influencia a organização e o funcionamento da escola?

Nós queremos diversidade, porque realmente uma coisa que é única, que é igual, acho que não satisfaz ninguém. É na diversidade que todos aprendemos. Nós aprendemos com eles, eles aprendem connosco. Ainda há um bocado fui tomar um café com uma colega que estava a dar apoio a dois chineses e um russo. Ela levou-os a tomar um chá, eu encontrei-a no corredor, “olha, vou tomar um chá, queres vir?”. E eu fui tomar um café, estive a conversar com eles, a perguntar-lhes de onde é que eram. Já falavam algumas palavras, perceberam algumas perguntas que lhes ia fazendo, outras eles não perceberam e ela ia falando em inglês. Hoje faltaram muitos miúdos, ela tinha acho que doze, só estavam três. Mas, tanto a

relação que eles tiveram naquele momento, que eu vi com a professora, tranquilíssimos da vida, sentados na mesa com a professora, em vez de estar em sala de aula, em vez de estar numa sala de apoio, estavam no bar, a falar de coisas do dia-a-dia que eles têm de aprender: Como é que se diz isto? Como é que se diz aquilo? Como é que se diz na tua terra? Como é que se diz aqui? Como é que se responde? Eu chamo-me Luís, como é que te chamas? E eles responderam. E fomos tendo ali um diálogo, acho que interessante. Eu fiquei bastante feliz porque foi uma coisa casual, não foi nada ensaiado. Acho que as coisas ensaiadas não resultam. As coisas têm de ser é como é, é o que acontece no momento e tem de ser simples, tem de acontecer.

Agora, tendo a diversidade, e nomeadamente na parte de miúdos com necessidades educativas, nós tutelamos, com sete professores da Educação Especial. Tutelamos a intervenção precoce que está sediada no nosso agrupamento. Nós, com esses sete professores temos à volta de 22, 23 professores de Educação Especial.

Este ano foi um ano difícil, temos cinco que não são especializados, porque não havia professores para concorrer. Duas delas são psicólogas. Conseguimos, porque a psicóloga sempre tem uma resposta mais eficaz.

E a dificuldade na gestão, para além de serem muitos alunos com necessidades, são os professores. A grande dificuldade deste ano foi, acima de tudo, termos cinco professores que não são especializados. Isso dificultou-nos a vida, porque o coordenador do departamento teve de estar mais próximo deles. Ou seja, não sendo especializados, era o que tínhamos e tínhamos de dar a resposta com o que tínhamos. Não foi a melhor resposta, entendo que não foi a melhor resposta, mas foi a possível. Esperamos, para o ano, ter mais mas o facto de ter 20 e poucos professores da Educação Especial no agrupamento é qualquer coisa de extraordinário.

Fazer os horários e dar apoio a estes professores, porque eles precisam, alguns com condicionantes por não serem especializados, não foi uma tarefa fácil. Mas em conjunto, este é um trabalho sempre de equipa e em conjunto, acho que temos dado a resposta possível. Se calhar não foi a melhor, porque os meios também não eram os melhores, mas no que diz respeito aos recursos humanos, foi a possível. Mas acho que sim, nós temos ido ajustando situações. Ajustámos uma situação numa escola em que não estava a resultar, porque as duas pessoas que estavam lá não eram especializadas, tivemos de trocar uma da escola-sede para lá, e foi um bocado difícil, porque a colega não aceitou. Mas tivemos de conversar. Isto é assim, somos adultos, temos de tratar os meninos, ponto final. Eles são o nosso foco. E ela percebeu, foi assim um bocadinho agressiva, eu dei uma resposta também à medida, porque tinha de ser, e chamamos a colega à EMAI. A EMAI disse, isto não está a dar resultado, precisamos de ser mais eficazes com aqueles meninos. Eram meninos de pré-escolar, e tem de ser uma pessoa especializada. Foi convocada uma colega, ela não lhe agradou muito, chorou, e aqui e acolá, mas é assim, primeiro estão os miúdos, ponto! É assim, conseguimos que aquilo fosse por períodos, que ela fosse lá dar formação aos colegas da escola, e que fosse por um período de um mês. Acabou até por ser menos, porque ela, no fundo, deu um bocado. Esses miúdos precisam de uma rotina, têm de ter rotinas diárias. O que ela foi fazer foi, quer aos colegas não especializados, quer aos professores titulares, aos educadores e aos funcionários, foi ajudá-los a criar rotinas. Tudo se resolveu e a colega está toda feliz agora. Mas na altura foi preciso dar um murro na mesa, porque a colega não estava a aceitar, e aqui não há “aceites”, primeiro estão os alunos. Na escola primeiro estão os alunos, e as pessoas têm de perceber isso. Portanto, a colega já regressou, passou uns tempos, fez o trabalho dela, o trabalho que deixou está a ser produtivo, está a ser reproduzido.

É assim, às vezes há picos, às vezes corre tudo bem, os pais destes alunos, às vezes, são um bocadinho ansiosos, temos de ter um bocadinho de compreensão, que é uma das coisas que

nós promovemos, é que sejamos compreensivos com os pais. Porque já basta a situação que os filhos têm, os problemas que têm, e ainda terem-nos a nós de cara feia a dar uma resposta torta, não pode. Isso é uma das coisas que nós primamos aqui na escola, é ser atenciosos com toda a gente. Somos atenciosos com todos os alunos, mas estes alunos têm particularidades, nós temos de ter em conta as especificidades deles. E aos pais, atendê-los todos da mesma forma, todos por igual, não há pai que seja diferente de outros, nem filho que seja diferente. Mas ter um bocadinho de mais atenção, é aquilo que eu peço aos meus colegas, com os pais destes meninos. Porque são meninos com determinadas dificuldades, e os pais, às vezes, também não conseguem gerir aquilo. Não sei, se estivesse no lugar deles, como é que geriria.

Não é fácil, mas temos resolvido os problemas que vão surgindo, da melhor forma possível. Temos uma boa relação com os pais, reunimos com os pais várias vezes, os pais dos meninos com necessidades. É uma das coisas que eu peço sempre, quer das valências, quer dos alunos que estão em sala de aula normal, que os professores, com frequência, se reúnam com os pais, oiçam o feedback dos pais.

Parece-nos que a escola tem sido uma escola sempre integradora, inclusiva, tem sido uma referência aqui no município, e queremos que continue. Os pais procuram-nos muito, temos muitos alunos, precisamente, um bocadinho por causa disto, porque há aqui humanidade, e há um grande trabalho dos profissionais, quer com as famílias, quer com os alunos.

Que desafios administrativos e pedagógicos surgem na gestão de uma escola inclusiva, e como têm sido superados?

Já dei mais ou menos a resposta na anterior. É assim, desafios surgem todos os dias. Numa escola, para ser inclusiva, tem de haver muito humanismo por parte dos envolvidos. A minha forma de ver, foi aquilo que eu aprendi com os meus pais, foi ser um humanista convicto. E não

só convicto, praticante. Onde estou, pratico isso. Quando vim para Diretor, uma das coisas que trouxe comigo, e que tenho efetivamente disseminado aqui na escola, e não só, quer na relação com os pais, quer na relação com os professores e funcionários, é efetivamente esse humanismo, é que sejamos compreensivos uns com os outros. Cada um tem os seus problemas, nós também somos seres humanos e temos, às vezes, problemas em casa, e fora dela. E temos de deixar isso cá fora. Não é fácil deixar fora da escola, mas somos profissionais e temos de encarar isto pensando sempre no nosso único foco. E eu transmito isso muitas vezes, o nosso principal foco são os alunos, sem eles não havia emprego. As pessoas, às vezes não percebem isto, sem eles não há emprego. Nós precisamos de dar o nosso melhor. Somos professores, temos de ter alunos, material para trabalhar. E, portanto, temos que fazer de todos os possíveis para que realmente o nosso agrupamento e as nossas escolas sejam escolhidas pelos pais, porque realmente é um agrupamento de referência.

Tudo temos feito para que isso aconteça, não tem sido fácil, não é fácil, isto é das oito às oito. Neste momento são oito da noite, estou aqui com a colega com todo o gosto. Só vejo a escola assim.

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, tem um papel ativo na gestão escolar? Pode dar exemplos concretos?

Tem, não só o que se relaciona com a educação especial ou com os alunos migrantes, eles são sempre chamados a pronunciar-se sobre, como qualquer assunto da escola. Não há nada que se faça que não se pergunte, que não se ouça. Realmente, isto não pode ser feito de cima para baixo, tem de ser feito de cima e na horizontal, ouvindo e decidindo com base na equipa multidisciplinar, a EMAI. É uma equipa que trabalha muito bem. A EMAI, no fundo, é um chapéu que acolhe tudo: temos várias equipas que se inserem lá, nomeadamente o GAPS, que é

uma estrutura que comporta um psicólogo, uma professora de ciências que é a que está ligada à saúde escolar, e uma assistente social, que temos há dois anos, que tem sido uma equipa. Ainda hoje veio cá a saúde escolar, e hão de vir cá com um engenheiro da Câmara, ou com um arquiteto, porque a escola precisa de umas condições que nós não temos, não temos nem tem nenhuma. Eles agora estão a agarrar nisso, e fizeram um grande elogio a essa equipa, porque realmente funciona bem. Essa equipa trabalha com os miúdos a nível de comportamentos, trabalha com os miúdos e com os pais. Temos formação para pais, temos uma escola de pais, uma formação específica para eles. Veem os que veem, pronto, enfim, mas promovemos isso. É essa equipa que promove também, a ligação com a CPCJ e com o Tribunal. Ou seja, há sempre casos, e casos, e casos, e essa equipa, em primeira linha, dá a resposta. Está subjugada à EMAI, faz parte da EMAI como grupo exterior, mas está dentro do chapéu da EMAI. Depois temos a parte da Psicologia que também faz parte da EMAI. Temos um psicólogo na EMAI, mas o Gabinete de Psicologia, tem três psicólogos agora, um da Câmara, um do Ministério, e meio horário do Ministério que contratámos há dois meses, e que também, no fundo, dependem da EMAI. As decisões deles são sempre salvaguardadas e são sempre homologadas pela EMAI, e depois pelo Diretor. A EMAI, no fundo, o CEAL, o Centro de Atividades, onde se engloba também a Biblioteca Escolar e o Centro de Recursos, cabe tudo dentro do chapéu da EMAI. Portanto, a EMAI pega num caso que é proposto por um professor, ou por um diretor turma, ou por um professor do primeiro ciclo ou pré-escolar, analisa o caso e diz, precisa disto, dito e daquilo, e pronto, os recursos são canalizados para aquilo que é necessário.

Como é feito o planeamento de recursos humanos e materiais para responder às diferentes necessidades dos alunos?

Normalmente, os alunos das necessidades educativas especiais que chegam ao nono ano e têm necessidades menos severas, mais simples, fazem o percurso deles normal. Os casos são

passados para os colegas quando são mais complicados, é que há sempre transferência de casos com a escola de seguida, neste caso, nomeadamente com a Escola Secundária de São João, o agrupamento de Escolas de São João. Portanto, as colegas da EMAI e da Educação Especial, quando há transferência, eles têm intervenção...

Mas aqui há os recursos, o planeamento de recursos humanos e materiais aqui na escola, para dar resposta aqui na escola.

Aqui na escola, isso é tudo feito no final do ano, com previsão. Já tivemos reuniões com a Câmara para ver quantos alunos é que vamos ter nas unidades. Já tivemos reuniões, já sabemos quantos alunos vamos ter, já sabemos quantos vão sair, ou seja, das valências já temos tudo definido.

No ano passado recebemos uma menina, tivemos de fazer uma transferência. Era uma menina complicada e tinha de ter uma resposta adequada. A Câmara entendeu que o nosso agrupamento, embora a menina não more aqui, era um agrupamento que tinha a resposta mais adequada. Nós aceitámo-la com gosto e agora já temos outra menina que os pais já vieram cá com ela, portanto, isto só para programar, no que diz respeito à programação do próximo ano.

Os colegas: “estamos cheios, estamos cheios!” Estamos cheios, sim, mas temos que, efetivamente, aceitar esta menina. É uma menina complicada, tem autismo profundo. Os pais, souberam, foi-lhes indicado o nosso agrupamento e a menina vem para o quinto ano. Os pais já tinham vários contatos comigo, a EMAI, a coordenadora da EMAI e o coordenador da educação especial. Tivemos uma primeira reunião com os pais, depois tivemos uma segunda reunião. Pedimos-lhes para trazerem a menina para ela conhecer a escola sem alunos, no início da interrupção letiva da Páscoa. Vieram os pais e veio a menina para conhecer, para depois não estranhar. E está apalavrada uma reunião, quando eles tiverem disponibilidade, com

a menina nas Valências, para ela se começar a adaptar aos colegas. Normalmente, sai um por ano, às vezes não sai, este ano vai sair pelo menos uma menina.

Já estamos com um número de alunos mais do que o que devíamos ter, mas como vai sair uma menina, aceitamos esta. Já falámos com a Câmara, isto tem de ser tudo programado com tempo, porque não podemos estar aqui no início do ano e dizer assim: agora tem mais esta aluna que não anda, que não fala. Temos de ter recursos para isso. Já foi programado com a Câmara, tivemos várias reuniões gerais com os diretores todos, já fomos tendo reuniões parcelares com a Educação, para ver os alunos que recebíamos, os que iam sair, para depois fazermos a tal ligação com a resposta seguinte. Neste caso aqui, a maior parte deles vai para o Agrupamento de Escolas de São João do Estoril, e, portanto, no fim do ano, os que vão sair hão de ter reuniões, os coordenadores da EMAI de lá, o coordenador da Educação Especial de lá e os nossos, para fazer a passagem de casos, quer destes, quer dos outros alunos, que não são das Valências, mas que vão passar para uma escola conhecida. Neste caso, está aqui ao lado, há facilidade. Senão, quando meninos vão para escolas mais distantes, nós contactamos sempre a outra escola, e a outra escola, se quiser alguma informação extra, contacta qualquer um de nós, o coordenador do departamento, o coordenador da EMAI, e as informações são-lhes prestadas.

Que medidas universais, seletivas e adicionais são implementadas na escola para promover a inclusão e a equidade?

Os meninos são todos diferentes e as medidas são de acordo com cada uma das situações.

Há medidas que são simples, nomeadamente, dar mais tempo para fazer os testes, miúdos que são autónomos. Outros, já têm mais complicação, já têm necessidade, por exemplo, de ter um professor para a leitura de teste; outros têm dificuldades maiores. Há alunos que estão na Valência e vão às salas, vão sempre acompanhados por um assistente da sala da Valência, e,

portanto, têm sempre um professor de educação especial, para aquilo que necessitam. Há uma relação próxima entre os diretores de turma e o coordenador da educação especial e os professores.

Este ano tivemos uma inspeção, nomeadamente, nesta parte. Correu bem, há ajustes que tivemos de fazer e temos de fazer. Agora, fazemos com mais frequência as avaliações intercalares de como está a correr. Era uma das coisas que nos faltava, que fazíamos com menos frequência, e a inspeção disse que devemos ir monitorizando com mais frequência. Às vezes, não estamos atentos a isso. Nós fazíamos e fazemos a monitorização, mas este ano foi uma das coisas que a inspeção levantou, foi, efetivamente, termos uma monitorização mais próxima.

E, até porque, realmente, uma das coisas que eles disseram, e é verdade, é que nem sempre, este ano, por acaso, foi mais, mas nem sempre temos os professores que necessitamos. Muita gente falta, os professores faltam, não temos substitutos. Temos de redistribuir aqueles alunos, e fazemos isso durante o ano, é uma dor de cabeça para todos. É para os professores, que, às vezes, aceitarem mais ou menos outros alunos para eles é uma complicação, mas tem de ser.

A inspeção falou um bocadinho nesse sentido. Porque, às vezes, os recursos não chegam, não são suficientes, e é preciso ver se, efetivamente, o que fizemos foi o suficiente para aquilo que os alunos precisaram. E nós aceitamos isso com bom grado, e é o que temos feito, é monitorizar com mais frequência, porque, ainda mais neste ano, temos cinco professores que não são especializados. Para ver se, realmente, as medidas que eles estão a implementar nas salas com os alunos, ou fora delas, se estão a dar o resultado esperado. A inspeção, temos sempre medo, mas é um amparo, é uma ajuda, e as pessoas, às vezes, não têm essa perspetiva. E estamos a corrigir, e corrigimos durante anos, e acho que é importante. E vamos, então, ajustando a resposta àquilo que os alunos necessitam.

Como é que a escola garante a formação contínua dos docentes e funcionários para que estejam preparados para lidar com a diversidade?

Nós promovemos quer formação interna, nomeadamente no âmbito da educação especial, quer para funcionários, quer para professores. E aproveitamos muito a formação que a Câmara disponibiliza, nomeadamente para os assistentes operacionais. E quero dizer, com orgulho que quer professores, quer assistentes operacionais, todos eles, nunca vi nada que me espantasse. Todos eles têm uma delicadeza e têm uma perceção dos alunos que temos, da diversidade de alunos que temos, quer estrangeiros, quer meninos com necessidades educativas especiais.

Eles andam no corredor normalmente, os professores acarinham-nos, os funcionários acarinham-nos. Portanto, temos feedback dos pais, o que é muito importante para nós, um feedback muito positivo da relação que há entre a escola, os vários atores da escola, e os meninos com necessidades especiais e estrangeiros. Por exemplo, o filho de uma pessoa da associação de pais tem necessidades educativas especiais. Anda feliz da vida, quer o filho, quer o pai. Nós temos muito feedback, ele está sempre em cima, e bem! Portanto, é uma pessoa que olha para isto com uma visão próxima pela experiência de casa e que percebe o que é que os meninos precisam. E vê-o nas escolas, quer os professores, quer na atenção que os professores dão, quer na atenção que os funcionários dão. Ele, como pai. Temos vários relatos, nomeadamente escritos, de pais de meninos que estão e que já estiveram, com feedback muito positivo da relação que existe, deste estreitar de laços entre as famílias, os alunos, os funcionários e os professores.

De que forma são promovidas práticas de ensino diferenciadas para garantir a participação e o sucesso de todos os alunos?

As práticas é assim: o nosso agrupamento é um agrupamento que tem muitos meninos diferentes, como qualquer escola, somos todos diferentes.

Somos professores diferentes, há sempre professores a entrar, todos os anos vão entrar professores novos, e temos de fazer ver, um bocadinho, e acho que temos conseguido até aqui, fazer-lhes ver a cultura da escola, que é importante. Qual é a nossa cultura, a relação que temos de ter, o que é que temos de nos empenhar para que, realmente, os nossos alunos tenham sucesso. Por exemplo, uma das coisas que nós promovemos muito, para várias turmas, com muito sucesso, são aulas ao ar livre. Os professores vêm cá para fora, os meninos andam felizes da vida, quer no primeiro ciclo, quer na pré, quer aqui no segundo e terceiro ciclos, nomeadamente no segundo ciclo. Temos professores que são fãs disso, e vêm com um à-vontade extraordinário dar aulas de matemática cá para fora, ali para baixo do telheiro. E eles estão tranquilíssimos. No outro dia passei lá e tirei algumas fotografias, ao longe, eles todos entretidos, a professora a explicar, e eles a fazer exercícios. Não vi nenhum a brincar, nem nenhum a fazer, o que é normal para miúdos daquela idade, se calhar na sala, estariam a picar um com o outro, e ali estavam entretidos cá fora. Os outros colegas passavam e viam.

Ou seja, nós tentamos que as metodologias sejam o mais ativas possível. Temos de ver que a classe docente é uma classe um bocado envelhecida, temos mudado ultimamente, aposentou-se bastante gente. Não é que as pessoas mais velhas não tenham metodologias ativas, isso têm. Como as mais novas, pensamos que às vezes que são ases, e não são. O importante, nas discussões que temos e nas reuniões que temos, é efetivamente fazer ver e aceitar, até aceitar ideias de colegas que vêm de outras escolas, com metodologias, e pô-las em prol a ajudar os colegas que cá estão, como os que cá estão tentam ajudar os outros.

Na escola, cada turma tem uma classroom, onde os professores deixam material para os alunos, trocam material uns com os outros, e os alunos têm sempre material para pesquisar, para ler,

para ouvir, na classroom. O covid, uma das coisas boas que teve foi isso, foi fazer com que a escola se modificasse. Nomeadamente, nesta atividade, tínhamos colegas que não sabiam mexer no computador, e hoje são ases, porque na altura precisaram, e agora habituaram-se e andam sempre atrás de coisas diferentes. É assim, aprendemos uns com os outros, isso é uma medida universal, e é uma das coisas que nós promovemos aqui.

Aprendemos com a diversidade, somos todos diferentes, mas aprendemos uns com os outros. Cada um tem os seus conhecimentos, e fazemos com que na escola haja união e boa disposição entre todos. Isto são recursos, para mim, um dos maiores recursos, e é isso que defendo na escola, e hei de defender sempre, é haver bem-estar. Ninguém está a dar aulas com vontade, se tiver um computador avariado. Ninguém está, quando vai para a sala já vai chateado, porque tem uma coisa programada, chega, ligo o computador e não dá. E percebemos isso perfeitamente. Estamos a mudar agora o que é que era o mobiliário, portanto, o nosso orçamento participativo para 2021, já agora digo, era “Criar para o bem-estar” não... Não me lembro, depois hei de lhe dar o nome do projeto. O importante é as pessoas entrarem na sala e sentirem-se bem, quer alunos, quer professores. E as metodologias vêm a seguir. Se nós estivermos numa sala prontos para dar uma aula, a aula sai. Se tivermos um computador que a gente sabe que é eficaz, a gente chega lá, liga-o e ele dá. Quando a escola não tem NET, ou NET fraca, quando os computadores avariavam com facilidade. Temos agora, o Ministério pôs, projetores novos, coisa que não tínhamos, e os professores queriam utilizar uma metodologia ativa, passar um filme e não havia som, por exemplo.

O que temos feito aqui na escola, quer a nível de material, quer a nível de recursos humanos, é criar bem-estar. E com o bem-estar, todos os recursos. Depois, cada um tem de fazer o seu papel. E aí está, à direção e ao diretor compete-lhes criar elementos para que realmente a escola funcione bem.

E, portanto, é isso que nos compete fazer, é isso que temos feito aqui.

Como é promovida a colaboração entre a escola, as famílias e a comunidade para fortalecer a inclusão?

Nós fazemos com alguma regularidade, e é uma das coisas que nós temos promovido e promovemos. Não somos muito apologistas, e acho que nem funciona, fazer seleção de pais daqueles alunos, a não ser em situações de meninos que estão nas Valências, e isso faz sentido. Os pais têm de estar em casa, e têm de sentir que deixam os filhos na escola, pais quer de alunos com necessidades, quer de alunos sem necessidades, têm de sentir que deixam os filhos na escola e vão para casa tranquilos. E nós temos de dar essa tranquilidade.

Nós só criamos essa tranquilidade quando abrimos a escola às famílias. É uma das coisas que nós fazemos, desde que eu vim. Não foi uma coisa muito fácil, nem é fácil ainda hoje, porque ainda há sempre pais fora da escola. Não parece que isso seja correto, mas pronto, ainda temos pessoas a pensar assim. Para nós, qualquer pai tem o direito de entrar na escola quando quiser, desde que entre para ver, entre para olhar, entre para dar um beijo ao filho, à filha, é indiferente. Os pais, na escola, têm autorização na portaria, para entrarem sem problema para falar para o filho. Para falar, não é “onde fica a funcionária, para ligar para não sei o quê, para ir buscar”, não. É para falar, o funcionário vai ver onde se encontra o menino, o pai pode entrar, não tem intermediários, quer dizer, não há, criamos aqui uma cultura, isso para nós, a mim enche-me de felicidade, e aos funcionários também, têm até uma relação muito boa, quer com os miúdos, quer com os pais.

A nossa escola, é uma escola aberta, sempre foi uma escola aberta, uma escola sem barreiras. Se os pais se sentirem bem acolhidos, bem recebidos, vão para casa felizes. Temos cá meninos com necessidades profundas, e temos o feedback dos pais, de que eles estão sempre mortos para ir para a escola. E os pais vão felizes para casa, porque sabem que os meninos estão bem entregues. E que quando quiserem vir à sala, falar com eles a qualquer momento, a portaria não é uma entrada, a pessoa da portaria tem orientações da direção, que efetivamente pode ir falar.

Tem que se transmitir à coordenadora da sala que o pai está, mas entram na sala. Os pais não têm problema nenhum, entram na escola quando querem, não são privados do acesso, e têm todo o direito. Da parte da direção, têm toda a abertura, temos toda a abertura para receber, seja que pai for, é uma das coisas boas que temos. Queremos sempre uma boa relação, uma excelente relação com as associações de pais; as associações de pais vêm aqui muitas vezes, convidam-me para estar presente nas reuniões deles, às vezes acham estranho porque em muitas das escolas deles não é assim. Somos todos diferentes. Dos telemóveis foi uma coisa, fiz várias reuniões com eles, e eles conhecem, têm gosto em vir cá, fazem muito conhecimento daqui. “Podemos ir à sua escola?”, “claro que sim!”. E às vezes pedem para estar. Nós e os da Parede estivemos numa reunião da FAP, com os pais todos, íamos respondendo àquilo que podíamos, àquilo que sabíamos, para melhorarmos, até para eles se sentirem confortáveis. O nosso agrupamento é um bocadinho reconhecido no Concelho, por ser um agrupamento aberto e que cria laços com as famílias e com as instituições. Uma das coisas que nós temos aqui no agrupamento, também, e temos feito isso várias vezes, este ano já fizemos várias vezes e estão programadas, são visitas, por exemplo, a lares. Temos dois lares aqui, ao lado da escola, e os nossos alunos de algumas turmas, nomeadamente do segundo ciclo, vão com os professores, contar uns poemas, ou cantar uma canção. Saem daqui, na aula de cidadania, estão aqui perto da escola, vão à comunidade. Temos, em São Pedro, três ou quatro lares perto da escola, uma vez festejamos os 100 anos de um utente. Vamos lá, passamos um bocadinho.

Isso também vai um bocadinho de quem está à frente da escola. Isto não é estar a dizer que é diferente ou que não é diferente, é assim, temos que ter isto na cabeça: ou fazemos as coisas pensando nisso, ou a escola, a escola é uma coisa, o portão, isto é para fora, isto é para pé dentro. Às vezes estou ali à entrada, e estão pais ou avós a espreitar: “Querem entrar, podem entrar!”. E olham para mim, alguns já me conhecem, “Ah não, não, estava só a ver a minha neta”; “Mas pode entrar, vai lá falar com ela, vai lá dar um beijinho!”. Não tem problema

nenhum, não há nada que impeça as pessoas de entrar, nem tem de haver, a escola é aberta, não temos de esconder nada a ninguém.

Existem parcerias com instituições externas para apoiar os alunos em situação de vulnerabilidade ou com necessidades específicas?

Isso temos. Temos um protocolo com a CERCICA, nomeadamente na área da educação especial, temos o CRI, que é gerido em parceria. No fundo, é um bolo que é dado ao agrupamento, que pode ser gerido por nós, mas nós não queremos. São recursos humanos, é complicado arranjá-los. A CERCICA tem técnicos, e trabalhamos em colaboração com eles. É uma das instituições que efetivamente trabalha com a escola, há muitos anos, e trabalha bem, e temos uma relação. No outro dia, fizeram com todos os diretores um almoço, e com a Câmara também, com a Sra. Vereadora, com o Diretor do Departamento de Educação, para dar um arranque, para ver se revitalizam novamente o Pirilampo Mágico. E nós somos parceiros, devemos ser parceiros, havemos de ajudar no que podermos, e, portanto, tem de ser esta parceria do dar e receber. Essa foi sempre a nossa filosofia.

Nomeadamente em matéria de Educação Especial, temos também um projeto com a Universidade que foi trazido, este ano, por uma colega de Educação Especial, que não é especializada, é psicóloga. É um projeto que eu acho estar a dar bastante resultado e vamos ficar: é com várias Universidades, são jogos que eles vêm cá fazer jogos com os miúdos, e tem corrido que lindamente. No outro dia falei com a colega, para receber o feedback dela, e as pessoas que veem das Universidades estão contentíssimas para já porque estão a testar jogos, e os miúdos também. Têm dias definidos, fazem na biblioteca, são programas de jogos em que eles estão a testá-los, estão a testar os programas, e estão a testá-los com os miúdos e tem dado bastante resultado.

Temos vários protocolos com Universidades e com escolas e politécnicos, e com escolas profissionais. Portanto, agora tenho de dizer que temos com o Val do Rio, temos com o ISPA, temos com o. o ISCT, temos com aquela que é do lado lá do Tejo, como é que se chama? Recebemos estagiários, ainda hoje me falaram uma colega psicóloga que o ISPA pediu a ver se aceitávamos estagiários. Já lhe tinha dito que sim.

Portanto, temos protocolo e vamos agora só ajustar o número de estagiários. Temos tido sempre estagiários, no âmbito da psicologia. Ajuda-nos a nós e nós ajudamos a eles.

E a faculdade fica grata. Quando há formações, temos uma relação mais aberta. Temos agora com a Val do Rio também, no curso de Assistentes Operacionais: eles têm o curso, nós fornecemos vagas para os estudantes para fazerem o estágio connosco, e temos já estagiários marcados, definidos, para os acolhermos. A escola superior de educação também, estagiários. Temos professores que colaboram com a escola superior de educação, a Jean Piaget, de Almada, temos estágios de primeiro e de segundo ciclo. Por acaso tivemos dois estagiários de EVT. Temos no primeiro ciclo, temos no pré-escolar.

Vamos ter agora, pela primeira vez, da Escola Profissional do Val do Rio. Temos tido o do ISPA, já tivemos, vamos ter agora também. Tivemos estagiários e temos, acho que temos duas agora, na Almada Negreiros em Bicesse, no primeiro ciclo. Uma dela foi minha aluna. Encontrei-a lá e fiquei muito contente em vê-la lá.

Procuramos sempre encontrar parcerias que nos tragam mais valias para a escola, para os professores e para os alunos.

Só uma questão, mas ainda na mesma questão, que é naquelas necessidades de apoio de saúde, ou seja, aquilo que vimos durante a visita em meninos com necessidades profundas de saúde. Existe algum apoio de alguma instituição médica?

Nós temos o prazer de ter cá uma enfermeira de saúde escolar determinadas horas, eu tenho impressão de que são oito horas que ela passa aí. É uma mais-valia! E trabalha com o GAPS também. O GAPS é parte da saúde. Eu, há bocado, não falei dele. É uma psicóloga, uma professora de ciências, que é coordenadora, uma assistente social e a enfermeira escolar.

Ainda hoje, como disse há bocado, veio cá o centro de saúde de Cascais, duas pessoas que vão às escolas todas para ver se realmente estão apetrechadas, nomeadamente com uma sala específica para a saúde, para alguém que se sinta mal, para não estar misturado com outra coisa. É uma das coisas que é por isso que a Câmara tem de vir, que é para ver se encontramos um espaço que seja só para aquilo mesmo.

E, portanto, temos uma enfermeira escolar. Para além disso, para aqueles meninos que estão nas valências, ou seja, a enfermeira dá muito apoio. Nós temos muitos meninos medicados e com medicação e, portanto, a enfermeira escolar, quando é necessário, vai à EMAI. A EMAI tem elementos específicos que são permanentes e tem os variáveis. Podem ser professores, pode ser a psicóloga que acompanha aquele, um terapeuta, qualquer coisa que seja relacionada com aquele menino. E a enfermeira escolar, quando é necessário, também vai. Os alunos que tomam medicação com regularidade, especificamente, são todos sinalizados para a saúde.

Por vários anos, uma miúda, que este ano foi para São João, esteve aqui connosco muito tempo, até veio do primeiro ciclo connosco, davam-lhe ataques não sei se epiléticos e a miúda caía redonda. Definimos protocolos para estas coisas, até para os meninos que tomam medicação, é um protocolo feito quando é administrado na escola pela saúde escolar, pela enfermeira, com os pais, o receituário, os medicamentos, a hora, portanto, ou seja, a enfermeira é sempre envolvida nisso. É uma enfermeira, é saúde escolar.

Essa menina, que aí a turma percebeu, ou seja, também foi aprendendo o que fazer com a colega, nós estávamos sempre na primeira linha. Às vezes tínhamos de os retirar. Pronto.

Depois percebemos o que era, tinha uma injeção para dar, caríssima, mas em caso de emergência tinha de ser mesmo. Era contado ao segundo, o tempo que ela estava sem respirar, era contado ao segundo. Tinha uma injeção caríssima, que a mãe deixava cá, e se fosse necessário, os funcionários tiveram formação, e alguns professores, para o caso de aquilo lhe dar lá na sala. Ao pé da sala tínhamos um colchão, no gabinete dos funcionários, precisamente para isso, porque a sala dela era sempre ali. Os funcionários estavam sempre atentos, os colegas estavam sempre atentos, estava tudo de prevenção, tudo com formação específica, dada pela enfermeira escolar. E fazíamos isso com regularidade, e fazemos isso com regularidade para esses casos mais complicados. Os casos das valências, nós temos também apoio, para além da enfermeira escolar, temos, como é que se chama, apoio ... não é domiciliário, aquilo tem uma especificidade. Quando os enfermeiros vão a casa, vão dar apoio... é domiciliário? Eles aqui dão-lhe o nome, mas é isso.

Ou seja, aqueles meninos mais complicados, nós temos aqui duas meninas, que os problemas são tão graves que podem ter uma convulsão e falecer a qualquer momento. Já telefonamos para o INEM, e já veio o INEM e foram, e há sempre formação na sala, há sempre muita formação, quer do INEM, quer da enfermeira escolar, quer da saúde escolar, quer do centro de saúde, estamos muito virados para aí, porque temos meninos muito complicados, com saúde muito precária. E, portanto, a ligação ao centro de saúde e à enfermeira escolar. É uma pessoa excecional, como profissional e como pessoa, e vive muito a escola também. Ou seja, é um elemento que ajuda aqui, não é uma pessoa que é mais um, é uma pessoa que é uma mais-valia. Vive muito a escola, vive muito os meninos, vive muito os problemas deles, e ajuda-nos muito. O que é importante para nós estarmos mais tranquilos. Vemo-la muitas vezes, porque ela, para além das horas que tem cá, vêm cá imensas vezes.

Portanto, temos esses apoios para aquelas situações que estão já definidas e que estão intervencionadas. Todas essas intervenções passaram pela EMAI. Todos esses casos passaram pela EMAI.

Com a saúde escolar, quando era necessário, ia lá. Pronto. Eles têm um nome específico, um relatório específico, por causa da medicação que tem de tomar por deles.

Aquilo é tudo visto pela enfermeira, com os pais, com os médicos, portanto, ou seja, cada diretor de turma sabe o que há de fazer com aquele menino, no caso, os funcionários sabem, têm formação também. E das valências, ainda o problema é maior, portanto, a formação é mais intensa e a nossa atenção é relevada porque são situações mais complicadas que nós tentamos responder o melhor possível.

De que forma a implementação das políticas de inclusão tem impactado os resultados escolares e o clima organizacional da escola?

O clima fazemo-lo todos, o bom clima e o mau clima fazemo-lo todos. Agora, a nossa escola é uma escola que há muito tem muitos estrangeiros, há alguns estrangeiros. Há escolas que provavelmente têm mais, mas temos muitos meninos com necessidades educativas especiais e, portanto, são meninos que têm sido, até aqui, bem acolhidos pelos pares, pelos colegas. São meninos que vemos aí fora, a falar uns com os outros, meninos que conheço há muitos anos, com necessidades, até algumas bastante complicadas, e andam tranquilamente, fazem a vida normal lá fora, com os colegas, com os professores, com os funcionários. É claro temos de ter sempre mais atenção a A, B ou C, porque conhecemos melhor as problemáticas, mas eles entre a escola e a relação que existe entre a comunidade escolar é uma relação de tranquilidade, é uma relação de criar bem-estar em todos, nomeadamente neles também, nos alunos também, e eles próprios também. Muitos meninos da Valência almoçam juntamente com os outros. Nunca vi

nenhum que lhe fizesse aflição, ver um menino com necessidades complicadas estar a almoçar ao pé dele, e assisto muitas vezes aos almoços. Eles andam cá fora muitas vezes na escola, a passear. É uma das coisas que nós fazemos, que os colegas das Valências fazem, quando o tempo está bom, andam muito cá fora com eles. É uma coisa que eles gostam, apanham ar, andam, correm, alguns têm que ser de mão dada, outros não, outros são autónomos, andam mas circulam muito na escola, e portanto, eles conhecem muito bem a escola. Temos desporto adaptado também, temos musicoterapia, também ajuda um bocadinho, ou seja, temos o trabalho que temos feito, para envolver toda a gente, para criar um clima que seja um clima de bem-estar para todos. Temos que envolver, temos tentado fazer isso, temos tentado fazer o melhor, perfeito, perfeito não é. É o que é possível e é o que a gente consegue fazer, mas o nosso foco é sempre isso, é criar bem-estar. Mobiliário para criar bem-estar, era o nome, e já agora estou a fugir da questão, mas já agora continuo, é mobiliário e computadores, no fundo. Temos aqui um problema que não nos deixaram como queríamos equipar o laboratório de físico-química, mas, por exemplo. Queríamos microscópios, por exemplo, e não deixaram. “Ah, porque isso não se enquadra no mobiliário.” Entendemos que sim, na Câmara entenderam que não e até para não haver problemas, nós vamos comprar agora microscópios e outras coisas de ciências com o dinheiro da escola. Mas pronto, era mesmo um projeto.

Isto para dizer um bocadinho, tudo impacta na mesma coisa: se houver bem-estar, se as pessoas estiverem satisfeitas, produzem mais, produzem com alegria e os professores ensinam com alegria, os alunos aprendem com alegria e está tudo fixe.

Esta é extra, não está no guião, mas a diversidade complica um bocadinho, como é lógico, mas enriquece ou não?

Enriquece, enriquece muito. Desde logo os meninos conviverem lá fora e daí eu dizer gostava de ter a tal bicicleta para um menino dito normal andarem com os outros colegas. Não tenho dúvida nenhuma que fariam fila, não só pela bicicleta, mas por perceber que também ajudavam.

Temos o baloiço e quando o montamos há sempre miúdos ali à volta que ajudam, que interagem com eles. E eles, os nossos meninos, nomeadamente os mais complicados, com necessidades mais complicadas de saúde, também ganham. Ganhamos todos uns com os outros, nós aprendemos a relacionar-nos. E nem sempre é fácil. No princípio havia efetivamente, um pouco de receio que os miúdos ditos normais não aceitassem bem os outros. E ao contrário também se podia passar. Mas não, quando cheguei a escola já era uma escola inclusiva. O que fizemos foi trabalhar mais, fazer diferente, aproveitar os recursos e criar recursos novos. E havia de ir atrás de formas de proporcionar a estes miúdos uma ligação mais forte à escola, aos meninos com necessidades ou estrangeiros, e uma ligação mais forte ao resto da Comunidade. Acho que temos conseguido, acho que temos gente feliz, temos pais felizes e olhe eu ando feliz. Cansado, mas feliz.

ANEXO 7

TESTEMUNHO DA PROFESSORA CÁTIA LUDOVINO, COORDENADORA DA EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EMAEI)

A EMAEI funciona como uma equipa de acolhimento a toda a comunidade educativa do nosso Agrupamento de Escolas. Recebe todos os alunos (não só os que manifestam necessidades específicas, dificuldades de aprendizagem, mas também os estrangeiros, os que apresentam desinteresse escolar, os que demonstram dificuldades de integração/de socialização, os que necessitam de encaminhamentos terapêuticos...) e os encarregados de educação que muitas vezes nos procuram para solicitar orientações, apoios e esclarecimentos.

Sou Coordenadora da EMAEI há três anos e o trabalho tem evoluído de forma exponencial. No meu primeiro ano, 2022/2023 a equipa analisou 110 casos, no ano seguinte, 2023/2024 acompanhámos 125 processos e no presente ano letivo, 2024/2025 discutimos e demos resposta a 350 sinalizações, sendo evidente que o nosso Agrupamento recebe com frequência uma diversidade de alunos, nomeadamente com necessidades específicas.

Para dar resposta a tantas solicitações são necessárias muitas horas extraordinárias de trabalho. Os quatro tempos de reunião de equipa e os quatro tempos para Coordenação (atribuídos à minha pessoa) são insuficientes. Assim, a celeridade nas respostas prende-se com o facto de cada elemento desta equipa estar empenhado na função que desempenha, mantendo alguma disponibilidade pessoal pós horário laboral para reunir, sempre que necessário, extraordinariamente. Como Coordenadora, confesso que disponibilizo, pro bono, pelos menos doze tempos semanais a preparar processos para levar à equipa, traçar respostas, articular com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos (docente titular,

técnicos que os acompanham, respetivos encarregados de educação e com os próprios alunos, normalmente, a partir do 2º ciclo), com os serviços e as diversas respostas do Centro de Apoio à Aprendizagem (Gabinete de Apoio e Promoção de Saúde- GAPS, Rumos Certos; Serviço de Psicologia e Orientação -SPO; Valências de Apoio Especializado; Sala Snoezelen; Centro de Recursos Educativos- CRE/Biblioteca; Centro de Recursos para a Inclusão...). Ora esta carga de horas, imprescindível para uma resposta célere e de qualidade que todos os alunos merecem, contribuem para uma sobrecarga de horas de trabalho e desgaste dos elementos desta equipa. Todavia, o trabalho colaborativo que existe, a comunicação clara e transparente, a organização e priorização das tarefas a realizar, aliadas a um ótimo ambiente de trabalho e de boa disposição faz com que todo o trabalho seja exequível. Em cada reunião, faço questão de providenciar um miminho (bolachinhas, bolo, lembrança...).

Todas as respostas dadas pela EMAEI às inúmeras identificações tem por base a legislação da educação inclusiva. Nem sempre, sobretudo no que se refere à disponibilidade de recursos humanos é possível de cumprir. No entanto com o apoio e suporte do Sr. Diretor, consegue-se ter alguma flexibilidade na gestão dos recursos humanos.

Exemplos, no presente ano letivo:

- Perante a falta de docentes de educação especial houve necessidade de se proceder à contratação de quatro técnicos. A EMAEI manteve uma proximidade com estes elementos com o intuito de apresentar documentos orientadores, orientar práticas, esclarecer dúvidas.
- Uma das nossas EB/JI receberam, na mesma turma do pré-escolar, quatro alunos com autismo, três dos quais com dependência ao nível da higiene e da alimentação,

alguma desregulação comportamental, agitação motora e hipersensibilidade ao ruído. Inicialmente, como Coordenadora da EMAEI, desloquei-me a esse Jardim de Infância para realizar observações dos alunos em contexto de sala de aula. Posteriormente, reuni-me com a educadora titular, a docente de educação especial afeta a essas crianças (neste caso uma docente sem especialização, pelo que foi convidada a visitar a Valência de Apoio Especializado - polo ensino estruturado para conhecer a dinâmica e a rotina de funcionamento deste espaço) para traçar algumas estratégias. Levei, mostrei e partilhei materiais que poderiam ser criados para desenvolver trabalho com esse grupo de alunos. Prestei orientações e esclareci dúvidas. Mais tarde, em finais do 1º semestre, constatou-se que este tipo de resposta não estava a ter o impacto desejado sendo urgente a intervenção de um docente com especialização junto destas crianças. A EMAEI reuniu-se com a Direção e o Sr. Diretor compreendeu a necessidade de mobilizar um docente de educação especial, pelo menos durante as manhãs, para esse Jardim de Infância, existindo a necessidade de se reestruturar o horário desse docente e de distribuir os alunos que este acompanhava pelos restantes docentes especializados da escola sede, priorizando as problemáticas mais gravosas. A EMAEI em articulação com o Coordenador de educação especial reuniu-se com os encarregados de educação dos alunos que deixaram de ser acompanhados pelo referida docente, explicando-lhes e sensibilizando-os para a escassez de recursos com formação especializada. Estes alunos em vez de dois tempos de apoio com o docente de educação especial passaram a ter um tempo de apoio individualizado com o docente e o outro tempo passaram a frequentar o apoio ao estudo, a português e a matemática, com a turma de referência.

Relativamente à cultura organizacional do agrupamento no que toca à inclusão penso que

esta é bem visível, desde a adaptação dos espaços físico e pedagógicos que tentam de ir de encontro às especificidades de cada aluno bem como às atividades desenvolvidas, abertas à comunidade (ex: Feira de Inverno, Dia do Agrupamento), onde as diferenças individuais são valorizadas, sejam elas ao nível da origem, cultura, necessidades. As práticas pedagógicas tentam ser flexíveis e diversificadas com o intuito de promover a participação e garantir o sucesso de cada um. Os encarregados de educação são respeitados e envolvidos no processo educativo do respetivo educando. A Direção mantém “a porta aberta” para toda a comunidade, fazendo com que haja uma proximidade entre a escola e a família, desafiando estas a terem uma participação ativa na vida escolar dos seus. O Diretor Luís Malta acolhe as “novas famílias”, fazendo uma visita guiada e detalhada ao nosso Agrupamento, o que tranquiliza os encarregados de educação logo no primeiro contacto com a escola, iniciando-se uma relação próxima e de confiança. Tem uma preocupação acrescida para adquirir materiais que proporcionem conforto e bem-estar aos alunos em geral, mas sobretudo aos alunos que frequentam as Valências de Apoio Especializado. Pesquisa, articula com o Município, procura empresas para que se consiga reunir as condições imprescindíveis ao desenvolvimento de cada um. A Sala Snoezelen, as gravity chairs são exemplos dessa preocupação.

Do meu ponto de vista, a cultura inclusiva é um processo contínuo que se deve, gradualmente, ir enraizando no nosso dia a dia. No entanto, receio que ao existir mudanças na liderança, esta cultura se possa perder, especialmente quando existe rotatividade anual do corpo docente.

A construção de uma cultura inclusiva é um caminho que se faz e percorre a par com toda a comunidade escolar. É importante que todos os membros da comunidade escolar, incluindo

alunos, professores, assistentes operacionais, técnicos, encarregados de educação e a comunidade em geral (parceiros externos), trabalhem juntos para criar um ambiente inclusivo que aceite a diversidade, assegure uma resposta de qualidade às potencialidades, expectativas e necessidades de cada um e proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade. Assim, todos somos essenciais para a verdadeira e efetiva inclusão. Exemplo:

- **Docente titular**- tem um papel privilegiado, pela proximidade que mantém com o aluno, junto deste e respetiva família. Aperceber-se-á com maior facilidade quais as dificuldades que uma família possa estar a vivenciar; quais as dificuldades do aluno; estratégias que já foram implementadas; sugestões para apoios/encaminhamentos. Quando articula com a EMAEI tem informações valiosas, já compiladas junto dos docentes do Conselho de Turma;

- **Pessoal auxiliar** – passam muito tempo com os alunos, sobretudo nos espaços exteriores onde observam comportamentos e atitudes, por vezes, pouco adequados podendo atuar no momento. Esta intervenção direta e imediata é essencial para o relacionamento interpessoal. Muitas vezes, são os “confidentes” dos alunos. Considero que este grupo de elementos, pessoal não docente, são a equipa de primeira linha. São eles quem nos dá o “alerta” do que poderá de que algo poderá não estar bem com determinado aluno; quais os alunos que necessitam de uma intervenção social; quais as famílias que poderão estar a passar dificuldades? Quais os alunos que demonstram dificuldades de integração...

- **Técnicos** – neste grupo enquadro os técnicos internos (enfermeira de saúde escolar, assistente social, psicólogos do SPO) e os externos (terapeutas no âmbito do protocolo com o Centro de Recursos para a Inclusão – psicóloga, terapeuta de fala e terapeuta ocupacional;

terapeutas particulares, financiados pelo encarregado de educação, que dão acompanhamento a alunos em contexto escolar para facilitar a dinâmica e logística familiar). Todos eles são fundamentais para o desenvolvimento e equilíbrio dos alunos que dos seus acompanhamentos necessitam. A assistente social e a enfermeira de saúde escolar têm demonstrado ser um pilar para a família, particularmente na supressão das dificuldades sócio económicas, regularização de documentação e no encaminhamento/agendamento de consultas de especialidade.

- **Parceiros externos** – são importantes porque, face à escassez de recursos humanos especializados, ajudam a encontrar respostas para o aluno que “aliviam” a família de alguns encargos (exemplo: terapias no âmbito da unidade de Saúde+, psicologia através do Espaço S) ou que praticam preços sociais (CERCICA);

- **Encarregados de educação** – parceiros imprescindíveis para traçar toda e qualquer resposta à necessidade dos seus educandos. São, habitualmente, quem melhor os conhece, identifica as suas capacidades e limitações; apresenta uma fiel caracterização do ambiente familiar e das respetivas necessidades...

A EMAEI tenta envolver os diversos agentes educativos na resposta à diversidade dos alunos que integram o nosso Agrupamento. Esta equipa distribui, partilha e afixa documentos orientadores, organogramas/fluxogramas pela escola; criou uma drive Inclusiva com acesso a fichas de trabalho e materiais específicos para cada área disciplinar; participa em reuniões de docentes titulares/diretores e turma com encarregados de educação e outros intervenientes no processo educativo do aluno; encaminha alunos estrangeiros para a frequência da disciplina de Português Língua não Materna e acompanhamento da Mediadora cultural e

linguística; articula com os docentes do Conselho de Turma através de reuniões ou em momentos de trabalho colaborativo; realiza reuniões alargadas com técnicos internos (GAPS, SPO, Rumos Certos) ou no âmbito de protocolos ou externos, docentes, não docentes, alunos, encarregados de educação e outros agentes envolvidos no processo educativo dos alunos; desloca-se às escolas para em conjunto traçar estratégias e partilhar materiais; apoia no preenchimento de documentação; proporciona momentos de reflexão para esclarecimentos de dúvidas, delineação de estratégias, adaptação de materiais e de fichas de trabalho/avaliação; analisa e aprova os planos de intervenção dos técnicos; trabalha em articulação com o SPO no despiste vocacional...

Atendendo à mudança anual do corpo docente, a EMAEI apresentou à Direção a proposta de ações de sensibilização a realizar na primeira semana de setembro onde haja partilha dos documentos orientadores bem como se aborde a dinâmica da nossa prática pedagógica, acolhendo-os e integrando-os na nossa cultura inclusiva.

A EMAEI reúne em equipa alargada ou em pequeno grupo com os encarregados de educação, tendo em consideração o dia e a hora que seja menos prejudicial para o mesmo, evitando que esta reunião seja mais uma dificuldade ou constrangimento no seu dia a dia. Por este motivo, existem muitas reuniões extraordinárias pois são realizadas fora do horário estipulado para a EMAEI.

Por tudo o anteriormente exposto, é notório a urgência de se trabalhar em rede.

Desde 2018 que se regista uma maior corresponsabilização relativamente à inclusão. Habitualmente, encontramos alguma resistência por parte de docentes em final de carreira,

pelo desgaste da profissão e em docentes recém-formados por falta de experiência, desconhecimento e insegurança. Da minha experiência, quando os procuro, explico concretamente para determinada situação como se deve proceder, se os ajudar na elaboração de documentação ou na criação de materiais eles acabam por implementar as medidas necessárias, adequar práticas e estratégias. Estes docentes necessitam que se mantenha uma proximidade regular.

A EMAEI recorre a todos os parceiros externos que conhece na esperança de encontrar um maior acompanhamento, mais recursos humanos, especialmente no âmbito das terapias e psicologia. A grande dificuldade com que me deparo são os serviços encontrarem-se sobrelotados ou com extensas listas de espera. Mesmo para a realização de Planos Individuais de Transição são poucas as respostas ou para inscrição em Centro de Atividades Ocupacionais.

Desde que iniciei a minha função como Coordenadora que estabeleci uma relação de proximidade com as Coordenadoras das outras EMAEI do concelho de Cascais. Estas foram elementares no meu começo do meu percurso. Quando se inicia uma função desta “magnitude” e responsabilidade, por mais formações que se tenha frequentado, as inseguranças e as preocupações que nos assolam são avassaladoras. Iniciei a Coordenação com uma equipa nova, onde nenhum dos elementos tinha experiência. Portanto, estou eternamente agradecida pelos esclarecimentos presenciais e os telefonemas fora de horas. Mais tarde, comecei a partilhar alguns documentos orientadores com outros Agrupamentos bem como a esclarecer dúvidas, até a outras Direções de Agrupamentos de escolas. Este ano letivo, o Município permitiu que três elementos de cada EMAEI do concelho participasse, mensalmente, no projeto “Comunidades de Aprendizagem – EMAEI de Cascais”. Este

projeto foi dos melhores momentos de partilha e de aprendizagem que se pode ter, para além de que contribuiu para uma maior proximidade entre as Coordenadoras o que será benéfico em inúmeros aspetos, especialmente aquando da transição de alunos para um dos Agrupamentos deste concelho. Fará toda a diferença na forma como o poderemos acolher e na preparação do próximo ano letivo. Consegue-se de forma antecipada prever os recursos humanos a acionar, pensar num plano de trabalho, receber a família de forma mais confiante. Esta proximidade terá um grande impacto na inclusão do aluno no novo Agrupamento.

Ao construir uma cultura inclusiva e tendo por base o Decreto-lei 54/2018, o nosso agrupamento aposta numa escola/num espaço onde todos os alunos podem aprender e desenvolver o seu potencial máximo, promovendo a igualdade de oportunidades, mas também incute valores e partilha de experiências que prepara os nossos alunos a serem cidadãos mais conscientes, responsáveis e capazes de conviver num mundo cada vez mais diverso e complexo. A verdade é que o supracitado decreto não contempla exceções, o que desrespeita as características individuais de cada um. Vejamos o exemplo seguinte:

No presente ano letivo, recebemos uma aluna a E. que se encontra matriculada no 5º ano de escolaridade. Esta apresenta uma doença neurodegenerativa - Lipofuscinose ceróide neuronal tipo 7, encefalopatia epiléptica com crises refratárias, comprometimento neuromotor e cognitivo grave, quadro de tetraparesia espástica sem marcha e sem controlo cefálico, doença do movimento com distonia e tremor/mioclonias, estímulo sensíveis e espontâneos, amaurose/subvisão, perturbação do desenvolvimento intelectual grave, sem linguagem verbal, obstipação, dificuldades alimentares pelo que faz uma alimentação citogénica via PEG. É uma aluna completamente dependente de terceiros para a sua vida de relação, para a sua mobilidade e restantes atividades de vida diária. É acompanhada pela Equipa intra-

hospitalar de suporte em Cuidados Paliativos Pediátricos do Centro Hospitalar de Lisboa Central, que vem uma vez por mês à escola, administrar uma injeção de Decapeptyl, fazer a recolha de sangue ou mudar o “botão” da PEG (Gastrostomia Endoscópica Percutânea) pois a E. é alimentada por sonda gástrica. Segundo as indicações médicas, não se deve estimular a aluna, devemos mantê-la protegida de ambientes ruidosos, evitar tocar-lhe para que não desencadeie mioclonias que possam desencadear crises convulsivas prolongadas e descontroladas. Face ao exposto, a aluna não tem permissão médica para sair da VAE. Face ao exposto, a aluna foi desaconselhada a beneficiar de sessões de fisioterapia no âmbito do Centro de recursos para a Inclusão, ficando este acompanhamento de ser assegurado ao domicílio com técnicos do hospital.

De referir que durante uma troca de fralda, a E. deixou de respirar, momentaneamente, tendo a docente de educação especial de lhe ter aplicado pancadas intercostais para a expulsão da secreção e da saliva que a aluna acumulou durante o bocadinho que esteve deitada para a realização da sua higiene. As escolas não se encontram preparadas para situações como esta.

Principais constrangimentos:

- Cumprir com a legislação da educação inclusiva em vigor;
- Elaborar um Relatório Técnico Pedagógico ou um Programa educativo Individual, quando clinicamente temos indicação de que esta não pode ser estimulada/tocada;
- Traçar uma resposta para o seu futuro;
- Definir/traçar competências no âmbito do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO);
- Encontrar estratégias que lhe proporcionem bem-estar;

- Existência de recursos humanos com formação na área da saúde para darem um acompanhamento à aluna enquanto esta se encontra em contexto escolar (VAE);
- Aquisição de recursos materiais caros e que não são da área da educação.

Exemplos concretos dos constrangimentos sentidos pela EMAEI e pelo Agrupamento

- Não se consegue programar nenhuma atividade ou desenvolver uma inclusão efetiva quando não se pode tocar na aluna, estimulá-la ou quando esta não pode sair dentro de uma sala;
- É difícil elaborar os documentos exigidos pela lei, quando há tantas limitações clínicas e a E. corre risco de vida. Ou melhor, consegue-se redigir documentos fictícios para integrar o processo individual da aluna, mas não é isso que se pretende...;
- Atendendo o estado de saúde da E., nem a própria encarregada de educação/família consegue pensar no futuro. Apenas quer que ela viva, confortavelmente e sem sofrimento, o máximo de anos possível. Acresce a esta situação uma informação partilhada por um dos médicos da equipa que a acompanha que transmitiu que na situação da E. tudo pode acontecer de um momento para o outro;

Perante o quadro clínico da aluna, não existe no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), no PASEO, nos Decretos-lei 54/2018 e 55/2018... resposta para a plena inclusão da aluna;

Quando a aluna deixa cair lágrimas, a equipa desconhece o motivo do desconforto e, consequentemente, em encontrar uma forma de lhe aliviar o sofrimento. A EMAEI não sabe como agir perante o sangramento do “botão” da PEG ou da saída do estômago ou quando tempo se deve aguardar quando o oxigénio se encontra abaixo dos sessenta e como agir. De todas as ocorrências, contactamos a enfermeira de saúde escolar. Muitas vezes consegue-se deslocar ao Agrupamento, mas não no exato momento em que era preciso;

Tantos as mioclonias como as crises convulsivas consecutivas (maioritariamente com tempo inferior a dois minutos), a aspiração de secreções com aspirador, a leitura dos níveis de oxigénio através do oxímetro deveriam ser realizados por recursos humanos da área da saúde. Nesta situação, a EMAEI não concordou com a introdução do aspirador na traqueia (ainda que lhe tenham sido fornecidas indicações de que a extensão do tubo a introduzir na garganta seja a medida da orelha à boca da aluna), ficando a escola responsável por aspirar as narinas e a boca, sempre que necessário;

Para proporcionar bem-estar à E. são necessários materiais da área da saúde como por exemplo: guindaste de transferência, funda de transferência, almofada giratória de pernas, gravity chair, oxímetro... Todo este tipo de material é caro e, mesmo com o suporte financeiro da Câmara, das verbas do Agrupamento, das ofertas da Associação de Pais, ao longo do presente ano letivo, não se conseguiu providenciar todo o material necessário.

Para que uma Escola consiga dar uma resposta adequada a todos os jovens em escolaridade obrigatória, há que priorizar o seu bem-estar, criar condições ambientais, ter recursos humanos e materiais. Existem casos que a legislação não contempla. Há exceções à regra e só quando se conseguir ver a individualidade de cada um, é que estaremos a respeitar com a

inclusão.

Em situações com a da E. é-nos difícil cumprir com as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação sobretudo a nível burocrático e mesmo na prática, mas mais duro é quando somos obrigados a reunir com a encarregada de educação para elaborar documentos, que não fazem sentido para esta jovem, e quando esta progenitora é confrontada com a dura realidade das limitações da sua educanda e de que a palavra FUTURO não existe.

A EMAEI não se opõe à frequência da E. ou de muitas outras E. nas escolas, mas para lhes darmos a resposta que necessitam, temos de respeitar a sua individualidade e criar condições que lhe garantam melhor qualidade de vida. Só aí se estará a respeitar a Verdadeira Inclusão destes alunos.

Observação: A nossa E. já faz parte da família de Alapraia e gostamos muito de a ter connosco.

Neste Agrupamento, os alunos com necessidades específicas estão integrados numa turma. Todos fazem parte de um grupo. Por norma, todos, mesmos os que beneficiam de um Programa Educativo Individual, no âmbito das medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão e que frequentam as Valências de Apoio Especializado (polos multideficiência e ensino estruturado) frequentam algumas das aulas da turma. Habitualmente opta-se por disciplinas de carácter mais prático para que exista mais momentos de interação. No entanto, há exceções. Os alunos que por aconselhamento médico/clínico não podem sair da Valência pela fragilidade da sua saúde, beneficiam de momentos de Inclusão inversa onde alunos da sua turma de referência se deslocam a estas

Valências para lerem histórias, participarem em atividades de Cidadania, de estimulação sensorial, de culinária e de expressão plástica. Nestas Valências existem Projetos que permitem a visibilidade destes alunos: “Sopa com Alma”; “Bolachinhas de manteiga que derretem a Alma”; exposição de trabalhos...Os alunos participam em todas as atividades da turma que são adequadas às suas potencialidades e, sempre que possível, nas saídas ao exterior.

Esta EMAEI já está formada há três anos. A maior pressão não é dar uma resposta a uma sinalização. A maior pressão, angústia e sentimento de impotência é termos consciência de qual a resposta necessária para um determinado aluno, mas que esta se encontra condicionada por falta de recursos humanos. É duro quando temos de “rentabilizar” os recursos humanos especializados, onde um aluno que beneficiava de dois tempos de apoio (porque deles precisa), passará a usufruir apenas de um para que o outro tempo seja “partilhado” com um colega que também necessita deste. É difícil reajustar horários de docentes de educação especial a meio do ano, porque chega à EMAEI um caso grave e que precisa de uma resposta imediata. Para além da logística e de toda a reestruturação que esta situação exige, vai afetar alunos e interferir com os seus tempos de apoio. É custoso assistir uma família a solicitar apoio para encaminhamento para psicologia para o seu educando, sabendo de antemão que existe uma lista de espera. Nesta situação, há que recorrer ao SPO, articular com uma das psicólogas para que mantenha uma proximidade ao aluno, sem agendamento de sessão de acompanhamento de carácter regular. Uma das maiores dificuldades que a EMAEI enfrenta é na atribuição de terapias no âmbito do protocolo com o Centro de Recursos para a Inclusão. Atendendo que o número de alunos que necessita deste acompanhamento triplicou, como é possível que a verba disponibilizada pelo Ministério seja a mesma na última década? Para ter uma ideia, em psicologia e Terapia de fala conseguimos ter, para todos os alunos do

Agrupamento, 12 a 13 vagas. Estas caem para metade ou menos no que concerne a Terapia Ocupacional e Fisioterapia. Parece surreal, mas um aluno com mobilidade reduzida, que se encontra a perder movimentos beneficia de 45 minutos semanais de fisioterapia. Como pedem à EMAEI para priorizar alunos para estes apoios, quando comprovadamente todos eles necessitam?

Estas são sem dúvidas as situações que nos causam maior pressão, desgaste e que interfere emocionalmente com toda a equipa.

Para que haja continuidade do caminho da inclusão feito, mesmo com possíveis mudanças na Direção, considero fundamental que a EMAEI se mantenha coesa, dinâmica, acolhedora e disponível. Que mantenha, sempre, as suas portas abertas para todos. E para que a cultura inclusiva prevaleça, com uma menor dependência de lideranças individuais, era importantíssimo garantir a continuidade e efetividade do corpo docente onde se mantenham as dinâmicas, as práticas pedagógicas, os projetos e o espírito de equipa.

ANEXO 8

ENTREVISTA A SARA SEGURO, ASSISTENTE OPERACIONAL

ENCARREGADA DOS ASSISTENTES OPERACIONAIS

Sara, pode-nos contar o seu papel na escola e há quanto tempo trabalha aqui?

Eu trabalho aqui há cerca de seis anos. Comecei como assistente operacional, neste momento sou encarregada dos assistentes operacionais. Ou seja, basicamente é a mesma coisa. As funções são as mesmas para além das que fazia. Tenho de gerir as pessoas, os horários, tudo em termos de faltas, de gestão do serviço, ou seja, de distribuição do serviço em si. Se está tudo bem com a parte das infraestruturas, se há alguma coisa estragada. Ou seja, a minha função básica é comunicar tudo isso e tentar que venham arranjar o mais rápido possível. A principal função é tomar conta das crianças e dar-lhes todo o apoio.

Mas acresce muito esse papel de liderança, porque tem a liderança da equipa.

Sim, tenho a responsabilidade de, primeiro de tudo, manter a equipa o mais possível unida para que possamos todos desempenhar um bom trabalho. E motivada, porque se não estão motivadas para o serviço, claro que o produto final não é o desejado, aquele que todos nós desejamos, aquilo que nos propomos quando vimos para cá trabalhar.

Mas basicamente é ter cuidado com o bem-estar das pessoas, o melhor possível. Claro que não consigo agradar toda a gente, mas tento fazer o meu melhor. Agradeço, peço muitas vezes, se há alguma coisa que eu erro ou que fui menos justa, se for o caso que me digam.

Todos nós somos humanos, toda a gente erra. De forma geral, temos um bom diálogo com os colegas, com os professores, com a direção. Está tudo bem oleado.

Como é que descreve a Comunidade Escolar de Alapraia?

Nós somos uma comunidade, somos pessoas simpáticas, gostamos de receber bem. Esforçamo-nos sempre imenso pelo bem-estar dos miúdos, sempre, sempre, sempre. Às vezes os miúdos chegam de casa, há situações muito complexas. Vêm tristes, às vezes vêm a chorar. Tentamos sempre ao máximo ter o maior cuidado possível, quase como se estes meninos fossem nossos. Que é o que eu costumo dizer, temos de olhar para eles como gostássemos que olhassem para os nossos.

Mesmo quem não tenha filhos, tem pessoas familiares, ou seja, como se fosse uma pessoa da nossa família. Temos de tratar bem. É claro que às vezes é difícil, porque as crianças são complicadas. Dependendo das idades, há idades mais fáceis e há idades mais complicadas.

Mas, de modo geral, a nossa comunidade escolar é tranquila, é uma comunidade bastante tranquila.

Eu noto, quando venho à escola, que é uma escola muito aberta.

Sim, é muito aberta aos pais.

A nossa direção faz questão sempre de a escola ser de todos, ou seja, não ser uma escola fechada. Antigamente havia muito aquele conceito que os pais não podiam ir, não tinham quase o direito de saber dos filhos. Era aquela mentalidade muito fechada.

Ou seja, o professor é a autoridade máxima dentro de uma sala de aula, tudo bem. Mas, antigamente, não era tão aberta aos pais. Mas, atualmente, e nesta escola, a minha opinião é que é muito aberta até aos pais.

Os pais, mesmo connosco, funcionários, ao fim de algum tempo começam a ter um certo carinho connosco e à vontade. E aceitam muito o que nós dizemos. Às vezes pede-nos ajuda para... Veja lá se o meu filho está a fazer bem, se ele não se porta mal.

Veja lá com quem é que ele anda. Pronto. E nós nunca escondemos.

Ou seja, claro que há coisas que podemos ajudar, mas até certo ponto. Há outras que, pronto,

quem diz direito é que tem de intervir. Mas tentamos sempre ao máximo. E esta escola recebe os pais, às vezes sem hora. Ainda hoje, uma mãe veio entregar os livros e... “Ah, o professor está? É que eu queria falar, dar-lhe uma palavrinha.” Deixa-me só ver se está. E estava e o professor veio. Ou seja, antigamente isto era impensável. Sim. Não é só nesta. Eu trabalho nesta. Nunca trabalhei mais nenhuma, mas dos meus filhos estudaram noutras e não era assim, era mais fechada.

Eu acho que o nosso concelho tem investido muito na educação. E temos essa sorte. Se calhar ainda há certas regiões do país que possam não ser iguais. Mas nós temos essa sorte. E acho que houve uma mais-valia mesmo a nível da educação. Ou seja, uma mudança para melhor. É esta a noção que eu tenho. Um investimento grande. E gradual aí. E cada vez mais. Ainda ontem tivemos uma reunião, uma auscultação com o vice-presidente da Câmara. Que são pessoas que são preocupadas em perceberem quais são as nossas dificuldades no terreno.

Tiveram uma reunião com o vice-presidente? Mas toda a escola?

Sim. Várias escolas. Nós, os auxiliares e assistentes técnicos também. Sim, porque ele quer ouvir, precisa também de ouvir, não está no terreno. Está no terreno, porque se vê na comunicação social e tudo mais. Nós sabemos através da internet e por e-mail e tudo mais. Mas ele quer ouvir. E foi o que ele nos explicou. O que é que ele pode fazer mais para melhorar. Porque é o que ele diz, o nosso papel de assistente operacional é fundamental. E no fundo, é tão importante é um assistente operacional como um dirigente máximo de dentro da Câmara. Somos todos humanos, não é? Ou seja, quer saber ao máximo o que pode fazer mais ainda. O que é que a Câmara pode fazer mais para que haja um bom ensino no país, para que possa contribuir para o sucesso e para a qualidade.

Esta escola é inclusiva?

Sim. Bastante.

Os alunos? Todos os alunos estão verdadeiramente incluídos?

Eu penso que sim. Claro que temos sempre uma situação ou outra que, não porque a escola não a inclua, mas às vezes as crianças e às vezes os pais de crianças com necessidades educativas especiais, inicialmente quando não nos conhecem, não conhecem a nossa escola, derivada à circunstância em si, é sempre difícil, não é? Temos casos de crianças com deficiências profundas e casos muito complicados. Claro que as pessoas estão apreensivas e ao mudarem aqui para a nossa escola, claro que é um anseio normal de pai e de mãe. E às vezes, não todos, mas já aconteceu aqui, há alguns casos em que a pessoa fica ali um bocadinho apreensiva e pensa que não vai correr bem.

Mas, graças a Deus, nós tentamos sempre mostrar que dentro da dificuldade nós estamos cá para eles, todos, professores, assistentes operacionais, direção de tudo. E os pais depois acabam por, no decorrer do tempo, por nos agradecer e pouco tempo depois percebem-se logo que eu acho que eles até preferem que eles fiquem aqui, eles estão mesmo seguros, ficam tranquilos, gostam mesmo.

Precisaram desse tempo para ganhar a confiança?

A confiança, sim. Porque a pessoa vem com problemas muito... Ou seja, eu não gosto de dizer problema, mas esta situação, desde que a criança nasceu, ao fim e ao cabo outras deficiências são adquiridas, portanto, para a pessoa que tem essa situação, é sempre muito difícil. Mas, ao longo do tempo, pouco tempo depois, vêm-se a constatar, ou seja, eles acabam por nos transmitir e agradecer.

E vê-se a tranquilidade deles, da maneira que nós tratamos as crianças.

E, por exemplo, qual é o vosso papel enquanto assistente operacional na inclusão?

Nós temos vários tipos de crianças que precisam de ser incluídas, que têm necessidades educativas especiais. Umas mais profundas, que estão nas duas salas específicas que nós temos. Que têm sempre, o tempo inteiro, três funcionários em cada sala, com as professoras para ajudar. Mas pronto, parece que é muita gente, mas não é. Porque são casos muito difíceis mesmo. E são bastantes crianças.

Dentro dessas crianças, de algumas delas, ainda vão às salas de aula com o resto da turma. E aí nós também temos um papel fundamental, que é, acompanhamos a criança à sala e, umas vezes, ficamos junto da criança em sala de aula, juntamente com o resto da turma. Outras vezes, porque a criança, entretanto, já conseguiu, já adquiriu capacidade para estar ali sozinha, ou sozinha, junto da turma. E acaba a aula com a turma. E depois nós vamos a buscar e volta, regressa à sala com os restantes colegas na multideficiência. Mas, para além disso, temos aquelas crianças que têm necessidades educativas especiais não tão profundas, que estão no resto da escola. Aliás, todas as outras também vão, comem no mesmo sítio, vão ao recreio. Portanto, o nosso papel fundamental, que nós tentamos sempre fazer e fazemos, é mostrar a todos os outros que, felizmente, não têm qualquer tipo de problemática, e eles perguntam-nos muito, porque são crianças, é normal. “Continua, o que é que este menino tem?” Nós explicamos: Olhem, vocês têm de ter mais paciência, é uma criança especial.

Porque há meninos que andam normalíssimo, como qualquer outra criança, só que, de vez em quando, gritam mais alto. Mas são crianças que, lá está, nós tentamos ao máximo incluir, e eles sentem assim. Eles participam nas aulas normalíssimo.

Vocês são os intérpretes?

Somos um bocadinho. E há aqueles momentos que eles, de repente, têm aquelas, aqueles momentos em que ficam mais agitados e somos sempre ali os intermediários entre todo o resto.

E os meninos estrangeiros?

O Google é o nosso melhor amigo.

Por acaso, ontem, nessa reunião, as pessoas queixaram-se, algumas de nós, que mesmo o inglês, que é uma língua que todos nós aprendemos na escola, mas que nem toda a gente tem, pronto, essa fluência a falar, que é importante. Mas eu acho que, mesmo assim, isto é a minha opinião, até com os estrangeiros, a nível pessoal, eu até me desenrasco muito bem. Porque não vêm todos ao mesmo tempo. E os meninos estrangeiros têm uma capacidade espetacular. Eles aprendem muito, eles são extremamente esforçados. Não é que os outros não sejam, mas eu acho que como têm tanta vontade, estão num país que não é o deles, eles têm a necessidade de aprender esta língua, a nossa língua portuguesa. E eles são tão esforçados que eles aprendem aquilo em menos de nada, ou seja, temos sempre vários estrangeiros e o que é que muitas vezes nós fazemos? Vamos buscar um estrangeiro que já está há mais tempo e é o nosso intérprete, então nós conseguimos, gerimos isso, não é difícil.

E com as famílias?

Fazemos a mesma coisa, ou seja, os pais também são muito esforçados, nós temos pais que estão na escola ali de São João a aprender. Agora quando foi a guerra na Ucrânia, uma série de pais vinham cá, diziam mesmo que estavam a aprender para conseguirem viver no nosso país, conseguirem perceber a nossa língua. Dizem que é difícil e realmente não é muito fácil.

Para nós é fácil porque é a nossa, nascemos assim, a deles também para eles é fácil. Claro que não consigo ter uma conversa fluida, mas eu sinto que a pessoa sai daqui, no caso dos pais, esclarecida, e por norma os pais são muito agradecidos, são pessoas humildes, porque veem o nosso esforço e nós também vimos o deles e criamos ali uma empatia bastante grande.

E o diretor? Considera que ele valoriza o trabalho do pessoal auxiliar, compreende o tipo de liderança dele?

O nosso diretor é uma pessoa muito humanista, muito humana, muito, muito mesmo. Ele valoriza-nos muito, elogia-nos em público, porque no início de cada ano ativo há sempre a receção aos novos pais e noutros eventos que vão acontecendo durante o ano letivo, ele de uma forma geral agradece sempre no fim de cada intervenção que tem, se for uma palestra, que haja uma festa, tudo, ele agradece sempre aos professores, agradece aos assistentes operacionais, ou seja, ele agradece a toda a gente que o ajuda a ter esse tipo de liderança. Eu acho que é nato, a parte humana é dele, não há volta a dar. A personalidade dele é uma pessoa muito humana e muito preocupada com as crianças.

Ele é um diretor que anda nos corredores, no meio dos corredores, com as crianças. Os miúdos falam com ele, eu lembro quando era miúda e andava a estudar, a figura “diretor”, aquilo metia medo. O homem nunca me tinha feito mal nenhum, mas eu lembro que a gente tinha um receio que ele parecia quase um bicho papão. Aqui não, os miúdos têm um à vontade com o diretor, é como se fosse mais um professor, é o professor Luís, é o diretor, mas eles têm um à-vontade, porque ele está sempre preocupado, passa nos corredores, fala, está tudo bem, estão a jogar, ou seja, é muito preocupado com o bem-estar dos miúdos e em arranjar-lhes sempre forma de eles se sentirem bem.

E ouve a vossa opinião?

Sim, ele ouve a nossa, assistentes operacionais, ouve a dos professores, ouve dos pais também, ouve muito dos pais, ele faz questão de reunir-me várias vezes com os pais.

E se alguma coisa não correr bem, ele apoia?

Sim, ou seja, claro, nem tudo corre bem à primeira, mas ele, quando no caso alguma coisa não

corre bem, ele tenta perceber onde é que falhou, ou ele ou nós, porque às vezes não é ele que falha, mas ele é que é a figura da casa. E ele é uma pessoa que, ou seja, se falharmos, vamos ver, vamos corrigir, temos de tentar que não volte a acontecer, melhorar, mas não é daquelas pessoas que fica ali ou que ganha ressentimento.

Conseguem aprender com o erro?

Sim, sim.

E o ambiente da escola com os vários profissionais, porque uma escola é uma rede de profissionais, uns internos, outros externos, é uma grande comunidade, o ambiente entre todos é de envolvimento, é de colaboração?

Sim, e de respeito mútuo.

Por exemplo, existem atividades externas, entidades externas à escola que vêm e utilizam, por exemplo, no caso do basquete, o diretor diz mesmo, isto é da comunidade, a escola é da comunidade escolar, ou seja, é da comunidade, é para ser utilizado e há uma ligação bastante grande, não é uma escola fechada.

Por exemplo, quando vêm as pessoas da saúde, quando vem o CRID?

Sim, é uma comunidade mesmo. trabalhamos em conjunto, não há uma barreira. Trabalhamos todos para o mesmo.

Quais é que são os desafios principais com alunos mais especiais ou alunos estrangeiros?

Tínhamos crianças cegas, agora não temos. Há vezes que não conseguimos perceber o que aquela criança está a sentir. É-nos difícil. E vemos a criança triste, a chorar. Queremos ajudar e não temos como porque a criança também não se exprime como deve ser.

Como vocês recebem formação sobre isso, recebem apoio?

Sim, nós formações a Câmara dá-nos, várias vezes ao longo do ano, ao longo deste tempo que eu estou cá. Para as pessoas que estão nestas salas, especificamente com estas crianças, existe formação. A enfermeira vem também muitas vezes à escola a explicar.

Por exemplo, temos crianças que comem por sonda, já nos explicaram várias vezes como é que se faz. No caso das convulsões, há crianças que têm problemas muito graves que estão sujeitas a acontecer. Estamos mais com aquela formação que nos é dada, mas lá está, uma coisa é a formação para dizer-nos as possíveis coisas que podem acontecer, outra coisa é um dia se nos acontece e claro que nós temos muito receio. Eu tenho e não estou sempre nesta sala. Gosto muito de ir lá, vou todos os dias vê-los e já aprendi. Nem aprendi a dar a comida por sonda com a enfermeira, aprendi com outro amigo que aprendeu. Porque na altura eu sabia que duas das minhas colegas estavam prestes a ser operadas e que eu estava a começar a preocupar que eu não sabia, mais ninguém sabia dar para além da professora, mas às vezes há imprevistos. Então, quanto mais pessoas souberem fazer aquele serviço é uma mais-valia.

Confesso que a primeira vez fiquei com receio porque parecia que estava a aleijar o menino. porque ele tem uma barriguinha de bebé, parece um bebé em tamanho grande. Fiquei com medo e ele até se estava a rir. Eu tinha as mãos frias e disse-lhe desculpa. Ele ouve, acho que ele percebe, é isto que eu digo, às vezes a nossa impotência a sensação que ficamos é que não sabemos se ele nos percebe na totalidade porque ele não responde. Ele tem um sorriso gigante e eu acho que ele não estava zangado nem o aleijei e a minha colega me disse “Não, Sara, não o aleijaste. Mas pronto, já fiquei mais tranquila já sei o que fazer, um dia sou preciso.

A diferença da exigência de quem trabalha com esses meninos e pessoas que têm a mesma

função e que não têm essa responsabilidade, nesta escola ou noutras, há vezes pessoas que não queiram ter essa responsabilidade?

É difícil. Tanto de um lado como de outro, qualquer uma das salas, eu costumo dizer isto, temos de ter quase como um dom. Não estou a dizer que quem não consegue é menos profissional, porque isto é duro a nível psicológico, temos de nos adaptar. Sou sincera, nunca me fez confusão. Tive uma prima que era deficiente e lido desde pequena com esta situação, infelizmente ela faleceu-me aos 43 anos, a parte da deficiência a física não faz confusão. Mas é difícil porque nós ganhamos carinho a todos mas há aqueles que a gente ganha ainda mais eu sou sincera, gosto todos de coração, mas ganhamos um carinho especial porque eles são muito indefesos, quem lhes vale somos nós, nós adultos.

Nos concursos para entrar para a admissão estas qualidades são avaliadas?

É abordado o tema, pelo menos no concurso onde eu concorri. Na prova de conhecimentos aparecem questões sobre a inclusão, sobre o decreto de lei que existe, mas estes casos só no terreno, ou seja, mesmo mais práticos isso não aparece. Aparecem os primeiros socorros, várias perguntas, temos de estudar o manual todo, mas isso é para qualquer criança se sangrar, se fizer uma fratura. Agora, comer por sonda por exemplo, não será fácil para quem faz o concurso porque cada caso é um caso. Eu tenho vários na sala, nem todos comem por sonda.

Há aqui um nível de inclusão que se calhar também não há em todos os estabelecimentos?

Exato, penso que sim. Por aquilo que eu sei, a nossa escola é uma escola de referência. Existe noutras também, na Cidadela também penso que existe que eles saem daqui quando terminam o 9º ano e por norma vão para a Cidadela. Existem várias já no Concelho eu acho que atualmente já há em todas as escolas. A nossa pode ter sido a primeira, mas já está alargada a outros

estabelecimentos também no nosso Concelho.

Se o diretor saísse mantinha-se esta forma de trabalhar tão inclusiva o que é que seria para garantir a cultura?

Manter, claro que vai manter-se, terá de se manter. É óbvio porque o diretor está nesta escola desde 2019 e anteriormente as pessoas que cá estavam também o faziam com certeza. Não posso dizer porque só entrei quando o professor Luís entrou nesta escola o diretor entrou aqui em 2019 já entrei à posteriori dele. Mas por aquilo que eu conheço, ele é muito humano. Não sei se a próxima pessoa que vier... ele tem um cuidado extremo em contribuir muito para o bem-estar das crianças e nosso também

Todas as pessoas começam a ganhar esta humanidade?

Eu penso que sim, isto é um bocadinho contagiante. Desde que haja um líder a comandar nesse sentido acaba por contagiar pelo lado positivo. Agora é o diretor Luís, mas pode ser outra pessoa qualquer, mas eu acredito e espero que sim que se mantenha, porque a nível de Cascais do nosso concelho há uma grande preocupação nisso, mesmo fora das escolas, depois nas instituições, quando são pessoas adultas, na CERCICA há uma preocupação, no CRID, na AISA. Há preocupação com o bem-estar. Não é só porque agora chegou a escolaridade até aos 18 e depois não há uma grande preocupação. A Câmara tem um projeto, também nós tivemos cá um ex-aluno nosso que nos ajudava também, para manter que essas pessoas depois acabam por ser independentemente da deficiência que têm que são autónomos conseguem trabalhar e tudo mais e graças a Deus. Nesse aspeto somos privilegiados, no nosso concelho há oportunidade não é porque se tem uma deficiência que se arruma a pessoa numa prateleira, ela é um ser humano tem de ser olhada como tal.

Já houve algum caso em que alguém da equipa com ideias diferentes, de qualquer função, que não estivesse tão aberto à inclusão e que isso, a nível da organização, fosse sentido?

Desde que aqui estou, não. Pelo menos nestes seis anos que cá estou na escola, dos meus colegas, de todos nós, nunca senti, nunca ouvi comentários.

A cultura da inclusão existe?

Está enraizada. Eu acho que está enraizada não só em nós, que trabalhamos aqui, mas noutras escolas também, na sociedade em geral, porque cada vez mais existe mais informação. A comunicação social ajuda muito nisto, e o caminho é esse.

Mas, por outro lado, a comunicação social dá-nos conta de casos que são terríveis. No, início do ano, a notícia de um miúdo autista que sido agredido e os miúdos todos a filmar...

Ah, eu ouvi, sim.

E a pessoa diz, como é que é possível? Acontecer esse tipo de situação? Sim, e depois, por exemplo, era no Conselho de Sintra, os profissionais das escolas a dizer, atenção, que nós não temos recursos.

Mas isso, eu acho que isso não se justifica. É verdade que os recursos são o nosso maior problema. Contudo, nós Cascais, a nossa escola, não nos podemos... Como é que eu digo, dizer isto? Claro que nunca somos os suficientes, mas o certo é que o rácio é cumprido e, aliás, até está acima do que é dado pelo Ministério da Educação. Mas é óbvio que no meio de 700 crianças, os miúdos, muitas vezes, eles são muitos, ou seja, por muitos que nós sejamos, depende. Há uns que se lembram de fazer aqueles disparados e eu estou num sítio e a situação acontece nas traseiras, no sítio oposto onde eu estou, quem diz eu, diz os meus colegas.

Uma coisa que veio dificultar muito, hoje em dia, nesses casos de bullying, de agressão física ou verbal, a questão da tecnologia dos telemóveis, que isso é que eu acho que devia acabar, porque dificulta, ou seja, quando nós sentimos ou percebemos algo, estamos a caminhar para o sítio, já eles estão num ápice, eles comunicam-se por telemóvel e já estão no sítio oposto, ou seja, muito mais rápido e eles são muito mais perspicazes nesse sentido, eles dominam, se calhar, as tecnologias que nós não dominamos tão bem. Já dominamos muito, mas mesmo assim eles sabem coisas que nós não sabemos, a realidade é essa. Agora, eu acho que muitas vezes somos poucos, não porque a Câmara não tenha nos dado ou que não queira dar, é porque há faltas, as pessoas ficam doentes, há imprevistos, pronto. Mas mesmo assim, nesses momentos, o que eu tento fazer e o que nós tentamos fazer cá na escola é, atenção, hoje está a faltar X pessoas, temos de andar mais com atenção. É claro que às vezes a coisa acontece, a situação acontece e eu não vi, ou nenhum colega meu viu, mas há sempre, nós valemo-nos sempre muito, há sempre uma criança, ainda bem, há sempre alguém que dá o alerta e facilmente, claro, andamos a correr, mas é possível. Claro que sim, somos poucos, mas...

Isto é um mal geral, não é Cascais, não é Sintra, é em todo o lado, porque cada vez mais as crianças exigem mais de nós, ou seja, nós temos que estar mesmo muito... Claro, a dita inclusão implica termos mais disponibilidade para as crianças e cada vez mais, infelizmente, ou seja, há muita criança com necessidades, que muitas vezes agarram-nos querem que nós estejamos com eles ali ao lado no recreio, e é um, somos um para um, mas existem muitos, iguais àquele nenhum que eu estou com ele, e infelizmente não consigo ter, não é possível para ninguém ter um funcionário por criança, não é? Era o ideal, mas isso é impossível.

E quando o professor Luís, fora dos ciclos de planeamento, aceita mais uns meninos que não se deram noutras escolas e que vêm aqui, depois vocês ficam com eles, como é que isso, como é que reagem?

É assim, por norma, reagem bem, aliás, entre crianças eles ficam todos felizes.

Nós reagimos também bem, sabemos que lá está, temos de tentar sempre perceber, por norma, haver sempre muitos estrangeiros, não é? Do Brasil, que a escola deles acaba em dezembro e entram aqui a meio do ciclo, no semestre. Não se nota muito, porque é quase também no início do nosso e a coisa funciona bem. Mas de uma maneira geral nós aceitamos sempre, há crianças que vêm com problemas, ou seja, com necessidades educativas especiais, outros com problemas que tiveram noutras escolas, de agressão. Não há rótulos, sabemos o historial e dizemos, olha, toda a gente merece uma segunda oportunidade. Agora, estamos a dar-te esta oportunidade, a escola deu-te esta oportunidade, vais aproveitá-la. O que passou, passou, vais começar do zero. E por norma é sempre, sempre assim.

A maioria dos casos, graças a Deus, a coisa resulta. Claro que há sempre... são idades difíceis... nós também já passámos por ela.

Mas a diversidade, este contacto que vocês promovem, porque não fecham os meninos com necessidades numa sala à parte, portanto, esta diversidade beneficia todos?

Sim, na minha opinião sim, porque antigamente as crianças nas escolas, ou fora da escola, quando veem, a maioria das crianças, a primeira reação quando veem uma criança que é diferente, no fundo é diferente, tem uma deficiência que é mais visível fisicamente, a tendência da criança é olhar com um olhar um bocado estranho, não por mal, porque as crianças são inocentes, não têm maldade, mas eu acho que é importante, e nós fazemos mesmo essa questão, de explicar a todos, aos meninos, que eles são como eles, com uma limitação, ponto.

E eles ajudam-nos, até, às vezes. Porque eles andam, os que andam, que têm mobilidade, eles já sabem, eles saem da sala deles, vão à casa de banho, até porque nós temos que dar-lhes a autonomia, temos que os preparar para o futuro. Ficamos só assim, a ver se vão, conseguem ir à casa de banho, mas estamos ali. E às vezes os meninos não se apercebem que nós estamos a

ver, continuam com aquela menina e tal, porque eles já os conhecem, e não há aquele de gozar, de bullying, eles próprios, essas crianças com necessidades educativas, abordam os outros normalmente. Claro que muitas vezes eles não o percebem, eles vêm-nos dizer, “oh continua, o que é que ele disse?” E nós como já percebemos, quem lida mais com eles já percebe a linguagem, até se percebe ao fim de algum tempo, aprendemos a perceber, quase como os bebés, deciframos ali o código.

E as crianças, de uma maneira geral, não há aquele bullying, não fazem aquela distinção, são queridos e ajudam, e eu noto que por acaso, isso é muito bom, são bons seres humanos, no fundo, são sensíveis àquela criança que tem aquela condição, infelizmente. Aprendem a lidar, ou seja, deixam de ser, quase que não são diferentes, são colegas, ponto.

Somos todos diferentes, todos iguais, é mesmo assim. Antigamente, acho que havia muito isso, graças a Deus, que as coisas mudaram, quem não dava para a escola, quem tinha mais dificuldades, eram burros, ficavam de castigo virados para a parede. Hoje em dia, graças a Deus, chega-se à conclusão de que não há burros, burro é um animal, e ele também é inteligente. Ou seja, cada um tem a sua limitação, eu não sou boa a fazer tudo, nenhum de nós é bom em tudo, e as crianças é igual. Temos de aproveitar o bom, perceber no que é que aquele ser humano é bom, e tentar ajudar naquilo que ele tem dificuldade, incutir-lhe e tentar explicar-lhe e ajudar a alcançar a dita dificuldade que tem, que um dia há de chegar lá. Claro, há umas que, pronto, não dá mesmo. Mas as crianças com necessidades educativas especiais que têm uma certa autonomia, eu continuo a dizer que eles vão ser, hão de conseguir, de uma maneira ou de outra. Não tem que ter um rotulo, não são nenhuns coitadinhos, são seres humanos que têm de ser ajudados e compreendidos, só.

ANEXO 9

ENTREVISTA A LUÍS CECÍLIO, PAI ALUNI COM NECESSIDADES ESPECIAIS E PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS

Pode começar por nos contar um pouco sobre a sua ligação à escola: é pai de que aluno(s), há quanto tempo?

Sou pai do António Santos que tem 14 anos e está nas escolas do Agrupamento desde o 1º ano do 1º ciclo.

Como começou a sua participação na associação de pais?

Aos 16 anos entrei nas organizações políticas de juventude e com isso vieram as Associações de Estudantes, foi um caminho natural. Assim que o António iniciou a sua vida escolar na Escola Básica de Manique eu não resisti a vir ver como era estar, desta vez, do “outro lado da história”, do lado dos pais.

Como descreveria a escola da Alapraia enquanto comunidade educativa?

A palavra comunidade é a que efetivamente melhor se aplica. A escola é “feita” diariamente por um conjunto de atores que, no respeito das competências próprias, contribuem para o produto final de excelência.

Enquanto pai de um aluno com necessidades específicas, sente que o seu filho está incluído e valorizado na escola?

Mentiria se dissesse que não existem falhas, sim existem mas não por culpa da escola, ao nível central continua a não se perceber a necessidade de corresponder com mais recursos a esta problemática das NEE. Respondendo concretamente, sim, o António sente a escola como

sua também e está completamente integrado.

Que práticas ou atitudes mais o marcaram positivamente nesse processo?

Pergunta difícil. Mas foi a forma como o António sempre foi integrado nas atividades e apoiado por toda a comunidade. Por vezes tenho mesmo de lhes dizer para não o apaparecerem tanto embora compreenda que possa existir essa vontade. Desde o primeiro dia senti por parte da equipa de Educação Especial (EE) e aqui, sem menosprezo dos restantes docentes de EE aos quais estarei sempre grato, tenho de dar ênfase à Professora Cátia Ludovino pelo humanismo com que nos acolheu no início do 5º ano, atitude que manteve até hoje. Não conheço todos os docentes de EE mas dos que conheço só posso dizer o melhor, fazem um esforço enorme para compensar o facto de não serem em nº suficiente e de terem de acompanhar não só os alunos, mas também apoiarem os pais que muitas vezes se podem sentir perdidos.

Alguma vez sentiu dificuldades ou situações em que a inclusão ficou comprometida?

Sim, e ainda sinto. Os alunos com NEE usufruem do melhor que a escola lhes pode dar mas esse melhor frequentemente não chega. No mundo perfeito estes alunos teriam um docente de EE em permanência em sala apoiando o docente da disciplina. No mundo real isso acontece apenas em alguns tempos letivos das disciplinas em que o aluno apresenta maiores dificuldades e, quase sempre, nos momentos avaliativos.

Acha que a escola evita segregar os alunos com dificuldades ou tende a isolá-los?

Não acho, tenho a certeza que a escola pugna diariamente pela integração. E devemos orgulhar-nos disso.

Como descreveria o papel do diretor Luís Malta no desenvolvimento de uma escola mais humana e inclusiva?

As organizações fazem-se de pessoas daí acontecer que quando temos pessoas menos aptas do ponto de vista humano, as organizações ressentem-se e não evoluem da melhor forma. Na Alapraia com o Professor Luís Malta temos o oposto. Temos um diretor que vive a escola de uma forma avassaladora, que está em todo o lado, com uma disponibilidade inexcedível para todos os agentes da comunidade. É alguém que os alunos, pelo menos é o que oiço cá em casa, respeitam enquanto figura de diretor mas que consideram mais do que isso, um amigo, alguém com quem podem contar. Ter um diretor de portas abertas na Alapraia é prática diária.

Acha que o espírito de comunidade e inclusão vem da liderança ou já está enraizado?

Vem da liderança, claramente. Não querendo ser indelicado para com as anteriores direções, enquanto dirigente do movimento associativo parental verifiquei diferenças.

Preocupa-o a continuidade deste caminho caso haja mudança de direção?

Não posso negar que sim. Hoje a comunidade “vai a reboque” do estilo de liderança do diretor, mas isso não significa que todos concordem com esse estilo. E no dia em que o Professor Luís Malta sair haverá provavelmente alterações nesta dinâmica. Quero acreditar e espero que não se perca o que de bom se conquistou.

Sente que os pais são ouvidos e têm espaço para participar?

Sem dúvida. Aqui “puxando um bocadinho a brasa à minha sardinha”, os pais

participação na medida em que o puderem e especialmente, o quiserem fazer. Para além dos canais criados pelas sucessivas Associações de Pais e Encarregados de Educação, a escola promove contactos de primeira linha através das Direções de Turma (e em situações mais delicadas também com a participação do Diretor ou outros elementos da Direção) mas também através de momentos de partilha e reflexão, não falando dos momentos mais lúdicos. E, muito importante, este diretor recebe todos os pais que o solicitem

A associação de pais é envolvida na vida da escola e em decisões importantes? Pode dar exemplos?

Sim. 2 ou 3 exemplos: No acompanhamento da qualidade do refeitório (temos “livre trânsito” para almoçar no refeitório sem aviso prévio e assim poder avaliar da veracidade das reclamações apresentadas pelos encarregados de educação); no planeamento e organização de eventos importantes para a escola como seja o Dia do Agrupamento; na análise de situações relacionadas com dificuldades de relação professor – aluno ou menor capacidade do professor num determinado contexto para continuar a ministrar aquela disciplina; na procura de soluções para responder a dificuldades momentâneas por exemplo para suprir a falta inesperada de um professor.

Que iniciativas têm sido desenvolvidas para fortalecer esta ligação entre escola e famílias?

Temos aqui duas situações distintas:

- Enquanto Associação de Pais e enquanto pais a título individual. No 1º caso, para além da participação nos órgãos próprios em cumprimento do Regulamento Interno, somos contactados, diria mesmo diariamente, para pessoalmente ou

através de ferramentas (email, WhatsApp, telefone) apoiarmos a escola na tomada de decisão. Um caso concreto: A limitação do uso de telemóveis ao espaço “não coberto” da escola foi um processo articulado durante meses entre a Direção e a Associação de Pais.

- Enquanto pais, somos encorajados a participar em 2 momentos principais; Festa de Natal e Dia do Agrupamento, nos quais podemos circular livremente pela escola acompanhados dos nossos filhos e acompanhar as atividades em que estes participem. Mas não só: a escola promove momentos de reflexão e debate como o Chá com Letras ou a Escola de Pais em que num ambiente agradável podemos viver a escola numa perspetiva diferente.

Na sua perspetiva, a escola tem os meios necessários para garantir uma inclusão de qualidade?

Falando em meios físicos: Podemos e queremos sempre mais, mas sim, estamos bem equipados. Relativamente a recursos humanos, temos a sorte de ter equipas de professores de EE, técnicos e assistentes operacionais que fazem milagres, mas temos de ser honestos, precisamos sempre de mais.

Já observou situações em que, por falta de meios, foram precisas soluções alternativas? Como correu?

Não, mas sei que existem. E corre tão bem quanto possível porque somos uma escola formada por pessoas que não desistem.

Acha que o esforço pela inclusão coloca em causa outros aspetos da escola (ex: resultados escolares, exigência)?

Não coloca. Mas temos de ser honestos e assumir que quando um professor tem na sua turma 1, 2 ou mais alunos com NEE e não tem apoio de 1 professor de EE, vai ter de concentrar mais esforço naqueles alunos para que acompanhem a turma e necessariamente isso vai-se refletir em menos tempo para os restantes.

Na sua opinião, incluir alunos com maiores dificuldades impacta de alguma forma o percurso dos restantes alunos?

Sim, em duas perspetivas: como referi na questão anterior, quando não existe professor de EE, o professor titular tem de dedicar mais atenção aos alunos com maiores dificuldades. Mas também há um lado bom da história: Nas turmas que integram alunos com NEE desenvolve-se frequentemente um sentimento de solidariedade entre alunos que leva a que percebam a diferença e se tornem mais tolerantes.

Enquanto representante dos pais, já recebeu preocupações ou dúvidas relacionadas com isto?

Não. Mas sei que alguns alunos se queixam da maior ou menor atenção que possa ser dispensada a um colega “diferente”. É normal, muitos pais incutem nos filhos um espírito competitivo que os leva a pensar dessa forma. Mas, como referi, creio que são mais os que percebem e apoiam os colegas.

Acha que é possível garantir inclusão e excelência ao mesmo tempo? O que é preciso para isso acontecer?

Claro que sim. Mas não acredito que possa acontecer nos tempos mais próximos. No dia em que a nível ministerial se perceber que a inclusão não pode ser apenas uma palavra impactante e que não se faz inclusão sem recursos humanos adequados, aí teremos, sem

depende de esforços hercúleos como os que se desenvolvem nesta escola e felizmente em outras, jovens diferentes com possibilidade de um futuro igual.

Na sua opinião, o que ainda falta melhorar para que todos os alunos (em especial os com mais dificuldades) tenham uma experiência plena e digna na escola?

Para além do que já referi, falta todos os professores reconhecerem as diferenças e aceitarem que um aluno com NEE não é igual aos outros, mas tem os mesmos direitos que os restantes. Compreendo que é mais fácil gerir uma turma que não tenha alunos com estas características, mas a realidade vai em sentido inverso.

Que desafios mais sente enquanto pai e representante dos pais?

Enquanto pai: Lutar para que o meu filho possua cada vez melhores condições para desenvolver o seu percurso escolar; enquanto representante dos pais: Criar mecanismos para atenuar o desinteresse dos encarregados de educação relativamente à vida dos seus educandos e a tudo o que é a escola e desenvolver mecanismos de atração. Costumo dizer que estou presidente de uma associação de pais, mas trabalho é para os filhos. Quanto mais pais perceberem que a sua envolvimento na vida da escola garante melhores condições para todos, melhores escolas teremos.

Que recomendações deixaria para manter e melhorar esta cultura de inclusão?

Acreditar e não desistir. Já fomos muito longe. Mas o caminho ainda mal começou. Enquanto houver estrada para andar...