



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Andreia das Neves Fernandes

A Aplicabilidade do DL 54/2018 em Duas Escolas de Referência no
Domínio da Visão

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Domingos Rasteiro

Almada, Maio de 2023



Campus Universitário de Almada

Escola Superior de Educação Jean Piaget

Relatório Final

Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho nº 1105/2010 (Diário da República, 2ª série – nº 10 – 15 de Janeiro de 2010).

Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Domingos Rasteiro

Discente: Andreia das Neves Fernandes

Almada, Abril de 2023

Dedicatória

À minha mãe que foi uma força da natureza neste tão difícil processo que é a educação de um filho.

Agradecimentos

Durante este percurso educativo pude contar com o apoio de inúmeras pessoas a quem tenho e faço questão de agradecer.

Começo por agradecer à minha mãe pela paciência para os avanços e retrocessos das minhas vontades, por sempre me ter incentivado a seguir o meu sonho e por tratar de sustentar os custos associados ao mesmo. Sem ela, nada disto teria sido possível.

Agradeço ao meu orientador, o Doutor Professor Domingos Rasteiro e à Doutora professora Cristina Gonçalves que, também, tiveram de ter muita paciência para os obstáculos com que me deparei no desenvolver deste relatório, mas que me deram todo o apoio e me motivaram a continuar.

Também as minhas colegas de faculdade, Mónica e Manuela, merecem uma palavra de apreço pelas noitadas, dias e semanas a trabalhar em conjunto, ou online, para nos apoiarmos, e pelos telefonemas que tantas vezes trocámos para nos motivarmos e acalmarmos umas às outras.

À Doutora Professora Ana Rita Faria pela preparação que me deu na sua UC de Seminário de Investigação e pelo contínuo esclarecimento de dúvidas que se relacionassem com a mesma, pela sua energia contagiante e conversa motivacional que tantas vezes foi precisa.

O meu agradecimento aos docentes e encarregados de educação que se disponibilizaram para participar no estudo, sem eles não haveria estudo.

Por fim, quero agradecer ao meu namorado, Rudy, que tantas vezes me ajudou a desbloquear momentos que pareceram infinitades, pela disponibilidade para me ouvir falar do mesmo tópico durante meses sem reclamar e por todas as palavras de encorajamento que tantas vezes pareceram salvar-me um pouco.

O meu maior agradecimento a todas as pessoas que referi que, de uma maneira ou outra, participaram na realização deste relatório. É nosso, obrigada.

Resumo

O objetivo deste relatório final é obter o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação Jean Piaget. O foco do estudo é compreender a aplicabilidade do Decreto-Lei 54/2018 em duas escolas de referência para o domínio da visão, uma pública e uma privada.

O Decreto-Lei (DL) 54/2018 vem reforçar e expandir as medidas implementadas pelo DL 3/2008. Enquanto o DL de 2008 se focava na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, o DL 54/2018 procura abranger a diversidade dos seus alunos, promovendo respostas às suas necessidades específicas sem necessidade de um diagnóstico.

Sendo este (DL 54/2018) conhecido por valorizar e conceder autonomia às instituições e profissionais envolvidos, e que as verbas e regras de admissão de uma instituição privada e pública são bastante dispare, pareceu-me relevante conhecer as estratégias, práticas e diretrizes das instituições e seus profissionais para a aplicação por parte de duas escolas de referência no domínio da deficiência visual.

Deste modo, delineei, enquanto objetivos gerais do estudo a perceção da organização de ambas as instituições no processo de inclusão de crianças com deficiência visual ao nível do desenvolvimento escolar, a identificação de desafios e mais valias encontradas na aplicabilidade do DL em questão e reconhecer as diretrizes disponíveis para o trabalho de inclusão de crianças com deficiência visual em ambas as instituições e nas salas de aula das mesmas.

Com a aplicação de entrevistas aos Diretores Pedagógicos do 1º Ciclo de Ensino Básico, Coordenadores da EMAEI e a um professor titular de ambas as instituições, bem como a um Encarregado de Educação de um aluno cego da turma do professor titular entrevistado, pretendo respostas quanto às perceções das práticas das instituições e dos profissionais envolvidos na aplicação do DL 54/2018.

Uma vez que a investigação procura compreender o comportamento e a perceção dos indivíduos em relação à temática, esta investigação segue um paradigma humanista-interpretativo. É um estudo de caso que examina acontecimentos contemporâneos sem manipular os comportamentos dos intervenientes. É, também, uma abordagem descritiva, sendo que enfatiza o processo em prol dos resultados, permitindo uma compreensão mais ajustada da temática.

As conclusões retiradas deste estudo revelam que, efetivamente, uma dicotomia entre as instituições quando se trata da implementação do DL 54/2018 vindo comprovar que as diferenças na gestão financeira e nos critérios de admissão são elementos de destaque que exercem um impacto significativo.

Abstract

The objective of this final report is to obtain the Master's degree in Preschool and Primary Education (1st Cycle) from the Jean Piaget School of Education. The focus of the study is to understand the applicability of Public-Law 54/2018 in two renowned schools for visual impairment, one public and one private.

Public-Law (PL) 54/2018 reinforces and expands the measures implemented by DL 3/2008. While the 2008 DL focused on the inclusion of children with special educational needs, PL 54/2018 aims to encompass the diversity of its students, promoting responses to their specific needs without the need for a diagnosis.

Given that the PL 54/2018 is known for valuing and granting autonomy to institutions and professionals involved, and that the funding and admission rules of private and public institutions are significantly disparate, it seemed relevant to me to understand the strategies, practices, and guidelines of the institutions and their professionals for the implementation by two renowned schools in the field of visual impairment.

Thus, I outline the general objectives of the study as follows: to perceive the organization of both institutions in the process of inclusion of children with visual impairment in terms of their educational development, to identify challenges and benefits found in the applicability of the mentioned DL, and to recognize the available guidelines for the inclusion work of children with visual impairment in both institutions and their classrooms.

By conducting interviews with the Pedagogical Directors of the Primary Education (1st Cycle), Coordinators of the Specialized Multidisciplinary Teams, a classroom teacher from both institutions, as well as a parent of a visually impaired student from the classroom of the interviewed teacher, I intend to obtain answers regarding the perceptions of the practices of the institutions and professionals involved in the application of PL 54/2018.

Since research aims to understand the behavior and perception of individuals regarding the topic, this investigation follows a humanistic-interpretive paradigm. It is a case study that examines contemporary events without manipulating the behaviors of the

participants. It is also a descriptive approach, emphasizing the process over the results, allowing for a more nuanced understanding of the topic.

The conclusions drawn from this study reveal that indeed there is a dichotomy between the institutions when it comes to the implementation of DL 54/2018, proving that the differences in financial management and admission criteria are prominent elements that have a significant impact.

Índice

.....	III
Dedicatória	II
Agradecimentos	III
Resumo.....	IV
Abstract	VI
Índice de Tabelas	XII
Índice de Figuras.....	XIV
Abreviaturas e Siglas	XV
INTRODUÇÃO	1
I PRÁTICAS PROFISSIONAIS	3
1.2.2.1. Caracterização da organização do espaço, dos materiais e do tempo da sala	9
1.2.2.2. A Ação do Educador e Processo Pedagógico.....	14
1.2.2.3.1. Introdução da temática	17
1.2.2.3.2. Relevância.....	18
1.2.3.1. <i>Caracterização da organização do espaço, dos materiais e do tempo da sala</i>	21
1.2.3.3.1. Introdução da temática	24
1.3. Problematização da Questão de Partida a Partir da Prática.....	26
II Enquadramento teórico.....	27
2.1. Da Exclusão e Segregação à Inclusão – o Percorso das Necessidades Educativas Especiais em Portugal	27
2.1.1. O Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva – DL 54/2018, 6 de Julho	35
2.2. Conceitos emergentes.....	45
2.2.1. Inclusão	45
2.2.1.1. Inclusão em Educação.....	46
2.2.2. Necessidades Educativas Especiais (NEE)	47
2.3 Deficiência Visual.....	48
2.3.2. Conceito de Deficiência Visual.....	49

2.4. Principais Documentos Nível Internacional.....	51
III ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	55
3.1. Problema de investigação.....	55
3.1.1. Relevância, pertinência e atualidade da investigação	55
3.1.2. Problema e objetivos de investigação	56
3.1.3. Questões orientadoras	57
3.2. Paradigma da Investigação.....	57
.3. Opções metodológicas	58
3.3.1. Natureza da investigação.....	58
3.3.2. Instrumentos de recolha de dados	58
3.3.3. Sujeitos envolvidos na investigação.....	59
3.4. Técnicas de análise de dados e procedimentos	60
IV APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	62
4.1. Apresentação e Síntese das Entrevistas.....	63
4.2. Caracterização de Duas Escolas de Referência para o Domínio da Visão – Uma Pública e Uma Privada.....	66
4.2.1. Escola nº1 (Pública)	66
4.2.1.1. Caracterização	66
- Caracterização Física	66
- Caracterização Humana	66
4.2.1.2. Análise das Entrevistas	68
4.2.1.3. Síntese dos dados	75
4.2.2. Escola nº2.....	77
4.2.2.1. Caracterização	77
- Caracterização Física	77
- Caracterização Humana	78
4.2.2.2. Apresentação e Análise das Entrevistas	80
4.2.2.3. Síntese dos dados	86
V Considerações Finais.....	88
5.1. Conclusões da Investigação	88
5.2. Reflexão do meu percurso.....	89
Referências Bibliográficas	90
Apêndice I – Pedido de autorização equipamento privado	94

Apêndice II – Pedido de autorização equipamento público.....	94
Apêndice III – Consentimento Informado	95
Apêndice IV – Inquérito por Entrevista a Diretor/a Pedagógico/a	96
Apêndice V - Inquérito por Entrevista a Professor Titular	102
Apêndice VI - Inquérito por Entrevista a Encarregado de Educação.....	108
Apêndice VII - Inquérito por Entrevista a Coordenador Equipas multidisciplinares	112
Apêndice VIII – Análise de Conteúdo Entrevista Diretor Pedagógico Escola nº1 (Pública) ...	118
Apêndice IX – Análise de Conteúdo Entrevista Coordenador de EMAEI Escola nº1 (Pública)	127
Apêndice X – Análise de Conteúdo Entrevista Professor Titular Escola nº1 (Pública)	137
Apêndice XI – Análise de Conteúdo Entrevista Encarregado de Educação Escola nº1 (Pública)	152
Apêndice XII – Análise de Conteúdo Entrevista Diretor Pedagógico Escola nº2 (Privada)	162
Apêndice XIII – Análise de Conteúdo Entrevista Coordenador de EMAEI Escola nº2 (Privada)	169
Apêndice XIV – Análise de Conteúdo Entrevista Professor Titular Escola nº2 (Privada)	174
Apêndice XV – Análise de Conteúdo Entrevista Encarregado de Educação Escola nº2 (Privada)	193
Apêndice XVI – Transcrição Entrevista: Diretor Pedagógico e coordenador de EMAEI da escola nº1 - Pública	196
Apêndice XVII – Transcrição Entrevista: Professor Titular da escola nº2 – Privada.....	214
Apêndice XVIII - Transcrição entrevista Diretora Pedagógica escola nº2 - Privada.....	226
Apêndice XIX – Transcrição de entrevista a Professor Titular escola nº1 – Pública	231

Apêndice XX - Transcrição da entrevista a pai de criança cega escola nº 2 - Privada	246
Apêndice XXI – Transcrição entrevista a mãe de criança cega na escola nº1 – Pública	249
Apêndice XXII – Transcrição de entrevista a coordenadora de EMAEI na escola nº 2 – Privada	257
ANEXO I	280
ANEXO II	281

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Organização do grupo de crianças por género e idade	8
Tabela 2 – Horário da sala	12
Tabela 3 - Representação das idades da turma por género.	19
Tabela 4 - Horário da sala de 3ºano do 1ºCEB.	22
Tabela 5 – Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão tendo por base o DL 54/2018 (criação própria).....	38
Tabela 6 - Diferenças entre o DL 3/2008 e o DL 54/2018 (criação própria com base em ambos os documentos oficiais).....	40
Tabela 7 - Quadro de autoria própria tendo por base o Relatório de Warnock (1978)	52
Tabela 8.....	59
Tabela 9.....	60
Tabela 10.....	60
Tabela 11.....	60
Tabela 12 – Codificação dos participantes do estudo por escolas	63
Tabela 13.....	63
Tabela 14.....	64
Tabela 15.....	64
Tabela 16.....	65
Tabela 17 – Organização Estrutural da Escola nº1 (quadro de criação própria).....	68
<i>Tabela 18 - dígitos associados aos participantes da investigação na Escola nº1</i>	<i>68</i>
Tabela 19 – Recursos humanos e materiais referidos pelos participantes	71
Tabela 20 – Atividades Extracurriculares e Apoios Especializados da Escola nº2	79
<i>Tabela 21 - Códigos associados aos participantes da investigação na Escola nº2.....</i>	<i>80</i>

Tabela 22 – Recursos humanos e materiais referidos pelos participantes 82

Índice de Figuras

Figura 1– Terapias	9
Figura 2 - Planta da sala	12
Figura 3 – Representação das terapias da turma.	20
Figura 4 - Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão – níveis de intervenção, em Manual de Apoio à Prática inclusiva.	36

Abreviaturas e Siglas

ACES/ULS – Agrupamentos de Centros de Saúde/ Unidades Locais de Saúde

APEC – Associação Promotora do Ensino dos Cegos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

CRI – Centros de Recursos para a Inclusão

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DL – Decreto-lei

DV – Deficiência Visual

EE – Encarregado de Educação

EMAEI – Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

ES – Educação Especial

ITIC – Introdução a Tecnologias da Informação e Comunicação

JI – Jardim de Infância

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LPPC – Liga Portuguesa da Profilaxia e da Cegueira

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NRJEI – Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares do Ensino Pré-Escolar

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEI – Programa Educativo Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionado

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIT – Plano Individual de Transição

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

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

INTRODUÇÃO

O presente relatório final tem em vista a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget.

Com o mesmo, proponho-me compreender a aplicabilidade do DL 54/2018 em duas escolas de referência para o domínio da visão, sendo uma pública e uma privada.

Tratando-se de um DL que é conhecido pela autonomia concedida às instituições e profissionais envolvidos, e partindo da premissa de que as verbas e diretrizes de admissão de um contexto público em muito diferem das de um contexto privado, procuro apresentar as diferenças de aplicação das instituições mencionadas, bem como conhecer as estratégias que ambas utilizam e perceber os desafios e vantagens vivenciadas pelas mesmas.

Encontrando-se dividido em quatro grandes partes, começo por explorar as práticas profissionais do meu percurso durante o ano letivo de PES, em que estagiei na instituição privada em estudo e onde pude perceber comportamentos e estratégias relacionados com a aplicação do DL em questão.

No desenvolver da minha prática, explico brevemente a razão pela qual optei pela temática em questão, partindo, seguidamente, para o enquadramento teórico em que, para além de esclarecer conceitos relevantes à investigação, nos conduzo a uma breve viagem pela legislação portuguesa no que se refere à inclusão – como modo de introduzir o DL 54/2018 –, fazendo um ligeiro desvio pelos documentos orientadores internacionais que mais impacto tiveram na evolução e reformas dessa mesma legislação.

Em terceiro lugar, enquadrarei o processo metodológico da investigação, em que explicitarei as razões pelas quais esta investigação é um de estudo de caso, sendo sustentado pela sua natureza qualitativa e descritiva. Também neste ponto explorarei a pertinência e relevância encontrada para o desenvolver da investigação e nomearei as questões orientadoras e objetivos gerais e específicos da mesma. Será ainda possível verificar as opções metodológicas tomadas para o processamento da investigação.

Como quarto grande tópico, já tendo aplicado entrevistas e analisado os documentos oficiais, temos a apresentação, análise e discussão de resultados, onde nos depararemos com as respostas às nossas questões iniciais.

Em tom de conclusão, apresentarei as considerações finais, onde refletirei um pouco sobre o trabalho realizado.

I PRÁTICAS PROFISSIONAIS¹

1.1 Pressupostos da Prática Profissional

“Duas das descobertas que eu fiz são importantes (...): a primeira é que é possível ensinar, ao mesmo tempo e de maneira distinta, um grande número de crianças, mesmo de idades diversas. A segunda é que é possível instruí-las em muitas coisas, enquanto trabalham.”

(Pestalozzi, 1996, citado por Gomes, 2014, p. 17).

A prática pedagógica é alvo de constante mutação e reflexão. Mutação porque depende tanto do grupo de crianças que se apresenta, como da formação contínua do educador, e da sua reflexão, porque um educador que não reflita sobre a sua prática é um educador que desistiu de o ser. No entanto, as teorias e metodologias existentes vêm ajudar a docência pela possibilidade de existência de uma aproximação às crenças do individuo educador nas quais poderá basear a sua prática, adequando as suas crenças ao grupo que se lhe é apresentado.

Enquanto profissional de educação acredito numa partilha de poderes entre o professor e o aluno, democratizando o processo de ensino-aprendizagem, deste modo, a organização das aulas e as suas planificações seguem o ritmo dos alunos da turma, bem como os seus interesses e sugestões.

Assim, identifico-me com a teoria de pedagogia humanista, uma vez que a organização do processo educativo se centrará no aluno, a ele será dirigido e procurará dar resposta à individualidade criança. Também a teoria pedagógica construtivista tem ênfase na minha ideologia de prática sendo que acredito no desenvolvimento da criança em termos de estádios sequenciais e considero a “criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete” (Epstein, 2003, referenciado por Gomes, 2014, p.239).

¹ Este capítulo foi desenvolvido tendo por base os relatórios de estágio que realizei.

Podemos, então, concluir que ambas as correntes teóricas valorizam o processo de construção individual da criança promovendo a compreensão da realidade pelas representações internas da mesma. Deste modo, o educador deve assumir o papel de mediador/ facilitador de aprendizagens pela promoção da autonomia da criança.

Apesar de aliadas nos pontos referidos, estas correntes são díspares na concepção que têm do indivíduo: a humanista refere que todas as crianças nascem e são dotadas de potencialidades, podendo estas ser estimuladas pelo meio e seus intervenientes enquanto que a construtivista ressalta que a inteligência da criança é construída pelas interações da mesma (Lopes, 2015). Neste ponto, assumo identificar-me com a humanista em prol da construtivista.

A nível de metodologias inclino-me para o Movimento da Escola Moderna (pré-escolar e 1ºCEB) e para o High-scope (pré-escolar). Ambas as práticas têm como princípio basilar a aprendizagem ativa que se traduz numa aprendizagem em que a criança é o centro da sua aprendizagem.

“O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna português é um modelo sociocêntrico de organização cooperativa que vem sendo construído ao longo de mais de quarenta anos, através de uma interação permanente entre a prática desenvolvida pelos seus sócios e a partilha e reflexão sistemáticas no seio de grupos de aprofundamento teórico-prático” (González, 2000; 2002, referenciado por Gomes 2014).

O MEM vem procurar envolver as crianças no processo de aprendizagem umas das outras como forma de consciencialização do seu nível de desenvolvimento de forma a perceberem o que necessitam fazer para evoluir (Santana, 1999b, p. 117), não desvalorizando a importância de momentos de trabalho autónomo. Em ambos os cenários, como já referido, o papel do professor é de promotor das aprendizagens, mediando as interações e fomentando o pensamento crítico.

Segundo González (2002) citado por Gomes (2014) os objetivos do MEM são:

- Envolver os alunos na sua aprendizagem;
- Desenvolver a consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo;
- Articular as aprendizagens das diversas áreas curriculares;
- Desenvolver vivências democráticas;

- Desenvolver a autonomia, a interajuda, a socialização, o sentido da responsabilidade e da cidadania;
- Diferenciar o trabalho dos alunos, na sala de aula;
- Potenciar as aprendizagens cooperativas. (p. 119)

Deste modo, as suas estruturas organizativas assentam numa forma de organização própria que se adequa à vida em democracia, de acordo com os seguintes princípios de estruturação da ação educativa:

- Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação;
- A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo;
- A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em Conselho de Cooperação Educativa;
- Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;
- A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação;
- As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos;
- Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos. (MEM, 2013).

A perspetiva High-scope vem salientar a organização das áreas de interesse no ambiente de aprendizagem da criança, bem como a consistência da rotina diária permitindo que as crianças sejam ativas no planeamento e realização das atividades a que se propõem. Assim, evidencia-se a partilha de controlo entre o educador e o grupo de crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Também nesta abordagem é esperado, do educador, uma postura de facilitador das aprendizagens no sentido de as apoiar na realização das atividades tanto quanto na reflexão e crítica das mesmas. Esta perspetiva fala-nos de experiências-chave – “as atividades devem ser capazes de se acomodar às competências e mudança das crianças, bem como às suas preferências” (Hohmann, 1991, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 453) – com o intuito de ajudar as crianças na

aprendizagem da efetivação de escolhas, resolução de problemas “e a optar por atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, social e físico (Fewnson, 2008, referenciado por Gomes, 2014). São evidentes as similaridades destas duas perspetivas de aprendizagem, diferindo quanto ao papel do social no desenvolvimento da criança, se o MEM defende que a aprendizagem da criança é feita através da cooperação e socialização com as restantes crianças da sala, o High-Scope acredita que a criança se deve desassociar das restantes no processo de aprendizagem.

Acreditando que ambas as metodologias têm as suas mais valias, admito a ideia de um bom docente se propor a adaptar-se ao grupo/ turma que tem, avaliando-o e adequando as estratégias e metodologias às necessidades individuais de cada criança, não obstante o desenvolvimento da criança enquanto ser participativo na sociedade. Assim, proponho-me a procurar o equilíbrio entre as duas perspetivas que tanto me dizem ao nível da organização de um ambiente educativo com foco no desenvolvimento da criança. Se por um lado procurarei promover a cooperação, por outro espero conseguir dar resposta aos processos individuais de aprendizagem das crianças com quem trabalharei.

1.2 Caracterização do Contexto da Prática Profissional

1.2.1. A Instituição

Realizei o estágio de ambas as valências na mesma instituição, sendo esta da rede privada.

Está inserida em Lisboa, numa zona de classe média/ alta, de fácil acessibilidade e circundada de serviços de atividades extracurriculares, de saúde e zonas verdes.

Trata-se de um colégio com grande ênfase na inclusão, tendo estratégias, profissionais e espaços específicos para trabalhar com crianças com necessidades de saúde especiais (NSE), tendo como foco a deficiência visual por se tratar de uma escola de referência para crianças e jovens portadores da dessa mesma deficiência.

Tem várias valências, começando no berçário e terminando no 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB), inclusive.

Constituída por diversos edifícios com vários pisos, tem muito espaço exterior para que as crianças e jovens possam passar os tempos não letivos. Equipada com um ginásio a usar por todas as valências, dois campos de jogos exteriores e uma sala polivalente para as crianças de 2º Ciclo do Ensino Básico.

Focar-me-ei nos contextos das valências de pré-escolar e 1º CEB, visto serem aqueles em que me encontrei inserida.

O JI encontra-se inserido num edifício de dois pisos, ocupando o segundo, uma vez que no primeiro se encontra a creche e berçário; neste primeiro piso é possível encontrar a sala de educadoras e auxiliares dos dois pisos. O segundo piso é composto por quatro salas heterogéneas (3, 4 e 5 anos), duas casas-de-banho (separadas por géneros), um ginásio que serve tanto para as atividades de Educação física como, também, para a sesta das crianças de três anos, uma sala polivalente onde é feita a receção das crianças que chegam antes das nove da manhã e se fazem os recreios de chuva e uma biblioteca que é utilizada para os momentos letivos de Música e Inglês.

Cada sala é assegurada por uma educadora de infância e uma auxiliar de educação. Para além dos momentos em sala, os grupos têm, ainda, como referido acima, momentos letivos de Inglês, Musica e Educação Física, orientadas por professores especializados nas respetivas áreas.

Às crianças finalistas (5 anos) acresce um momento semanal de cada uma das seguintes aulas: Música – Instrumental, Filosofia para Crianças e Projeto ABC (articulação e preparação para a entrada no 1.º ciclo).

Há, ainda a oferta de atividades extracurriculares de ballet e/ judo.

O 1ºCEB encontra-se inserido num dos vários pavilhões existentes (um para cada valência de EB), tem três pisos e as salas são escolhidas tendo em conta a dimensão da turma.

Existe uma sala de professores no primeiro piso (rés-do-chão), uma sala com um computador e uma impressora/fotocopiadora que dá resposta às necessidades de toda a instituição no piso seguinte e, no mesmo piso, uma sala de música equipada com variados instrumentos. No terceiro piso existe, então, o ginásio já referido que dá resposta às necessidades das variadas valências.

Existe, ainda, no segundo piso, uma biblioteca onde decorrem as aulas de braille (para o 3º e 4º ano) e que os professores podem utilizar para dinamizar as suas aulas quando se encontra disponível.

1.2.2. O grupo de pré-escolar

A sala em que estive inserida era constituída por um grupo de dezassete (17) crianças, sendo que onze (11) eram meninos e seis (6) eram meninas. Trata-se de um grupo heterogéneo quanto às idades, sendo que tem crianças dos três (3) aos cinco (5) anos.

Tabela 1 – Organização do grupo de crianças por género e idade

Género	Idades			Total
	3 anos	4 anos	5 anos	
Feminino	3	2	1	6
Masculino	2	4	5	11
Total	5	6	6	17

No geral, este grupo, apresenta um bom desenvolvimento físico e cognitivo, no entanto, existem algumas a usufruir de terapias tendo em conta algumas dificuldades apresentadas.

Destas crianças, uma, de cinco anos, sofre de paralisia cerebral e está estipulado que ficará retida em pré-escolar no próximo ano letivo com intencionalidade de ultrapassar o máximo de limitações antes do ingresso no 1º ciclo. Esta criança tem acesso a terapia da fala, ocupacional e motora dentro da instituição, tendo outras terapias fora da mesma.

Para além desta, três crianças têm terapia da fala e uma tem terapia ocupacional.

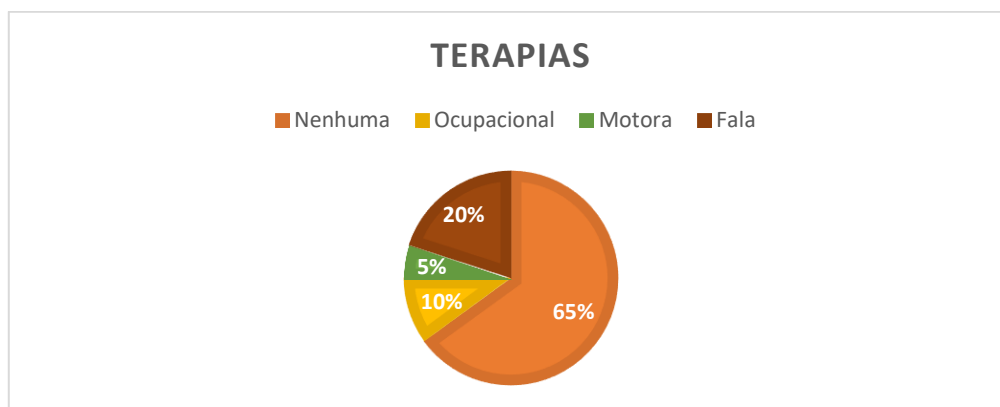


Figura 1– Terapias

Possivelmente devido á elevada carga letiva na rotina do grupo, são muito exigentes quanto ao tempo de brincadeira aquando das atividades de sala. Observei que a educadora os deixa brincar livremente chamando um a um para a realização de qualquer atividade referente ao plano anual de atividades, sendo os momentos de trabalho em grande ou pequeno grupo muito raros.

No que diz respeito à área de residência concludo que grande parte das crianças reside nas proximidades da instituição, havendo enquanto exceções a criança com NEE e um outro menino que atravessam a ponte; a primeira todos os dias, o segundo aquando da semana do pai, uma vez que tem os pais divorciados com custódia partilhada.

Grande parte das crianças vive com os dois pais, havendo exceção de três meninos que têm os pais separados.

Todos os pais das crianças deste grupo têm formação académica ao nível do ensino superior e encontram-se empregados.

1.2.2.1. Caracterização da organização do espaço, dos materiais e do tempo da sala

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Este processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a

inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos. (OCEPE, 2016, p. 24)

A organização do espaço é um fator essencial para a dinâmica educativa pois a forma como é explorado é determinante para a prática pedagógica. Como referido pelas OCEPE (2016), a prática do educador passa pela reflexão sobre a potencialidade educativa do espaço e pela organização intencional do mesmo, tendo em conta o desenvolvimento das crianças.

Pelas palavras de Pol e Morales (citados por Forneiro, 1998) “o espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torna-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se”(p.235).

A sala em que me encontro a exercer PES tem um espaço amplo e aberto – observar planta que se segue –, sendo apenas interrompida por um pilar (nº0) e está dividida por áreas: área da casinha, área da garagem, área dos livros, área da pintura, área dos jogos e área do escritório.

Cada uma das áreas tem as suas particularidades de modo a promover o desenvolvimento da criança, segue uma explicitação do que cada uma inclui:

Área da casinha (nº1): está equipada com pequenas reproduções de eletrodomésticos, tendo uma cozinha completa e uma cama. A nível de materiais tem roupas diversas, reproduções de alimentos em plástico e de utensílios de cozinha em miniatura, também estes em plástico. Tem, ainda, uma pequena caixa de primeiros socorros, com seringas e termómetros.

Usualmente ocupada pelas mesmas três ou quatro crianças, sendo é mais procurada pelas crianças de três anos.

Área da garagem (nº2): tem um tapete próprio da área com desenhos de estradas. O armário existente entre esta área e a da casinha partilha utensílios a utilizar pelas duas, com acessos diferenciados. Neste armário encontramos legos, blocos de madeira, animais de plástico, carros diversos e materiais de construção em plástico. É uma área muito requisitada pelas possibilidades infindáveis de reprodução do imaginário das crianças.

Área dos livros (nº3): é muito pouco requisitada, sendo que apenas é visitada quando o grupo é orientado para tal (tendo em conta a minha observação realizada em PES). Tem uma coleção grande de livros em que maior parte se encontra muito gasto e pouco cuidado, consiste numa estante que se encontra no tapete grande da sala – possivelmente alocado para o acolhimento do grupo.

Área da pintura (nº4): apesar do interesse do grupo pela pintura e expressão plástica, a área é utilizada, essencialmente, para a realização de trabalho orientado pela educadora. Quando há possibilidade de desenho livre – quando pedido pela criança – é realizado nas mesas centrais da sala – de que falarei em seguida.

A área está equipada com tintas de várias cores, encontra-se na zona do lavatório e tem um quadro verde onde se podem afixar os trabalhos enquanto secam.

Área dos jogos (nº5): partilha o tapete com a área dos livros, tratando-se, também, de uma estante com jogos amontoados e um pouco gastos. Também esta área é pouco explorada.

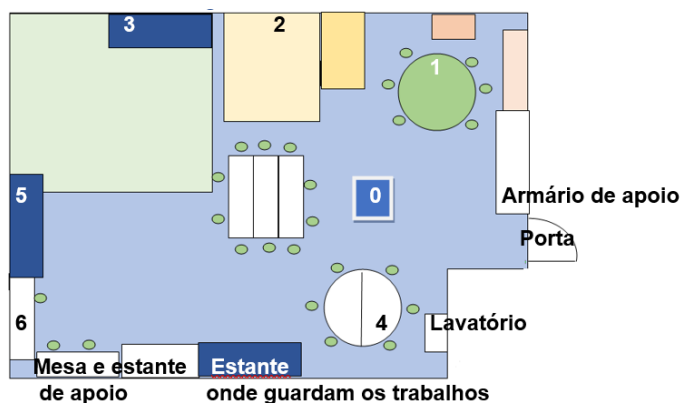
Área do escritório (nº6): trata-se de uma mesa virada para a janela onde se amontoam os cadernos individuais das crianças. Está equipada com lápis e afias e palavras associadas a imagens plastificadas para promover a cópia e a introdução à literacia. Esta área, pela minha observação, é procurada apenas por uma criança de cinco anos, sendo um acontecimento esporádico.

Todas as áreas se encontram identificadas com o nome e número de crianças que a podem ocupar com o intuito de maior funcionalidade. Estão organizadas ao redor da sala de modo a proporcionar visibilidade para qualquer ponto da sala.

No centro da sala temos três mesas de trabalho que estão, usualmente, juntas, sendo utilizadas para atividades orientadas ou livres.

Estas mesas são muito procuradas por três meninas que preferem desenhar a explorar qualquer uma das áreas da sala. Alguns rapazes utilizam-nas para a moldagem de plasticina.

Figura 2 - Planta da sala



Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p.165) o que é evidente na organização da sala. No entanto, salientam a flexibilidade do espaço e da ação do educador para com essas áreas de modo a haver adaptação dos interesses móveis das crianças, coisa que não consegui observar durante a PES.

Relativamente ao tempo, esta instituição tem uma carga letiva muito elevada estando quase ao nível de um 1º ciclo do ensino básico.

Tabela 2 – Horário da sala

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00/9h45	Educação física	Atividades sala	Música	Atividades sala	Atividades sala
9h45/10h30	Filosofia (5)	Projeto ABC (5)	Atividades sala		
10h30/11h15	Música	Atividades Sala	Educação física		
11h15/11h45	Atividades Sala		Atividades sala		
11h45/13h00	Almoço				
13h00/14h00	Parque				
14h00/14h45	Inglês (5)	Instrumental (5)	Atividades Sala	Atividades sala	Atividades sala

14h45/15h30	Atividades	Inglês		Inglês	
15h30/15h45	sala	Atividades Sala		Atividades sala	
15h45/16h30	Lanche				

Apesar de se tratar do horário exposto à porta da sala do grupo, há algumas alterações nesta rotina diária não explicitas acima.

Devido à corrente situação pandémica e há disposição em que as crianças têm de se encontrar no refeitório – usualmente pré-escolar e 1º ciclo ocupavam o refeitório ao mesmo tempo, não sendo agora possível – o horário de almoço acontece entre as 11h30 e as 12:15, sendo os quinze minutos anteriores dedicados a idas à casa-de-banho, organização do grupo (vestir casacos e aguardar pela chegada dos restantes) e deslocação para o refeitório que se encontra noutra edifício. O tempo restante até às 14h00 é passado no parque.

O horário das 13h às 14h30 é dedicado à sesta das crianças de três anos, incluindo as crianças com NEE. Deste modo, as atividades letivas das 14h00 são apenas dedicadas às crianças de cinco anos.

É evidente que às segundas, terças e quartas o tempo de interação da educadora com o grupo em sala se encontra reduzido.

Também o horário do lanche foi antecipado para as 15h30, por vezes antes, não havendo razão aparente pois é distribuído na sala, vindo, mais uma vez, retirar tempo às atividades diárias da sala. Acabando as crianças de lanchar, dirigem-se ao parque ou à sala polivalente, consoante as condições climatéricas.

Com a carga letiva observável no horário acima, a rotina diária em sala de aula sofre bastante, não havendo consistência nos momentos de acolhimento e de conversa com o grupo, de marcação de presenças, de marcação do dia da semana no calendário e de registo do tempo.

Os tempos de atividades na sala durante a tarde são, também, muitas vezes passados no parque ou sala polivalente.

A organização do tempo é, então, feita em torno das atividades letivas orientadas pelos professores especializados, deixando, ao educador titular, pouco tempo para promover a iniciativa da criança nos tempos que lhe estão designados, sendo que, há

exceção dos dois últimos dias da semana, esses tempos são disponibilizados para a brincadeira livre.

Também durante o tempo de atividades de sala ocorrem as terapias disponibilizadas pela instituição às crianças que delas precisem, deste modo existe uma criança que raramente acompanha o grupo nas atividades em sala.

Hohmann e Weikart (2011) defendem que a rotina diária proporciona uma organização social bem como oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia, orientando as dinâmicas de forma a apoiar as iniciativas das crianças. Estruturando os acontecimentos do dia sem pormenorizar os momentos – promovendo uma estrutura previsível com limites claros e apropriados – transmitem um sentimento de segurança ao grupo de crianças. Pelo acompanhamento e observação que me foi possível realizar, e apesar de haver um horário estipulado, não me parece que seja o caso nesta dinâmica visto que as crianças não conseguem acompanhar os horários, necessitando de uma orientação constante da educadora e professores especializados para saberem que “aula” terão de seguida e pela sofreguidão que têm pelos momentos de brincadeira.

Maura (2001) refere que a rotina diária tem de ser coerente com os interesses das crianças, devendo respeitar o ritmo de cada uma, evidenciando, ainda que a mesma deve ser consistente a todos os dias da semana, variando apenas o tipo de atividades realizados consoante os interesses e inclinações das crianças.

1.2.2.2. A Ação do Educador e Processo Pedagógico

Apesar de estipulada a prática da metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM) pela instituição, não me foi evidente a aplicação da mesma aquando do meu acompanhamento da dinâmica na sala em que estava inserida. Pela minha observação das atividades propostas pela educadora, não houve indícios de promoção da cooperação, os momentos de trabalho em pequeno ou grande grupo mostraram-se raros e houve uma evidente inexistência de diálogo com o grupo no sentido de perceber interesses. Ora, percebe-se então, tendo em conta o enquadramento apresentado no ponto 1.1. em que são referidos os pressupostos da minha prática em que exploro os princípios da metodologia em questão, que os princípios basilares do MEM não são praticados nesta sala. A prática

da educadora, pelo que me foi possível observar, é de ensino tradicional² tendo o educador enquanto objeto central da aprendizagem ao invés do aluno. Também as “aulas” com professores especializados se centram no professor enquanto transmissor de conhecimentos, sendo que, pelo que a minha observação me permitiu, apenas as “aulas” de filosofia dedicadas aos cinco anos se centram na discussão da interpretação da criança em torno do tema apresentado pela professora, propiciando momentos de desenvoltura de pensamento crítico na criança. Através de conversas informais com a educadora, a justificação para a metodologia praticada é feita pela exigente carga letiva que a instituição promove, deste modo, a educadora considera que o pouco tempo que tem de interação com o grupo apenas lhe permite a exploração do plano anual de atividades, não havendo espaço para a elaboração de projetos que poderiam ir de encontro aos interesses do grupo. O que nos leva, então, para a análise dos benefícios ou, pelo contrário, restrições da carga letiva imposta pela instituição. Como já referido na caracterização da organização do espaço, dos materiais e do tempo da sala, as rotinas são geridas em torno dos horários previstos de “aulas” específicas dadas por professores especializados nos domínios em questão, deste modo, as rotinas consideradas diárias são apenas as dos horários de refeição, seja lanche ou almoço. Assim, o acolhimento em sala é feito apenas em três dias da semana, sendo que nos restantes dois as crianças vão diretamente para as “aulas”, não tendo contacto com a educadora. É visível que não é dado tempo, à criança, para partilhar os seus interesses ou falar para o grande grupo. O registo das presenças também não tinha hora para acontecer, era feito quando desse, quando houvesse um momento livre e fosse lembrado, havendo dias em que se registavam presenças de dias anteriores e saltando-se dias no calendário.

Evidentemente, tendo em conta o enquadramento, não há grande margem para o processo inclusivo de crianças com NSE – como já referido, há um caso no grupo –, assim sendo, ou a criança NSE da sala é retirada do grupo para alguma terapia específica, ou acaba por não interagir com as restantes, passando muito tempo sozinha e, aquando de uma atividade do plano anual de atividades, ter a educadora/ auxiliar a fazer a atividade por ela. Já nas sessões com professores especializados (música, inglês, educação física) apenas participa ativamente nas de educação física por haver formação por parte da

² Ensino tradicional – metodologia em que o docente se apresenta como figura central do processo de aprendizagem, transmitindo os conhecimentos específicos aos alunos, que os apreendem e memorizam, assumindo o grupo como um todo sem valorizar as individualidades de cada criança.

professora para a inclusão da mesma, nas restantes, esta criança, é apenas um espectador passivo.

Estas sessões com professores especializados fazem, efetivamente, diferença positiva no percurso académico das crianças normativas. As crianças de cinco anos sabem, já, os números em inglês até cinquenta, têm um repertório musical extenso e têm um leque de experiências motoras e musicais muito rico. Acredito, portanto, que, ao ingressar no 1º Ciclo, tenham uma clara facilidade de adaptação ao novo contexto, tendo uma vantagem evidente quando comparadas com crianças que venham de outra instituição em que não existam este tipo de “aulas” estruturadas. No entanto, o pré-escolar e o 1º Ciclo têm orientações curriculares dispares pelas necessidades das diferentes idades quando abordamos o desenvolvimento das crianças a nível cognitivo e social. Segundo a legislação vigente para o pré-escolar, patente na lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, os objetivos para a educação pré-escolar prendem-se com:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (capítulo IV, artigo 10º)

Pelo observável na citação acima, as aprendizagens específicas promovidas pela instituição não se encontram englobadas nos objetivos de pré-escolar, assim como não se verificam nas OCEPE. Estas referem que este processo educativo acontece pela “disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si”. (OCEPE, 2016, p.8).

1.2.2.3. Desenvolvimento da prática profissional

A prática de ensino supervisionada (PES), em Jardim-de-Infância, decorreu entre 10 de Outubro de 2021 e 28 de Janeiro de 2022 e, em 1º Ciclo de Ensino Básico, entre 21 de Fevereiro de 2022 e 27 de Maio do mesmo ano.

1.2.2.3.1. Introdução da temática

Com a entrevista feita à educadora, bem como com a observação direta, apercebi-me que a grande necessidade da sala era a existência de uma área das ciências.

Assim, após a construção (espontânea) de uma lupa em legos por parte de uma das crianças do grupo, avancei para o questionamento ao grande grupo sobre a utilidade do objeto. Levei uma lupa real comigo e tivemos uma discussão no sentido de confirmar ou contrariar concepções prévias. Utilizei este momento de descoberta para impulsionar o projeto, perguntando ao grupo quais as áreas existentes na sala e se lhes interessaria adicionar mais uma. A decisão foi unânime, queriam mais uma área para explorar.

Comecei com uma pergunta “Quem sabe o que são as ciências?”, o silêncio foi total até que o B. levantou o dedo e me respondeu “é quando se fazem poções.”. Mas que belo ponto de partida! Passei a explicar que, efetivamente, muitas vezes as experiências que os cientistas realizam se parecem com as poções dos mágicos/ bruxas. Clarifiquei o conceito e o grupo concordou entre si que queriam construir a área das ciências realizando experiências. Acordámos que, numa fase inicial, seria eu a propor as experiências uma

vez que o conceito ainda não estava adquirido e, com atividades propostas, poderiam chegar à construção e aquisição do mesmo.

Troquei-lhes as voltas, “eu proponho-vos temas e vocês escolhem qual deles querem trabalhar através de votação e concordância do grupo. Depois disso, fazemos experiências. “Assim que se sentirem confortáveis, peço que sugiram experiências/ temas a trabalhar.”, e assim fizemos.

1.2.2.3.2. Relevância

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê.

(OCEPE, 2016, p.85)

As ciências, em pré-escolar, são trabalhadas sobre a alçada do domínio do conhecimento do mundo. “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (OCEPE, 2016), deste modo, é esperado que desde muito novas mostrem curiosidade pelo seu envolvente.

Na educação pré-escolar é espectável que estas curiosidades sejam incentivadas e alargadas tendo o educador o papel de promotor das aprendizagens que delas possam decorrer. Como Hohmann e Weikart (2011) referem “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças. Os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (p.27).

Sabemos que tudo o que nos rodeia é passível de ser trabalhado, como o nome do domínio indica, o conhecimento do mundo trabalha tudo o que nos permite conhecer o meio natural.

As crianças questionam-se, desde muito cedo, precisamente sobre o que as rodeia e desconhecem. Seja um animal, uma planta, um cheiro, o que veem e o que não veem, tudo serve para lhes cativar a atenção.

Deste modo, uma área de interesse com foco em dar resposta às curiosidades e interesses que se vão desenrolando ao longo do seu percurso em pré-escolar tem todo o sentido.

A opção da criação da área através de experiências vem, como já referido, dar resposta aos interesses do grupo. Não se tratando de uma área estanque, o objetivo primordial que tive foi o de consciencializar o grupo para a exploração acompanhada do mundo que nos rodeia. Quis, primeiramente, que soubessem e sentissem que havia espaço na sala para responder às curiosidades naturais que vão tendo.

Tive como intencionalidade, também, que associassem as aprendizagens das ciências a algo interativo que lhes proporcionasse aprendizagens significativas de modo prazeroso e lúdico, a abordagem experimental vem, então, dar resposta às minhas intenções.

Sá (2000, citado por Pereira, 2002) defendia que ao “não se iniciar uma abordagem experimental ao ensino da ciência com crianças, poderemos, do ponto de vista educativo, estar a desperdiçar uma faixa etária com imensas potencialidades” (p.35).

Para além da motivação evidente, a possibilidade de propiciar momentos de desenvolvimento de capacidades manipulativas, de raciocínio e de pensamento crítico vem enriquecer muito esta abordagem.

1.2.3. O grupo de 1º Ciclo

A sala de 1ºCEB em que estagiei era constituída por um grupo de dezoito (18) crianças, sendo nove (9) do género feminino e outras nove (9) do género masculino.

Tabela 3 - Representação das idades da turma por género.

Género	Idades		Total
	8 anos	9 anos	
Feminino	6	3	9
Masculino	9	0	9
Total	15	3	18

Trata-se de um grupo de crianças com algumas dificuldades de aprendizagem*³ e com um caso NSE, existindo crianças que demonstram lacunas a nível cognitivo e, mesmo, nalguns casos, a nível do desenvolvimento físico/ motor.

A criança com NSE sofre de cegueira e, por isso, é acompanhada ao nível de variadas terapias e apoios ocorrendo todas no decorrer das aulas, sendo que, em quase todas, se ausenta da sala de aula.

Cinco dos alunos são acompanhados por uma terapeuta da fala, dois têm tutorias para conseguirem acompanhar as aulas, um está sinalizado para terapia ocupacional e dois para apoio psicológico, sendo que ainda não estão a ser acompanhados.

Uma das alunas entrou no ano letivo em questão (2021/22) na instituição e encontrava-se ao nível do primeiro ano, uma vez que começou a escolaridade no Canadá, se deslocou para o Brasil em tempo de pandemia e veio recomeçar a escolaridade em Portugal. Apesar das dificuldades gerais da turma, há uma grande discrepância ao nível da aprendizagem desta aluna em relação ao restante grupo.

Segue um gráfico representativo das terapias da turma:

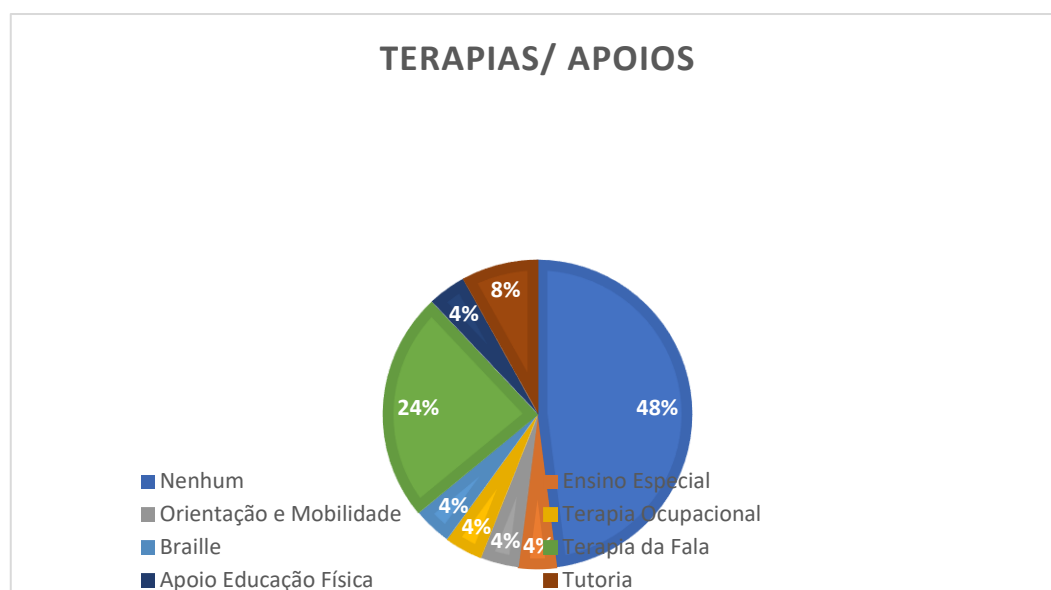


Figura 3 – Representação das terapias da turma.

³ “Dificuldades de aprendizagem (DA) é uma designação geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio matemático.” (National Committee of Learning Disabilities, 1998, citado por Fonseca, 2008)

Apesar das dificuldades intrínsecas, apresentou-se-me um grupo muito interessado e motivado que exibia projetos por autorrecriação com grande frequência e muito equilíbrio a nível emocional e nas inter-relações.

Grande parte do grupo vive com os dois pais, sendo que existem dois com pais separados e dois a quem um dos parentes faleceu.

No que diz respeito à área de residência observo que residem nas proximidades da instituição.

1.2.3.1. Caracterização da organização do espaço, dos materiais e do tempo da sala

Sendo que se tratava de uma turma com uma criança com NSE, a turma era das mais pequenas, tendo dezoito (18) crianças, deste modo, estive alocada ao terceiro e último andar onde as salas têm menores dimensões.

Quando comecei a estagiar as secretárias dos alunos estavam separadas, sendo que ficou assim, pelo menos, o meu primeiro mês de estágio.

Assim que foi dada autorização pela direção, juntámos as mesas e formámos grupos de quatro ou cinco alunos, acreditamos que, em grupo, as crianças poderão ter melhores resultados por trabalharem em cooperação e se entretajudarem.

A sala estava muito bem equipada, com um computador, uma pequena biblioteca, projetor, aquecimento, armários para arrumação e material de desgaste em abundância.

Assim que alterámos a disposição das mesas, a professora moveu a sua secretária para o fundo da sala – as traseiras – ficando apenas com a mesa do computador na parte da frente, deixando mais espaço para haver apresentações e para que se utilize o espaço da biblioteca e o quadro.

O horário da turma está exposto na parte de fora da sala, mas serve apenas como referência, sendo que Música, Educação Física, ITIC, Braille e Inglês mantêm-se estanques por serem disciplinas dinamizadas por professores que não a titular.

Relativamente ao restante horário, vai-se adaptando às necessidades do grupo e temas de interesse/ projetos.

Uma “adenda” ao horário foram as sextas das 8:40 às 10:20 que passaram a ser dedicadas ao projeto que desenvolvi com a turma.

As restantes intervenções foram em horários móveis, tendo em conta os conteúdos a lecionar e as necessidades que a turma apresentasse nessa semana.

Segue o horário exposto, incluindo as variadas terapias, apoios e tutorias.

Tabela 4 - Horário da sala de 3ºano do 1ºCEB.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h/8h45		TF – C			
8h40/9h30	Português AP – N	Matemática	Estudo do meio	Português Tutoria – R+C AP – N	Matemática AP – N
9h30/10h20	Português Tutoria – R+C TO – N	Matemática Tutoria – R+C AP – N	EEM	Matemática	Matemática Psi – N TF – R Psi – C
Intervalo					
10h50/11h40	Inglês	ITIC/ Braille AP – N	Português Braille – N	Estudo do meio TF – N	Português Tutoria – R+C
11h40/12h30	Inglês	EEFM	Português TM – N	Estudo do meio Braille – N	Exp. Plástica
Intervalo/ Almoço					
13h40/14h30					Inglês
14h30/15h20	Matemática OM – N	Português TF – M Braille – N	Matemática Tutoria – R+C	EEFM	Exp. Dramática
15h20/16h10	Matemática	Português TF – R	Matemática	EEM	Formação Cívica Braille – N
16h15/17h	Braille – N				TF – C

Nota: as tutorias acompanham a dinâmica de sala de aula, as terapias, apoios, braille e acompanhamento psicológico requerem que a criança seja retirada da sala.

1.2.3.2. A ação do Professor

O tempo passado com esta turma de 1ºCEB, nesta instituição, foi muito especial para mim.

Foi-me dada a oportunidade de escolher a turma por já me encontrar inserida na instituição – estágio de JI – e escolhi esta especificamente devido à quantidade e diversidade de casos de DA e NSE, com o intuito de aprender o mais possível sobre a abordagem enquanto docente para gerir estes casos e porque se relacionavam com a minha proposta para o relatório final.

E posso dizer que me sinto imensamente grata pela turma e professora com que fiquei. Logo nas primeiras aulas, em observação, senti uma empatia enorme com a professora titular sendo que revii as minhas crenças pedagógicas na prática da mesma.

As aulas com esta professora começaram sempre de maneira diferente, ou retirando uma carta de um dos vários baralhos com temas para debate ou partilha, ou dançando, ou contando uma história... este grupo de alunos é muito especial, logo no primeiro dia pediram que fosse eu a retirar a carta por nunca o ter feito. Conversámos um pouco sobre o elemento da família que gostaríamos de ser se pudéssemos trocar de lugar com alguém do nosso agregado e sobre as razões para tal.

Mal foi possível juntar as mesas (devido a autorizações da direção devido à situação pandémica), a turma ficou dividida em quatro grandes grupos e os trabalhos de aula foram dinamizados, maioritariamente, em grupo ou a pares.

Houve sempre muita partilha, dos alunos com a professora, comigo, entre mim e a professora...

A flexibilidade no currículo e o alinhamento das planificações consoante os interesses do grupo foi, também, muito evidente. Posso dar o exemplo do meu último dia de estágio em que, apesar se encontrarem em período de testes, a professora declarou um dia livre por ser o meu último dia, assim, foi um dia dedicado a mim, em que, durante a manhã, prepararam presentes para me oferecer e, à tarde, nos deslocámos para o exterior (juntamente com duas outras turmas) para que a minha turma pudesse expor uma peça de teatro que tinham preparado para a minha despedida.

Dei este exemplo, mas podia ter dado outros tantos.

Posso, portanto, concluir que esta professora se rege, maioritariamente, pela metodologia do Movimento da Escola Moderna, sendo que, comentado por ela em conversas informais, se vai adaptando às necessidades do grupo.

A prática inclusiva e diferenciada é patente nestas aulas, sendo que temos uma aluna cega que, apesar de ter muitos apoios fora da aula, passa alguns tempos na sala com a turma. A professora, pelo que me foi possível observar, faz os possíveis por adequar atividades para essa aluna, bem como para outros que tenham algumas DA. Consegui observar, que ultrapassando a barreira do processo ensino-aprendizagem, esta professora, que acompanhou a turma desde o seu primeiro ano do 1ºCEB, incentiva a entreatajuda que está, já, muito enraizada nestas crianças. Desde o primeiro dia de estágio que as vejo disponibilizarem-se para apoiar os alunos com mais dificuldades, nomeadamente a criança com NSE.

1.2.3.3. Desenvolvimento da prática profissional

1.2.3.3.1. Introdução da temática

Como já referido, o facto de ter estagiado em pré-escolar na instituição em causa deu-me oportunidade de, em conversa com as professoras de 1ºCEB, escolher a turma que tivesse casos de dificuldades de aprendizagem e NSE mais evidenciados de modo a dar resposta à investigação a que me tinha proposto para o relatório final. Deste modo, estava ciente de que teria um desafio pela frente aquando da implementação do projeto de intervenção.

A primeira atividade implementada por mim junto do grupo prendeu-se com a procura do conhecimento dos sujeitos constituintes do mesmo, com o intuito de perceber os interesses e descodificar as dificuldades transversais à maioria das crianças.

A grande maioria das crianças do grupo optou por entregar e apresentar um texto em que davam resposta às questões propostas e foi-me muito evidente que a expressão escrita se apresenta como uma dificuldade geral.

Em conversa com a professora da turma, foi referido o facto de o grupo de crianças ter aprendido a ler e a escrever em aulas online, tendo a aquisição da literacia ficado muito aquém quando comparada com turmas que o tinham feito em sala de aula.

Aliada às dificuldades apresentadas pelas crianças vem a curiosidade que este grupo mostrou ter em relação ao que se passa ao seu redor. Várias vezes os ouvi questionar notícias que tinham ouvido em casa. Assim, pareceu-me pertinente aliar esta sede de saber a uma estratégia de superação das dificuldades apresentadas, o que resultou num plano de construção de um jornal de turma.

1.2.3.3.2. Relevância

“O jornalismo é uma coisa demasiado séria para ficar só na mão dos adultos”

(Rodrigues, 2021, citado por Dias, 2021).

Tendo os professores como mediadores de todo o processo educativo, a elaboração de um jornal vem permitir que o aluno se envolva na sua aprendizagem, sendo agente ativo da mesma, podendo, desde o início, tomar decisões sobre a constituição do mesmo e quais os temas a abordar.

O jornal vem, então, fomentar “a livre – mas responsável e permanente – aprendizagem” (Costa, 2014, p. 18), bem como potenciar, nos alunos, “competências relacionadas, genericamente, com a cognição, a conduta, a formação de atitudes e valores, a cooperação e a cidadania.” (ibidem). Deste modo, possibilita o desenvolvimento da escrita e da leitura, bem como da capacidade de expressão.

Também o “respeito pela diferença, pela tolerância, logo conseqüentemente, a integração mais fácil na sala de aula, na escola e na sociedade (diminuindo os problemas comportamentais); o interesse pelos assuntos da escola e da comunidade; o trabalho em equipa; a responsabilidade, a autonomia e o reforço da autoestima” (Costa, 2014, p.18) são trabalhados aquando da elaboração de um jornal.

Considero, portanto, relevante para o desenvolvimento das crianças enquanto seres competentes, críticos e autónomos na sociedade. Acredito, também, que este jornal, criado pelas crianças para crianças, será um “verdadeiro sistema de atividades reais, práticas e significativas, que visem a excelência: como a organização, disciplina, ordem, regras e responsabilidades atribuídas aos participantes” do mesmo (Costa, 2014, p.28).

1.3. Problematização da Questão de Partida a Partir da Prática

Como é passível de observação, apesar de na mesma instituição, estes dois estágios não poderiam ser mais dispares quando falamos de metodologias aplicadas. Se num grupo de pré-escolar encontramos uma criança com NSE em processo de exclusão pela não adaptação à sua condição, no 1º CEB temos uma turma com vários casos de DA e um de NSE em que todos estão completamente incluídos, tanto pedagogicamente como socialmente.

A questão que se coloca é: “porquê?”. Porque é que numa sala com dezassete crianças e dois adultos o processo inclusivo se mostra tão complicado e numa com dezoito crianças só com um adulto a inclusão está tão enraizada?

Assim, comecei a questionar-me sobre qual seriam, efetivamente, os tramites do papel do professor/ educador no processo de inclusão de uma criança com NSE. Ora, para mim, que estive alocada a cada uma das salas por apenas três meses e que tinha mais um ou dois adultos comigo, esse papel teve, aos meus olhos, certamente, dimensões diferentes do que terá na rotina escolar.

Deste modo, optei por investigar “O papel do professor enquanto promotor da inclusão no 1º CEB”, numa primeira fase, pelas razões acima mencionadas e direcionado para o 1º CEB uma vez que uma investigação abrangendo as duas valências necessitaria de um leque temporal muito superior e, tendo de fazer uma escolha, revejo-me mais no papel de professora.

No entanto, não é essa a temática deste estudo. Tanto o percurso percorrido com a turma de 3º ano de 1º CEB (no estágio), como algumas questões relativas à objetividade do estudo mencionado, levaram à sua alteração.

Pelo que me foi possível observar e que senti na prática ao acompanhar a turma supramencionada, senti que a mesma precisaria de dois docentes a tempo inteiro. Desde o primeiro dia que senti que este grupo precisava de um apoio extra, sendo que, desde então, eu e a professora trabalhámos como uma equipa – enquanto uma dinamizava a aula, a outra fazia o papel de professora de apoio.

Nas primeiras aulas percebi que, para melhor dar resposta às necessidades da turma, mais concretamente às necessidades da N. (criança com NSE que, sendo cega,

ainda consegue ver algumas luzes), seria importante ter uma formação de braille – “Andreia, queres ler o meu texto?” N.

Assim, após procurar algumas formações online, perguntei a opinião a um grupo de professoras do 1ºCEB, incluindo a minha professora titular, ao que me responderam que poderia falar diretamente com o professor A. – um dos professores de braille da instituição, também ele, cego – que consideram ser muito bom professor. Foi o que fiz, entre as horas de almoço e, alguns dias, após o dia de estágio, durante três semanas, tive uma formação intensiva de braille ao nível da leitura, escrita e matemática. Posso hoje dizer que sou fluente em braille, o que se mostrou muito útil para trabalhar os variados conteúdos com esta aluna, seja em momentos em que dinamizei aulas ou outros, em que apoiei a professora titular nas atividades dinamizadas por ela.

Por estas mesmas razões, comecei, mais uma vez, a colocar questões. “Será que em todas as escolas de referência para a deficiência visual temos professores que dão formação à restante equipa para trabalharem com estas crianças ou terão os professores das turmas de se formar por si próprios?”, “que tipo de recursos existem nas escolas para facilitar o trabalho com crianças cegas ou de baixa visão?”. Estas questões levaram-me ao encontro do Decreto-Lei (DL) 54/2018 e à autonomia de aplicabilidade que o mesmo permite às escolas, assim, em conversa com o professor orientador para a execução deste relatório, assumimos que a comparação da aplicabilidade deste DL em duas escolas de referência para crianças cegas e/ ou de baixa visão faria todo o sentido.

II Enquadramento teórico

2.1. Da Exclusão e Segregação à Inclusão – o Percorso das Necessidades Educativas Especiais em Portugal

Previamente ao século XX, as crianças e jovens que apresentassem deficiências evidentes ou dificuldades no desempenho das suas rotinas eram encaradas como casos asilares e de exclusão da sociedade, tendo sido, em épocas medievais, consideradas casos de possessão demoníaca, ideia muito propagada pela igreja.

Ao revisitar o passado enquanto caminhamos para o presente, observamos que houve uma evolução na aceitação das pessoas com deficiência. Se no início dos tempos as consideravam desumanas, a humanidade foi-lhes sendo devolvida muito lentamente, começando a assemelhar-se como tal por volta do séc. XIX, sendo apenas evidenciada no séc. XX.

O primeiro passo foi dado no séc. XIX, quando se apropriaram da ideia de que seria preciso proteger este grupo de pessoas iniciando-se um movimento de institucionalização especializada das mesmas, em que lhes seria dada assistência, consoante as suas deficiências, para que tivessem uma vida mais ou menos digna.

Já no século XX, foi aberto o primeiro instituto, em Portugal, com o intuito de observar e ensinar crianças e jovens com problemas mentais e ou de linguagem – o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa. Este mesmo instituto criou o que chamou de “Boletim” com o objetivo de uniformizar metodologias e estratégias no ensino das crianças e jovens deficientes.

“Este Boletim, órgão do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia, será uma espécie de meio de propaganda, entre nós, da assistência aos anormais e, além disso, uma forma de publicar e facilmente darmos conta dos ensinamentos da nossa experiência e permutamo-lo com os de outros quem no país ou fora do país, se interessem por estes capitais e monumentosos assentos” (Nóvoa, 1993, citado por Secretaria-Geral da Educação e Ciência, 2014).

Em 1936, nasce a Liga Portuguesa da Profilaxia da Cegueira (LPPC) que vem dar origem a uma clínica de reeducação para pessoas com deficiência visual em 1955. Em 1956 é mudado o nome para Centro Helen Keller, após um convite da LPPC para visita da homónima a Portugal.

Até à década de 70 não houve qualquer documento legislativo de apoio à educação de crianças e jovens com deficiência, apesar da evolução referida anteriormente, pouco era o apoio do estado, seja financeira ou socialmente, nestes avanços; sendo que foi movimentado, essencialmente, a título privado ou pela igreja.

Como resultado do baixo investimento na educação, grande parte da população portuguesa é analfabeta até à rutura do período ditatorial. Com a implementação da República, em 1910, a educação ganhou um lugar de prestígio por se associar o analfabetismo à fraca modernização do país, assim, abriram-se vários estabelecimentos

de ensino e implementou-se a escolaridade obrigatória de cinco anos para as crianças (ensino elementar). No entanto, a instabilidade económica e política do país (sucessivos governos), não possibilitou alterações no que remete a crianças e jovens com deficiência, mantendo-se a organização do seu ensino segregada.

Em 1914, rebenta a primeira guerra mundial e a república portuguesa envolve-se enviando militares, com menos mão-de-obra e com o aumento da inflação, as crianças acabaram por ser remetidas para o trabalho apoiando as suas famílias na sua sobrevivência.

Seguem-se vários períodos de ditadura em Portugal até ao mais significativo historicamente, o Estado Novo. Em paralelo com o Estado Novo, despertam as guerras coloniais e uma segunda guerra mundial que, mais uma vez, vieram exigir muita movimentação de recursos financeiros, não permitindo a aplicação dos mesmos na educação.

No entanto, após a morte de Salazar, sucedido por Marcelo Caetano, no início da década de 70, voltou a olhar-se a educação, havendo como primeira necessidade retomar a escolaridade obrigatória e, por conseguinte, resolver a situação escolar de crianças e jovens com deficiência que, até então, eram enviadas para instituições onde não transtornassem o “normal” funcionamento da sociedade.

Assim, em 1973 é-nos apresentado o primeiro enquadramento legal com referência a crianças com deficiência. As alterações e os apoios à educação foram de grande magnitude, começando pelo alargamento da escolaridade obrigatória, que deixou de ser apenas para o ensino primário, estendendo-se ao ensino básico com duração de oito anos⁴ (DL 5/73). Não obstante, a grande evolução deste enquadramento legal encontra-se na secção 3^a: “e) Proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo.” (DL 5/73) . A lei remete-nos, então, para a extensão de um ensino a crianças inadaptadas ou deficientes, sendo que as mesmas poderão ser encaminhadas para estabelecimentos de ensino específicos para as suas necessidades e, para isso, tornou-se necessária, e efetivada, a criação de Institutos de Educação Superior para a Educação Especial e formação de professores.

⁴ Alínea e) do N° 1 da Base VI (CAPÍTULO II, SECÇÃO 3.ª Educação escolar e SUBSECÇÃO 1.ª - Ensino Básico).

Também em 1973 é organizada a Direção-Geral de Ensino Básico, pelo DL 45/73 de 12 de Fevereiro, e criada a Comissão Permanente de Reabilitação (CPR) que tem como objetivo coordenar as atividades dos Ministérios e serviços envolvidos na aplicação de princípios e métodos de reabilitação médica, educação, formação e integração social de pessoas com deficiência, além de liderar, a nível nacional, o planeamento das medidas a serem implementadas nesse domínio (DL 474/73).

Em contexto internacional, a década de 70 foi transformadora quando falamos de direitos humanos, nomeadamente pelas introduções por parte da Assembleia Geral das Nações Unidas que, em 1971, nos presenteia com a *Declaração sobre os Direitos de Pessoas com Atraso Mental* e, em 1975, com a *Declaração sobre os direitos das Pessoas com Deficiência*, ambos considerando a dignidade da pessoa deficiente como um direito fundamental. Também em 75 foi publicada a *Public Law 94-142*⁵, nos Estados Unidos da América, que veio impactar a educação de crianças com necessidades educativas especiais, refletindo o direito a uma educação adequada às necessidades de cada criança, exigindo igualdade de oportunidades no contexto educativo. Embora não tenha tido repercussões diretas em Portugal, influenciou a adoção de políticas e práticas inclusivas em todo o mundo.

Já em 1978, é publicado o Relatório de Warnock⁶ que, embora seja um relatório britânico, veio impactar significativamente muitos países, nomeadamente Portugal.

O Relatório de Warnock, vem revolucionar a maneira como muitos países encaravam a educação especial, incentivando-os a adotar uma abordagem mais integrada e inclusiva. Em Portugal, como já referido, a educação especial foi tradicionalmente vista como algo separado da educação geral, com escolas especializadas e professores especializados que acolhiam apenas crianças com necessidades especiais. No entanto, após a Revolução de 25 de Abril (1974), o regime democrático olhou a educação especial com outros olhos e este relatório influenciou a adoção de políticas e práticas mais inclusivas em Portugal, que procuravam integrar as crianças com necessidades especiais nas escolas regulares sempre que possível.

⁵ Public Law 94-142 – legislação Americana de 1975 que introduz o conceito de inclusão no mundo da educação, defendendo o direito de todas as crianças a uma educação adequada às suas necessidades individuais.

⁶ Relatório de Warnock – documento de 1978, desenvolvido pelo governo britânico, que defende que todas as crianças têm direito à educação e que as necessidades especiais devem ser tratadas de forma apropriada para cada uma.

Assim, pela influência do Relatório britânico, em 1986, a 14 de Outubro, Portugal instituiu a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), vindo, portanto, definir o quadro geral para o sistema educativo português e estabelecer o princípio da igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas características individuais, afirmando que a educação especial deveria ser integrada na educação geral e que as crianças com necessidades especiais deveriam ter acesso a educação de qualidade. Desde então, muitas escolas em Portugal adotaram abordagens mais inclusivas para a educação de crianças com necessidades especiais, e foram criados programas de formação para professores para os ajudar a lidar com a diversidade nas salas de aula.

Apesar de Warnock (1978) já se referir às crianças deficientes ou inadaptadas como crianças com necessidades educativas especiais, em Portugal o conceito surge, apenas, em 1991, com o DL 319/91, vindo contrariar a “classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico” (DL 319/91).

Para além da evolução do conceito, o DL 319/91 vem tornar a escola um lugar mais inclusivo para as crianças supramencionadas, adaptando as escolas física e socialmente para o efeito, exigir responsabilização por parte das mesmas pelos problemas que as crianças com necessidades educativas especiais enfrentam nas escolas, pela disponibilização de recursos adaptados para o seu sucesso escolar, e reconhecer o papel dos pais no processo educativo dos seus filhos. Também as condições de avaliação, frequência e matrícula sofreram alterações, tendo em conta as necessidades individuais das crianças com NEE, e o número de elementos em cada turma foi alterado para um máximo de vinte se integrassem alunos com NEE, sendo que estes não poderão ser mais de dois por turma.

Entre a publicação do Relatório de Warnock e a efetivação do conceito de NEE em Portugal, em 1988 é introduzido o Programa Educativo Individual (PEI)⁷ pelo DL 319/91 (15 de setembro), que consistia, na altura, tendo sofrido alterações ao longo do tempo, num documento escrito que descrevia a situação escolar do aluno com NEE, identificando as suas dificuldades, com o intuito de definir estratégias pedagógicas apropriadas para a promoção da sua inclusão educativa.

⁷ Programa Educativo Individual (PEI) é um documento que “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.” (DL 54/2018, capítulo III, artigo 24º, ponto 1)

Já em 94, a UNESCO publica a *Declaração de Salamanca*⁸ em que estabelece que todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, ou outras, devem ter as suas necessidades respondidas em contexto escolar. Vem, portanto, falar-nos de inclusão em oposição a integração, referenciando reorganização de políticas, culturas e práticas escolares de modo a dar resposta às necessidades individuais de cada criança, independentemente do carácter das mesmas.

No entanto, em Portugal, apesar de terem sido publicados, na década de 90, relevantes diplomas para a integração e inclusão das crianças com NEE, o Conselho Nacional de Educação refere que a maior parte dos investimentos do estado, em vez de ser direcionada para o desenvolvimento da educação inclusiva, foi destinada às estruturas segregadas (Parecer 3/99).

Os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico e secundário são estabelecidos com os decretos lei 6/2001 e 7/2001. Também a clarificação do conceito NEE está explícita no DL 6/2001, em que se assume que a educação especial será destinada apenas a alunos com NEE de carácter permanente, o que vem contrariar a noção inclusiva da Declaração de Salamanca. Assim, em 2002 revoga-se o DL 319/91 e, em 2003, com o despacho 13 224/2003, são estabelecidos os apoios educativos a conceder aos alunos, incluindo os portadores deficiência que frequentam o ensino regular.

É nos anos 2000 que vemos avanços na educação inclusiva que, para alguns entendidos, foram vistos como retrocessos no processo de inclusão das escolas.

Em 2004, é proposta uma nova organização para o sistema de resposta às NEE, sendo que o conceito abrangeria apenas deficiências de longa duração em que a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004) se responsabilizaria pela identificação do perfil de funcionalidade necessário para se qualificar para a modalidade de educação especial. Esta organização é proposta segundo um modelo uniforme com apenas duas opções: educação especial e apoio socioeducativo.

⁸ Declaração de Salamanca – documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre NEE's realizada em Salamanca (Espanha, 1994), com o objetivo de estabelecer princípios, políticas e práticas para a inclusão destas crianças em escolas regulares, afirmando que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade e que as escolas se devem adaptar às suas necessidades específicas. É considerada um marco importante na luta pela inclusão escolar e tem sido referência para o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas em muitos países.

Em 2006, com o DL 20/2006 (31 de janeiro), é criado o Quadro de Docentes de Educação Especial e definidos critérios de acesso para a educação especial, de modo a justificar o grupo de docência:

- a) E1 - lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância;
- b) E2 - lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala;
- c) E3 - lugares de educação especial para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão. (DL 20/2006, artigo 6º)

A 7 de Janeiro de 2008, o DL 3/2008 vem estabelecer o regime jurídico da educação especial em Portugal, consolidando as políticas de inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares e prevendo medidas para garantir a inclusão e sucesso educativo das mesmas, como a criação de equipas multidisciplinares (compostas por profissionais de diferentes áreas de intervenção, como psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, entre outros) para avaliar as necessidades educativas de cada aluno e desenvolver planos de intervenção personalizados para atender às suas necessidades, oferecendo medidas de apoio personalizadas para cada aluno.

Assim, a abordagem passou a ser centrada nas necessidades educativas especiais dos alunos, sendo que há o reconhecimento de que cada aluno com necessidades educativas especiais tem, efetivamente, necessidades e características próprias e que a resposta educativa deve ser adequada às mesmas. Deste modo, o foco da legislação passou a ser nas necessidades educativas especiais dos alunos, em vez de se centrar nas deficiências ou patologias que possam apresentar.

Pela primeira vez, com este DL, se faz menção a perturbações do espectro do autismo, a deficiências visuais e a surdez, reconhecendo-se a importância de uma intervenção precoce e adequada a estas crianças e procedendo-se à criação de escolas de referência para essas necessidades, acrescentando-se unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (DL 3/2008).

A garantia do direito à igualdade de oportunidades é, neste DL (3/2008), referida, sendo que o mesmo vem reforçar a ideia (já existente em decretos anteriores) de que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, devem ter acesso a uma educação de qualidade e que lhes permita desenvolver todo o seu potencial.

Com este enquadramento legal, são definidos os apoios especiais a implementar em educação pré-escolar e anos seguintes de escolaridade, regressando-se à dimensão social e equitativa explícita na declaração de Salamanca. Assumindo-se que todo e qualquer aluno tem necessidades específicas e individuais, este DL afirma que os apoios especializados são específicos a dificuldades significativas do foro médico – funcionais e estruturais – que limitem grandemente o desenvolvimento social e aprendizagem do aluno e que sejam de caráter permanente, remetendo-nos para o conceito de NEE efetivado em 2004.

O DL 3/2008 introduz, também, o Plano Individual de Transição (PIT)⁹ que vem complementar o PEI, com o intuito de agilizar a transição da escola para uma vida profissional com “inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional” (DL 3/2008, artigo 14º, ponto 1).

As medidas deste decreto vêm trazer orientações muito concretas no âmbito de adequações curriculares individuais, que terão de respeitar os referenciais curriculares para o nível de ensino; de adequações no processo de matrícula, dando prioridade aos alunos com NEE à matrícula em qualquer instituição de ensino que mais facilmente lhes dê resposta – como as escolas de referência para determinada deficiência ou em unidades de ensino especializado –; do adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade obrigatória para crianças com NEE, sendo que o conceito apenas abrange o caráter permanente das necessidades, do apoio pedagógico personalizado¹⁰; e do currículo, que deve ser adaptado de modo a facilitar os processos referentes a competências sociais, pessoais e de autonomia das crianças com NEE refletindo-se num Currículo Específico Individual (CEI)¹¹.

⁹ O Plano Individual de Transição (PIT) consiste num documento onde se regista o percurso escolar do aluno, se definem objetivos futuros e se identificam oportunidades e experiências significativas que possam ajudar a prepará-lo para a vida adulta.

¹⁰ Previsto no DL 3/2008, capítulo IV, artigo 17º, ponto 1.

¹¹ Currículo Específico Individual (CEI) é um currículo adaptado para crianças com NEEs que, “mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino” (DL 3/2008, capítulo IV, artigo 21º, ponto 1)

2.1.1. O Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva – DL 54/2018, 6 de Julho

Em 2018, mais uma vez, houve alterações ao enquadramento normativo para as necessidades educativas especiais. Com a proposta do DL 54/2018, a 6 de Julho, o Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (NRJEI) despede-se do conceito e categorização de crianças com NEE, bem como das circunstâncias legais criadas para o ensino das mesmas, ao assumir a permuta de uma lei para a educação especial por uma lei para a educação inclusiva.

Deste modo, o NRJEI “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” (DL 54/2018, p.2918). Por outras palavras, assume que todas as crianças têm as suas necessidades individuais, desfazendo-se do conceito de necessidades educativas especiais ao investir na inclusão de toda e qualquer criança que tenha, ou não, diagnóstico de perturbações de aprendizagem específicas por parte de um profissional de saúde. Prevê-se, portanto, que cada aluno tenha um currículo adaptado para bem suceder no seu percurso escolar e que as escolas tenham capacidade de reconhecer e dar resposta “às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural” (DL 54/2018, p.2918). No entanto, as crianças com perturbações do foro médico continuam a necessitar de adequações mais drásticas que as restantes, assim, nasce o conceito Necessidades de Saúde Especiais (NSE)¹² que, vindo substituir o anterior (NEE), é mais específico e usufrui de escolas de referência adaptadas para o ensino das mesmas.

Para a aplicabilidade deste novo enquadramento normativo, é dada autonomia às escolas para que, convocando os recursos e serviços de apoio disponibilizados para o funcionamento das mesmas, colaborem com os docentes titulares e de Educação Especial e com os Encarregados de Educação na definição das medidas de suporte à aprendizagem

¹² NSE – “Necessidades que resultam de 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” [DL 54/2018, artigo 2º, alínea h)]

e inclusão, mobilizando-as consoante as necessidades educativas do aluno (DL 54/2018, art.5º-7º).

Torna-se evidente o desapego deste decreto ao anterior 3/2008, sendo que o segundo nos apresentava orientações específicas para as escolas no que remetia às NEE e ao seu conceito, necessitando de um diagnóstico por um profissional de medicina, e o primeiro lhes dá autonomia de ação no caso de haver diagnóstico de qualquer necessidade específica, que qualquer criança apresente, por parte das mesmas em concordância com as famílias.

Com a elaboração de um manual de apoio à prática inclusiva, o DL 54/2018, vem estabelecer um modelo multinível de acesso ao currículo (artigo 7º), sendo os níveis determinados em função das respostas das crianças variando em tipo e intensidade das aprendizagens num contínuo de intervenção e monitorização. Estas últimas fazem-se por uma constante de avaliação formativa, sendo que será esta que fornecerá os dados referentes aos progressos do aluno, ao processo educativo da escola e às ações pedagógicas.



Figura 4 - Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão – níveis de intervenção, em Manual de Apoio à Prática inclusiva¹³.

Acima figuram os níveis de intervenção para suporte à aprendizagem, assim, sabemos que:

- As medidas universais aplicam-se a todos os alunos de modo a promover a participação e melhoria das aprendizagens.

¹³ Direção-Geral de Educação, 2018. *Para uma prática inclusiva: Manual de apoio*

“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” (artigo 8º, DL 54/2018)

- As medidas seletivas são acionadas quando as universais não dão resposta ao todo que são as necessidades de aprendizagem do aluno. Este conjunto de medidas pressupõe monitorização por parte dos responsáveis pela sua implementação, de acordo com o estipulado no relatório técnico-pedagógico¹⁴ (RTP).

“Consideram-se medidas seletivas:

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio pedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial.” (artigo 9º, DL 54/2018)

- As medidas adicionais “propõem colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem” (artigo 10º, ponto 1, DL 54/2008) com o acionamento de recursos especializados de apoio. Estão dependentes da prova de insuficiência, que deverá constar do RTP, das medidas universais e seletivas.

“ Consideram-se medidas adicionais:

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- b) As adaptações curriculares significativas;
- c) O plano individual de transição (PIT);
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;

¹⁴ O relatório técnico-pedagógico (RTP) é um documento da responsabilidade da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva que, fazendo uma análise das evidências recolhidas sobre o aluno em contexto escolar e em conversa com os pais, vem suportar a tomada de decisões relativamente à necessidade de mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais.

e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.”
(artigo 10º, DL 54/2018)

Tratando-se de um enquadramento legal para a prática inclusiva mostrou-se imperativa a explicitação de recursos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão para uma aplicação mais proficiente, refletidos no quadro seguinte:

Tabela 5 – Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão tendo por base o DL 54/2018 (criação própria)

Recursos humanos específicos	Recursos organizacionais específicos ¹⁵	Recursos específicos existentes na comunidade a mobilizar
Docentes de educação especial	Equipa multidisciplinar	Equipas locais de intervenção
Técnicos especializados	Escolas de referência no domínio da visão ¹⁶	Equipa de saúde escolar dos ACES/ULS ¹⁷
Assistentes operacionais (preferencialmente com formação específica)	Escolas de referência para a educação bilingue	Comissões de proteção de crianças e jovens
	Escolas de referência para a intervenção precoce na infância	Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) ¹⁸
	Centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial	Instituições da comunidade ¹⁹

¹⁵ Previstos no DL 54/2018, capítulo III, artigos 12º a 17º.

¹⁶ A desenvolver no capítulo seguinte por se mostrar relevante para a investigação.

¹⁷ “ Equipa de saúde escolar (...) dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS), que, perante a referenciação 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” [DL 54/2018, capítulo I, artigo 2º, alínea f)]

¹⁸ Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) são serviços especializados, existentes na comunidade, com o intuito de apoiar a inclusão de alunos que necessitem de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, atuando em parceria com as escolas.

¹⁹ Nomeadamente, serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, serviços do emprego e formação profissional e serviços da administração local.

Centro de Apoio à Aprendizagem	Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o ME.
--------------------------------	--

As equipas multidisciplinares já mencionadas em legislações anteriores, dando agora pelo nome de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI's), acompanham e avaliam as medidas, sendo que nela constam elementos permanentes (psicólogo, membros do Conselho pedagógico e docentes de educação especial), designados pelo diretor da escola, e elementos variáveis (docentes, um deles o titular de turma, técnicos do CRI e outros técnicos que intervêm no processo educativo do aluno), designados pelo coordenador da equipa multidisciplinar.

Ao desenvolvermos o DL 54/2018 torna-se difícil desassociá-lo do DL anterior (DL 3/2008) pelas similaridades existentes e por se tratar de uma evolução do mesmo. Assim, optei por criar um quadro de modo a evidenciar as diferenças existentes entre os dois.

Tabela 6 - Diferenças entre o DL 3/2008 e o DL 54/2018 (criação própria com base em ambos os documentos oficiais)

Decreto- lei Dimensão	DL 3/2008	DL 54/2018
Objetivo	<p>Definir “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (...)” (artigo 1º, alínea 1)</p> <p>Promover igualdade de oportunidades, inclusão educativa e social e preparar para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional de crianças e jovens com NEE. (artigo 1º)</p>	<p>Estabelecer “os princípios e as normas que garantem a inclusão (...)” (artigo 1º, alínea 1)</p> <p>Identificar “as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e cada uma das necessidades das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar (...)” (artigo 1º, alínea 2)</p>
Princípios orientadores	<p>Direito da criança com NEE à não discriminação e ao combate da exclusão social, tendo igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo;</p> <p>Tendo NEE de carácter permanente, direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas às suas necessidades;</p>	<p>a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;</p> <p>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;</p> <p>c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;</p>

	<p>Impossibilidade de rejeição de matrícula de um aluno com base nas suas NEE, sendo que as que as têm de caráter permanente gozam de prioridade na mesma;</p> <p>Direito da criança com NEE, sujeita a intervenção técnica e educativa, à confidencialidade dos seus dados. (artigo 2º)</p>	<p>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;</p> <p>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 singularidades de cada um;</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>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. (artigo 3º)</p>
Participação dos pais e EE	Os pais ou encarregados de educação têm o direito e dever de participar ativamente no que se relacione com a educação especial do seu educando com acesso à informação que consta do processo educativo	Os pais ou encarregados de educação têm o direito e dever de participar ativamente no que se relacione com a educação do seu educando com acesso à informação que consta do processo educativo, nomeadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. (artigo 4º)

	<p>Não usufruindo do direito supramencionado, a escola desencadeará as respostas educativas consoante o diagnóstico do aluno;</p> <p>Não havendo concordância sobre as medidas educativas entre pais ou EE e a escola, os primeiros podem recorrer aos serviços competentes do MEE por escrito. (artigo 3º)</p>	<p>Os pais ou EE têm direito a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar; b) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual; c) Solicitar a revisão do programa educativo individual; d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando; e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando. <p>(artigo 4º, ponto 2)</p> <p>Não usufruindo dos direitos supramencionados, a escola desencadeará as respostas educativas de acordo com as necessidades educativas identificadas. (artigo 4º)</p>
Organização	<p>As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral. (artigo 4º, ponto 1);</p> <p>Criação de:</p> <p>Escolas de referência para a educação bilingue e de alunos surdos; e</p>	<p>Introdução de:</p> <p>Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão²⁰ (capítulo II, artigos 6º a 10º); e</p> <p>Recursos específicos (humanos, organizacionais e existentes na comunidade) de apoio à aprendizagem (capítulo III, artigo 11º)²¹.</p>

²⁰ Consultar Figura 4.

²¹ Consultar Tabela 5.

	<p>Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão;</p> <p>Para dar resposta a necessidades advindas de perturbações do espectro do autismo ou de multideficiência, as escolas ou agrupamentos das mesmas podem criar, por despacho do diretor regional de educação:</p> <p>Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo; e/ou</p> <p>Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. (artigo 4º)</p>	
<p>Adequações ao processo de avaliação</p>	<p>1 – As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.</p> <p>2 – Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no</p>	<p>1 - As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação.</p> <p>2 - Constituem adaptações ao processo de avaliação:</p> <p>a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;</p> <p>b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, daisy, digital;</p> <p>c) A interpretação em LGP²²;</p> <p>d) A utilização de produtos de apoio;</p> <p>e) O tempo suplementar para realização da prova;</p>

²² LGP – Língua Gestual Portuguesa

	respectivo programa educativo individual. (artigo 20º, pontos 1 e 2)	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. (artigo 28º, pontos 1 a 4)
--	--	--

2.2. Conceitos emergentes

2.2.1. Inclusão

Inclusão vem desenvolver a ideia inicial de integração que se traduziu na aceitação de que pessoas com deficiência pudessem integrar a nossa sociedade, não as marginalizando. Ora, começar por aceitar que as mesmas integrem a sociedade, sem criar soluções para que o façam com sucesso vem exigir uma “normalização” por parte das mesmas e, ao invés de as fazer sentir incluídas, pode mesmo vir a excluí-las, sem que fiquemos com o sentimento, enquanto sociedade, que o estamos a fazer.

Esta solução veio a ser substituída, após várias discussões sobre igualdade de oportunidades, equidade e justiça, pela inclusão, isto é, pela criação de condições que viessem permitir atividade social por parte de crianças/ pessoas com deficiência. Em 2003, num documento publicado pela UNESCO, é sublinhado que a inclusão é entendida como uma mudança de atitudes e práticas para que qualquer criança considerada “diferente” possa participar plena e igualmente na vida da sua comunidade.

Ainscow e Booth (2002) referem que inclusão prevê mudança nos comportamentos sociais, começando, apenas, quando se permite um aumento de participação (na sociedade) dos objetos de inclusão.

UNESCO (2021) e Gerschel (1998) aludem que, para definir inclusão, existe a necessidade de esclarecer o conceito de equidade, visto que estão intrinsecamente ligados. Assim, equidade é entendida como a garantia de justiça (UNESCO, 2021), aumentando a probabilidade de existência de oportunidades de uma igualdade real entre as crianças (Gerschel, 1998).

Tendo em conta que o estudo se foca em crianças com deficiência visual ou cegueira, abordaremos a inclusão nesse sentido.

2.2.1.1. Inclusão em Educação

It is an unending *process* of increasing learning and participation for all students.
It is an ideal to which schools can aspire but which is never fully reached. (...)
An inclusive school is one that is on the move.

(Ainscow & Booth, 2002, P.3)

No campo educativo, o princípio da inclusão enraíza-se de forma simples na aceção fundamental da igualdade entre todos, estando grandemente ligada às questões de direitos humanos (Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999). Em 2021, a UNESCO refere que educação inclusiva parte da crença de que a educação é um direito básico e a base para uma sociedade mais justa, deste modo, inclusão na educação vem de um princípio que apoia e acolhe a diversidade entre todos os alunos.

Na prática, é necessário um currículo aberto e flexível de forma a responder às necessidades da diversidade existente na população escolar, neste âmbito, Lopes (2012), citada por Lopes (2013), afirma que “todos os alunos deverão ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas necessidades” (p.39).

A inclusão em contexto educativo em Portugal foi difundida pela Declaração de Salamanca (1994) – sendo o primeiro enquadramento legal que a refere em oposição a integração – e, como não poderia deixar de ser, também prevê mudanças tanto nas atitudes, postura e mentalidade dos educadores e da comunidade escolar, como de reestruturação das escolas e adoção de pedagogias orientadas para a diferença de modo a valorizar o contributo ativo de cada aluno (Lopes, 2013, Rodrigues, 2006, & UNESCO, 2003). Interessa, portanto, identificar os obstáculos dentro e ao redor da escola para reduzir ou eliminar as lacunas na aprendizagem existentes entre as crianças (UNESCO, 2003). Assim, proporcionar uma igualdade de oportunidades exige planificação no sentido da inclusão e da equidade.

Lopes (2012) citada por Lopes (2013) afirma, ainda, que o sistema e as práticas educativas devem “adotar diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos” (p.38), presumindo, deste modo, “individualização

e personalização das estratégias educativas” (p.38) de forma a promover a autonomia e participação na comunidade por parte de todas as crianças.

2.2.2. Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Existe uma Necessidade Educativa Especial quando o aluno apresenta uma dificuldade ou um problema que afete a sua aprendizagem, de carácter temporário ou permanente, diagnosticado por um profissional de saúde,.

A Declaração de Salamanca (1994) afirma que “(...) a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.” (p. 6).

Na mesma linha, Correia (1997), citado por Miranda & Figueiredo (sd), e Brennam (1988) estão em acordo quando asseveram que as necessidades educativas especiais se relacionam com alguma condição que dificulte a aprendizagem das crianças ao ponto de haver necessidade de adequação do currículo ou dos serviços de educação especial para a efetivação da mesma.

Assim, o termo NEE remete-nos para as adequações necessárias por parte das escolas e gestão dos seus recursos (humanos e materiais) de modo a potencializar a significação das aprendizagens dos alunos em questão, bem como o seu desenvolvimento global.

Podendo ser de carácter permanente ou temporário, as adequações podem ser exercidas durante todo o percurso escolar ou durante um período de tempo limitado.

Com o DL 54/2018 a terminologia supramencionada foi abolida pelo facto de não ser necessário haver um diagnóstico médico prévio para a adequação da escola às necessidades específicas dos alunos. No entanto, importa enquadrar o conceito para melhor compreensão da evolução e introdução do enquadramento legal referido, como explorado no ponto 2.1. deste capítulo.

2.3 Deficiência Visual

2.3.1. Contextualização histórica do ensino de crianças portadoras de deficiência visual

A evolução da aceitação de crianças cegas nas escolas em Portugal foi um processo gradual que envolveu a sensibilização da sociedade em geral, dos educadores e dos responsáveis pela educação, bem como a implementação de políticas e medidas específicas para a inclusão de crianças com deficiência visual.

Em 1888, foi dado o primeiro passo, em Portugal, no sentido de se trabalhar a educação e reabilitação de pessoas cegas e com baixa visão, com a fundação da Associação Promotora do Ensino dos Cegos (APEC),

Como já referido no ponto 2.1. deste capítulo, é, em 1936, criada a LPPC que dá origem a um espaço de apoio e educação de crianças cegas ou com deficiência visual acentuada em 1955, tendo sido batizado de Centro Helen Keller um ano depois.

Assim, a par com as restantes deficiências, até à década de 70, a educação de crianças cegas era, em grande parte, assegurada por instituições como colégios internos ou escolas especializadas para cegos.

Com a evolução das políticas de integração e a crescente sensibilização para as NEEs, começou a haver uma maior aceitação de crianças com deficiência visual nas escolas regulares, deste modo, em 1974, é criado o Centro de Apoio Pedagógico para Cegos, tendo como objetivo o apoio à integração de crianças cegas nas mesmas.

A partir da década de 90, foram desenvolvidas políticas e medidas específicas para a inclusão de crianças com deficiência visual nas escolas regulares, como a disponibilização de materiais didáticos em braille e a contratação de professores de apoio especializados no domínio da visão.

Em 2008, como já referido no ponto 2.1. deste capítulo, é aprovado o Decreto-Lei nº 3/2008, que estabelece medidas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, incluindo alunos com deficiência visual, criando escolas de referência para a educação adequada dos mesmos.

Atualmente, em Portugal, as escolas regulares de referência para o domínio da visão estão orientadas para a inclusão de crianças com deficiência visual,

proporcionando-lhes as condições adequadas para o seu desenvolvimento e aprendizagem, incluindo o acesso a recursos tecnológicos e materiais de apoio específicos, como softwares de leitura e escrita em braille.

2.3.2. Conceito de Deficiência Visual

Após a aplicação do DL 54/2018, a deficiência visual deixa de ser considerada uma necessidade educativa especial, para ser considerada uma necessidade de saúde especial (NSE), pela inibição da primeira terminologia, como referido no capítulo anterior.

Esta deficiência traduz-se numa incapacidade total ou parcial da visão, afetando o dia-a-dia e tarefas do indivíduo. As causas da deficiência visual podem ser congénitas, se se desenvolverem antes dos dois anos de idade, ou adquiridas, ocorrendo após a idade referida (Smith, 2008)

Em educação, a deficiência visual é considerada quando afeta a realização de tarefas escolares por parte da criança, assim, considera-se que uma criança é deficiente visual quando apresenta dificuldade em distinguir ou perceber pormenores de um dado objeto (acuidade visual) e quando apresenta um campo visual inferior ao de uma criança normovisual, isto é, a distância angular que o seu olho alcança é inferior ao expectável (Correia, 2008).

A deficiência visual, para Correia (2008), é dividida em dois grandes grupos: visão parcial ou reduzida (amblíopes) ou cegueira; sendo que em ambos os grupos existem variadas condições específicas que diferem entre si. Já Barraga, 1985 (referenciado por Alegre, 1995) afirma existirem três: cegueira, visão residual e visão parcial.

Ambos os autores concordam que a visão parcial ou reduzida necessitam de apoio de lentes de correção para execução de tarefas e que as crianças portadoras de cegueira precisarão de um apoio tátil para a realização das tarefas escolares, como o sistema Braille, por, nos melhores dos casos, apenas conseguirem discriminar luminosidades ou vultos. Segundo Barraga (1985), referenciado por Alegre (1995), as crianças com visão residual têm perceção luminosa e conseguem discernir alguns objetos, deste modo, precisarão de condições de iluminação específicas para a realização de tarefas, bem como de apoios

virtuais, sendo que, apesar de poderem utilizar o sistema Braille, lhes é aconselhado métodos de apoio à desenvoltura visual, como treinos e programas de estimulação visual.

2.3.2. Recursos de apoio ao nível do ensino

2.3.2.1. Escolas de Referência no Domínio da Visão

Como já referido no capítulo anterior, as escolas de referência no domínio da visão são um dos recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e inclusão de crianças com deficiência visual ou cegas, para isso, é imprescindível a concentração de recursos humanos e materiais especializados.

Deste modo, as escolas em questão têm de integrar docentes formados em educação especial na área da visão, bem como equipamentos e materiais específicos que permitam um percurso educativo em pleno para os alunos a que se destinam. Devem, também, estar orientadas no sentido de adaptação do currículo dando respostas educativas diferenciadas e adequadas às necessidades destes alunos e ao ano de escolaridade em que se encontram, promovendo a sua inclusão.

Assim:

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. (DL 54/2018, capítulo III, artigo 14º, ponto 1)

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. (DL 54/2018, capítulo III, artigo 14º, ponto 3)

De referir que, conforme o, previamente, estipulado pelo DL 3/2008, é dada prioridade de matrícula nestas escolas aos alunos que necessitem das respostas organizacionais disponibilizadas pelas mesmas, alunos com NSE no domínio da visão (i.e., com deficiência visual).

2.4. Principais Documentos Nível Internacional

Neste ponto, explico os três grandes documentos legislativos impulsionadores de reformas educativas inclusivas em Portugal e no mundo, mencionados no ponto 2.1. deste capítulo.

2.4.1. *Public Law 94-142*

Também conhecida como *Education for All Handicapped Children Act of 1975*, a *Public Law 94-142* é uma lei aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América (EUA) (e promulgada pelo respetivo presidente) a 29 de novembro de 1975.

Considerada um marco histórico na luta pelos direitos das pessoas com deficiência nos EUA e no mundo, esta lei estabeleceu o direito de todas as crianças com deficiência (abrangidas pela legislação) a receber uma educação pública gratuita e adequada às suas necessidades, considerando a formação dos docentes definitiva nesta adequação [PL 94-142, *State Plans*, Sec. 613, (3)].

Este enquadramento legal estabelece, então, que as escolas têm o dever de avaliar individualmente as crianças, de modo a identificar as suas necessidades educativas especiais; com esta informação, devem desenvolver planos educacionais adequados e

individualizados para as mesmas e oferecer os apoios necessários para o acesso à educação equitativa [PL 94-142, *Application*, Sec. 614, (5)].

O direito dos pais ou EE de participarem ativamente no processo educativo dos seus educandos com deficiência e de terem acesso às informações sobre o desempenho académico dos mesmos [PL 94-142, *Procedural Safeguards*, Sec. 615, (1), (A)], bem como a determinação do dever de propiciar a estas crianças o acesso a educação em ambientes menos restritivos possíveis, de modo a que eles possam interagir com os restantes alunos, sempre que possível, está, também, abrangido por esta legislação [PL 94-142, *Eligibility*, Sec. 612, (5)].

Tendo já sido revista e ampliada em 1990 e 2004, foi substituída pelo *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) e continua a proteger e promover o direito à educação de qualidade para as crianças com deficiência nos EUA.

2.4.2. Relatório de Warnock

Publicado em 1978 no Reino Unido, o Relatório de Warnock resume-se a um estudo realizado pela Comissão de Investigação sobre a Educação Especial britânica, presidida por Mary Warnock, com o objetivo de avaliar o atendimento de crianças com NEE pelas escolas e identificar possíveis melhorias.

Tendo sido dividido em várias secções, algumas das principais conclusões e recomendações incluem:

Tabela 7 - Quadro de autoria própria tendo por base o Relatório de Warnock (1978)

PRINCIPAIS CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES DO RELATÓRIO DE WARNOCK (1978)	
Definição de Necessidades Especiais	A comissão propôs uma definição ampla de necessidades educativas especiais, que inclui qualquer criança que tenha dificuldades significativas de aprendizagem ou comportamento que requeiram suporte adicional para atingir seu potencial máximo.
Inclusão na Escola Regular	Mostra-se importante a inclusão de crianças com NEE na escola regular sempre que possível, ao invés de as isolar em escolas especiais ou unidades de educação especial. No entanto, é reconhecido que em alguns casos a educação especial pode ser necessária e deve ser disponibilizada de acordo com as necessidades individuais da criança.

Identificação e Avaliação	Recomendação da identificação e avaliação das NEE das crianças o mais cedo possível por parte das escolas. Devendo ser feito com uma abordagem sistemática, que envolva professores, pais e outros profissionais relevantes.
Currículo	As crianças com NEE devem ter acesso a um currículo amplo e equilibrado, adaptado às suas necessidades individuais. As escolas devem ter flexibilidade para adaptar o currículo para atender às necessidades individuais de cada criança.
Apoio Adicional	Realce da importância de fornecer suporte adicional às crianças com NEE, incluindo professores especializados, assistentes e recursos adicionais. No entanto, o suporte adicional não deve ser visto como uma solução rápida e deve ser adaptado às necessidades individuais de cada criança.
Cooperação entre serviços	A educação especial deve ser vista como uma responsabilidade partilhada entre vários serviços, entre os quais as escolas, serviços de saúde e de assistência social. Devem trabalhar juntos para garantir a identificação e atendimento adequado das NEE da criança.

Este Relatório teve um grande impacto na educação especial no Reino Unido e em todo o mundo, promovendo uma mudança de atitude em relação às crianças com necessidades educativas especiais e destacando a importância de uma abordagem inclusiva na educação.

2.4.3. Declaração de Salamanca²³

A Declaração de Salamanca foi aprovada em 1994, pela UNESCO, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, tendo adotado o nome do local onde foi feita a reunião: Salamanca, em Espanha, tendo vindo a ser o primeiro documento europeu orientador para a inclusão em educação.

Este documento orientador afirma o direito de todas as crianças à educação, reforçando os princípios de uma educação adequada a crianças com NEE e centrada na criança. A declaração reconhece que a diversidade é uma realidade e que a educação deve ser adaptada e adequada às necessidades inerentes à mesma.

Apresentando propostas, diretrizes e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, novas conceções sobre o conceito e ações a nível nacional e a níveis

²³ Ponto desenvolvido tendo por base a Declaração de Salamanca (1994).

regionais e internacionais, destaca que a educação inclusiva é um processo contínuo, que deve envolver toda a comunidade escolar.

No fundo, um dos pontos mais importantes da Declaração de Salamanca é a rejeição da segregação de crianças com NEE em escolas ou turmas especiais, vindo fugir ao termo integração e substituí-lo pela inclusão. Deste modo, afirma que as crianças com NEE devem ser inseridas em escolas e turmas regulares sempre que possível, dando lugar à inclusão das mesmas. Para a inclusão se tornar uma possibilidade, a declaração enfatiza a necessidade de recursos e apoios adequados às necessidades das crianças com deficiência.

Os recursos essenciais na escola são os humanos, assim, a formação inicial e contínua adequada de docentes e profissionais educativos para dar resposta às necessidades individuais e especiais das crianças torna-se imprescindível, havendo necessidade de os manter atualizados quanto às melhores práticas.

A flexibilidade do currículo, a associação a serviços externos e a inclusão dos pais/EE nas decisões e acompanhamento do processo educativo das crianças são outros temas abordados pela Declaração em questão.

As orientações da mesma para ação em âmbito nacional encontram-se organizadas da seguinte forma:

- A. Política e Organização
- B. Fatores Relativos à Escola
- C. Recrutamento e Treinamento de Educadores
- D. Serviços Externos de Apoio
- E. Áreas Prioritárias
- F. Perspetivas Comunitárias
- G. Requerimentos Relativos a Recursos

Em tom de síntese, para Portugal, a Declaração de Salamanca veio disponibilizar orientações para a prática inclusiva, tendo vindo a influenciar, significativamente, a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), reforçando o compromisso com a educação inclusiva e programas de apoio para a mesma.

III ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3.1. Problema de investigação

3.1.1. Relevância, pertinência e atualidade da investigação

O DL 54/2018 vem, dez anos depois, reiterar o DL 3/2008, se em 2008 se adequou o processo educativo na perspectiva da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, em 2018 alarga-se a adequação à diversidade existente entre os alunos, “levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (DL 54/2018, P. 3, linha 14ª), apostando na autonomia das escolas e seus profissionais.

Este estudo de caso procura dar a conhecer duas perspectivas de instituições de referência para a deficiência visual no ajustamento a uma lei que vigora desde 2018 e que descentraliza a inclusão das conhecidas necessidades educativas especiais para se centrar na inclusão de todo e qualquer aluno, tendo em conta as suas individualidades. Assim, almejamos a compreensão da adaptabilidade de uma instituição pública e outra privada, bem como das opções tomadas pelas mesmas para a aplicação do novo regime jurídico, focando-nos na autonomia que terá sido dada às instituições para o efeito.

Tendo permanecido na instituição privada (enquanto estagiária), pelo período referente a um ano letivo, foi sentida a necessidade de comparação com uma outra realidade educativa, nomeadamente uma instituição pública, por conhecimento das verbas que a instituição privada tem ao seu dispor tendo em conta que os encarregados de educação, para além de pagarem a propina mensal, pagam qualquer e todo o tipo de tutoria ou terapia que os seus educandos necessitem. Apesar deste cenário, que aparenta ser, já de si, bastante favorável, mostrou-se evidente que um único professor numa turma de mais de quinze alunos tem muita dificuldade em adequar as aulas à individualidade de todas as crianças da turma, principalmente quando, na mesma, se encontram crianças com deficiência visual. Deste modo, com a informação de que as verbas de que uma instituição pública dispõe se mostram muito inferiores à equivalente privada, procuramos conhecer o modo como se organiza, as estratégias utilizadas e as diretrizes que tem ao seu dispor

para a aplicabilidade do decreto em questão, focando-nos no facto de ser uma instituição de referência para crianças cegas ou com baixa visão.

3.1.2. Problema e objetivos de investigação

Problemática

A aplicação, interpretação e adaptação que fazem das medidas e dos pressupostos do Decreto Lei 54/2018

Pergunta de Partida

Como se organizam duas instituições de referência para a deficiência visual na aplicação do DL 54/2018

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Perceber a organização de ambas as instituições no processo de inclusão de crianças com deficiência visual ao nível do desenvolvimento escolar do aluno	Identificar estratégias de inclusão utilizadas pelas instituições e profissionais envolvidos para alunos com deficiência visual
Identificar desafios e mais valias encontrados na aplicabilidade do novo regime jurídico em ambas as instituições	Analisar a importância das estratégias utilizadas pelas instituições na aplicação do novo regime jurídico enquanto agentes de referência para a deficiência visual
Reconhecer as diretrizes disponíveis para o trabalho de inclusão de crianças com deficiência visual em ambas as instituições e nas salas de aula	Conhecer as práticas das instituições e dos profissionais envolvidos tendo em conta as diretrizes disponibilizadas pelo DL 54/2018

	Conhecer as diretrizes disponibilizadas pelas instituições, aos profissionais de educação, para a aplicação do DL 54/2018
--	---

3.1.3. Questões orientadoras

Quais as estratégias de duas instituições de referência para a deficiência visual (uma privada e uma pública) para promover a inclusão de crianças portadoras dessa deficiência sensorial?

Qual o tipo de estratégias utilizadas pela instituição e profissionais envolvidos para o processo de inclusão de crianças com deficiência visual?

Quais os desafios encontrados pelas duas instituições na aplicabilidade do DL 54/2018 no contexto da deficiência visual?

As questões que vêm orientar este projeto de investigação prendem-se com a procura de dar resposta às estratégias que a instituição, bem como os profissionais envolvidos, tem ao seu dispor para a prática inclusiva de crianças com deficiência visual, focando-se nas que são efetivamente utilizadas e na importância das mesmas.

3.2. Paradigma da Investigação

Tratando-se de uma investigação que procura compreender o comportamento e percepção dos indivíduos em relação ao objeto de estudo, estamos perante um paradigma humanista-interpretativo. É, portanto, um estudo que apenas pode ser realizado com “recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações” (Almeida & Freire, p. 25).

.3. Opções metodológicas

3.3.1. Natureza da investigação

Falamos de uma investigação de estudo de caso uma vez que procuro examinar acontecimentos contemporâneos sem haver manipulação de comportamentos significativos nos sujeitos envolvidos, permitindo preservar “características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 1998).

É uma investigação de natureza qualitativa pela procura da compreensão e descrição dos fenómenos (Almeida & Freire, 2008) no seu ambiente natural, valorizando-se a presença do investigador no ambiente em questão (Godoy, 1995). É do tipo descritivo sendo que, segundo Godoy (1995, p.62) “a pesquisa qualitativa é descritiva”, uma vez que me propus observar e descrever a realidade de cada uma das escolas a estudar havendo “preocupação pelo processo ao invés de exclusivamente pelos resultados, permitindo uma compreensão do objeto de estudo mais ajustada” (Ibidem, p.63).

3.3.2. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos para a recolha de dados foram escolhidos criteriosamente tendo em conta as questões orientadoras de partida com enfoque no que procuro saber.

Deste modo, optei por realizar entrevistas, em cada uma das escolas a estudar ao diretor pedagógico, ao coordenador da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, a um professor titular de uma turma com crianças com deficiência visual/ cegas e a um dos pais de uma criança com essa deficiência. Em paralelo, tratarei de fazer análise documental no sentido de melhor compreender a evolução legal associada ao estudo e ter um melhor conhecimento dos contextos escolares enquanto objeto de estudo.

A escolha da entrevista prende-se com a recolha de dados referentes aos intervenientes-chave da investigação, procurando caracterizar as instituições e a população passível de ser estudada, bem como de perceber as suas estratégias relativas à problemática em causa, e recolher dados de opinião (Almeida & Freire, 2008).

Pelas palavras de Quivy e Champenoudt (1998), ao realizar uma entrevista “instaura-se (...), em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda ao grau máximo de autenticidade e de profundidade.” (p. 190).

Yin (2010) afirma, ainda, que a entrevista “é um método por excelência de recolha de informação, é uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso” (p.133).

Por último, a análise documental que, segundo Saint-Georges (1997), citado por Raimundo (2006, p. 30), se apresenta “como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”.

3.3.3. Sujeitos envolvidos na investigação

Os sujeitos envolvidos na investigação serão os diretores pedagógicos do 1º ciclo, os coordenadores das equipas multidisciplinares de apoio à inclusão, os professores titulares das turmas e os pais de duas crianças com deficiência visual de ambas as escolas.

Seguem-se tabelas com os dados considerados relevantes para a caracterização dos participantes.

Tabelas 8 a 11 – Caracterização dos participantes da investigação

Tabela 8

Diretor Pedagógico				
Escola	Género	Anos de Serviço	Anos na escola	Anos na função
Pública	Feminino	18	14 (3 anos de pausa)	2
Privada	Feminino	Sem dados		

Tabela 9

Coordenador Equipas Multidisciplinares				
Escola	Género	Anos de serviço	Anos na escola	Anos na função
Pública	Feminino	20	10	5
Privada	Feminino	21	18	17

Tabela 10

Professor Titular			
Escola	Género	Anos de serviço	Anos na escola
Pública	Feminino	26	>1
Privada	Feminino	16	13

Tabela 11

Encarregado de Educação		
Escola	Género	Situação familiar
Pública	Feminino	Monoparental
Privada	Masculino	Monoparental

3.4. Técnicas de análise de dados e procedimentos

As entrevistas foram, maior parte delas, realizadas pessoalmente, tendo falhado a dos Encarregados de Educação que, com o da escola privada se realizou online e com o EE da escola pública por chamada telefónica, bem como a da professora titular da escola pública, sendo que as razões para a realização à distância se prenderam com falta de tempo por parte dos entrevistados para que se pudesse processar de outro modo, a do EE da escola pública processou-se por chamada telefónica (em oposição a online) por pouca destreza tecnológica do participante. Importa, também, referir que as entrevistas da Diretora Pedagógica e Coordenadora da EMAEI foram realizadas em conjunto, tendo a falta de tempo sido a justificação apresentada.

Já as entrevistas aos docentes e administrativos da escola privada ocorreram sem incidentes.

Para o tratamento e análise de dados recolhidos pelas entrevistas, utilizei a análise de conteúdos que, segundo Bardin, é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 44). Trata-se de um instrumento adaptável e flexível que nos permite analisar o vasto campo de emprego das comunicações (Bardin, 2011). P. Henry e S. Moscovici (1968) citados por Bardin (2011, p. 38) referem que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a análise de conteúdo”.

Bardin (2011) afirma existirem três fases de análise de conteúdo: a pré-análise que tem como objetivo a sistematização das ideias iniciais tornando-as operacionais, a exploração do material que vem operacionalizar o trabalho realizado na fase anterior e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação em que o investigador procurará propor inferências e promover interpretações de acordo com os resultados obtidos.

Bardin (2011) e Godoy (1995) estão em concordância quanto à construção de hipóteses, enquanto Godoy (1995) refere que os investigadores qualitativos constroem as abstrações a partir dos dados obtidos, não estabelecendo hipóteses antes da aquisição dos mesmos, Bardin (2011) afirma que, na fase de pré-análise, é possível para o investigador propor hipóteses, embora não seja obrigatório para se proceder à análise e existirem, até, algumas análises efetuadas ‘às cegas’ (Bardin, 2011, 36). De referir que, na primeira fase de análise de conteúdo, Bardin (2011) considera a análise documental – ou melhor, a “leitura flutuante” (Bardin, 2011, p.68)) – uma etapa essencial, advindo, assim, a proposição de hipóteses da informação recolhida nessas leituras.

Existindo um conjunto de técnicas de análise de conteúdo, utilizei a análise por categorias que, pelas palavras de Bardin (2011) “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.” (p. 201).

IV APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para compreensão dos processos a desenvolver nos pontos seguintes, no tópico 4.1 trato a apresentação das entrevistas pelas categorias pelas quais foram analisadas.

No seguimento, neste ponto 4.2. (e subpontos), começarei por retratar duas escolas de referência para o domínio da visão (uma pública e uma privada) e analisarei os dados relativos a cada uma das duas escolas no que diz respeito à aplicabilidade do DL 54/2018. Respeitando a estrutura apresentada:

- Caracterização física e humana da escola

Consoante a análise dos documentos oficiais das respectivas escolas e de informações recolhidas pela observação e entrevistas realizadas, apresento a caracterização das mesmas.

- Análise das entrevistas

Tendo realizado as entrevistas, prossegui para a análise de conteúdo das mesmas. A partir da organização sistemática dos dados recolhidos, desenvolvi a “análise dos discursos” dos diferentes entrevistados, que apresento neste ponto. Essas análises destacam os aspetos mais relevantes encontrados em cada uma das Categorias consideradas para o estudo, sendo que têm por base as vivências/ experiências e ou percepções dos entrevistados.

- Reflexões

Com o intuito de compreender a aplicabilidade do DL 54/2018 em cada uma das escolas, termino cada estudo de caso com uma discussão reflexiva e crítica dos dados apresentados nos dois primeiros pontos.

4.1. Apresentação e Síntese das Entrevistas

Com o intuito de sintetizar e facilitar a leitura, coloquei toda a informação considerada relevante em tabelas, tendo partilhado, também, o quadro com as codificações dos variados participantes, de modo a ser claro quais os participantes inquiridos e ou que deram resposta a cada categoria. Nas tabelas de entrevista dos EE não existe enumeração de participantes pelo facto de serem apenas dois inquiridos e de ambos terem respondido.

Tabela 12 – Codificação dos participantes do estudo por escolas

Participante	Escola	Código
Diretor Pedagógico	Pública	D1
	Privada	D2
Coordenador EMAEI	Pública	C1
	Privada	C2
Professor Titular	Pública	P1
	Privada	P2
Encarregado de Educação	Pública	E1
	Privada	E2

Tabela 13 – Síntese das Entrevistas a Profissionais de Educação

Entrevista a Profissionais de Educação		
Dimensão: Caracterização da População Escolar Passível de Ser Avaliada neste Estudo (com Deficiência Visual)		
Categoria	Assuntos	Participantes
Alunos com Deficiência Visual	Contextualização das práticas da instituição na admissão destes alunos e da sua distribuição pelas turmas	C1; C2; D1; D2; P1; P2
Socialização de crianças com Deficiência Visual	Compreensão da inclusão destas crianças e da interação com os seus pares	C1; C2; D1; D2; P1; P2

Tabela 14 – Síntese das Entrevistas a Profissionais de Educação

Entrevista a Profissionais de Educação		
Dimensão: Aplicação do DL 54/2018		
Categoria	Assuntos	Participantes
Entendimento	Percepção da evolução do entendimento do DL 54/2018 por parte dos profissionais. Quais os seus pareceres numa fase inicial e atualmente.	C1; C2; D1; D2; P1; P2
Práticas	Abordagem das práticas das instituições e dos seus profissionais na aplicação do DL	C1; C2; D1; D2; P1; P2
Diretrizes	Conhecimento da existência de diretrizes por parte do DL e das instituições; se sim, explicitação das mesmas na medida do possível	C1; C2; D1; D2; P1; P2
Desafios	Conversa sobre os maiores obstáculos encontrados à aplicação do DL tendo em conta que se trata de uma escola de referência para a DV	C1; C2; D1; D2; P1; P2
Mais Valias	Exploração das vantagens sentidas com a aplicação do decreto e dos processos associados	C1; C2; D1; D2; P1; P2
Recursos Humanos	Enumeração dos Recursos Humanos disponíveis pela instituição e o seu aproveitamento	C1; C2; D1; D2; P1; P2
Recursos Materiais	Enumeração dos Recursos Materiais disponíveis pela instituição e o seu aproveitamento	C1; C2; D2; P1; P2
Gestão Curricular	Conhecimento da existência na gestão do currículo tendo em conta a existência de crianças com DV nas turmas	C1; C2; D1; D2; P1; P2
Diferenciação Pedagógica	Conversa sobre a existência de processos e estratégias pedagógicas adaptadas para crianças com DV	C1; C2; P1; P2

Tabela 15 - Síntese das Entrevistas a Encarregados de Educação

Entrevista a Encarregados de Educação	
Dimensão: Caracterização da Criança com Deficiência Visual	
Categoria	Assuntos

Ano de Escolaridade	Conhecer o ano de escolaridade do educando
Características Individuais	Percecionar características individuais do educando no sentido de melhor compreender as estratégias e processos pedagógicos adotados pelos professores entrevistados
Aquisição de Aprendizagens	Perceber qual a percepção do EE quando falamos da aquisição de aprendizagens do seu educando e se o segundo mostra conseguir acompanhar os colegas
Socialização	Compreensão da percepção do EE quanto à inclusão do seu educando e da interação do mesmo com os seus pares

Tabela 16 - Síntese das Entrevistas a Encarregados de Educação

Entrevista a Encarregados de Educação	
Dimensão: Práticas da Instituição	
Categoria	Assuntos
Recursos	Enumeração dos Recursos Humanos e Materiais de que o EE tenha conhecimento que estão ao dispor do seu educando e como se processa aproveitamento dos mesmos
Rotinas	Interligando-se com a categoria anterior, pretende-se perceber as disparidades ou similaridades das rotinas do seu educando, enquanto criança com DV, em relação à dos seus pares
Diferenciação Pedagógica	Conversa sobre o conhecimento de existência de processos e estratégias pedagógicas adaptadas para crianças com DV
Estratégias da Instituição	Conversa sobre o conhecimento de estratégias por parte da instituição com o intuito de promover a inclusão de crianças com DV
Conhecimento do DL	Saber se o EE tem conhecimento ou se já ouviu falar da legislação inclusiva em vigor
Satisfação	Abordar a apreciação geral do EE quanto à resposta da instituição e seus profissionais às necessidades específicas do seu educando

4.2. Caracterização de Duas Escolas de Referência para o Domínio da Visão – Uma Pública²⁴ e Uma Privada²⁵

4.2.1. Escola nº1 (Pública)

4.2.1.1. Caracterização

- Caracterização Física

O agrupamento de escolas, ao qual pertence a escola nº1, é constituído por quatro estabelecimentos de ensino (três dos quais englobam 1º ciclo e Jardim de Infância e um de 2º e 3º Ciclos), com um horário compreendido entre as 9 horas e as 15 e 30, tendo AEC's das 16 às 17 horas. O estabelecimento em estudo é, desde 2008/09, uma referência para alunos cegos e de baixa visão e desde 2009 uma escola TEIP²⁶ (Território Educativo de Intervenção Prioritária).

A escola nº1 é constituída por dois edifícios, um para o 1º Ciclo e outro para o II. O do 1º Ciclo (que é o objeto de estudo) é constituído por doze salas de aula, várias salas de atividades, biblioteca, refeitório com confeção local, vários gabinetes de trabalho destinados à direção e coordenação e um ginásio com balneários. O espaço exterior, partilhado pelos dois edifícios, tem um campo de jogos, uma zona coberta e zonas verdes.

- Caracterização Humana

A população escolar do agrupamento é de 1208 alunos, e, em relação ao género, o sexo feminino encontra-se em predominância.

É um agrupamento que acolhe alunos de diferentes freguesias, tendo uma grande diversidade cultural por receber alunos integrados em instituições de acolhimento, alunos referenciados na CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) ou no tribunal de

²⁴ Denominada escola nº1 para efeitos de anonimato

²⁵ Denominada escola nº2 para efeitos de anonimato

²⁶ TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) – Programa implementado pelo ME em territórios considerados de intervenção prioritária, isto é, onde se verificam níveis mais elevados de pobreza, exclusão social e vulnerabilidade, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades e melhorar os resultados escolares dos alunos, bem como prevenir o abandono escolar precoce, orientando os alunos para percursos profissionalizantes quando necessário.

menores, alunos refugiados e de diversas nacionalidades e etnias, havendo um total de 108 crianças em que o português não é a língua falada no seio familiar.

Existem, ainda, 103 crianças com diagnóstico de Necessidades de Saúde Especiais e 852 crianças beneficiadoras de ASE (693 escalão A e 159 escalão B).

A maioria dos alunos que frequenta o agrupamento é proveniente de agregados familiares de estatuto socioeconómico baixo, sendo que grande maioria dos encarregados de educação não tem habilitações literárias superiores ao 2º Ciclo. Em consequência da baixa escolarização, o acesso a empregos bem remunerados é pouco ou nenhum, havendo situações de “emprego precário ou desemprego; carências alimentares; higiene e saúde frágeis; problemas de exclusão social” (Projeto Educativo, 2022/23, p.10), o que gera situações complexas a nível familiar resultando num quase inexistente apoio à escolarização das crianças. Deste modo, a presença dos encarregados de educação na escola é muito rara, sendo que resulta, essencialmente, de convocatórias diretas.

O 1º Ciclo da instituição em estudo tem um universo de alunos de 437 alunos, sendo uma escola de referência no domínio visual, sabemos que haverá um grande número de crianças com NSE.

Ao nível dos recursos humanos, tem oito professores de 1º Ciclo, dois professores do 930²⁷, um professor do 910²⁸, uma coordenadora de estabelecimento, a quem não está alocada uma turma, dois assistentes operacionais da Câmara Municipal e dois assistentes operacionais da escola.

Tendo por base a informação patente nos documentos oficiais disponibilizados, construí o seguinte quadro para uma melhor visibilidade da organização estrutural da escola:

²⁷ “Grupo de recrutamento 930 - lugares de educação especial para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão” (Portaria 212/2009, artigo 5º, anexo III).

²⁸ “Grupo de recrutamento 910 - Lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.” (Portaria 212/2009, artigo 4º, anexo I)

Tabela 17 – Organização Estrutural da Escola nº1 (quadro de criação própria)

Órgãos de Gestão	Estrutura de Orientação Pedagógica	Serviços Especializados de Desenvolvimento Pedagógico	Atividades Extracurriculares	Parcerias e Protocolos
Conselho Geral	Departamentos Curriculares	SPO- Serviço de Psicologia e Orientação	Desporto Escolar	Paróquias
Diretor	Conselho Diretores de Turma	Educação Especial GAAF ²⁹	Clubes	Universidades
Conselho Pedagógico	Conselhos de Turma/ Conselhos de Docentes	Apoios Educativos	CAF ³⁰	Junta de Freguesia
		Biblioteca Escolar	AAAF ³¹	CIR
			AEC ³²	

4.2.1.2. Análise das Entrevistas

Tabela 18 - Códigos associados aos participantes da investigação na Escola nº1

Participante	Código
Diretor Pedagógico	D1
Coordenador EMAEI	C1
Professor Titular	P1
Encarregado de Educação	E1

²⁹ GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) – estrutura multidisciplinar de apoio à comunidade escolar, que pretende identificar, sinalizar e intervir nas problemáticas que, de alguma forma, condicionam o acesso da criança à aprendizagem e ao desenvolvimento psicossocial. Para 2º e 3º Ciclo.

³⁰ CAF (Componente de Apoio à família) – “Considera-se CAF o conjunto de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico antes e ou depois das componentes do currículo e das AEC, bem como durante os períodos de interrupção letiva.” (Portaria 644-A/2015, artigo 4º, ponto 1)

³¹ AAAF (Atividades de Animação e de Apoio à Família) – “consideram-se AAAF as que se destinam a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas.” (Portaria 644-A/2015, artigo 3º, ponto 1)

³² AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) – “atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.” (Portaria 644-A/2015, artigo 7º)

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ADMISSÃO, DISTRIBUIÇÃO POR TURMAS E SOCIALIZAÇÃO

Na escola nº1, existe concordância entre o D1 e o C1 nas categorias mencionadas. Admitem alunos apesar de já não terem vagas, “não temos vagas, mas acumulamos” (C1), por se tratar de uma escola TEIP, deste modo, apesar de terem um limite estipulado pela instituição de dois alunos com deficiência visual por turma, existem turmas sobrecarregadas: “pode ter um cego e um baixa visão” (D1), “não têm mais do que dois (2) cegos” (D1), “três (3) cegos e um baixa visão, nessa turma” (D1). O número máximo de alunos por turma é considerado vinte (20) “no limite” (D1) quando incluem crianças com NSE, de referir que alunos “com necessidades educativas, não cegos, outros, não deviam ‘tar mais que dois (2) e ‘tão quatro (4), ou, às vezes, seis (6)” (C1) por turma.

A socialização das crianças é considerada sem incidentes quando existe deficiência visual: “bastante bem acolhidas e orientadas” (C1); o que se vem a confirmar com a afirmação do E1 que refere que o seu educando tem várias patologias associadas e que tem uma socialização com a comunidade escolar muito positiva: “a deficiência que ele tem não lhe influencia em nada, (...) ele na escola consegue lidar com todos e todos os colegas, amigos e professores dão-se muito bem com ele”. Apesar de concordar com a afirmação do E1, o P1 assume ter tido de implementar algumas estratégias para uma melhor inclusão do educando supramencionado junto dos seus pares, quando ressalta “a turma, também com muita insistência minha, ninguém goza com ele”.

INTRODUÇÃO E APLICAÇÃO DO DL 54/2018

As vivências do D1 e do C1 foram muito semelhantes aquando da introdução do DL 54/2018, o que se percebe por se tratarem de cargos de coordenação. Assim, ambos referem que na fase inicial foi “muito complicado, perceber” (C1) e que “foi um desconhecido para todos” (D1), no entanto, ao fazerem formações, debates com coordenação de outras escolas e com a prática, concluem que se tornou mais simples e que veio mostrar-se “flexível” (C1), dando uma “grande margem de manobra” (D1) quando se fala de processos burocráticos, permitindo “adaptar as suas práticas pedagógicas, as diferenciações, sem ser necessário mais burocracia” (D1), chegando o D1 a afirmar “já dominamos isso”.

Já o P1 salienta que o DL 54/2018 “é muito relativo”(P1) , estando dependente “da professora de educação especial que calhe na escola” (P1) e que “um hiperativo ou uma défice de atenção não têm direito ao 54” (P1) pelo facto de terem muitos alunos com necessidade de aplicação dos mesmos e os apoios não serem suficientes para a quantidade de alunos que deles necessitam: “fui para a direção, fiz barulho” (P1). Com esta atitude, conseguiu que mais uns alunos tivessem direito a apoio, mas reafirma que não é suficiente justificando que “as universais diz-se que consegue-se fazer a leitura... porque é assim, eu tenho uns de terceiro (3º) ano que não conseguem ler” (P1).

O E1 não tem conhecimento da legislação em questão.

1. Diretrizes

Quanto a diretrizes para a aplicabilidade do DL em questão, o C1 e o D1 concordam que apenas tiveram o manual de apoio criado pelo ministério e as reuniões com a DGES e que, com os mesmos, aliados a formações realizadas a título pessoal, procedem à explicitação ao corpo docente “para se explicar bem aos colegas.” (D1). Já o P1 refere que não teve qualquer tipo de preparação e que foi apanhado de surpresa pela turma que lhe foi atribuída, por se tratar do seu primeiro ano na instituição, dizendo “eu acho que eles não confirmam, mas juntaram todos numa turma e ofereceram” (P1) e “não há um aluno meu que não tenha uma patologia” (P1), salientando que “tenho uma turma que está no primeiro, no segundo e no terceiro ano”(P1) , tendo o sentimento de estar “completamente desorientada” (P1) e que em termos de preparação “a única preparação fui eu, Deus e por vontade minha” (P1).

2. Recursos, Práticas e Gestão Curricular

Os recursos humanos e materiais e o seu aproveitamento acabam por se interligar com as práticas da instituição e, subsequentemente, com a dos seus profissionais.

Deixo um quadro com inferências das respostas dos participantes aos recursos humanos e materiais existentes na instituição.

Tabela 19 – Recursos humanos e materiais referidos pelos participantes

	C1	D1	P1	E1
Recursos Humanos	- “professor [...] de educação especial” - “auxiliares”	- “três professores do 930” - “um [professor] do 910” - “técnicos especializados... motricidade, psicomotricidade, terapia da fala, psicologia...” - “rácio maior de auxiliares”	- “professoras de educação especial” - “professor [...] do 930” - “psicomotricidade, [...] terapia da fala [...] aula de braille” - “psicóloga” - professora de apoio	- “terapia da fala... terapia ocupacional” - Psicomotricidade - “professor de braille”
Recursos Materiais	- “lupa” - “máquina [...] por aluno” - “equipamentos”	Sem informação	- “jogos” - “máquinas [...] de braille” - “tablet” - “prodigy” - “lupa TV”	- “a máquina”

Relativamente aos recursos materiais, o P1 refere serem escassos, tendo em conta o grupo que tem e o facto de que “todos eles [alunos] têm uma verba para gastar” (P1) acrescentando que “eu dou por mim a ir ao chinês e comprar jogos para ele [menino cego da turma]” (P1) ou “sou eu que tenho de trazer de casa” (P1). Também os recursos humanos são considerados pouco satisfatórios pelo participante, considerando que têm poucos momentos de apoio – “têm um horário, mas acaba por ser quarenta (40) minutos, vinte e cinco (25), por isso passa tudo muito a correr” – e que nem todos os alunos com patologias os têm pela não possibilidade de avançar para as medidas adicionais ou seletivas, coisa que só poderá acontecer com a autorização do C1.

Apesar do cenário, o P1 encontra-se satisfeito com o “professor [...] do 930 que, esse sim, é o que ajuda mais” (P1), sendo que o acompanhamento às crianças com deficiência visual é feito de segunda a quinta-feira, sentindo-se “muito apoiada” (P1), mesmo não o tendo em sala a tempo inteiro. Tendo isso em conta, não deixa de referir que a sexta-feira é um dia difícil pela ausência do professor mencionado, afirmando compreender a

situação pelo facto de, o mesmo, ter de dar apoio a “para aí uns dez (10) ou a onze (11)” (P1).

O apoio prestado pela professora de ES acontece fora do contexto de sala de aula pela incompatibilidade existente entre a mesma e o P1, conseqüentemente, o P1 não está a par do que acontece nesses momentos, acrescenta, ainda, que “o ambiente escolar, que não foi o melhor, e o apoio das minhas colegas...” (P1). Para além do apoio mencionado, tem, ainda o de uma professora de apoio que vem uma vez por semana.

P1 afiança que a turma se encontra dividida pelos três (3) anos de escolaridade, ao nível da aquisição das aprendizagens, estando o primeiro a lecionar o terceiro (3º) ano, pelo facto de “as professoras punham baixa e iam-se sempre todas embora, desistiam a meio” (P1) e que o próprio ponderou fazer o mesmo nos primeiros três (3) meses de trabalho sendo que “chegava a casa todos os dias a chorar” (P1). Refere, ainda, que as suas aulas estão sempre a ser interrompidas pelas terapias que a escola, em parceria com o CRI, oferece aos alunos – “são tantos terapeutas” (P1) –, afirmando, mesmo, deixar de dar a aulas em alguns dias tendo em conta que a turma se encontra a menos de metade: “quando olho já só tenho nove (9) alunos, então vou parar [risos] que os outros estão todos em terapias” (P1). A somar, diz ter de “estar sempre a dar medicamentos aos miúdos” (P1) e que teve de fazer uma formação “que tinha de saber fazer aquilo retal” (P1).

Como resultado das características específicas da turma, o P1 afirma que as crianças portadoras de DV acabam por ter menos tempo de qualidade, tendo em conta que a turma já tem de ser dividida por conteúdos letivos como aprender a ler, escrever ou, efetivamente, aprender os conteúdos programáticos do ano letivo em questão.

Na prática profissional, P1 assevera que trabalha em equipa com o professor do 930 na realização de atividades para as crianças com DV, sendo que o primeiro fornece os conteúdos e o segundo adapta os materiais “trago um jogo, depois o professor [...] coloca o relevo e braille” (P1).

Em tom de concordância com o que o P1 vivencia, o C1 defende que “não há muitos professores, são miúdos que precisam de bastante apoio”, deste modo, tratam de “agrupá-los porque é mais fácil para eles” (C1) (referindo-se a crianças com DV), com o intuito de “maximizar o apoio” (C1), acrescentando, ainda, “vai-se gerindo... os professores não esticam” (C1) e “somos poucos” (C1).

Assim, comenta que o próprio tem de apoiar em momentos em que está alocado a outra tarefa “uma pessoa tem de ser, apoia!” (C1) e que “uma pessoa governa-se com o que tem” (C1).

Tendo adicionado pouco aos recursos humanos, o C1 refere, variadas vezes durante a entrevista, que o que têm são “auxiliares” (C1) e que as mesmas dão um grande apoio.

Ao nível da prática dos docentes, refere que “os professores fazem-lhes os testes, passam para braille [professor 930], os professores dão-lhes indicações...” (C1).

Relativamente a recursos materiais, não existe concordância quanto à escassez dos materiais, mas é referido que muitos dos materiais para a deficiência visual são doados – “há uns anos atrás tínhamos um senhor que doava coisas à escola, de baixa visão, máquinas, equipamentos...” (C1); “vai-se fazendo, algumas coisas já são velhas” (C1). C1 também ressalta que, com a situação pandémica, foram alocadas mais verbas ao agrupamento, por parte do ME, as quais foram bem aproveitadas e foram “uma bênção” (C1). Refere, ainda, haver um acordo com a DGES que trata da manutenção do material “eles de vez em quando fazem a manutenção das máquinas e aproveitam as coisas e, pronto, dentro dos limite daquilo que é possível, há os recursos. E a gente vai gerindo” (C1).

Já D1 pouco acrescentou quanto aos recursos materiais, referindo apenas a existência de uma máquina de braille por aluno quando perguntado sobre a existência das mesmas.

Quanto aos recursos humanos explica que, tendo os horários feitos, os “três (3) professores de apoio [...] são distribuídos pelas turmas que têm alunos cegos” (D1) e que os mesmos “acompanha[m] a turma naquele horário” (D1), distribuição, esta, feita pelo coordenador de estabelecimento, no caso, pelo próprio.

É assumido pelo D1 que os professores titulares beneficiam de um “apoio indireto” (D1) com o intuito de se orientarem e “saber chegar à criança da melhor forma” (D1) e que “o [DL] 54 abriu bastante [...] o trabalho entre nós” (D1). Deste modo, menciona um “trabalho de equipa muito grande” (D1) entre toda a equipa e que os colegas “pedem e as pessoas tentam ajudar o máximo possível” (D1).

Também pelo D1, é referido que os professores de apoio “não conseguem chegar a todo o lado” (D1) e que, por esse motivo, lhes dão, também eles, “apoio indireto” (D1),

salientando que “são aqueles [alunos] que precisam mais [de apoio] é que têm de o ter” (D1). E as auxiliares, são mais uma vez mencionadas, sendo que o D1 afirma que “tem-se sempre em atenção as escolas com estas problemáticas para ter mais auxiliares, têm sempre um rácio maior de auxiliares” (D1) e que “o horário delas e as funções são sempre repartidas” (D1), havendo “uma auxiliar com aquele [aluno] que necessita de mais apoio” (D1).

Quanto às práticas da docência, D1 afirma que os professores titulares se reúnem com os professores de apoio e que, em conjunto “arranjam estratégias, arranjam atividades, arranjam formas de chegar e o aluno aprender” (D1).

O E1 diz-nos que tanto os recursos humanos como os materiais se apresentam satisfatórios, chegando a afirmar que “a escola onde ele está, não tenho queixas apesar dos apesares [...] reconheço que é vitória, todas as terapias que ele tem tido na escola, os professores, a diretora” (E1) e, relativamente às práticas profissionais, menciona que “a dinâmica que o professor [do 930] [...] e a professora [titular] usam é espetacular [...] durante as provas, os métodos que eles usam” (E1), que “fazem livros, materiais de apoio, tem lá Legos próprios para deficientes visuais” (E1) e confirma a colaboração entre o P1 e o professor do 930 – “o professor do braille [...] às vezes pode não estar, mas deixa os trabalhos com a ajuda da professora”.

Quanto às práticas da instituição, alude-nos para o facto de haver parcerias com associações “tipo a ACAPO [...] eles têm interagido com a escola” (E1) e “tem mais uma associação [...] que vai para lá e às vezes tem atividades em que a escola participa e os meninos também” (E1), conseguindo “notar cada dia melhor que o outro” (E1), no entanto, “gostaria muito mesmo que eu conseguisse ou que a escola conseguisse entrar em contacto com a associação ACAPO que é associação dos cegos e amblíopes de Portugal. [...] sei que eles têm os métodos [...] Mais eficaz que é para ajudar o [REDACTED] nessa condição” (...) pois, a níveis de recursos materiais, subentende que lhe seria oferecida uma bengala – “a ver se ele consegue ter uma bengala para poder caminhar sozinho” (E1).

3. Desafios e Mais-valias

Enquanto que P1 apenas refere que “para estes miúdos tinha de ser” (P1), a aplicação deste DL, enquanto mais-valia, o D1 e o C1 apresentam-nos uma lista de vantagens que se prendem com a flexibilidade do mesmo – “bastante flexível” (C1) – sendo que “as universais [medidas] é uma grande ajuda” (D1) e que “no caso das seletivas e das adicionais [...] às vezes nem precisamos lá chegar” (D1), havendo concordância de ambos os participantes.

Quanto aos desafios, os três profissionais de educação envolvidos no estudo remetem-nos para as horas despendidas a resolver questões associadas, “há muitos dias que é até à meia noite, uma, não é fácil” (C1) e D1 refere que, a título particular, tiveram de “fazer formações para conseguir chegar [ao entendimento e aplicação do DL]” (D1). Outro desafio é a escassez de recursos humanos, mas, como disse C1, “a gente governa-se com o que tem” (C1).

Os desafios que P1 encontrou relacionaram-se com a falta de diretrizes e orientação, como já observado, tendo como dúvida “o que é que eu ia fazer na sala de aula” (P1), a somar ao facto de “ao domingo tenho que preparar as aulas para estes anos todos” (P1) e de sentir que “não temos apoios necessários” (P1), “é tudo uma ilusão” (P1). Acrescenta, ainda, “TEIP e então as coisas da inclusão e na realidade é tudo uma ganda tanga” (P1), subentendendo que os maiores desafios se prendem com a escassez de recursos humanos.

4.2.1.3. Síntese dos dados

Na escola nº1 evidencia-se, pelas respostas dos profissionais inquiridos, que, apesar de existirem os apoios estipulados pela legislação há demasiadas crianças com NSE em, pelo menos, duas turmas. Uma referida pelo C1 e D1 aquando da entrevista e outra que será a referente à do P1.

Esta sobrecarga é justificada pelo facto de terem, obrigatoriamente, de admitir alunos encaminhados porque, não se tratando apenas de uma escola de referência para a deficiência visual é, também, uma escola TEIP.

Existe concordância entre todos de que é possível gerir a quantidade de alunos com NSE e características individuais muito particulares, mas que os recursos se mostram muito escassos e, pelas nuances das entrevistas, em que nenhum dos profissionais teve tempo de qualidade para as mesmas, bem como pelos seus discursos, estes profissionais estão extremamente saturados, chegando a referir que necessitam de trabalhar nos dias de descanso e até altas horas da noite.

Assim, percebe-se que os recursos humanos, apesar de serem os adequados, não suportam a abundância de casos que necessitam de apoio, não permitindo que se adequem as medidas pressupostas pelo DL 54/2018 a todas as crianças que delas usufruiriam noutro contexto educativo. Já os recursos materiais, para crianças com DV, apesar de não serem em abundância e precisarem de manutenção constante, estão distribuídos pelos alunos de forma ordenada. No entanto, é referido que, a nível de prática pedagógica, em sala de aula, a professora titular se sente obrigada a trazer materiais de casa pelo facto de os da instituição serem escassos.

Ao nível da inclusão de crianças com DV é verificado que ocorre sem incidentes, mas, sendo que o caso do aluno estudado tem outras patologias associadas, a professora titular sentiu necessidade de assumir uma atitude perante a turma para evitar que o mesmo sofresse de *bullying*. Não obstante, a mãe do mesmo afirma que o menino é bastante popular e que é gostado por toda a escola: professores e alunos.

Mais uma vez concordando quanto às diretrizes, os profissionais de coordenação da instituição dizem que não foram extensas por parte do ministério, tendo tido apenas algumas reuniões e debates com outros agrupamentos que careceram de formações pagas a título particular para que pudessem transmitir a mensagem aos seus colegas da docência.

Já a professora titular vem contrariar esta ideia quando afirma que não lhe foi dada qualquer preparação ou formação e que não tem qualquer apoio dos seus colegas.

Quanto a estratégias de aplicação do DL 54/2018, existem variados apoios e terapias disponíveis para os alunos que conseguem ter direito às medidas seletivas ou adicionais do mesmo (como referido, nem todos conseguem por falta de recursos), mesmo assim, existem apenas dois professores de apoio para a deficiência visual quando existem, segundo P1, um universo de dez (10) ou onze (11) crianças a necessitarem do mesmo.

Pressupondo que nenhum dos professores titulares tem formação de braille ou de manuseamento de materiais adaptados (como cubarítmos, por exemplo), assume-se que

estes dois docentes de apoio se encontrem, também eles, sobrecarregados, pois espera-se que acompanhem os alunos durante o horário letivo, adaptem os recursos necessários para a aprendizagem dos conteúdos com sucesso e que façam os enunciados dos testes em braille.

A percepção da EE é de que a instituição, os docentes e os terapeutas fazem o seu melhor e está muito satisfeita com as parcerias que a instituição tem com associações de cegos, desejando apenas um contacto mais próximo com as mesmas para que orientassem o seu educando de forma mais apropriada.

4.2.2. Escola nº2

4.2.2.1. Caracterização

- Caracterização Física

A escola nº2 é da rede privada, logo, não pertence a nenhum agrupamento. No entanto, trata-se de um colégio que oferece as valências de berçário até ao 9º ano, ocupando uma larga área e sendo constituído por variados edifícios no mesmo recinto.

Tem um edifício que engloba a creche e o pré-escolar, com espaço exterior para ambos, um para cada valência, um edifício para o 1º Ciclo, com um espaço exterior apenas para este ciclo de estudos, e um para o 2º e 3º Ciclos, sendo que, partilhando o edifício, partilham, também, o espaço exterior. Tem, ainda, um edifício dedicado ao ensino de crianças e jovens que, por multideficiência, não conseguem ser incluídas ou acompanhar o ensino regular.

Tem um horário de funcionamento das 8 às 19 horas, sendo que, para o 1º Ciclo, o horário das 17 às 19 horas é considerado de prolongamento, sendo frequentável mediante pagamento acrescido à mensalidade. Noutras valências o horário de prolongamento pode diferenciar.

- Caracterização Humana

Tratando-se de uma instituição privada, acolhe alunos de diferentes freguesias, existindo a seguinte ordem de admissão prioritária:

1. Alunos com deficiência visual;
2. Irmãos de atuais alunos;
3. Filhos/netos de funcionários;
4. Irmãos de antigos alunos;
5. Filhos/netos de antigos alunos e funcionários;
6. Ordem de inscrição.

Destes, é de referir que as crianças cegas ou com deficiência visual muito acentuada, que tenham sido encaminhadas pelo ME beneficiam de todos os apoios considerados necessários pela EMAI sem qualquer custo adicional, não pagando mensalidade, sendo que os custos associados ficam ao encargo da Segurança Social. Os alunos não encaminhados que apresentem deficiência visual beneficiam de três tempos de apoio gratuitos e podem beneficiar dos diferentes apoios de acordo com o preçário em vigor.

A maioria das crianças que frequenta o colégio é proveniente de agregados familiares de estatuto socioeconómico alto, sendo que grande maioria dos encarregados de educação tem habilitações literárias ao nível do ensino superior. Havendo Associação de Pais, os Encarregados de Educação são muito presentes na educação dos filhos e estão em constante contacto, havendo, – para além do e-mail institucional atribuído aos professores para contacto com os pais – para cada turma, um grupo de *Whatsapp* para conversas diretas entre os EE e os titulares de turma.

Tendo uma população escolar de 478 alunos, o 1º Ciclo tem um universo de alunos de 155 alunos, distribuídos por 9 turmas e, sendo uma escola de referência no domínio visual, sabemos que haverá um número considerável de crianças com esta NSE, apesar de não me ter sido fornecido o número exato.

Sendo que a instituição partilha os recursos humanos entre os vários ciclos de estudo, confirma-se que o 1º Ciclo dispõe de nove professores titulares e que os restantes recursos são transversais à instituição. Assim, a instituição distribui os restantes recursos entre si, consoante as necessidades apresentadas: dois técnicos de braille, um técnico de

orientação e mobilidade, dois terapeutas da fala, um terapeuta ocupacional, dois psicólogos, dois tutores, um pediatra, vinte auxiliares educativos, um técnico de informática e um porteiro. Ao nível da administração, dispõe de: um diretor pedagógico, um assessor de diretor pedagógico, um prefeito, um diretor de serviços e cinco administrativos. Têm, ainda, três jardineiros que tratam da manutenção da escola e dos seus jardins.

Tendo em conta os recursos disponíveis, existe uma EMAIE que define as respostas educativas a aplicar a cada aluno de acordo com o definido no DL 54/2018.

Em seguida, disponibilizo um quadro de criação própria para observarmos os recursos disponíveis que a instituição oferece, mediante pagamento, para atividades extracurriculares e tempos não letivos, bem como de apoios pedagógicos e terapêuticos quer vão de encontro às necessidades das crianças.

Tabela 20 – Atividades Extracurriculares e Apoios Especializados da Escola nº2

Atividades Extracurriculares	Apoios especializados para alunos com NSE ^{33 34}	Apoios especializados para necessidades específicas ³⁵
Colónia de férias ³⁶	Apoio direto do docente de educação especial	Terapia da Fala
Atividades lúdico-pedagógicas ³⁷	Braille	Terapia Ocupacional
Ballet	Orientação e Mobilidade/ Psicomotricidade	Psicologia
Basquetebol	Informática braille	
Futebol	Terapia Ocupacional	
Ginástica Aeróbica Desportiva	Tutorias	

³³ Decorrentes de alterações funcionais ao nível da visão.

³⁴ Todos os apoios estão sujeitos à disponibilidade dos técnicos.

³⁵ Para qualquer aluno que apresente necessidade do apoio

³⁶ assegura atividades de colónia de férias a todos os seus alunos até ao 8º ano, desde o término do ano letivo (definido no calendário escolar) e até ao final da primeira quinzena de julho.

³⁷ para os alunos do 1º ao 6º ano durante todas as interrupções letivas (exceto o mês de agosto), mediante um pagamento extraordinário.

Judo	Apoio pedagógico em sala de aula
Yoga e <i>Mindfulness</i>	Gabinete de Produção Braille ³⁸

4.2.2.2. Apresentação e Análise das Entrevistas

Tabela 21 - Códigos associados aos participantes da investigação na Escola n^o2

Participante	Código
Diretor Pedagógico	D2
Coordenador EMAEI	C2
Professor Titular	P2
Encarregado de Educação	E2

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ADMISSÃO, DISTRIBUIÇÃO POR TURMAS E SOCIALIZAÇÃO

Quando falamos da admissão de alunos com DV na escola n^o2, o D2 informa-nos que tem havido um declínio no número de inscrições dizendo que “desde que foram criadas as escolas de referência, recebemos cada vez menos” (D2).

Não obstante, refere que existe uma “parceria com o Ministério da educação (que nos dá o estatuto de IPSS) e que visa em recebermos alunos encaminhados aos quais a escola pública não pode/ não consegue dar resposta. Como forma de apoio, por cada 5 alunos encaminhados, o ministério destaca-nos um professor.” (D2)

A distribuição destes alunos pelas turmas também sofreu alterações como consequência desse declínio “hoje temos um (1) [aluno com DV] por turma e nem todas as turmas têm crianças com estas características” (D2), corroborado por P2 quando diz “tenta-se, ao máximo, que não haja [...] mais do que um (1) aluno com cegueira ou baixa visão por turma” (P2).

Para nos elucidar quanto ao processo de distribuição, P2 e C2 explicam que a “listagem é dada à coordenação” (P2) e “os alunos são distribuídos de acordo com as

³⁸ Onde se produz material para os alunos cegos ou deficiência visual agravada.

características dos alunos inseridos nas turmas” (C2), sendo tida em consideração as escolhas das próprias crianças em anos de transição na mesma instituição – “Do JI para 1º ano e do 4º ano para 5º ano tem-se ainda em consideração as escolhas dos próprios alunos” (C2) – não ultrapassando, as turmas, o número “máximo [de] vinte e dois (22) alunos” (C2).

O C2 alude-nos para o facto de que a “interação entre os alunos é variável” (C2), não existindo crianças em situação de exclusão social ou pedagógica na instituição, tendo a concordância de D2 que afirma “todos interagem de forma muito natural” (D2), no entanto, refere que “estas relações “são dificultadas quando a criança/jovem apresenta outro tipo de comprometimentos para além da DV” (C2).

Num contexto de sala de aula, P2 assevera que “os amigos são impecáveis” (P2) com a aluna cega da sua turma, sendo que se trata de uma criança “muito meiga” (P2) e “muito bem resolvida” (P2), o que vem a ser corroborado pelo E2 quando nos diz “está muito bem inserida com os amiguinhos e quando ela tem alguma dificuldade eles próprios ajudam, o que é ótimo” (E2).

INTRODUÇÃO E APLICAÇÃO DO DL 54/2018

Nesta instituição a dificuldade da introdução legislativa prendeu-se com a perceção de “quais eram as alterações em relação ao anterior [DL 3/2008]” (P2) e com o facto de que “quando foi publicado pareceu-nos um pouco confuso e tão “amplo” que não se percebia exatamente o que era pretendido” (D2). No entanto, rapidamente se adaptaram ao DL 54/2018 “até porque veio ao encontro de muitas coisas que já defendíamos” (D2) e se trata de um “documento que permite uma grande autonomia das escolas e [...] uma maior liberdade de ação” (D2).

C2 partilha que “foi uma lufada de ar fresco para a educação inclusiva” (C2) pelo facto de que “todos os alunos passaram a ter oportunidade de beneficiar de algum tipo de ajuda independentemente de terem algum diagnóstico” (C2), havendo, assim, um “afastamento do paradigma clínico” (C2).

P2 concorda referindo que “deu aos professores uma maior abertura em propor novas medidas e as medidas que precisam” (P2), apesar de que “ainda surgem dúvidas”(P2), mas, sempre que isso acontece, os professores titulares pedem apoio a C2 que “é a pessoa que acaba por dominar mais o DL” (P2).

E2 afirma não ter conhecimento da legislação a ser aplicada.

1. Diretrizes

Havendo concordância entre os três profissionais desta instituição envolvidos na investigação, percebe-se que a maior diretriz deste DL é a autonomia, afirmando, D2, que “a autonomia que nos confere permite-nos trabalhar da forma que consideramos mais adequada a cada caso” (D2).

Deste modo, existe, primeiramente um trabalho conjunto entre a EMAEI e o Conselho Pedagógico, com o intuito de estabelecer os “procedimentos gerais” (D2).

Segue-se uma “colaboração entre a EMAEI e os docentes” (C2) nas decisões a tomar, sendo que “cada caso é analisado individualmente” (D2).

Para este processo, P2 refere que C2 “fez(-nos) assim uma espécie de briefing que poderia chamar-lhe quase de formação” (P2) e que têm “um documento que (nos) diz, ou seja, a que eu posso recorrer com uma série de ferramentas e de diretrizes que eu posso aplicar em sala de aula” (P2) que é revisto “de ano para ano” (P2) e ao qual pode adicionar medidas que “podem ser sugeridas pelo psicólogo” (P2), por exemplo.

De referir que, em caso de dúvida, “vamos perguntando e vamo-nos ajudando” (P2).

2. Recursos, Práticas e Gestão Curricular

Tanto os recursos humanos como materiais são geridos pelo C2 em cooperação com o D1 e a direção de serviços da instituição, sendo que, segundo C2, “os recursos estão geridos de forma adequada tendo em consideração as necessidades dos alunos com DV” (C2).

Segue-se um quadro com os recursos referidos pelos participantes da investigação.

Tabela 22 – Recursos humanos e materiais referidos pelos participantes

	C2	D2	P2	E2
Recursos Humanos	-“equipa multidisciplinar (2 psicólogas; 1 terapeuta	-“Técnicos de Braille, de orientação e mobilidade e de	-“terapia ocupacional” - “orientação e mobilidade”	-“terapeuta de mobilidade, que é a que vai usar a bengala”

	ocupacional;2 terapeutas da fala; 2 tutoras; 1 psicomotricista/ técnica de orientação e mobilidade; 2 professores de braille, 2 professores de educação especial)” -“equipa de auxiliares”	educação especial; terapeuta da fala, ocupacional e psicólogo.”	- “braille” - “psicologia” - “terapia da fala”	
Recursos Materiais	-“adaptações nos espaços” - “máquinas de braille, computadores com softwares específicos, linhas braille, lupas, planos inclinados, cubarítmos, entre muitos outros materiais.”	-“máquinas de braille, impressora braille, ampliadores digitais, bengalas brancas”	-“CCTV” - “sólidos como material mesmo manipulável” - “ginásio na escola específico	- “CCTV” -“máquina de braille”

Ao falarmos de recursos humanos, P2 refere que existem os supramencionados no quadro, no entanto, refere que a criança cega da turma tem menos momentos de apoio com a professora de ES do que tinha no ano antecessor e que perdeu uma terapia, sublinhando, ainda, que “para poder aplicar este DL implica que eles [instituição] tenham os apoios específicos” (P2) e que “nem sempre temos o número de pessoas dentro da sala de aula para aplicar todo o tipo de medidas que eles [alunos] necessitariam” (P2).

Afirma que as crianças com DV que são encaminhadas para a instituição terão direito a todas as terapias de que necessitarem (gratuitamente, ao contrário dos seus colegas) e que a aluna cega da sua sala perdeu o direito à terapia da fala – “este ano não teve ainda a terapia da fala” (P2) – por falta de terapeutas – “temos uma lista de espera à volta de dezasseis, dezassete crianças [...] só temos uma terapeuta da fala e na psicologia temos duas pessoas, sendo que uma está licença de maternidade, portanto temos apenas

uma pessoa ” (P2) – e por estes serem alocados a crianças que mostrem mais necessidade da mesma – “há crianças que têm mais necessidade” (P2).

Apesar do mencionado, assevera que as terapias de que a criança cega usufrui são muito importantes para ela, nomeadamente o trabalho que faz em terapia ocupacional, em orientação e mobilidade, onde “faz todo o trabalho de bengala” (P2), e um apoio extra num ginásio específico da instituição, que, não sendo um apoio instituído, é um “cuidado” (P2) que o professor de educação física tem para com a aluna.

Importa mencionar que as terapias e apoios “por norma, são sempre fora da sala e são dentro do horário letivo” (P2).

A nível de práticas da instituição, existem “atividades que incluem conteúdos das áreas específicas para a DV” (C2) havendo, por exemplo, “torneios de *goalball* [...] abertos a todos os alunos” (C2) e jogos matemáticos que “recebem muitas crianças invisuais ou com baixa visão e têm mesmo jogos adaptados” (P2).

Uma das práticas para a aplicação do DL é dar a “cada professor [...] autonomia para gerir o currículo da melhor forma, desde que garanta a efetiva aprendizagem de todos os alunos, sempre com base no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (D2), havendo concordância entre os três profissionais inquiridos nesta questão, acrescentando P2 “temos estes quatro anos para... temos liberdade e aqui felizmente que temos essa liberdade” não carecendo de necessidade de justificação das ações por parte do docente.

Importa referir que as instalações e equipamentos da instituição estão adaptadas para crianças com DV, mencionado por D2, ao que P2 acrescenta “até a mesma a própria escola, em si, acaba por estar muito em cima da situação [...] e acaba por estar adaptada” (P2).

Relativamente a práticas profissionais dos docentes e docentes de ES, P2 refere que trabalha, muitas vezes, em conjunto com os docentes de ES, partilhando com os mesmos os conteúdos a desenvolver existindo comunicação e cooperação, havendo situações em que “muitas das vezes eu estou a dar a aula e ela [menina cega] está a ouvir a aula, mas depois toda essa aula é reproduzida em contexto de um (1) para um (1)” (P2).

Não obstante, P2 assegura que o “tempo que está [menina cega] em sala de aula é adaptado” (P2), tentando, no entanto, que a criança vá acompanhando os conteúdos; situação esta confirmada pelo E2 quando diz “há alguma diferenciação, mas penso que

seja pouca, acho que aquilo, por norma, funciona de uma forma geral, que é para ela também se adaptar, o que é ótimo” (E2).

Tendo em conta que “a gestão curricular já se espera flexível para todos” (D2), D2 afirma que, com as crianças portadoras de DV, “é necessário produzir mais materiais, criar situações mais concretas do que abstratas” (D2), reforçando, ainda, que a grande maioria dos conteúdos é passível de ser trabalhada em conjunto com os colegas.

Contando com a flexibilidade do currículo, P2 alude para o facto de que a turma que se lhe apresenta tem algumas dificuldades na aquisição das aprendizagens “tendo em conta a pandemia” (P2), assim, “consoante eles vão adquirindo os conhecimentos, nós vamos acrescentando os seguintes pela sequência lógica” (P2). No entanto, respeitar o ritmo de alguns dos alunos “acaba por ser difícil sem um professor de apoio” (P2), mas a gestão é feita com o intuito de que “eles [alunos] adquiram aquele perfil que [...] são as diretrizes que temos que cumprir”(P2).

3. Desafios e Mais-valias

Mais uma vez, há concordância entre os profissionais da instituição inquiridos quando expressam que houve muito mais vantagens do que desafios com a aplicação do DL em questão.

Enquanto que C2 apenas salienta deparar-se com “desafios burocráticos” (C2), numa primeira fase, D2 ressalta a dificuldade em “manter a estrutura de apoio” (D2) que têm pelo facto de se tornar “muito ‘pesado’” (D2) financeiramente, tendo em conta que não têm qualquer tipo de apoio a esse nível (C2).

Já P2 refere sentir alguma dificuldade em perceber a origem dos obstáculos que algumas crianças enfrentam, sentindo-se receosa na tomada de decisão de mudança de medidas a aplicar, assevera que “tem de ser um trabalho mesmo de equipa onde funcione pais, terapeutas necessários, professores... e essa comunicação é fundamental, às vezes não é possível, o que atrapalha processos” (P2).

Quando falamos de mais-valias C2 refere a ajuda e colaboração entre alunos enquanto D2 e P2 reforçam a possibilidade de “olhar para cada criança individualmente e não apenas para as que apresentam diagnóstico fechado” (D2) – como previamente supramencionado por C2, quando se referiu à aplicação do DL 54/2018 – e a “liberdade

para em separar as ferramentas que os alunos precisam” (P2) sem existir conotação legislativa definitiva, subentendendo flexibilidade de ação. P2 refere ainda a “segurança aos pais” (P2) dando-lhes uma “maior abertura em propor medidas” (P2) pelo facto de saberem que as medidas a implementar no momento não necessitariam de acompanhar o seu educando durante todo o seu percurso escolar, podendo tratar-se, apenas, de “uma bengala” (P2) temporária, como diz D2, este DL permite “assumir que os alunos passam por diferentes fases” (D2).

Quanto à perspectiva de E2, apesar de não acompanhar muito o processo educativo da sua educanda por confiar plenamente na instituição, aliado ao facto de ter muito pouca disponibilidade pela sua viuvez, assegura que as terapias e apoios “são suficientes” (E2) e que por vezes se questiona “se ela não está muito tempo a fazer terapias” (E2), mostrando-se satisfeito pelo bem estar da educanda na instituição.

4.2.2.3. Síntese dos dados

Com a criação das escolas de referência para os diferentes domínios, com o DL 3/2008, a instituição nº 2 começou a admitir muito menos alunos com NSE, nomeadamente alunos com deficiência visual.

Assim, quando previamente a 2008 chegavam a ter duas ou três crianças com deficiência visual por turma, neste momento a coordenação da instituição consegue fazer uma gestão para que não haja mais de um cego por turma, evitando somar crianças com outras patologias por turma – não sendo sempre possível por apenas terem duas turmas por ano.

Falam-nos da socialização de crianças com DV como um não assunto, sendo que é uma instituição que tem as valências desde a creche ao 9^a ano do 3^o Ciclo do Ensino Básico e que maior parte das crianças faz o ciclo de estudos, compreendido nessas valências, na instituição, desde cedo se habitua e se adaptam, tendo em conta as atividades inclusivas que promovem todos os anos e as dinâmicas que propiciam em sala de aula.

A gestão curricular é vista como flexível para todos os alunos, sendo, assim, mais uma vez, não referem grande diferenciação pedagógica para com os alunos com DV,

havendo os materiais necessários para a exploração dos conteúdos programáticos na instituição somado ao facto de que toda a docência recebe uma formação em braille e os materiais manipuláveis indicados para o efeito.

A aplicação do DL 54/2018 adveio de um estudo profundo da coordenação da EMAEI (C2) e da Direção Pedagógica a título particular com algum apoio da instituição, sendo que foi a C2 que fez reuniu a docência com o intuito de lhes passar o conhecimento. Assim, cada docente tem um documento orientador de como e quando ativar as medidas mais adequadas para a criança em questão, tendo sempre o apoio de C2.

Este decreto é visto como uma grande mais valia pela escola nº2 por se alinhar com as crenças da mesma, tendo vindo a facilitar o trabalho dos docentes, trazido segurança aos pais e trazer mais harmonia às turmas e escola, com o aumento da cooperação entre alunos.

Apesar do cenário positivo, a docência sente-se um pouco sobrecarregada, tendo em conta o discurso de P2 e a minha experiência durante o estágio, tendo em conta que nem todas as crianças conseguem obter os apoios e terapias necessárias por falta de terapeutas o que, segundo P2, não se justifica se tivermos em conta que os EE das crianças pagam esses extras.

Deste modo, aparentemente, nem todas as crianças encaminhadas pelo ME para a instituição – com um plano de ação – acabam por usufruir de todas as terapias por falta de recursos humanos.

Como resposta a esta problemática, temos o grande desafio que nos foi apresentado por D2, financeiramente é muito difícil suportar os recursos necessários para aplicar o DL 54/2018.

V Considerações Finais

5.1. Conclusões da Investigação

As conclusões que podemos retirar dos estudos de caso supramencionados é que revelam que a aplicação do DL 54/2018, apesar de trazer muitas vantagens e de ser revolucionário para a educação das nossas crianças, potencializando as suas capacidades e ajudando-as a desenvolver-se como indivíduos que passam por diferentes fases cognitivas e sociais, está dependente de recursos humanos e materiais que, intrinsecamente, necessitam de uma gestão financeira muito grande.

Em jeito de resposta à pergunta de partida deste estudo: Como se organizam duas instituições de referência para a deficiência visual na aplicação do DL 54/2018, fica patente que o referido diploma trouxe melhores condições para as práticas inclusivas em especial em ambas as escolas estudadas e esteve na base de uma dinâmica interna de envolvimento dos vários atores educativos, sendo que na escola pública, que é uma escola em Território Educativo de Intervenção Prioritária, existe ainda as mais valias que dizem respeito aos meios complementares que estas escolas implicam e que fazem com que existam sinergias com impacto educativo.

Apesar de em ambas as escolas se falar da escassez de recursos humanos, na escola pública percebe-se que os critérios de admissão são bastante diferentes dos da privada, exacerbando o número de alunos com NSE, para além dos com DV, tendo em conta o número de operacionais – seja terapeutas, professores de apoio ou de ES. Nesta segunda instituição percebe-se a saturação dos profissionais, como está evidente nos apêndices, na transcrição das entrevistas. Senti que, nas entrevistas, os participantes da escola nº1 se encontravam muito mais dispersos, com pressa e muito, muito cansados, sendo que senti, muitas vezes, dificuldade em intervir para colocar as questões que tinha em mente. Em contrapartida, as entrevistas com os inquiridos da escola nº2 mostraram-se calmas, sucintas e diretas às questões.

Parece-me que se trata de um reflexo claro da organização e gestão de verbas e recursos que cada escola apresenta.

5.2. Reflexão do meu percurso

Para além da crítica do estudo, penso ser importante fazer uma reflexão sobre o meu percurso no desenvolver deste processo.

Os estágios realizados foram de extrema importância para mim, em ambos fiz por dar o meu melhor e sei que aprendi muito sobre quem quero e quem não quer ser quando estiver no papel de professor/ educador.

No entanto, como a investigação nos mostrou, muitas das nossas práticas podem ficar dependentes da instituição para a qual vamos trabalhar, o que foi um pequeno choque de realidade, para dizer a verdade.

Pelo facto de ter alguns problemas de saúde, assumo que todo este processo investigativo se tornou um desafio (ainda maior do que esperaríamos) para mim, no entanto, considero-me satisfeita com o mesmo e, sinceramente, tenho pena que tenha acabado por sentir que há muito a desenvolver ainda.

Em tom de conclusão, acredito que este estudo tenha trazido à luz alguns aspetos que considero importantes quando falamos na aplicabilidade de uma legislação que procura abrir horizontes na educação inclusiva.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. & Booth, T. (2002). Index for inclusion developing learning and participation in Schools. CSIE.
- American Association on Mental Retardation (1997). Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Alianza.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Edições 70, LDA.
- Bertrand, J. (1992). Teorias de Aprendizagem Contemporâneas. Instituto Piaget.
- Costa, C. (2014). A aventura de fazer o jornal na escola: o desafio intelectual da produção do jornal na escola. Laboratório de Investigação Cultural.
- Correia, L. de M. (1997). Alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). A escola contemporânea a inclusão de crianças com NEE. Porto Editora.
- Folque, Assunção (1995). The Influence of Vygotsky in Movimento da Escola Moderna early Childhood Education Curriculum in Portugal. Institute of Education.
- Declaração de Salamanca (1994), em www.dgidec.minedu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/declaracao-salamanca.pdf consultado a 03/05/2023
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Livros do Horizonte.

Freinet, C. (1976). As técnicas Freinet da Escola Moderna. Estampa

Gillard, D. (2007). Education in England: the history of our schools in

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Godoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de administração de empresas (v.35, n2, pp. 57-63). Acedido em 5 de Fevereiro de 2021 em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>

Gomes, Mário (2014). Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna. ECopy.

Individuals with disabilities Education Act (2023). Acedido a 3 de maio de 2023 em

<https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History>

Ministério da Educação. Decreto-lei nº3/2008. (7 de Janeiro de 2008). Lisboa.

Ministério da Educação. Decreto-lei nº 54/2018. (6 de Julho de 2008). Lisboa.

Ministério da Educação. Decreto-lei nº20/2006. (31 de Janeiro de 2006). Lisboa.

Ministério da Educação. Decreto-lei 319/91. (15 de Setembro de 1991). Lisboa.

Ministério da Educação. Despacho 224/2003. (10 de Janeiro de 2003). Lisboa.

Ministério da Educação. Decreto-lei 6/2001. (10 de Janeiro de 2001). Lisboa.

Ministério da Educação. Decreto-lei 7/2001. (11 de Janeiro de 1991). Lisboa.

Ministério da Educação. Parecer 3/99. (18 de Novembro de 1999). Lisboa.

Ministério da Educação. Lei 46/86. (14 de Outubro de 1986). Lisboa.

Ministério da Educação. Decreto-lei 5/73. (25 de Julho de 1973). Lisboa.

Ministério da Educação. Decreto-lei 474/73. (25 de Setembro de 1973). Lisboa.

Lopes, M. (2013). A atual formação de professores no contexto do paradigma inclusivo: algumas constatações. *Revista Científica Saber & Educar* (N18). Acedido em 5 de Fevereiro de 2021 em:

<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/47/0>

Património do Ensino & da Educação, (2014). Boletim do Instituto Médico-Pedagógico da casa Pia de Lisboa, in <http://projectobame.blogspot.com/2014/05/boletim-do-instituto-medico-pedagogico.html>, consultado a 22/02/2023

Perrenoud, P. (1993). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. *Temas da Educação*, 46 (3). Nova enciclopédia.

Porlán, R; Martín, J. (1997) *El diario del professor: un recurso para la investigación en el aula*. Díada.

Public Law 94-142(1975). Acedido a 1 de maio de 2023 em -

<https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva.

Raimundo, H. F. (2006). Como fazer análise documental. [...socializar por aí...].

Acedido em 8 de Fevereiro de 2021 em:

<http://educaeic.blogspot.pt/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html>

Smith, D. D. (2008). Introdução à educação especial: Ensinar em tempos de inclusão (5ª ed.). Artmed.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999) Inclusão: um guia para educadores. Artmed.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação. UNESCO.

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

Apêndice I – Pedido de autorização equipamento privado

Pedido de autorização para a realização do estudo

Exma. Diretora do [REDACTED]

Eu, Andreia das Neves Fernandes, aluna regularmente matriculada no Mestrado de Educação Pré-escolar e 1ª Ciclo do Ensino Básico no Instituto Piaget de Almada, sob orientação do Professor Doutor Domingos Rasteiro, encontro-me a efetuar um Projeto de Investigação/ Estudo de caso intitulado “A aplicabilidade do DL 54/2018 em duas instituições de referência para a deficiência visual – uma privada e uma pública”, para obtenção de grau de Mestre.

Pretendo, com esta investigação, compreender e comparar disparidades e semelhanças na aplicação do Decreto de Lei 54 de 2018, tendo em conta a autonomia da aplicação que este decreto implica para as escolas.

Assim, solicita-se a autorização de Vossa Excelência para realizar o estudo nas instalações do [REDACTED] e para acesso ao Plano educativo, bem como para a colaboração no mesmo, garantindo-se as regras éticas e deontológicas próprias para este tipo de trabalhos, nomeadamente as regras de sigilo e de confidencialidade dos dados recolhidos.

Pede deferimento,

Lisboa, _____ de 2022

(Investigadora)

Data: ____/____/____

(Diretora Pedagógica e Carimbo)

Apêndice II – Pedido de autorização equipamento público

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

Eu, Andreia das Neves Fernandes, aluna regularmente matriculada no Mestrado de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Piaget de Almada, sob orientação do Professor Doutor Domingos Rasteiro, encontro-me a efetuar um Projeto de investigação/ estudo de caso intitulado: “A aplicabilidade do DL 54/2018 em duas instituições de referência para a deficiência visual – uma privada e uma pública”, para obtenção de grau de Mestre.

Pretendo, com esta investigação, compreender e comparar disparidades e semelhanças na aplicação do Decreto de Lei 54 de 2018, tendo em conta a autonomia de aplicação que este decreto implica para as escolas.

Neste contexto venho solicitar a Vossa Excelência a colaboração neste estudo, autorizando a recolha de dados, incluindo a gravação áudio das entrevistas, que serão destruídas no final do estudo. A informação recolhida será tratada de forma anónima e confidencial e apenas utilizada exclusivamente para o presente estudo.

A participação neste estudo é voluntária e livre, pelo que pode sempre recusar participar. Caso escolha participar pode mesmo assim interromper a qualquer momento, mantendo-se sempre o sigilo e o anonimato dos dados entretanto recolhidos.

Não se prevê a existência de riscos associados à participação neste estudo.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade para colaborar nesta investigação, ficando o Relatório da mesma disponível para consulta.

Lisboa, _____ 2022

(Investigadora)

Data: ____/____/_____

(Autorização do Participante)

Apêndice IV – Inquérito por Entrevista a Diretor/a Pedagógico/a

DIMENSÃO	OBJETIVOS	TÓPICOS	QUESTÕES
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista -Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista - Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados - Pedir autorização para gravar 	
Enquadramento histórico da instituição	- Reconhecer a história da escola no que refere a Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente, à deficiência visual	<p>Conhecimento histórico da instituição</p> <p>Entendimento da organização da mesma ao longo do tempo de modo a dar resposta às necessidades das crianças com necessidades educativas especiais</p>	<p>Desde quando é que a Instituição recebe alunos com Necessidades Educativas Especiais?</p> <p>Como se tem organizado ao longo do tempo para o efeito? Isto é, falando de recursos humanos e materiais.</p> <p>Desde quando é uma escola de referência para a deficiência visual?</p>
Caracterização da população escolar passível de ser avaliada neste	- Averiguar quanto à distribuição de crianças com	Conhecimento da quantidade de alunos com deficiência visual	Recebem muitas crianças com deficiência visual?

estudo (com deficiência visual)	deficiência visual pelas turmas; - Reunir informações sobre a situação relacional dessas crianças com os seus pares	frequentam a instituição e da sua distribuição pelas turmas	Que percentagem de crianças com essa deficiência frequentam a escola? Como é feita a distribuição dessas crianças pelas turmas? Com que critérios? Quantos alunos têm essas turmas, no geral? Qual o tipo de socialização existente entre as crianças com deficiência visual e o resto da população escolar? Como se processa a interação/ aproximação...?
Regime Jurídico para a educação inclusiva – Decreto lei 54/2018	- Conhecer a familiaridade do entrevistado com o DL 54/2018 - Inquirir quanto ao grau de preparação da instituição e docência para aplicabilidade do RJ - Averiguar quanto às mais-valias ou desafios encontrados na	Conhecimento das percepções do entrevistado relativamente ao Regime jurídico para a educação inclusiva, bem como das implicações do mesmo na prática pedagógica Reconhecimento da existência de diretrizes e	Qual o entendimento que tem relativamente ao RJEI? (DL 54/2018) Teve oportunidade de o ler? Considera existirem diretrizes por parte do mesmo para a sua aplicação na instituição e, consequentemente, na sala de aula? Existiu alguma preparação para a aplicabilidade deste

	<p>aplicabilidade na ótica do entrevistado</p> <p>- Questionar quanto à existência de diretrizes por parte do agrupamento para aplicabilidade do DL 54/2018 em sala de aula</p>	<p>preparação para aplicação do DL</p>	<p>DL? Para a escola e ou docência?</p> <p>Quais considera serem os maiores desafios na aplicabilidade do mesmo? E mais-valias ou dificuldades?</p> <p>Existem diretrizes por parte da escola/ agrupamento para a aplicação do DL 54?</p> <p>-Se sim, consegue denominá-las?</p> <p>-Se não, considera necessárias? Em que medida?</p>
<p>Resposta organizacional/ institucional</p>	<p>- Questionar quanto à preparação da instituição para dar resposta ao novo regime jurídico (DL 54/2018) e aos casos de deficiência visual</p>	<p>Entendimento da resposta da instituição ao novo regime jurídico</p>	<p>Como entende a resposta da instituição à aplicabilidade do DL 54/2018?</p> <p>- Tratando-se de um regime jurídico de aplicação autónoma pelas instituições, como caracteriza a aplicabilidade do mesmo por parte desta instituição?</p> <p>- Quais os maiores desafios encontrados?</p> <p>Que recursos tem enquanto escola de referência:</p>

			<p>humanos e materiais/ financeiros ou outros?</p> <p>Que operacionais técnicos têm disponíveis para dar retorno às necessidades individuais de cada criança com deficiência visual?</p> <p>Têm acordos exteriores à instituição para dar resposta a necessidades específicas das crianças supramencionadas?</p> <p>Ao nível da organização/instituição, quais os maiores desafios encontrados quando falamos de prática inclusiva destas crianças?</p> <p>Como é feita a gestão do currículo?</p> <p>Em que medida é que o currículo tem pontos de contacto das unidades especializadas e do resto das turmas? Desenvolvem atividades conjuntas? Que atividades? Pode dar exemplos?</p>
--	--	--	--

Agradecimentos	<ul style="list-style-type: none">- Agradecer a disponibilidade - Reforçar o anonimato das respostas - Inquirir quanto à perceção do inquirido da necessidade de acrescentar algo		
----------------	---	--	--

Apêndice V - Inquérito por Entrevista a Professor Titular

DIMENSÃO	OBJETIVOS	TÓPICOS	QUESTÕES
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista -Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista - Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados - Pedir autorização para gravar 	
Caracterização da população escolar passível de ser avaliada neste estudo (com deficiência visual)	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar quanto à distribuição de crianças com deficiência visual pelas turmas; - Reunir informações sobre a situação relacional dessas crianças com os seus pares 	<p>Conhecimento da distribuição de alunos com deficiência visual/ cegas pelas turmas e da sua situação relacional com os seus pares</p>	<p>No seu entendimento, como é feita a distribuição de crianças com deficiência visual/ cegas e baixa visão pelas turmas?</p> <p>Quantos alunos têm essas turmas, no geral?</p> <p>Qual o tipo de socialização existente entre as crianças com deficiência visual e os seus colegas? Como se processa a interação/ aproximação...?</p>

			Existem crianças em risco de exclusão social e pedagógica, de que se aperceba? Quais as estratégias da instituição para lidar com estas situações?
Crianças com deficiência visual ou cegas na turma	<p>- Reunir informação sobre a turma</p> <p>- Averiguar quanto á existência de crianças com deficiência visual ou cegas na mesma</p> <p>- Inquirir quanto ao comportamento, aprendizagens e relações sociais das crianças supramencionadas</p>	<p>Conhecimento do ano de escolaridade e desempenho geral da turma em questão, bem como da existência de crianças portadoras da deficiência em estudo</p> <p>Reunião de informação sobre as mesmas, ao nível das aprendizagens, comportamentos e relações</p>	<p>Qual o ano de escolaridade em que se encontra a turma que leciona?</p> <p>Como caracteriza o desempenho geral da turma?</p> <p>Tem alguma criança portadora de deficiência visual ou cega? Se sim, quantas?</p> <p>Pode falar-me um pouco dessa(s) criança(s)? (Sobre comportamentos na sala, interações consigo e os pares...)</p> <p>Acompanham o resto do grupo na aquisição das aprendizagens? Se não, a que pensa dever-se esse facto?</p>
Diferenciação Pedagógica	- Inquirir quanto à forma de resposta às necessidades das crianças com	Conhecimento das estratégias utilizadas para dar resposta às	Falando um pouco do processo ensino-aprendizagem destas crianças:

	<p>deficiência visual em sala de aula, em termos:</p> <ul style="list-style-type: none"> --da organização ensino-aprendizagem; --de gestão de comportamentos 	<p>necessidades de crianças cegas ou com baixa visão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como se processam as rotinas das mesmas (durante o período em sala de aula)? Usufruem de algum apoio técnico no dia-a-dia? - Na preparação das suas aulas, explora estratégias direcionadas à aprendizagem das crianças supramencionadas? - No decorrer das aulas, que estratégias põe em prática para a inclusão pedagógica destas crianças? E social?
<p>Regime Jurídico para a educação inclusiva – Decreto lei 54/2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a familiaridade do entrevistado com o DL 54/2018 - Inquirir quanto ao grau de preparação da instituição e docência para aplicabilidade do RJ - Averiguar quanto às mais-valias ou desafios encontrados na aplicabilidade na ótica do entrevistado 	<p>Conhecimento das percepções do entrevistado relativamente ao Regime jurídico para a educação inclusiva, bem como das implicações do mesmo na prática pedagógica</p> <p>Reconhecimento da existência de diretrizes e preparação para aplicação do DL</p>	<p>Qual o entendimento que tem relativamente ao RJEI? (DL 54/2018) Teve oportunidade de o ler?</p> <p>Considera existirem diretrizes por parte do mesmo para a sua aplicação em sala de aula?</p> <p>Existiu alguma preparação para a aplicabilidade deste DL? Para a escola e ou docência?</p> <p>Quais considera serem os maiores desafios na aplicabilidade do mesmo em</p>

	<p>- Questionar quanto à existência de diretrizes por parte do agrupamento para aplicabilidade do DL 54/2018 em sala de aula</p>		<p>sala de aula? E mais-valias ou dificuldades?</p> <p>Existem diretrizes por parte da escola/ agrupamento para a aplicação do DL 54?</p> <p>-Se sim, consegue denominá-las?</p> <p>-Se não, considera necessárias? Em que medida?</p>
<p>Resposta organizacional/ institucional</p>	<p>- Questionar quanto à preparação da instituição para dar resposta ao novo regime jurídico (DL 54/2018) e aos casos de deficiência visual</p>	<p>Entendimento da resposta da instituição ao novo regime jurídico</p>	<p>Como entende a resposta da instituição à aplicabilidade do DL 54/2018?</p> <p>- Tratando-se de um regime jurídico de aplicação autónoma pelas instituições, como caracteriza a aplicabilidade do mesmo por parte desta instituição?</p> <p>- Quais os maiores desafios encontrados?</p> <p>Que recursos tem enquanto escola de referência: humanos e materiais/ financeiros ou outros?</p> <p>Que operacionais têm disponíveis para dar retorno às necessidades individuais</p>

			<p>de cada criança com deficiência visual?</p> <p>Têm acordos exteriores à instituição para dar resposta a necessidades específicas das crianças supramencionadas?</p> <p>Ao nível da organização/instituição, quais os maiores desafios encontrados quando falamos de prática inclusiva destas crianças?</p> <p>Como é feita a gestão do currículo?</p> <p>Em que medida é que o currículo tem pontos de contacto das unidades especializadas e do resto das turmas? Desenvolvem atividades conjuntas? Que atividades? Pode dar exemplos?</p>
Agradecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade - Reforçar o anonimato das respostas 		

	- Inquirir quanto à perceção do inquirido da necessidade de acrescentar algo		
--	--	--	--

Apêndice VI - Inquérito por Entrevista a Encarregado de Educação

DIMENSÃO	OBJETIVOS	TÓPICOS	QUESTÕES
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista -Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista - Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados - Pedir autorização para gravar 	
Caracterizar o perfil do educando	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar quanto a características específicas da criança - Inquirir quanto ao comportamento, aprendizagens e relações sociais da criança 	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião de informação sobre a criança 	<p>Qual o ano de escolaridade do seu educando?</p> <p>Pode falar-me um pouco da criança? (Sobre comportamentos, interações consigo e os pares...)</p> <p>Na sua perspetiva e conversas que tenha com a professora e o seu educando, parece-lhe que o mesmo acompanha o grupo na aquisição das aprendizagens?</p>

			<p>Se não, a que pensa dever-se esse facto?</p> <p>Quando se detetaram os problemas visuais da criança?</p> <p>Como se organizou a família face à situação?</p>
<p>Fazer o levantamento das percepções acerca da Diferenciação Pedagógica</p>	<p>- Inquirir quanto à percepção da resposta dada pela instituição e pelo professor titular às necessidades do educando, em termos:</p> <ul style="list-style-type: none"> --da organização ensino-aprendizagem; --de gestão de comportamentos 	<p>Conhecimento das estratégias utilizadas para dar resposta às necessidades de crianças cegas ou com baixa visão, na ótica do encarregado de educação</p>	<p>Tem conhecimento dos recursos disponíveis enquanto escola de referência para a deficiência visual ou cegueira: humanos e materiais/ financeiros ou outros? Consegue enumerar?</p> <p>Tem conhecimento das rotinas do seu educando em sala de aula? Se sim, como se processam? Usou algum apoio técnico no dia-a-dia? Se sim, que tipo de apoio? Considera que é suficiente? Se não, o que mudaria? Se sim, consegue justificar?</p> <p>Tem conhecimento de estratégias aplicadas por parte do professor titular para facilitar o processo ensino-aprendizagem do seu</p>

			educando? Se sim, pode dar exemplos? E ao nível da inclusão social? Está satisfeito? Se não, que mudaria?
Indagar sobre Regime Jurídico para a educação inclusiva – Decreto lei 54/2018	<p>- Conhecer a familiaridade do entrevistado com o DL 54/2018</p> <p>- Inquirir quanto ao grau de preparação da instituição e docência para aplicabilidade do RJ</p> <p>- Averiguar quanto às mais-valias ou desafios encontrados na aplicabilidade na ótica do entrevistado</p>	Conhecimento das perceções do entrevistado relativamente ao Regime jurídico para a educação inclusiva, bem como das implicações do mesmo na prática pedagógica	<p>Tem conhecimento da existência de um RJEI? (DL 54/2018) Teve oportunidade de o ler?</p> <p>Se sim, qual o seu entendimento do mesmo?</p> <p>(NÃO HAVENDO CONHECIMENTO, PASSAR PARA AGRADECIMENTOS)</p> <p>Considera que a instituição está a dar a resposta adequada ao decreto em questão?</p> <p>Pode explicitar a sua resposta?</p> <p>E quanto à aplicabilidade do mesmo em sala de aula? Tem alguma opinião formada?</p>
Agradecimentos	- Agradecer a disponibilidade		

	<ul style="list-style-type: none">- Reforçar o anonimato das respostas - Inquirir quanto à perceção do inquirido da necessidade de acrescentar algo		
--	--	--	--

Apêndice VII - Inquérito por Entrevista a Coordenador Equipas multidisciplinares

DIMENSÃO	OBJETIVOS	TÓPICOS	QUESTÕES
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista -Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista - Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados - Pedir autorização para gravar 	
Indagar sobre Resposta organizacional/ institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar quanto à preparação da instituição para dar resposta ao novo regime jurídico (DL 54/2018) e aos casos de deficiência visual 	Entendimento da resposta da instituição ao novo regime jurídico	<p>Como entende a resposta da instituição à aplicabilidade do DL 54/2018?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tratando-se de um regime jurídico de aplicação autónoma pelas instituições, como caracteriza a aplicabilidade do mesmo por parte desta instituição? - Quais os maiores desafios encontrados? <p>Que recursos tem enquanto escola de referência:</p>

			<p>humanos e materiais/ financeiros ou outros?</p> <p>Que operacionais têm disponíveis para dar retorno às necessidades individuais de cada criança com deficiência visual?</p> <p>Considera suficientes? Justifique.</p> <p>Como é feita a gestão dos recursos disponíveis? (Distribuição de materiais e operacionais pelo número de crianças).</p> <p>Qual a sua opinião da gestão dos mesmos?</p> <p>Têm acordos exteriores à instituição para dar resposta a necessidades específicas das crianças supramencionadas?</p> <p>Ao nível da organização/ instituição, quais os maiores desafios encontrados quando falamos de prática inclusiva destas crianças?</p>
--	--	--	--

			<p>Como é feita a gestão do currículo?</p> <p>Em que medida é que o currículo tem pontos de contacto das unidades especializadas e do resto das turmas? Desenvolvem atividades conjuntas? Que atividades? Pode dar exemplos?</p>
<p>Caracterizar a população escolar passível de ser avaliada neste estudo (com deficiência visual)</p>	<p>- Averiguar quanto à distribuição de crianças com deficiência visual pelas turmas;</p> <p>- Reunir informações sobre a situação relacional dessas crianças com os seus pares</p>	<p>Conhecimento da distribuição de alunos com deficiência visual/cegas pelas turmas e da sua situação relacional com os seus pares</p>	<p>como é feita a distribuição de crianças com deficiência visual/cegas e baixa visão pelas turmas?</p> <p>Quantos alunos têm essas turmas, no geral?</p> <p>Qual o tipo de socialização existente entre as crianças com deficiência visual e os seus colegas? Como se processa a interação/aproximação...?</p> <p>Existem crianças em risco de exclusão social e pedagógica, de que se aperceba?</p>

			Quais as estratégias da instituição para lidar com estas situações?
Fazer o levantamento das percepções acerca da Diferenciação Pedagógica	- Inquirir quanto à forma de resposta às necessidades das crianças com deficiência visual em sala de aula, em termos: --da organização ensino-aprendizagem; --de gestão de comportamentos	Conhecimento das estratégias utilizadas para dar resposta às necessidades de crianças cegas ou com baixa visão	Falando um pouco do processo ensino-aprendizagem destas crianças: - Como se processam as rotinas das mesmas? Usufruem de algum apoio técnico no dia-a-dia? Tendo em conta o acompanhamento que faz, considera que estas crianças acompanham o resto do grupo na aquisição das aprendizagens? Se não, a que pensa dever-se esse facto?
Indagar sobre a aplicação do Regime Jurídico para a educação inclusiva – Decreto lei 54/2018	- Conhecer a familiaridade do entrevistado com o DL 54/2018 - Inquirir quanto ao grau de preparação da instituição e docência para aplicabilidade do RJ - Averiguar quanto às mais-valias ou	Conhecimento das percepções do entrevistado relativamente ao Regime jurídico para a educação inclusiva, bem como das implicações do mesmo na prática pedagógica	Qual o entendimento que tem relativamente ao RJEI? (DL 54/2018) ? Considera existirem diretrizes por parte do mesmo para a sua aplicação em sala de aula? Existiu alguma preparação para a aplicabilidade deste DL? Para a escola e ou docência?

	<p>desafios encontrados na aplicabilidade na ótica do entrevistado</p> <p>- Questionar quanto à existência de diretrizes por parte do agrupamento para aplicabilidade do DL 54/2018 em sala de aula</p>	<p>Reconhecimento da existência de diretrizes e preparação para aplicação do DL</p>	<p>Quais considera serem os maiores desafios na aplicabilidade do mesmo em sala de aula? E mais-valias ou dificuldades?</p> <p>Existem diretrizes por parte da escola/ agrupamento para a aplicação do DL 54?</p> <p>-Se sim, como são aplicadas? -Se não, considera necessárias? Em que medida?</p>
<p>Agradecimentos</p>	<p>- Agradecer a disponibilidade</p> <p>- Reforçar o anonimato das respostas</p> <p>- Inquirir quanto à percepção do inquirido da necessidade de acrescentar algo</p>		

Apêndice VIII – Análise de Conteúdo Entrevista Diretor Pedagógico Escola nº1 (Pública)

Diretor Pedagógico			
Dimensão: Caracterização da População Escolar Passível de Ser Avaliada neste Estudo (com Deficiência Visual)			
Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos chave
Alunos com Deficiência Visual	Admissão	“Temos que sempre ter vagas, sempre, para estas crianças. Temos de ter, somos obrigados pelo ministério a ter estas vagas.”	“Temos que sempre ter vagas”
	Distribuição por turmas	<p>“Hãa, são três cegos e uma baixa visão, nessa turma.”</p> <p>“Só têm um [cego por turma], sim, pode ter um cego e um baixa visão, mas mais do que isso não têm, isto é, não têm mais do que dois cegos. E não têm mesmo! As turmas de 1º Ciclo não têm. Só essa, mas essa turma, como era a única, na altura de primeiro ano, eles ficaram todos ali naquela turma.”</p> <p>“Mas na constituição da turma, por exemplo, na constituição das turmas iniciais, nós temos de ter sempre vagas para quem, sabemos que pode chegar algum de fora...”</p> <p>“Essa turma que eu ‘tava a dizer que tem mais.. o número de alunos com mais cegos e baixa visão,</p>	<p>“três cegos e uma baixa visão”</p> <p>“pode ter um cego e um baixa visão”</p> <p>“não têm mais do que dois cegos”</p> <p>“na constituição das turmas iniciais, nós temos de ter sempre vagas”</p> <p>“vinte já é mesmo [...] no limite”</p>

		tem dezanove, dezoito/ dezanove. Nunca... tentamos que essa turma não vá mais do que vinte [...] E o vinte já é mesmo no...[...] no limite”	
Socialização de crianças com Deficiência Visual		“E preocupam-se bastante com eles [...]. Já ‘tão tão, fazem já todos ‘tão parte da mesma turma que já não notamos se é cego ou não é. Porque eles já fazem mesmo parte do mesmo grupo...”	“eles já fazem mesmo parte do mesmo grupo”

Diretor Pedagógico			
Dimensão: Aplicação do DL 54/2018			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Entendimento	Início	<p>“o 3 [DL] que era muito mais fechado e muito mais difícil de interpretar, o 54 veio substituir..”</p> <p>“É a interpretação de cada um... no inicio foi o grande problema, porque é assim, foi um desconhecido para todos, [...], tivemos de, para já, debruçar-nos sobre o artigo e depois fazer formações para conseguir chegar... para se explicar bem aos colegas.”</p> <p>“era o manual...”</p>	<p>“o 3 que era muito mais fechado e muito mais difícil de interpretar”</p> <p>“interpretação de cada um”</p> <p>“foi um desconhecido para todos”</p> <p>“era o manual...”</p>
	Atualmente	<p>“na parte das universais, porque dá uma grande margem de manobra para que o professor titular consiga chegar mais à criança, consiga adaptar as suas práticas pedagógicas, as diferenciações, sem ser necessário mais burocracia”</p>	<p>“grande margem de manobra”</p> <p>“adaptar as suas práticas pedagógicas as diferenciações, sem ser necessário mais burocracia”</p>

		<p>“neste momento o professor consegue ser soberano para fazer o que quiser com aquela criança... E chegar a ela da melhor maneira que achar”</p> <p>“Já dominamos isso”</p>	<p>“professor consegue ser soberano”</p> <p>“Já dominamos isso”</p>
Práticas	Instituição	<p>“nós temos o horário, é distribuído, são os três professores como eu já tinha dito, depois são distribuídos pelas turmas que têm alunos cegos e o professor acompanha a turma naquele horário, faz o horário, e acompanha a turma na atividade que a turma estiver a fazer.”</p> <p>“o coordenador de estabelecimento faz essa gestão para que as auxiliares ‘tejam sempre com essas crianças [cegos e baixa visão]. Elas nunca ficam sozinhas...”</p> <p>“1º e 2º ano, 1º ano é introdução ao braille logo!”</p> <p>“nós conseguimos o apoio indireto e com o apoio da professora que fez a especialização, orientar-nos para, nós, titulares de turma, saber chegar à criança da melhor forma”</p> <p>“Depois [os apoios/terapias], tenta-se que seja sempre depois. Depois do horário escolar senão depois as aprendizagens ficam atrasadas...”</p>	<p>“[professores de apoio]distribuídos pelas turmas que têm alunos cegos”</p> <p>“professor acompanha a turma naquele horário”</p> <p>“coordenador de estabelecimento faz essa gestão”</p> <p>“1º ano é introdução ao braille”</p> <p>“apoio indireto”</p> <p>“professora que fez a especialização, orientar-nos”</p> <p>“[apoios/terapias] Depois do horário escolar”</p>

	Profissionais	<p>“neste momento o professor consegue ser soberano para fazer o que quiser com aquela criança... E chegar a ela da melhor maneira que achar”</p> <p>“o 54 abriu bastante [...]o trabalho entre nós”</p> <p>“o que é que fazemos?! Vamos nós [coordenadores] para formação para conseguir também ajudar os colegas que estão em turma a chegar mais facilmente..”</p> <p>“Os professores reúnem-se, têm um contacto muito próximo com os professores de apoio, veem como é que é a melhor forma de chegar ao aluno, arranjam estratégias, arranjam atividades, arranjam formas de chegar e de o aluno aprender, e há sempre um trabalho de equipa muito grande.”</p> <p>“Para além das reuniões é o mail, telefone, levar trabalho para casa”</p> <p>“Tudo o que precisam, já sabem, pedem e as pessoas tentam ajudar o máximo possível.”</p>	<p>“o professor consegue ser soberano para fazer o que quiser com aquela criança... E chegar a ela da melhor maneira que achar”</p> <p>“o trabalho entre nós”</p> <p>“Vamos nós [coordenadores] para formação”</p> <p>“ajudar os colegas”</p> <p>“professores reúnem-se”</p> <p>“contacto muito próximo com os professores de apoio”</p> <p>“arranjam estratégias, arranjam atividades, arranjam formas de chegar e de o aluno aprender”</p> <p>“trabalho de equipa muito grande.”</p> <p>“pedem e as pessoas tentam ajudar o máximo possível.”</p>
Diretrizes		<p>“O manual veio do ministério”</p> <p>“ [CRI] esse é mesmo pago pelo ministério.”</p>	<p>“manual”</p>

		<p>“estamos a ter, também reuniões com o ministério. O que é que nós fazemos? Juntamo-nos em grupo e vamos debatendo para, também, todos juntos, de escolas diferentes, irmos tendo ideias...[...] eu no 1º Ciclo [a ir às reuniões]”</p> <p>“O RTP deles têm essa parte, inclui os apoios [do CRI] e eles podem ter dentro do horário, na escola.”</p> <p>“Vamos nós [coordenadores] para formação para conseguir também ajudar os colegas que estão em turma a chegar mais facilmente..”</p> <p>“nós conseguimos o apoio indireto e com o apoio da professora que fez a especialização, orientar-nos para, nós, titulares de turma, saber chegar à criança da melhor forma”</p> <p>“estamos a ter, também reuniões com o ministério. O que é que nós fazemos? Juntamo-nos em grupo e vamos debatendo para, também, todos juntos, de escolas diferentes, irmos tendo ideias...”</p>	<p>“pago pelo ministério.”</p> <p>“reuniões com o ministério”</p> <p>“eu no 1º Ciclo”</p> <p>“O RTP [...] inclui os apoios [do CRI]”</p> <p>“formação para conseguir também ajudar os colegas”</p> <p>“professora que fez a especialização, orientar-nos”</p> <p>“reuniões com o ministério.”</p> <p>“Juntamo-nos em grupo e vamos debatendo, para, [...] de escolas diferentes, irmos tendo ideias...”</p>
Desafios		<p>“É a interpretação de cada um... no início foi o grande problema, porque é assim, foi um desconhecido para todos, [...], tivemos de, para já, debruçar-nos sobre o artigo e depois fazer</p>	<p>“interpretação de cada um”</p> <p>“desconhecido para todos”</p> <p>“fazer formações para conseguir chegar”</p>

		<p>formações para conseguir chegar... para se explicar bem aos colegas.”</p>	<p>“para se explicar bem aos colegas.”</p>
Mais Valias		<p>“As universais é uma grande ajuda, foi uma enorme mais valia. E depois, no caso das seletivas e das adicionais, nós só lá chegamos, às vezes nem precisamos de lá chegar, porque com as universais conseguimos chegar à criança e que a criança evolua sem ser necessário aquele rótulo”</p> <p>“Eu acho que é muito mais fácil mesmo para o nosso trabalho. Burocracia, trabalho de sala de aula, conseguimos ter muito mais apoio da legislação.”</p> <p>“Porque com as universais nós não ‘tamos tão dependentes do apoio exterior, não é?! Nós temos o apoio exterior, mas conseguimos nós próprios titulares, dar a volta àquela situação e fazer as coisas diferentes”</p>	<p>“universais é uma grande ajuda”</p> <p>“seletivas e das adicionais, nós só lá chegamos, às vezes nem precisamos de lá chegar”</p> <p>“com as universais conseguimos chegar à criança e que a criança evolua sem ser necessário aquele rótulo”</p> <p>“muito mais fácil”</p> <p>“muito mais apoio da legislação.”</p> <p>“não ‘tamos tão dependentes do apoio exterior”</p>
Recursos Humanos	Existentes	<p>“temos três professores do 930, isto é, os cegos/ baixa visão, mais um do 910. Pronto, e temos auxiliares que... aquela escola tenta-se sempre que tenha mais auxiliares que as outras escolas do 1º Ciclo, e temos um menino que também é PEI, esse necessita de uma auxiliar para mudar a fralda, para dar de comer”</p>	<p>“três professores do 930”</p> <p>“um do 910”</p> <p>“técnicos especializados... motricidade, psicomotricidade, terapia da fala, psicologia...”</p> <p>“rácio maior de auxiliares.”</p>

		<p>“É uns técnicos especializados... motricidade, psicomotricidade, terapia da fala, psicologia ...[através do CRI]”</p> <p>“tem-se sempre em atenção as escolas com estas problemáticas para ter mais auxiliares, têm sempre um rácio maior de auxiliares.”</p>	
	Aproveitamento	<p>“Também por causa do apoio, porque é muito mais fácil a colega que ficar naquela turma apoiar aqueles meninos todos, do que ter que se dividir em várias turmas.”</p> <p>“E o apoio à criança. Não se consegue fazer um apoio à criança e o acompanhamento [quando são mais de 20 por turma].”</p> <p>“Ela assim consegue ‘tar o tempo todo, ou maior parte do tempo que tem no horário, a acompanhar a turma e ‘tá sempre com o titular, nesse caso. Nessa turma é o que ‘tá a acontecer. Como são mais ‘tá sempre uma colega de apoio com a turma.”</p> <p>“o professor de apoio o que é que nos faz... Dá-nos o apoio indireto.. porque eles também não conseguem chegar a todo o lado e nós que ‘tamos dentro da sala precisamos do apoio”</p>	<p>“mais fácil a colega que ficar naquela turma apoiar aqueles meninos todos”</p> <p>“do que ter que se dividir”</p> <p>“Não se consegue fazer um apoio à criança”</p> <p>“Como são mais ‘tá sempre uma colega de apoio”</p> <p>“apoio indireto”</p> <p>“não conseguem chegar a todo o lado”</p> <p>“são aqueles [alunos] que precisam mais [de apoios] é que têm que o ter”</p> <p>“o horário delas [auxiliares] e as funções são sempre repartidas”</p>

		<p>“são aqueles [alunos] que precisam mais [de apoios] é que têm que o ter”</p> <p>“temos sempre isso em conta [menino PEI – que é cego] e o horário delas [auxiliares] e as funções são sempre repartidas tendo em conta que há uma que tem essa função”</p> <p>“E esse menino que eu estava a dizer, também nunca fica sozinho [...]“tão sempre [cegos e baixa visão] numa zona que haja sempre uma auxiliar com aquele que necessita de mais apoio”</p> <p>“No caso dos do 1º ciclo, precisávamos de mais. Mas pronto... são mais pequeninos, mas pronto, vai-se gerindo... tem-se sempre em atenção as escolas com estas problemáticas para ter mais auxiliares, têm sempre um rácio maior de auxiliares.”</p> <p>“nós temos o horário, é distribuído, são os três professores como eu já tinha dito, depois são distribuídos pelas turmas que têm alunos cegos e o professor acompanha a turma naquele horário, faz o horário, e acompanha a turma na atividade que a turma estiver a fazer.”</p>	<p>“uma auxiliar com aquele que necessita de mais apoio”</p> <p>“precisávamos de mais”</p> <p>“rácio maior de auxiliares.”</p> <p>“três professores [de apoio] [...] são distribuídos pelas turmas que têm alunos cegos”</p>
Recursos Materiais	Existentes	Não soube responder	
	Aproveitamento	“Uma por aluno [máquina de braille]”	“Uma por aluno”

Gestão Curricular	Aplicação	“neste momento o professor consegue ser soberano para fazer o que quiser com aquela criança... E chegar a ela da melhor maneira que achar” “Porque depois a gestão de sala de aula depois é muito complicada [em turmas com mais de um cego e um baixa visão]”	“professor consegue ser soberano para fazer o que quiser com aquela criança” “muito complicada”
-------------------	-----------	---	--

Apêndice IX – Análise de Conteúdo Entrevista Coordenador de EMAEI Escola nº1 (Pública)

Coordenador de EMAEI			
Dimensão: Caracterização da População Escolar Passível de Ser Avaliada neste Estudo (com Deficiência Visual)			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Alunos com Deficiência Visual	Admissão	<p>“Isto às vezes vai mudando porque há alunos que entretanto vêm e vão-se embora por algumas razões.”</p> <p>“nós não temos vagas. Mas acumulamos. Nós não temos, só que acumulamos. Porque há meninos que às vezes não deviam ‘tar, meninos, por exemplo, com necessidades educativas, não cegos, outros, não deviam ‘tar mais que dois e ‘tão, às vezes ‘tão quatro, ou às vezes ‘tão seis porque nós temos, nós acolhemo-los.”</p>	<p>“vai mudando”</p> <p>“não temos vagas. Mas acumulamos”</p> <p>“nós acolhemo-los.”</p>
	Distribuição por turmas	<p>“E eles então tentam agrupá-los porque é mais fácil também para eles, agrupá-los, por exemplo, acho que não vai além de dois por turma com deficiência visual que é para também o professor, como também não há muitos professores, são miúdos que necessitam de bastante apoio, conseguir maximizar o apoio.”</p> <p>“Porque há meninos que às vezes não deviam ‘tar, meninos, por exemplo, com necessidades educativas, não cegos, outros, não deviam ‘tar mais</p>	<p>“agrupá-los”</p> <p>“com necessidades educativas, não cegos, outros, não deviam ‘tar mais que dois e ‘tão, às vezes ‘tão quatro, ou às vezes ‘tão seis”</p> <p>“a gente vai jogando...”</p> <p>“turmas são feitas com vinte [...]Não pode passar. [...] há uns que vão [...] e depois isso vamos gerindo”</p>

		<p>que dois e ‘tão, às vezes ‘tão quatro, ou às vezes ‘tão seis porque nós temos, nós acolhemo-los.”</p> <p>“Sim, a gente vai jogando...”</p> <p>“Geralmente, as turmas são feitas com vinte. Estes miúdos com necessidades educativas... são vinte! Não pode passar. Só que depois há uns que vão, ou são transferidos, ou pedem, ou vão embora, e depois isso vamos gerindo. Por isso é que depois nós também temos...”</p>	
Socialização de crianças com Deficiência Visual		<p>“são bastante bem acolhidas e orientadas. E nunca houve assim problemas de inserção com estes miúdos e até a inclusão, é muito boa...”</p> <p>“Até em Educação física e tudo, eles até têm o GoBall e eles depois experimentam aquela venda para ver as diferenças e eles ficam com outra sensibilidade e depois vêm, também, costumam vir aí de fora fazer outro tipo de atividades... e eles participam e ficam com outra ideia. Portanto nesse facto eles são muito bem acolhidos mesmo e têm orientação.”</p> <p>“Já fazem parte...”</p>	<p>“bastante bem acolhidas e orientadas”</p> <p>“nunca houve assim problemas de inserção com estes miúdos e até a inclusão”</p> <p>“são muito bem acolhidos mesmo e têm orientação.”</p> <p>“Já fazem parte...”</p>

Coordenador de EMAEI			
Dimensão: DL 54/2018			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Entendimento	Início	<p>“antes foi o desconhecido para toda a gente. Era isso, era o manual...”</p> <p>“Era muito complicado, perceber ainda foi ali...”</p>	<p>“desconhecido”</p> <p>“muito complicado, perceber”</p>
	Atualmente	<p>“É assim, por um lado é bom porque é flexível e permite atuar de várias maneiras e pronto, a passagem é boa com as medidas universais, seletivas ou adicionais uma pessoa pode gerir, e vai gerindo... a partir do momento em que o aluno recupera uma alínea passa-se para outra ou não é necessário. E depois ele pode passar das seletivas para as universais e isso por acaso já tem acontecido aqui. Vai-se dando o apoio, ajudando o aluno. E há alunos que passam mesmo para as universais e faz-se os possíveis para que eles não venham para as seletivas.”</p> <p>“a gente vai conquistando.. vê-se ao longo de cada ano letivo, nós vemos alguma melhoria.”</p> <p>“E uma pessoa também vai melhorando e já vai aprendendo com aquilo que aplica e vai melhorando</p>	<p>“é flexível”</p> <p>“passagem é boa com as medidas universais, seletivas ou adicionais uma pessoa pode gerir”</p> <p>“a partir do momento em que o aluno recupera uma alínea passa-se para outra ou não é necessário”</p> <p>“a gente vai conquistando”</p> <p>“nós vemos alguma melhoria”</p> <p>“vai melhorando e já vai aprendendo com aquilo que aplica”</p>

		e vai ficando mais flexível e vai sabendo melhor o que é que... como é que se faz, qual é a melhor resposta...”	“vai sabendo melhor o que é que... como é que se faz, qual é a melhor resposta...”
Práticas Profissionais		<p>“É mesmo com as seletivas, também com as seletivas, fazemos ali uma manobra para ver se eles não vão... para passar para as adicionais... uma pessoa evita ao máximo, tenta contornar ali aquilo, arranjar estratégias...”</p> <p>“Eu tenho agora, tenho uns dois, a ver se aquilo vai. Arranjo mesmo estratégias para ver se os miúdos, até porque eles têm perceção, apesar de ter mudado, alguns deles têm perceção do que é que é passar para o PEI, eles já sabem o que é um RTP, o que é um PEI ou... e eles não querem, e nós mesmo fazemos os possíveis e damos-lhes os apoios, por exemplo, temos antecipação e reforço da aprendizagem e atuamos para que ele tenha um reforço na aprendizagem de maneira a...”</p> <p>“também temos feito formações, as formações têm ajudado a abrir e a perceber melhor ali a dinâmica [...] algumas nós procuramos mesmo a nível individual porque às vezes, ou uma pessoa vai atrasada ou já não sabia, ou não tem tempo naquela altura e... vai onde calha.”</p> <p>“Juntamo-nos na sala dos professores, às vezes mesmo na sala de aula, trocamos mails,</p>	<p>“fazemos ali uma manobra para ver se eles não vão [...] para as adicionais”</p> <p>“fazemos os possíveis e damos-lhes os apoios [para não passarem para o PEI]”</p> <p>“temos antecipação e reforço da aprendizagem”</p> <p>“as formações têm ajudado a abrir e a perceber melhor ali a dinâmica”</p> <p>“algumas nós procuramos mesmo a nível individual”</p> <p>“Juntamo-nos [...], trocamos mails, telefonamos”</p>

		telefonamos...[...] Há muitos dias que é até à meia noite, uma, não é fácil...”	
Diretrizes		<p>“O manual.”</p> <p>“Eu tive reuniões com a DGES, também, e ali também nos juntávamos agrupamentos de várias escolas e falávamos... e havia exposição de casos... houve coisas assim que foram ajudando”</p> <p>“Nós temos um acordo...[...] Centro de Recursos para a Inclusão!”</p> <p>“São do ministério da educação. Estes aqui do CRI, é um centro de apoio patrocinado”</p> <p>“Até vem aqui na legislação, vem aqui mesmo o CRI, aqui artigo 13...”</p> <p>“também temos feito formações, as formações têm ajudado a abrir e a perceber melhor ali a dinâmica [...] algumas nós procuramos mesmo a nível individual porque às vezes, ou uma pessoa vai atrasada ou já não sabia, ou não tem tempo naquela altura e... vai onde calha.”</p>	<p>“ O manual”</p> <p>“reuniões com a DGES”</p> <p>“juntávamos agrupamentos de várias escolas e falávamos”</p> <p>“exposição de casos”</p> <p>“Nós temos um acordo...[...] Centro de Recursos para a Inclusão!”</p> <p>“centro de apoio patrocinado”</p> <p>“vem aqui na legislação”</p> <p>“temos feito formações”</p>
Desafios		<p>“Era muito complicado, perceber ainda foi ali...”</p> <p>“a gente quer sempre mais [recursos humanos], mas uma pessoa governa-se com o que tem.”</p>	<p>“muito complicado, perceber”</p>

		<p>“Juntamo-nos na sala dos professores, às vezes mesmo na sala de aula, trocamos mails, telefonamos...[...] Há muitos dias que é até à meia noite, uma, não é fácil...”</p>	<p>“a gente quer sempre mais [recursos humanos], mas uma pessoa governa-se com o que tem.”</p> <p>“Há muitos dias que é até à meia noite, uma, não é fácil...”</p>
Mais Valias		<p>“Acho que é bastante flexível, e é.. eu simpatizo com ele..”</p> <p>“permite atuar de várias maneiras e pronto, a passagem é boa com as medidas universais, seletivas ou adicionais uma pessoa pode gerir, e vai gerindo... a partir do momento em que o aluno recupera uma alínea passa-se para outra ou não é necessário. E depois ele pode passar das seletivas para as universais e isso por acaso já tem acontecido aqui. Vai-se dando o apoio, ajudando o aluno. E há alunos que passam mesmo para as universais e faz-se os possíveis para que eles não venham para as seletivas.”</p>	<p>“bastante flexível”</p> <p>“passagem é boa com as medidas universais, seletivas ou adicionais uma pessoa pode gerir”</p> <p>“a partir do momento em que o aluno recupera uma alínea passa-se para outra ou não é necessário”</p>
Recursos Humanos	Existentes	<p>“É o professor dentro da sala, tem lupa, tem máquina...[...] De apoio, quer dizer, de educação especial”</p> <p>“aqui em recursos humanos temos auxiliares, auxiliares que quando é necessário, nos pavilhões, que quando é necessário, temos aí alguns meninos que são RTP/ PEI, ou que têm dificuldade ao nível de orientação no pátio, orientação de casa-de-</p>	<p>“professor [...]de educação especial”</p> <p>“temos auxiliares”</p>

		<p>banho, orientação mesmo no refeitório... temos auxiliares que...[...] e elas são uma grande ajuda”</p> <p>[Sendo coordenadora da EMAEI de todo o agrupamento não soube acrescentar mais, tendo deixado a resposta para a Diretora Pedagógica do 1º Ciclo]</p>	
	Aproveitamento	<p>“E eles então tentam agrupá-los porque é mais fácil também para eles, agrupá-los, por exemplo, acho que não vai além de dois por turma com deficiência visual que é para também o professor, como também não há muitos professores, são miúdos que necessitam de bastante apoio, conseguir maximizar o apoio.”</p> <p>“Vai-se gerindo, vai-se gerindo... os professores não esticam.”</p> <p>“Eu até dou apoio, até ‘tava a pensar ali nos meninos, até dou apoio, e, pronto, como também somos poucos, estes meninos de baixa visão, às vezes como ‘tou lá, ‘tou lá com os outros, do 910, eles também me chamam “aah, preciso de ajuda...” e uma pessoa, tem de ser, apoia! Porque o colega ‘tá noutro lado, ‘tá noutro... e portanto a nível geral e de apoios funciona...”</p>	<p>“não há muitos professores, são miúdos que necessitam de bastante apoio, conseguir maximizar o apoio.”</p> <p>“os professores não esticam.”</p> <p>“Eu até dou apoio”</p> <p>“somos poucos”</p> <p>““tou lá com os outros, do 910”</p> <p>“uma pessoa, tem de ser, apoia!”</p> <p>“o colega ‘tá noutro lado”</p> <p>“portanto a nível geral e de apoios funciona...”</p>

		<p>“os professores fazem-lhes os testes, passam para braille, os professores dão as indicações...”</p> <p>“os professores dizem quando precisam de apoio para eles estarem naquela disciplina, naquela hora, e eles vão rodando..”</p> <p>“É assim, se tivessem mais era bom... a gente quer sempre mais, mas uma pessoa governa-se com o que tem.”</p> <p>“É sempre bem vindo, tudo o que é...[ajuda]”</p>	<p>“os professores fazem-lhes os testes, passam para braille, os professores dão as indicações...”</p> <p>“eles vão rodando..”</p> <p>“se tivessem mais era bom”</p> <p>“uma pessoa governa-se com o que tem.”</p> <p>“É sempre bem vindo, tudo o que é...[ajuda]”</p>
Recursos Materiais	Existentes	<p>“É o professor dentro da sala, tem lupa, tem máquina...”</p> <p>“nós há uns anos atrás tínhamos um senhor que doava coisas à escola, de baixa visão, máquinas, equipamentos...”</p> <p><i>[Ok, mas têm pelo menos uma máquina de escrever por sala?]</i> “Temos, temos. [...]Por aluno, tem de ter, tem de ter mesmo, porque eles não podem estar à espera um do outro. Estava a falar disso porque às vezes avaria uma e é logo acionado e aqui há sempre esses cuidados.”</p>	<p>“tem lupa, tem máquina...”</p> <p>“máquinas, equipamentos...”</p> <p>“Por aluno [máquina de braille]”</p>
	Aproveitamento	<p>“O ministério da Educação desta vez, por causa do covid, deu uma verba aqui para o CA, para se pedir materiais e nós aproveitámos bem e [risos] uma bênção! Por acaso foi! Nós não tínhamos assim</p>	<p>“aproveitámos bem [verbas ME]”</p> <p>“Várias coisas, ele doava [um senhor]”</p>

		<p>muita coisa.. pronto, e o resto vai-se superando.. ali da baixa visão, eles já tinham, nós há uns anos atrás tínhamos um senhor que doava coisas à escola, de baixa visão, máquinas, equipamentos...”</p> <p>“Várias coisas, ele doava... e pronto, vai-se fazendo, algumas coisas já são velhas, há ali uma ligação até da... o professor ██████ se calhar já lhe falou nisso, entre a DGES e a direção, acho que a professora ██████ ‘tá na direção, eles de vez em quando fazem a manutenção das máquinas e aproveitam as coisas e, pronto, dentro dos limites daquilo que é possível, há os recursos. E a gente vai gerindo.”</p>	<p>“de vez em quando fazem a manutenção das máquinas e aproveitam as coisas”</p> <p>“dentro dos limites daquilo que é possível, há os recursos”</p> <p>“E a gente vai gerindo.”</p>
Diferenciação Pedagógica	Rotinas/ Apoios	<p>“Sim [apoio dentro da sala de aula]”</p> <p>“Têm, têm. [mesmas rotinas que o grupo]”</p> <p>“Eu tenho agora, tenho uns dois, a ver se aquilo vai. Arranjo mesmo estratégias para ver se os miúdos, até porque eles têm perceção, apesar de ter mudado, alguns deles têm perceção do que é que é passar para o PEI, eles já sabem o que é um RTP, o que é um PEI ou... e eles não querem, e nós mesmo fazemos os possíveis e damos-lhes os apoios, por exemplo, temos antecipação e reforço da aprendizagem e atuamos para que ele tenha um reforço na aprendizagem de maneira a...”</p>	<p>“Sim [apoio dentro da sala de aula]”</p> <p>“Têm, têm. [mesmas rotinas que o grupo]”</p> <p>“temos antecipação e reforço da aprendizagem e atuamos para que ele tenha um reforço na aprendizagem de maneira a...”</p>

	Aquisição de aprendizagens	<p><i>“Tem alguma ideia, se há alguma criança que tenha mais dificuldades em acompanhar o grupo, se acontece..?”</i> “Acho que não.. penso que não.”</p> <p>“antes de ontem, tem lá um pequenino, o miúdo é tão engraçado, é excelente! [risos] É ativo, é esperto, rápido no teclado, ele já vai ali bastante para a frente, consegue perceber, é esperto, faz a ligação logo das sílabas e liga à máquina.. é muito engraçado, o miúdo..”</p> <p>“vão acompanhando os objetivos mínimos, mas vão acompanhando...”</p>	<p><i>“Tem alguma ideia, se há alguma criança que tenha mais dificuldades em acompanhar o grupo, se acontece..?”</i></p> <p>“Acho que não.. penso que não.”</p> <p>“ele já vai ali bastante para a frente”</p> <p>“vão acompanhando os objetivos mínimos, mas vão acompanhando...”</p>
--	----------------------------	---	--

Apêndice X – Análise de Conteúdo Entrevista Professor Titular Escola nº1 (Pública)

Professor titular			
Dimensão: Caracterização da População Escolar Passível de Ser Avaliada neste Estudo (com Deficiência Visual)			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Alunos com Deficiência Visual	Distribuição por turmas	“Tenho vinte.”	“vinte.”
Socialização de crianças com Deficiência Visual		“O [redacted] [menino cego] toda a gente gosta dele e ele é muito social e muito bem disposto, aliás, e a turma, também com muita insistência minha, ninguém goza com ele, levam-no para o recreio... quando eu estou aqui levam-no... hã, “olha leva o [redacted]”, “não sei quê limpa o [redacted]”, “dá o lanche ao [redacted]”, portanto eu nisso acabo por ter sorte porque a turma, além de ser muito rebelde, mas eles ajudam-se muito uns aos outros. E pronto.”	<p>“toda a gente gosta dele”</p> <p>“com muita insistência minha, ninguém goza com ele”</p> <p>“é muito social”</p> <p>“eles ajudam-se muito uns aos outros”</p>

Professor titular			
Dimensão: Turma			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Desempenho		“Este período já consegui dar dois muito bons a matemática, portanto eu tenho sete alunos a nível de terceiro ano, sete.”	“consegui dar dois muito bons a matemática”

		<p>“de oito alunos e tem o terceiro ano, depois agarra outro grupo de outros alunos estão mais abaixo, do segundo, e os outros, que passaram por passar, estão no primeiro ano.”</p>	<p>“tenho sete alunos a nível de terceiro ano, sete.”</p> <p>“oito alunos e tem o terceiro ano”</p> <p>“depois agarra outro grupo de outros alunos estão mais abaixo”</p> <p>“outros, que passaram por passar, estão no primeiro ano.”</p>
Crianças com DV		<p>“mas ele também é um bom menino e estamos apaixonados um pelo outro. Ele é muito querido e toda a parte da saúde dele é um bocadinho chocante porque ele só ficou cego aos quatro anos. E portanto ele ainda se lembra das cores, ainda se lembra de muita coisa...”</p> <p>“ele andava numa cadeira de rodas porque ele também tem a parte motora afetada... E ele agora já está melhor, o lado esquerdo é que está afetado. Anda com a andarilho... mas ele quer é andar sem isso, quer andar comigo e então a única coisa que ele gosta muito é de comer. Está sempre a falar em comer, tem os sentidos...”</p> <p>“o [menino cego], ao pé deles o [menino cego] é... olha, é um caso que eu acho que teve que se cruzar na minha vida para eu agradecer aquilo que eu tenho, porque ele fala muito em fé e</p>	<p>“é um bom menino”</p> <p>“é muito querido”</p> <p>“a parte da saúde dele é um bocadinho chocante”</p> <p>“só ficou cego aos quatro anos”</p> <p>“Anda com a andarilho...”</p> <p>“. Está sempre a falar em comer, tem os sentidos...”</p> <p>“ele fala muito em fé e em Deus e em Jesus”</p> <p>“é um bocado preguiçoso”</p>

		<p>em Deus e em Jesus e... epá, aquele miúdo, olha às vezes põe-me a chorar, as coisas que ele diz... a frase que ele diz... hã, é um bocado preguiçoso... hã... acho que ele tinha capacidade para mais. Hã... depois, também como apanhou a pandemia, isto e aquilo, ele ainda não sabia nada de braille, só agora que está no terceiro ano é que está a começar a aprender as vogais e pequenas palavras. Hum, e ele depois também usa muito um bocado as convulsões que tem para fingir que dói na cabeça isto e aquilo”</p> <p>“o [menino cego] vem de Angola. Tem mais irmãos que estão com o pai lá e ele é o único que está cá com a mãe e viviam num quarto, eles vivem num quarto. <i>[vieram para cá também precisamente por causa do problema de saúde dele?] É, sim. [porque as escolas TEIP recebem]Exatamente.”</i></p> <p>“Fora do caos tenho o [outro menino – deficiência visual grave], que é de baixa visão, que também só vê de um olho e que rejeita o braille e rejeita todos os equipamentos que a escola dá porque acha que vai ver...”</p>	<p>“acho que ele tinha capacidade para mais.”</p> <p>“ele ainda não sabia nada de braille, só agora que está no terceiro ano é que está a começar a aprender as vogais e pequenas palavras.”</p> <p>“convulsões que tem para fingir que dói na cabeça”</p> <p>“é o único que está cá com a mãe e viviam num quarto, eles vivem num quarto.”</p> <p>“<i>[vieram para cá também precisamente por causa do problema de saúde dele?]</i> É, sim. <i>[porque as escolas TEIP recebem]Exatamente.”</i></p> <p>“[outro menino – deficiência visual grave], que é de baixa visão, que também só vê de um olho e que rejeita o braille e rejeita todos os equipamentos que a escola dá porque acha que vai ver...”</p>
Ano escolaridade		“Porque eu tenho uma turma que está no primeiro, no segundo e terceiro ano, portanto...”	“turma que está no primeiro, no segundo e terceiro ano”

		“porque estou no terceiro, nem conteúdos de primeiro têm, não é?!”	“estou no terceiro”
--	--	--	---------------------

Professor titular			
Dimensão: Aplicação DL 54/2018			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Entendimento		<p>“Porque essa história do DL 54/2018 [silêncio/revirar de olhos] depende da professora de educação especial que calhe na escola também, não é? Porque isso é tudo muito relativo, sabe? Eu se calhar se tivéssemos esta entrevista há uns tempos eu tinha uma opinião, e agora tenho completamente outra”</p> <p><i>[os que passam das universais para as adicionais e seletivas têm que ser aceites para poderem ter esses apoios?!] “Pela EMAEI”</i></p> <p>“por exemplo, um hiperativo ou uma défice de atenção não têm direito ao 54 [DL 54/2018], pronto, porque eu gasto, primeiro para ir para as seletivas e para as adicionais, tem que se gastar as universais todas, porque as universais diz-se que consegue-se fazer a leitura... porque é assim eu tenho uns de terceiro ano que não conseguem ler.”</p>	<p>“essa história do DL 54/2018 [silêncio/revirar de olhos] depende da professora de educação especial que calhe na escola”</p> <p>“é tudo muito relativo”</p> <p><i>“[os que passam das universais para as adicionais e seletivas têm que ser aceites para poderem ter esses apoios?!] “Pela EMAEI”</i></p> <p>“as universais diz-se que consegue-se fazer a leitura... porque é assim eu tenho uns de terceiro ano que não conseguem ler.”</p>

Práticas Profissionais		<p>“As estratégias fui pesquisar [risos]... tenho jogos... trago um jogo depois o professor [redacted] coloca o relevo e braille... já consegue escrever data e nome com a sua máquina de braille... hã... ele também tem convulsões de vez em quando... tem que já foi para uma formação porque tinha que saber fazer aquilo retal, não sei se já ouviu falar, um medicamento, mas eu se calhar, pronto, eu não sei, não me explicaram muito bem o que é que era isto, eu serei se calhar a pessoa certa para lhe pintar aqui o pano cor de rosa, porque é assim, a escola tem apoios, tem. Dá-me apoios, mas, é assim, eu é o primeiro ano que estou aqui nesta escola, é o primeiro ano que estou nesta turma e está a ser muito desafiante, porque, é assim, agarra num grupo que de, imagine, de oito alunos e tem o terceiro ano, depois agarra outro grupo de outros alunos estão mais abaixo, do segundo, e os outros, que passaram por passar, estão no primeiro ano. Claro que depois o [redacted] [menino cego] acaba por ficar um bocado com menos tempo para ele.”</p> <p>“mas que eu acabo por descansar porque tem o professor [redacted] [professor de apoio a deficiência visual] sempre nas minhas aulas a assistir, e toda a matéria que eu dou e que faço, por exemplo os continentes e os oceanos, eu lá lhe arranjo o mapa para ele sentir o relevo, isto e aquilo. Agora, eu</p>	<p>“estratégias fui pesquisar [risos]...”</p> <p>“tenho jogos... trago um jogo”</p> <p>“o professor [redacted] coloca o relevo e braille...”</p> <p>“para uma formação porque tinha que saber fazer aquilo retal”</p> <p>“a escola tem apoios, tem. Dá-me apoios”</p> <p>“depois o [redacted] [menino cego] acaba por ficar um bocado com menos tempo para ele.”</p> <p>“porque tem o professor [redacted] [professor de apoio a deficiência visual] sempre nas minhas aulas a assistir, e toda a matéria que eu dou e que faço”</p> <p>“eu própria ter habilitações de braille e coisas assim, eu não tenho, não é?”</p> <p>“sou eu que tenho de trazer de casa.”</p> <p>“Aqui tenho para outra realidade que esses meninos [autistas/ hiperativos] nem</p>
------------------------	--	---	--

		<p>própria ter habilitações de braile e coisas assim, eu não tenho, não é? Portanto ele agora fica...”</p> <p>“E tudo o que eu faço aqui com eles sou eu que tenho de trazer de casa. Isso é outra coisa que me faz impressão.”</p> <p>“eu aqui DL 54 tenho mesmo aqueles casos gravíssimos... no colégio, no externato, o menino era autista, ou o menino tinha déficit de atenção/ era hiperativo também tinha o 54. Aqui tenho para outra realidade que esses meninos nem sequer têm direito, digamos assim, a serem abrangidos por nada porque usam as medidas universais. E eu através das medidas universais consigo-lhes fazer a leitura, por exemplo, dos testes; consigo... agora imagine, uma turma com sete hiperativos, como é que eu os meto todos aqui à frente? Não dá...”</p> <p>“depois é aquela realidade de estar sempre a dar medicamentos aos miúdos e depois cada um tem uma terapia e depois se eles são vinte, cada um... foi muito complicado, muita complicado, e ajudas estão lá em papel, mas na realidade... mas isso a Andreia vai perceber que é assim na vida toda e em tudo, agora a nível de 54 [DL 54/2018] tem que ser. Aliás, eu tenho dez neste momento com... nove, nove, os outros também precisavam, mas, como se</p>	<p>sequer têm direito, digamos assim, a serem abrangidos por nada porque usam as medidas universais.”</p> <p>“, uma turma com sete hiperativos, como é que eu os meto todos aqui à frente? Não dá...”</p> <p>“estar sempre a dar medicamentos aos miúdos”</p> <p>“ajudas estão lá em papel, mas na realidade”</p> <p>“eu tenho dez neste momento com... nove, nove, os outros também precisavam, mas, como se diz, já não há espaço e então ficam com as medidas universais.”</p> <p>“eu uso muito o <i>mindfulness</i>... a meditação...”</p> <p>“eu às vezes fico naquela se devo puxar por ele, se não devo, mas depois é, quando eu quero testá-lo é, olha, “então vamos comer”, faço sinal à turma, “então vamos comer” e ele levanta logo a cabeça a dizer que quer comer.”</p>
--	--	--	---

		<p>diz, já não há espaço e então ficam com as medidas universais.”</p> <p>“eu uso muito o <i>mindfulness</i>... a meditação... eles não conseguem, mas ao menos focam, ouvem a música, vêm do recreio sempre com pancada, batem-se, esfolam-se e perco, pelo menos, uns dez, quinze minutos acalmá-los, por isso o [redacted] [menino cego], ao pé deles o [redacted] é... olha, é um caso que eu acho que teve que se cruzar na minha vida para eu agradecer aquilo que eu tenho”</p> <p>“Hã, e eu às vezes fico naquela se devo puxar por ele, se não devo, mas depois é, quando eu quero testá-lo é, olha, “então vamos comer”, faço sinal à turma, “então vamos comer” e ele levanta logo a cabeça a dizer que quer comer.”</p> <p>“É mais ou menos isso porque, é assim, eles podem-me sempre dizer, ah “faz a sinalização” e “faz a referência”, mas eu já sei, por entre mãos, por exemplo, um hiperativo ou uma défice de atenção não têm direito ao 54 [DL 54/2018], pronto, porque eu gasto, primeiro para ir para as seletivas e para as adicionais, tem que se gastar as universais todas, porque as universais diz-se que consegue-se fazer a leitura... porque é assim eu tenho uns de terceiro ano que não conseguem ler.”</p>	<p>“eles podem-me sempre dizer, ah ‘faz a sinalização’ e ‘faz a referência’ um hiperativo ou uma défice de atenção não têm direito ao 54 [DL 54/2018], pronto, porque eu gasto, primeiro para ir para as seletivas e para as adicionais, tem que se gastar as universais todas”</p> <p>“sempre a ser interrompida”</p> <p>“ela [professora ES] dava aulas para a turma toda”</p> <p>“É assim, se ela [professora ES] tem um horário, vem buscar os alunos e vai dar o apoio para a sala dela.”</p> <p>“pus as mesas assim [mesas juntas]”</p> <p>“trabalhar com um grupo uma coisa, outro grupo outra...”</p> <p>“sentavam-no numa cadeira”</p> <p>“professora de educação especial tem quatro ou cinco.”</p>
--	--	---	---

		<p>“[professora educação especial] ela tem um horário, cumpre o horário e eu disse mesmo ‘olha, na sala escusas de vir’ porque ela dava aulas para a turma toda [...]É assim, se ela tem um horário, vem buscar os alunos e vai dar o apoio para a sala dela. [...]Agora o que é que ela trabalha lá, ou não, eu deveria ter conhecimento, mas eu não tenho. Eu não sei.”</p> <p>“Portanto, hoje até pus as mesas assim, não é? [mostra mesas juntas em grupos de 4]. Que é para estar a trabalhar com um grupo uma coisa, outro grupo outra...e, pronto, emagreci porque não paro quieta, ando sempre de um lado para o outro”</p> <p>“depois estou sempre a ser interrompida porque, é assim, são tantos terapeutas que eu estou a dar aula, paro ‘vai a ■■■, vai a ■■■■■, vai...”</p> <p>“Há uma vez por semana que a professora ■■■ vem dar apoio a eles e há a professora de educação especial. Mas a professora de educação especial tem quatro ou cinco. Os outros eu tenho que gastar as universais não têm apoio nenhum. Não é?! E então o que é que eu faço? Hã, fui para a direção. Fiz barulho. Pá, porque não dá, eles têm que ter apoios, por favor, e então lá consegui uma hora uma vez por</p>	<p>“Os outros eu tenho que gastar as universais não têm apoio nenhum”</p> <p>“ele, comigo, na sala, eu ponho músicas do panda aqui e ele dança aqui, e ele dança, porque ele gosta muito de música...”</p> <p>“fui para a direção. Fiz barulho.”</p> <p>“eu acho que eles não confirmam, mas juntaram todos numa turma e ofereceram.”</p>
--	--	---	---

		<p>semana, hum, quatro horas ou três horas que acaba por...”</p> <p>“sentavam-no numa cadeira. Foi preciso eu fazer queixinhas à direção, mas isto tudo desgasta-me muito, bastante. [...] Para o [redacted] [menino cego] não ficar sentado numa cadeira, aliás, ele, comigo, na sala, eu ponho músicas do panda aqui e ele dança aqui, e ele dança, porque ele gosta muito de música... do que ir lá para fora e depois eu percebi o porquê, não é? Em pleno inverno, frio, sentado numa cadeira do meio dia e meio às duas, complicado, não é?!”</p> <p>“eu acho que eles não confirmam, mas juntaram todos numa turma e ofereceram.”</p>	
Diretrizes		<p>“Mas fui preparada pelo quê? Pela escola? Pelo agrupamento? [...] Não, não, claro que não.”</p> <p>“aqui senti-me completamente desorientada. Além de... eu acho que eles não confirmam, mas juntaram todos numa turma e ofereceram.”</p> <p>“A única preparação fui eu, Deus e por vontade minha”</p>	<p>“Não”</p> <p>“completamente desorientada”</p> <p>“A única preparação fui eu, Deus e por vontade minha”</p>
Desafios		<p>“O que é que eu ia fazer na sala de aula, não é? Porque eu tenho uma turma que está no primeiro, no</p>	<p>“O que é que eu ia fazer na sala de aula”</p>

		<p>segundo e terceiro ano, portanto... Tinha dez alunos que não sabem ler.”</p> <p>“Não, é o caos é o... aliás, eu, ao domingo, tenho que preparar as aulas para estes anos todos, para os grupos todos”</p> <p>“depois estou sempre a ser interrompida porque, é assim, são tantos terapeutas que eu estou a dar aula, paro “vai a ■■■, vai a ■■■■■, vai...” quando olho já só tenho nove alunos, então vou parar [risos] que os outros estão todos em terapias, não é?!”</p> <p>“A minha preocupação era: como é que eu vou trabalhar com eles de terceiro se tenho os outros todos. Pronto”</p> <p>“a Andreia vai ter essa dificuldade porque nós não temos apoios necessários. É tudo uma ilusão.”</p> <p>“A TEIP é considerada como TEIP e então as coisas da inclusão e na realidade é tudo uma ganda tanga... desculpe lá a minha sinceridade...”</p> <p>“E eu que o diga Andreia, as leis estão feitas, mas há muita gente que é um bocado a partir do bom senso, isso é igual seja TEIP ou não TEIP, tem a ver com o bom senso e com a sensibilidade de cada pessoa, acho que é por aí, sim. E acho que isso é</p>	<p>“ao domingo, tenho que preparar as aulas para estes anos todos”</p> <p>“não temos apoios necessários.”</p> <p>“É tudo uma ilusão.”</p> <p>“TEIP e então as coisas da inclusão e na realidade é tudo uma ganda tanga”</p> <p>“os apoios estão lá, mas [risos] <i>[no papel?]</i> É isso”</p>
--	--	---	--

		importante porque os apoios estão lá, mas [risos] <i>[no papel?]</i> É isso, é isso, pronto”	
Mais Valias		“É assim, para estes alunos tinha que ser.”	“tinha que ser.”
Recursos Humanos	Existentes	<p>“Tenho apoio com estas professoras de educação especial. Que tem um horário, mas que acaba por ser quarenta minutos, vinte e cinco por isso passa tudo muito a correr. E tenho o professor █████ do 930 que, esse sim, é o que me ajuda mais.”</p> <p>“Tenho a professora de educação especial. Pronto, que tem um horário e que...”</p> <p>“Depois no resto é, ou por exemplo olhe aqui o █████ [menino cego] (...) isto é só o horário dele [mostra horário] com os apoios dele porque ele tem psicomotricidade, tem terapia da fala... [...] Tem psicóloga, também, e portanto depois eles fazem estes horários e dão...”</p> <p>“Aliás, o estado dá imenso dinheiro a esta escola. Eles recebem montes de dinheiro pelos miúdos, mas depois, na realidade, não se tem nada na prática”</p>	<p>“professoras de educação especial [...]”</p> <p>“professor █████ do 930”</p> <p>“tem psicomotricidade, tem terapia da fala... tem aula de braille”</p> <p>“Tem psicóloga”</p> <p>“na realidade, não se tem nada na prática”</p>
	Aproveitamento	“O que é que eu ia fazer na sala de aula, não é? Porque eu tenho uma turma que está no primeiro, no segundo e terceiro ano, portanto... Tinha dez alunos que não sabem ler.”	“eu tenho uma turma que está no primeiro, no segundo e terceiro ano”

		<p>“Aliás não há um aluno meu que não tenha uma patologia. Porque é uma TEIP.”</p> <p>“Tenho apoio com estas professoras de educação especial. Que tem um horário, mas que acaba por ser quarenta minutos, vinte e cinco por isso passa tudo muito a correr. E tenho o professor █████ do 930 que, esse sim, é o que me ajuda mais.”</p> <p>“tem aula de braille, mas isso todas as aulas com o professor █████ [professor de apoio a deficiência visual] é feita aqui comigo.”</p> <p>“e vou sobrevivendo, mas pronto, é assim, Setembro, outubro e novembro chegava a casa todos os dias a chorar. Ainda pensei pôr baixa, fora o ambiente escolar, que não foi o melhor, e o apoio das minhas colegas...”</p> <p>“aqui senti-me completamente desorientada. Além de... eu acho que eles não confirmam, mas juntaram todos numa turma e ofereceram.”</p> <p>“eu com o █████ [menino cego] sinto-me muito apoiada, porque o professor █████ [professor de apoio a crianças de baixa visão/cegueira] tem um horário e o único dia que ele não vem é à sexta-feira,</p>	<p>“não há um aluno meu que não tenha uma patologia.”</p> <p>“[professoras ES]tem um horário, mas que acaba por ser quarenta minutos, vinte e cinco por isso passa tudo muito a correr.”</p> <p>“professor █████ do 930 que, esse sim, é o que me ajuda mais.”</p> <p>“todas as aulas com o professor █████ [professor de apoio a deficiência visual] é feita aqui comigo.”</p> <p>“chegava a casa todos os dias a chorar.”</p> <p>“Ainda pensei pôr baixa”</p> <p>“ambiente escolar, que não foi o melhor, e o apoio das minhas colegas...”</p> <p>“eu acho que eles não confirmam, mas juntaram todos numa turma e ofereceram.”</p> <p>“com o █████ [menino cego] sinto-me muito apoiada”</p>
--	--	--	---

		<p>e aí ele [a criança] passa o dia comigo e aí é o que eu sinto mais dificuldade.”</p> <p>“Eu não sei porque é que esta turma estava como estava sincer... Ah, porque... saber sei, as professoras punham baixa e iam-se sempre todas embora, desistiam a meio.”</p> <p>“[professora de ES] ela tem um horário, cumpre o horário e eu disse mesmo ‘olha, na sala escusas de vir’ porque ela dava aulas para a turma toda [...] É assim, se ela tem um horário, vem buscar os alunos e vai dar o apoio para a sala dela.”</p> <p>“Os conteúdos que ela [professora de ES] trabalha mais com eles é a nível do primeiro ano e é a leitura e é aquilo que eu lhe peço, para ela reforçar os conteúdos de primeiro ano, porque estou no terceiro, nem conteúdos de primeiro têm, não é?!”</p> <p>“uma vez por semana que a professora [professora de apoio] vem dar apoio a eles e há a professora de educação especial. Mas a professora de educação especial tem quatro ou cinco”</p> <p>“tenho o professor [professor de deficiência visual] que me ajuda, mas o professor [] tem, na escola inteira, para aí uns dez ou a onze</p>	<p>“professor [] [professor de apoio a crianças de baixa visão/cegueira] tem um horário e o único dia que ele não vem é à sexta-feira”</p> <p>“as professoras punham baixa e iam-se sempre todas embora, desistiam a meio.”</p> <p>“[a criança cega] passa o dia comigo e aí é o que eu sinto mais dificuldade.”</p> <p>“É assim, se ela [professora de ES] tem um horário, vem buscar os alunos e vai dar o apoio para a sala dela.”</p> <p>“conteúdos que ela [professora de ES] trabalha mais com eles é a nível do primeiro ano e é a leitura e é aquilo que eu lhe peço”</p> <p>“a professora de educação especial tem quatro ou cinco”</p> <p>“uma vez por semana que a professora [] [professora de apoio] vem dar apoio”</p>
--	--	--	--

		<p>██████s [menino cego], não é?! Depois ele tem que ir a outras salas, não é só...”</p> <p>“[menino cego] eu tenho que lhe dar de comer a ele e claro, no início, disseram que era os auxiliares que davam de comer.”</p>	<p>“[menino cego] eu tenho que lhe dar de comer a ele [...] disseram que era os auxiliares”</p>
Recursos Materiais	Existentes	<p>“É que eu solicito os materiais ou, por exemplo, tive o primeiro período, o segundo período tudo a fazer os jogos, não é? Que a escola dá.”</p> <p>“Hã, mas pronto, é assim, hum, tem uma máquina daquelas ainda meio antigas de braille, aquelas tipo máquina de escrever.”</p> <p>“entretanto o ██████ [menino cego de um olho – deficiência visual grave], foi ao contrário já teve tablet, já teve o <i>prodigy</i>, não sei se conhece, já teve a lupa TV, já teve todos os equipamentos e ele está mesmo a negar”</p> <p>“Aliás, o estado o estado dá imenso dinheiro a esta escola. Eles recebem montes de dinheiro pelos miúdos, mas depois, na realidade, não se tem nada na prática”</p>	<p>“os jogos”</p> <p>“máquina daquelas ainda meio antigas de braille”</p> <p>“tablet”</p> <p>“<i>prodigy</i>”</p> <p>“lupa TV”</p> <p>“na realidade, não se tem nada na prática””</p>
	Aproveitamento	<p>“É que eu solicito os materiais ou, por exemplo, tive o primeiro período, o segundo período tudo a fazer os jogos, não é? Que a escola dá. Eu acredito que, pronto, que também é assim. a escola não tem</p>	<p>“eu dou por mim a ir ao chinês e comprar jogos para ele.”</p> <p>“eles todos têm uma verba para gastar”</p>

		<p>culpa. Tem verbas para gastar. Hum, mas eu dou por mim a ir ao chinês e comprar jogos para ele.”</p> <p>“eles todos têm uma verba para gastar, eu nem tinha noção disso. E estes alunos a nível de agrupamento, hum... recebem muitos subsídios e muitas coisas, mas, pronto, é assim, há piores escolas agora, hem... não posso falar mais [risos].”</p>	
Diferenciação Pedagógica	Rotinas/ Apoios	<p>“depois estou sempre a ser interrompida porque, é assim, são tantos terapeutas que eu estou a dar aula, paro “vai a ■■■, vai a ■■■■■, vai...” quando olho já só tenho nove alunos, então vou parar [risos] que os outros estão todos em terapias, não é?!”</p>	<p>“são tantos terapeutas”</p> <p>“quando olho já só tenho nove alunos, então vou parar [risos] que os outros estão todos em terapias”</p>

Apêndice XI – Análise de Conteúdo Entrevista Encarregado de Educação Escola nº1 (Pública)

Encarregado de Educação			
Dimensão: Caracterização da Criança com Deficiência Visual			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Ano de Escolaridade		“No terceiro ano.”	“terceiro ano.”
Características Individuais		<p>“Então, ele é uma criança muito extrovertida, a deficiência que ele tem não lhe influencia em nada, é uma criança meiga, até certo ponto, é muito amável, tem muito amor para dar e ele na escola consegue lidar com todos e todos os colegas, amigos e professores dão-se muito bem com ele... Então, eu a princípio pensei que seria difícil, pela condição dele e eu no primeiro dia que ele foi para a escola... Mas por ele ser uma criança muito extrovertida, uma criança que tem muito amor, para dar e para a receber também, tornou-se muito muito, muito fácil”</p> <p>“ele é mesmo cego, cem por cento cego. Até então, sim, mas ele foi uma criança normal até os seus cinco anos.”</p>	<p>“criança muito extrovertida, a deficiência que ele tem não lhe influencia em nada, é uma criança meiga, até certo ponto, é muito amável, tem muito amor para dar e ele na escola consegue lidar com todos e todos os colegas, amigos e professores dão-se muito bem com ele...”</p> <p>“criança muito extrovertida”</p> <p>“ele é mesmo cego, cem por cento cego. Até então, sim, mas ele foi uma criança normal até os seus cinco anos.”</p> <p>“ele teve uma patologia e deixou-lhe tetraplégico”</p>

		<p>“ele teve uma patologia e deixou-lhe tetraplégico e, com a graça de Deus, assim, digamos, vem melhorando e evoluindo porque hoje conforme ele está na escola não é conforme ele entrou, ou conforme ele entrou.”</p> <p>“ele teve duas cirurgias, não é?! Delicadas no cérebro, a primeira até foi feita lá que era pra colocar uma válvula, para drenar os líquidos, mas a segunda que era para remoção do tuberculoma que ele tinha no cérebro”</p> <p>“[professora titular], ela disse que o [REDACTED] é muito inteligente e eu consigo provar e notar isso, consigo ver que ele é muito inteligente só que às vezes tem aqueles dias, não é? Porque também não está a ser fácil para a ele. Mas então, ele precisa trabalhar, se a mãe quiser, também que é para poder aceitar ainda, agora menos do que antes, senão não até o ano passado havia dias ou momentos em que ele recusava, dizia que ele não está cego.”</p> <p>“pode não ser também só a parte da rejeição pela patologia dele, ele às vezes nos parece estar bem forte, firme, só que ele tem crises convulsivas, também, ainda. Então, tem crises convulsivas e para além das crises convulsivas, ele faz fisioterapia, ele ainda não consegue ter uma estabilidade cem por cento no corpo, ele usa talas e a mobilidade dele</p>	<p>“vem melhorando e evoluindo porque hoje conforme ele está na escola não é conforme ele entrou”</p> <p>“ele teve duas cirurgias [...] no cérebro”</p> <p>““[professora titular], ela disse que o [REDACTED] é muito inteligente e eu consigo provar e notar isso, consigo ver que ele é muito inteligente só que às vezes tem aqueles dias”</p> <p>“até o ano passado havia dias ou momentos em que ele recusava, dizia que ele não está cego.”</p> <p>“ele às vezes nos parece estar bem forte, firme, só que ele tem crises convulsivas”</p> <p>“não consegue ter uma estabilidade cem por cento no corpo, ele usa talas e a mobilidade dele também ainda não está assim tão estável, principalmente na mão esquerda”</p> <p>“Ele como também tem problemas com o sistema nervoso, ele não tem assim</p>
--	--	---	--

		<p>também ainda não está assim tão estável, principalmente na mão esquerda. A mão esquerda tem momentos que os dedos prendem, então, para escrever usando a máquina, então tem aqueles momentos que ele não consegue pressionar a máquina...”</p> <p>“Ele como também tem problemas com o sistema nervoso, ele não tem assim muita sensibilidade. Ele usa muita força e pra ler no braille tem que ser sensível, então são esses problemas hoje, as dificuldades que ele tem que ultrapassar foi para depois sentir que o braille não é tão difícil assim conforme ele encara hoje.”</p>	<p>muita sensibilidade. Ele usa muita força e pra ler no braille tem que ser sensível”</p>
Aquisição de Aprendizagens		<p>“Olha na escola [discurso impercetível] vou tentar interagir com os professores e tudo, mais com a professora ■■■ [professora titular], ela disse que o ■■■ é muito inteligente e eu consigo provar e notar isso, consigo ver que ele é muito inteligente só que às vezes tem aqueles dias, não é? Porque também não está a ser fácil para a ele. Mas então, ele precisa trabalhar, se a mãe quiser, também que é para poder aceitar ainda, agora menos do que antes, senão não até o ano passado havia dias ou momentos em que ele recusava, dizia que ele não está cego.”</p> <p>“mas as outras disciplinas ele aplica-se, faz normalmente, então, eu também tenho dito...”</p>	<p>“a professora ■■■ [professora titular], ela disse que o ■■■ é muito inteligente e eu consigo provar e notar isso”</p> <p>“ele é muito inteligente só que às vezes tem aqueles dias”</p> <p>“ele precisa trabalhar”</p> <p>“havia dias ou momentos em que ele recusava, dizia que ele não está cego.”</p> <p>“as outras disciplinas ele aplica-se, faz normalmente”</p>

		<p>“Porque o que ele passou também não foi fácil, então vamos primeiro deixar ele digerir a situação e, quem sabe, depois dele aceitar, digerir ali, ele consegue, tem algumas falhas que às vezes nós notamos que é preguiça da parte dele com relação ao braille. Ele mostra-nos que ele consegue, que ele sabe, mas depois tem aquela parte da rejeição.”</p>	<p>“ele consegue, tem algumas falhas que às vezes nós notamos que é preguiça da parte dele com relação ao braille. Ele mostra-nos que ele consegue”</p>
Socialização		<p>“Ele dá-se com todos, conforme já disse, e todos os colegas, todos os professores e onde ele está é muito amável, carinhoso, e onde ele está, está sempre a abraçar, sempre a dizer “te amo” e todo mundo gosta dele...”</p> <p>“a professora [redacted] [titular] diz assim: eu nunca vi um aniversário como o do [redacted], ele convidou a escola toda, não havia espaço que a professora tinha que estar a mandar voltar outros [risos] e as professoras, outras, quando chegassem [risos] quando chegavam no final: “ele já não tem bolo, já não tem, não”, e o professor de inclusão lá dizia “mas, também, o [redacted] convidou toda a escola!”. [risos]”</p>	<p>“Ele dá-se com todos”</p> <p>“todos os colegas, todos os professores”</p> <p>“onde ele está é muito amável, carinhoso [...] está sempre a abraçar, sempre a dizer ‘e amo’ ”</p> <p>“ele convidou a escola toda”</p>

Encarregado de Educação			
Dimensão: Aplicação DL 54/2018			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave

Recursos	Humanos	<p>“ele acompanha a turma, hum, não digamos que é o dia todo, mas tem alguns dias que ele sai que é para as terapias, porque ele faz a terapia da fala... terapia ocupacional... Sim, sim [A de mobilidade também deve fazer?] Também, sim, sim”</p> <p>“o braille, sim, sim, mas ele tem lá na sala de aula a máquina com ele todos os dias, no lugar dele, e o professor do braille também está passando lá na sala. A passar os trabalhos, sim, às vezes ele pode não estar, mas deixa os trabalhos com a ajuda da professora, ele vai fazendo, sim, vai fazendo...”</p>	<p>“a terapia da fala... terapia ocupacional”</p> <p>“A de mobilidade também deve fazer?” Também, sim, sim”</p> <p>“o professor do braille também está passando lá na sala. A passar os trabalhos, sim, às vezes ele pode não estar, mas deixa os trabalhos com a ajuda da professora, ele vai fazendo, sim, vai fazendo...”</p>
	Materiais	<p>“o braille, sim, sim, mas ele tem lá na sala de aula a máquina com ele todos os dias”</p>	<p>“o braile [...]tem lá na sala de aula a máquina”</p>
Rotinas		<p>“ele acompanha a turma, hum, não digamos que é o dia todo, mas tem alguns dias que ele sai que é para as terapias, porque ele faz a terapia da fala... terapia ocupacional... Sim, sim”</p>	<p>“ele acompanha a turma, hum, não digamos que é o dia todo”</p> <p>“tem alguns dias que ele sai que é para as terapias [...] terapia da fala... terapia ocupacional”</p>
Diferenciação Pedagógica		<p>“Olha, ele gosta muito de cantar, ele gosta muito de cantar, então, eu sei também que a professora ■■■ usa muito a música, também, como um dos métodos que é para ele interagir, sim.”</p> <p>“consigo notar que a professora ■■■ [titular] e o professor ■■■ [apoio a deficiência visual] são muito esforçados, eles me mudam de dinâmica, tão</p>	<p>“ele gosta muito de cantar [...] a professora ■■■ usa muito a música”</p> <p>“a professora ■■■ [titular] e o professor ■■■ [apoio a deficiência visual] [...] eles me mudam de dinâmica”</p>

		<p>sempre arranjar estratégias... mesmo o professor [apoio a deficiência visual] na parte especial é de tirar o chapéu. Muito paciente, sempre a criar formas, fazer livrinhos, fazer... quando for pra lá, nas reuniões, eu vejo o que o [apoio a deficiência visual] tem feito durante as aulas e a dinâmica que o professor [apoio a deficiência visual] e a professora [titular] usam é espetacular. É muito espetacular, sim, mesmo durante as provas, os métodos que eles usam... sim, sim.”</p>	<p>“a dinâmica que o professor [apoio a deficiência visual] e a professora [titular] usam é espetacular [...] durante as provas, os métodos que eles usam”</p>
Estratégias Instituição		<p>“os professores, porque os professores têm influenciado muito, muito na vida do [apoio a deficiência visual], graças a Deus ele tem calhado com professores excelentes e a escola onde ele está, não tenho queixas apesar dos apesares para uns, mas para mim eu reconheço que é vitória, todas as terapias que ele tem tido na escola, os professores, a diretora é como tudo, sabemos que nem tudo é importante ou um mar de rosas.”</p> <p>“Tem na escola, tem as terapias que ele faz na escola e mesmo os professores usam métodos que é para ensinar o braille, criam tantos métodos: fazem livros, materiais de apoio, tem lá Legos próprios para deficientes visuais. Têm muita coisa, lá às vezes também tem associações, tipo a ACAPO [Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal] que é a associação de cegos de Lisboa ou Portugal, eles também, eles têm interagido com a escola, vão</p>	<p>“os professores têm influenciado muito, muito na vida do [apoio a deficiência visual]”</p> <p>“professores excelentes”</p> <p>“a escola onde ele está, não tenho queixas apesar dos apesares [...] reconheço que é vitória, todas as terapias que ele tem tido na escola, os professores, a diretora”</p> <p>“Tem na escola, tem as terapias”</p> <p>“os professores usam métodos que é para ensinar o braille”</p> <p>“fazem livros, materiais de apoio, tem lá Legos próprios para deficientes visuais”</p>

	<p>pra lá... a associação dos cegos e munícipes de Portugal, pois esses vão para a escola, também têm estado com os meninos e tem mais uma outra associação, também, que vai para lá e às vezes tem atividades em que a escola participa e os meninos também têm que participar que nem o... tem várias atividades tipo o Jorge Pina [desportista cego com uma associação com o seu nome] tem sempre estado lá na escola com os meninos e fazerem atividades e...”</p> <p>“o professor do braille também está passando lá na sala. A passar os trabalhos, sim, às vezes ele pode não estar, mas deixa os trabalhos com a ajuda da professora, ele vai fazendo, sim, vai fazendo...”</p> <p>“consigo notar que a professora ■■■ [titular] e o professor ■■■ [apoio a deficiência visual] são muito esforçados, eles me mudam de dinâmica, tão sempre arranjar estratégias... mesmo o professor ■■■ [apoio a deficiência visual] na parte especial é de tirar o chapéu. Muito paciente, sempre a criar formas, fazer livrinhos, fazer... quando for pra lá, nas reuniões, eu vejo o que o ■■■ tem feito durante as aulas e a dinâmica que o professor ■■■ [apoio a deficiência visual] e a professora ■■■ [titular] usam é espetacular. É muito espetacular, sim, mesmo durante as provas, os métodos que eles usam... sim, sim.”</p>	<p>“também tem associações, tipo a ACAPO [Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal] que é a associação de cegos de Lisboa ou Portugal, eles também, eles têm interagido com a escola”</p> <p>“a associação dos cegos e munícipes de Portugal [...] também têm estado com os meninos”</p> <p>“tem mais uma outra associação [...] que vai para lá e às vezes tem atividades em que a escola participa e os meninos também”</p> <p>“o professor do braille [...] às vezes ele pode não estar, mas deixa os trabalhos com a ajuda da professora”</p> <p>“a professora ■■■ [titular] e o professor ■■■ [apoio a deficiência visual] [...]eles me mudam de dinâmica, tão sempre arranjar estratégias”</p> <p>“o professor ■■■ [apoio a deficiência visual] [...]sempre a criar formas, fazer livrinhos”</p>
--	---	--

			<p>“a dinâmica que o professor [redacted] [apoio a deficiência visual] e a professora [redacted] [titular] usam é espetacular”</p> <p>“É muito espetacular, sim, mesmo durante as provas, os métodos que eles usam”</p>
Conhecimento do DL		“Nunca li, pra ser sincera. Nunca li.”	“Nunca li”
Satisfação		<p>“os professores, porque os professores têm influenciado muito, muito na vida do [redacted], graças a Deus ele tem calhado com professores excelentes e a escola onde ele está, não tenho queixas apesar dos apesares para uns, mas para mim eu reconheço que é vitória, todas as terapias que ele tem tido na escola, os professores, a diretora é como tudo, sabemos que nem tudo é importante ou um mar de rosas.”</p>	<p>“ele tem calhado com professores excelentes”</p> <p>“a escola onde ele está, não tenho queixas apesar dos apesares”</p> <p>“reconheço que é vitória, todas as terapias que ele tem tido na escola, os professores, a diretora”</p>

	<p>“o importante é que está aí fisicamente e a gente consegue perceber e notar cada dia melhor que o outro dia.”</p> <p>“Eu costumo assim a dizer: graças a Deus por ele ter esses que ele já tem.”</p> <p>“E que ainda... pois, pois, ainda falta... eu não sei, eu não sei, mas eu gostaria muito mesmo que eu conseguisse ou que a escola conseguisse entrar em contacto com a associação ACAPO que é associação dos cegos e amblíopes de Portugal, porque eu sei que eles têm os métodos, não é? Mais eficaz que é para ajudar o [REDACTED] nessa condição porque depois sabemos que os professores fazem de tudo para ajudá-lo, mas ele, sendo uma associação própria para isso, então têm métodos e formas e, claro, mais específicas. Porque, sim, tem vezes o [REDACTED] mostra que consegue, ou que pode, mas não faz e tal, só sei que eles têm formas mais apropriadas que é para ajudá-lo. Tipo, neste caso, ele está a usar um andarilho que é para poder ter o equilíbrio total, e depois do equilíbrio, a ver se ele consegue ter uma bengala para poder caminhar sozinho, porque, neste momento, eu quando estivermos a caminhar, ele caminha apoiado a mim, eu sinto aí, também, todo o peso e tudo mais. Seria o ideal, ele já com a sua bengala a caminhar sozinho.”</p>	<p>“nem tudo é importante ou um mar de rosas.”</p> <p>“e a gente consegue perceber e notar cada dia melhor que o outro”</p> <p>“graças a Deus por ele ter esses que ele já tem.”</p> <p>“gostaria muito mesmo que eu conseguisse ou que a escola conseguisse entrar em contacto com a associação ACAPO que é associação dos cegos e amblíopes de Portugal. [...] sei que eles têm os métodos [...] Mais eficaz que é para ajudar o [REDACTED] nessa condição”</p> <p>“sabemos que os professores fazem de tudo para ajudá-lo”</p> <p>“a ver se ele consegue ter uma bengala para poder caminhar sozinho”</p> <p>“Seria o ideal, ele já com a sua bengala a caminhar sozinho.””</p>
--	---	--

		<p>“não sei como será o próximo ano e tudo mais, então, até aqui, esta dinâmica tanto da professora [titular] como do professor [apoio a deficiência visual], eu estou satisfeita, né? Mas se tiverem uma outra melhor, pra ajudar mais, que seja bem-vinda, mas eu consigo notar que a professora [titular] e o professor [apoio a deficiência visual] são muito esforçados, eles me mudam de dinâmica, tão sempre arranjar estratégias... mesmo o professor [apoio a deficiência visual] na parte especial é de tirar o chapéu. Muito paciente, sempre a criar formas, fazer livrinhos, fazer... quando for pra lá, nas reuniões, eu vejo o que o [] tem feito durante as aulas e a dinâmica que o professor [apoio a deficiência visual] e a professora [titular] usam é espetacular. É muito espetacular, sim, mesmo durante as provas, os métodos que eles usam... sim, sim.”</p>	<p>“tanto da professora [titular] como do professor [apoio a deficiência visual], eu estou satisfeita”</p> <p>“Mas se tiverem uma outra melhor, pra ajudar mais, que seja bem-vinda”</p> <p>“na parte especial é de tirar o chapéu”</p> <p>“a dinâmica que o professor [apoio a deficiência visual] e a professora [titular] usam é espetacular”</p> <p>“É muito espetacular, sim, mesmo durante as provas”</p>
--	--	---	---

Apêndice XII – Análise de Conteúdo Entrevista Diretor Pedagógico Escola nº2 (Privada)

Diretor Pedagógico			
Dimensão: Caracterização da População Escolar Passível de Ser Avaliada neste Estudo (com Deficiência Visual)			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Alunos com Deficiência Visual	Admissão	“Desde que foram criadas as escolas de referência, recebemos cada vez menos. Em 2008, por exemplo, num universo de 500 crianças, cerca de 90 tinham deficiência visual. Atualmente, no mesmo universo de 500 temos cerca de 15 com deficiência visual. A percentagem aumenta um pouco se acrescentarmos os alunos com outras deficiências (autismo, trissomia 21...) mas só com deficiência visual serão cerca de 15.”	“universo de 500 temos cerca de 15 com deficiência visual”
	Distribuição por turmas	“Houve alturas que tínhamos 2 e 3 crianças com deficiência visual em cada turma. Hoje temos apenas 1 por turma e nem todas as turmas têm crianças com estas características.”	“apenas 1 por turma e nem todas as turmas têm crianças com estas características.”
Socialização de crianças com Deficiência Visual		“A deficiência visual não é vista como um problema e todos interagem de forma muito natural. Os maiores problemas surgem a partir do 2º ciclo, [...] se for [um aluno] recém-chegado, regra geral há muitos desafios/ entraves.”	“todos interagem de forma muito natural.”

Diretor Pedagógico			
Dimensão: DL 54/2018			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Entendimento	Início	“Quando foi publicado pareceu-nos um pouco confuso e tão “amplo” que não se percebia exatamente o que era pretendido.”	“confuso e tão ‘amplo’ que não se percebia”
	Atualmente	<p>“Ao longo dos tempos, e à medida que fomos fazendo formação, fomos relendo, discutindo... percebemos que, na verdade, é um documento que permite uma grande autonomia das escolas e permite uma maior liberdade de ação concreta com os alunos.”</p> <p>“Rapidamente nos adaptamos ao decreto, até porque veio ao encontro de muitas coisas que já defendíamos.”</p>	<p>“documento que permite uma grande autonomia das escolas e [...] uma maior liberdade de ação”</p> <p>“veio ao encontro de muitas coisas que já defendíamos”</p>
Práticas	Instituição	<p>“As nossas turmas têm, no máximo, 22 alunos. Há turmas muito mais pequenas (17, 18..) mas, regra geral, não ultrapassamos os 22, independentemente de integrarem ou não crianças com deficiência visual.”</p> <p>“Criámos um conjunto de documentos orientadores, definimos as nossas equipas”</p>	<p>“As nossas turmas têm, no máximo, 22 alunos”</p> <p>“Há turmas muito mais pequenas (17, 18..)”</p>

		<p>“Rapidamente nos adaptamos ao decreto, até porque veio ao encontro de muitas coisas que já defendíamos.”</p> <p>“parceria com o Ministério da educação (que nos dá o estatuto de IPSS) e que visa em recebermos alunos encaminhados aos quais a escola pública não pode/ não consegue dar resposta. Como forma de apoio, por cada 5 alunos encaminhados, o ministério destaca-nos um professor.”</p> <p>“além de algumas adaptações nos espaços, a escola dispõe de [...]”</p>	<p>“Criámos um conjunto de documentos orientadores, definimos as nossas equipas”</p> <p>“Rapidamente nos adaptamos ao decreto”</p> <p>“parceria com o Ministério da educação [...]recebermos alunos encaminhados aos quais a escola pública não pode/ não consegue dar resposta.”</p> <p>“por cada 5 alunos encaminhados, o ministério destaca-nos um professor.”</p> <p>“adaptações nos espaços”</p>
	Profissionais	<p>“Cada professor tem autonomia para gerir o currículo da melhor forma, desde que garanta a efetiva aprendizagem de todos os alunos, sempre com base no PASEO [perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória].”</p>	<p>“professor tem autonomia para gerir o currículo da melhor forma”</p>

Diretrizes		<p>“Sim, até porque a autonomia que nos confere permite-nos trabalhar da forma que consideramos mais adequada a cada caso.”</p> <p>“Aquando da publicação do decreto, as formações eram ainda muito escassas e as que existiam eram muito pouco claras.”</p> <p>“Fizemos várias formações... a escola propôs e assegurou várias e os próprios professores e técnicos também investiram a título pessoal.”</p> <p>“Internamente, a nível de escola, os procedimentos gerais são estabelecidos pela EMAEI, juntamente com o Conselho Pedagógico. Todos os alunos que são referenciados (pelos professores, pelos pais ou que já venham referenciados de outras escolas) são avaliados nas áreas que se considerem adequadas e são definidos os respetivos RTP's quando se justifica ou apenas as medidas universais. Cada caso é analisado individualmente.”</p>	<p>“autonomia”</p> <p>“formações eram ainda muito escassas e [...] pouco claras.”</p> <p>“várias formações”</p> <p>“procedimentos gerais são estabelecidos pela EMAEI, juntamente com o Conselho Pedagógico.”</p> <p>“Cada caso é analisado individualmente.”</p>
Desafios		<p>“Conseguir manter a estrutura de apoio que temos. Financeiramente torna-se muito ‘pesado’.”</p> <p>“As maiores dificuldades penso terem sido no início.. algumas dificuldades na terminologia, por exemplo.”</p>	<p>“manter a estrutura de apoio que temos. Financeiramente”</p> <p>“dificuldades na terminologia”</p>

Mais Valias		<p>“A grande mais-valia é que permite olhar para cada criança individualmente e não apenas para aqueles que apresentam um diagnóstico fechado. Também o facto de assumir que os alunos passam por diferentes fases e um aluno que numa determinada altura pode precisar de medidas universais, não significando que necessite delas para sempre.”</p>	<p>“permite olhar para cada criança individualmente”</p> <p>“assumir que os alunos passam por diferentes fases”</p> <p>“determinada altura pode precisar de medidas universais, não significando que necessite delas para sempre”</p>
Recursos Humanos	Existentes	<p>“equipa multidisciplinar (2 psicólogas; 1 terapeuta ocupacional; 2 terapeutas da fala; 2 tutoras; 1 psicomotricista/ técnica de orientação e mobilidade; 2 professores de braille, 2 professores de educação especial), todos os nossos docentes recebem formação em Braille quando integram a nossa escola e, de vez em quando, são feitas “reciclagens” dessa mesma formação.”</p> <p>“sala aventura que tem uma professora de educação especial e uma auxiliar a tempo inteiro.”</p> <p>“equipa de auxiliares que cada vez tem mais perfil e formação para trabalhar com estas crianças.”</p>	<p>“equipa multidisciplinar (2 psicólogas; 1 terapeuta ocupacional; 2 terapeutas da fala; 2 tutoras; 1 psicomotricista/ técnica de orientação e mobilidade; 2 professores de braille, 2 professores de educação especial)”</p> <p>“uma professora de educação especial e uma auxiliar a tempo”</p> <p>“equipa de auxiliares”</p>
	Aproveitamento	<p>“uma parceria com o Ministério da educação (que nos dá o estatuto de IPSS) e que visa em recebermos alunos encaminhados aos quais a escola pública não</p>	<p>“docentes recebem formação em Braille quando integram a nossa escola”</p>

		pode/ não consegue dar resposta. Como forma de apoio, por cada 5 alunos encaminhados, o ministério destaca-nos um professor. Neste momento temos 3 professores destacados.”	“3 professores destacados.”
Recursos Materiais	Existentes	<p>“uma sala aventura [...] no sentido de desenvolver competências específicas com alguns alunos com multideficiência.”</p> <p>“além de algumas adaptações nos espaços, a escola dispõe de máquinas de braille, computadores com softwares específicos, linhas braille, lupas, planos inclinados, cubarítmos, entre muitos outros materiais.”</p> <p>“temos uma biblioteca dedicada aos alunos com deficiência visual, com livros ampliados, em braille e audiolivros.”</p>	<p>“uma sala aventura”</p> <p>“adaptações nos espaços”</p> <p>“máquinas de braille, computadores com softwares específicos, linhas braille, lupas, planos inclinados, cubarítmos, entre muitos outros materiais.”</p>
	Aproveitamento	“Muitos desses audiolivros foram construídos por alunos do 2º e 3º ciclos, no âmbito de diferentes projetos ao longo dos anos.”	“foram construídos por alunos do 2º e 3º ciclos”
Gestão Curricular	Aplicação	“A gestão curricular já se espera flexível para todos os alunos.”	<p>“flexível”</p> <p>“necessário produzir mais materiais”</p>

		<p>“Especificamente para os alunos com deficiência visual, é necessário produzir mais materiais, criar situações mais concretas do que abstratas, no entanto, a maioria dos conteúdos é suscetível de ser trabalhada.”</p>	<p>“criar situações mais concretas do que abstratas”</p> <p>“maioria dos conteúdos é suscetível de ser trabalhada [em conjunto com crianças normativas]”</p>
--	--	--	--

Apêndice XIII – Análise de Conteúdo Entrevista Coordenador de EMAEI Escola nº2 (Privada)

Coordenador de EMAEI			
Dimensão: Caracterização da População Escolar Passível de Ser Avaliada neste Estudo (com Deficiência Visual)			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Alunos com Deficiência Visual	Distribuição por turmas	<p>“Os alunos são distribuídos de acordo com as características dos alunos inseridos nas turmas. Do JI para 1º ano e do 4º ano para 5º ano tem-se ainda em consideração as escolhas dos próprios alunos.”</p> <p>“As turmas [...] têm no máximo 22 alunos.”</p>	<p>“distribuídos de acordo com as características dos alunos”</p> <p>“Do JI para 1º ano e do 4º ano [...] consideração as escolhas dos próprios alunos.”</p> <p>“no máximo 22 alunos.”</p>
Socialização de crianças com Deficiência Visual		<p>“A interação entre os alunos é variável. Não é pelo facto de ser cego ou ter baixa visão que a socialização fica comprometida. Normalmente estas relações são dificultadas quando a criança/jovem apresenta outro tipo de comprometimentos para além da DV.”</p> <p>“não existem crianças nessas circunstâncias [de exclusão social ou pedagógica]”</p>	<p>“variável”</p> <p>“são dificultadas quando a criança/jovem apresenta outro tipo de comprometimentos para além da DV.”</p> <p>“não existem crianças nessas circunstâncias [de exclusão social ou pedagógica]”</p>

Coordenador de EMAEI			
Dimensão: DL 54/2018			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Entendimento		<p>“Foi uma lufada de ar fresco para a educação inclusiva. Com este DL todos os alunos passaram a ter oportunidade de beneficiar de algum tipo de ajuda independentemente de terem algum diagnóstico.</p> <p>O afastamento do paradigma clínico também foi um marco muito relevante. Deixou de ser necessário depender de um diagnóstico ou de uma classificação para implementar medidas de apoio.”</p>	<p>“lufada de ar fresco para a educação inclusiva”</p> <p>“oportunidade de beneficiar de algum tipo de ajuda independentemente de terem algum diagnóstico.”</p> <p>“afastamento do paradigma clínico”</p> <p>“Deixou de ser necessário depender de um diagnóstico ou de uma classificação para implementar medidas de apoio.”</p>
Práticas	Instituição	<p>“Os alunos trabalham desde cedo a autonomia para realizarem as tarefas da forma mais independente possível (quer em termos de deslocações pelos diferentes espaços da escola, quer em termos de autonomia nos cuidados pessoais e alimentação).”</p> <p>“A preparação foi realizada através de formações individuais e partilha entre docentes.”</p>	<p>“alunos trabalham desde cedo a autonomia”</p> <p>“formações individuais”</p> <p>“partilha entre docentes.”</p>
	Profissionais	<p>“desenvolvem atividades que incluam conteúdos das áreas específicas para a DV, ex.: Dia da Bengala Branca; Dia da família ou Peddy Paper com atividades para decifrar mensagem em braille; no</p>	<p>“desenvolvem atividades que incluam conteúdos das áreas específicas para a DV”</p>

		<p>âmbito da educação física, torneios de goalball. Também neste último exemplo dos treinos de goalball são abertos a todos os alunos.”</p> <p>“[gestão curricular] É feita pelo professora titular ou professores das diferentes disciplinas, em colaboração com os técnicos que acompanham cada aluno com DV.”</p> <p>“foi criada uma “disciplina de oferta curricular” para os 3º e 4º anos- Projeto Braille. Ao longo do ano são assinalados dias comemorativos onde se desenvolvem atividades que incluam conteúdos das áreas específicas para a DV, ex.: Dia da Bengala Branca; Dia da família ou Peddy Paper com atividades para decifrar mensagem em braille; no âmbito da educação física, torneios de goalball. Também, neste último exemplo dos treinos de goalball são abertos a todos os alunos.”</p>	<p>“[gestão curricular] É feita pelo professora titular ou professores das diferentes disciplinas, em colaboração com os técnicos que acompanham cada aluno com DV.”</p> <p>“criada uma “disciplina de oferta curricular” para os 3º e 4º anos- Projeto Braille.”</p> <p>“assinalados dias comemorativos”</p> <p>“desenvolvem atividades que incluam conteúdos das áreas específicas para a DV”</p>
Diretrizes		“São aplicadas em colaboração entre a EMAEI e os docentes, em qualquer momento ao longo do ano letivo.”	“aplicadas em colaboração entre a EMAEI e os docentes”
Desafios		<p>“Não houve qualquer dificuldade ou entrave.”</p> <p>“Desafios burocráticos.”</p>	<p>“Não houve qualquer dificuldade ou entrave.”</p> <p>“Desafios burocráticos.”</p>

		<p>“O maior desafio é a sensibilização de alunos que vêm de outras escolas.”</p> <p>“Gestão dos diferentes níveis existentes em sala de aula, produção de material para os diferentes níveis.”</p>	<p>“O maior desafio é a sensibilização de alunos que vêm de outras escolas.”</p> <p>“Gestão dos diferentes níveis existentes em sala de aula, produção de material para os diferentes níveis.”</p>
Mais Valias		“Considero que as mais valias será a colaboração que se consegue criar entre alunos (inter ajuda).”	“colaboração que se consegue criar entre alunos”
Recursos Humanos	Existentes	<p>“A escola possui Técnicos de Braille, de orientação e mobilidade e de educação especial; terapeuta da fala, ocupacional e psicólogo.”</p> <p>“Não existem assistentes operacionais específicos para as crianças com DV.”</p>	<p>“Técnicos de Braille, de orientação e mobilidade e de educação especial; terapeuta da fala, ocupacional e psicólogo.”</p> <p>“Não existem assistentes operacionais específicos para as crianças com DV.”</p>
	Aproveitamento	<p>“A gestão é feita pela coordenadora da EMAEI em conjunto com a Direção Pedagógica e Direção de Serviços.”</p> <p>“Os recursos estão geridos de forma adequada tendo em consideração as necessidades dos alunos com DV.”</p>	<p>“A gestão é feita pela coordenadora da EMAEI em conjunto com a Direção Pedagógica e Direção de Serviços.”</p> <p>“de forma adequada tendo em consideração as necessidades dos alunos com DV.”</p>
Recursos Materiais	Existentes	Em termos materiais tem máquinas de braille, impressora braille, ampliadores digitais, bengalas brancas. No que se refere a apoio financeiro não recebe qualquer apoio financeiro.”	<p>“máquinas de braille, impressora braille, ampliadores digitais, bengalas brancas”</p> <p>“não recebe qualquer apoio financeiro.”</p>

		“A gestão é feita pela coordenadora da EMAEI em conjunto com a Direção Pedagógica e Direção de Serviços.”	
	Aproveitamento	<p>“A gestão é feita pela coordenadora da EMAEI em conjunto com a Direção Pedagógica e Direção de Serviços.”</p> <p>“Os recursos estão geridos de forma adequada tendo em consideração as necessidades dos alunos com DV.”</p>	<p>“A gestão é feita pela coordenadora da EMAEI em conjunto com a Direção Pedagógica e Direção de Serviços.”</p> <p>“Os recursos estão geridos de forma adequada tendo em consideração as necessidades dos alunos com DV.”</p>
Diferenciação Pedagógica	Rotinas/ Apoios	“a única diferença na rotina das crianças com DV está relacionada com os apoios que têm ao longo do dia de acordo com as necessidades de cada aluno”	“os apoios que têm ao longo do dia de acordo com as necessidades de cada aluno”
	Aquisição de aprendizagens	“Quando a problemática é apenas cegueira ou baixa visão, os alunos acompanham o grupo no desenvolvimento das diferentes competências. Quando isto não acontece, normalmente, deve-se ao facto de não terem tido estimulação precoce adequada ou por existirem comorbilidades.”	<p>“acompanham o grupo no desenvolvimento das diferentes competências”</p> <p>“não acontece, normalmente, deve-se ao facto de não terem tido estimulação precoce adequada ou por existirem comorbilidades.”</p>

Apêndice XIV – Análise de Conteúdo Entrevista Professor Titular Escola nº2 (Privada)

Professor titular			
Dimensão: Caracterização da População Escolar Passível de Ser Avaliada neste Estudo (com Deficiência Visual)			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Aspetos a salientar
Alunos com Deficiência Visual	Distribuição por turmas	<p>“aqui a listagem é dada à coordenação e através dos casos que temos conhecimento vão sendo distribuídos pelas duas turmas. Temos duas turmas de cada ano e tenta-se distribuir ao máximo os casos que temos.”</p> <p>“número atualmente é vinte e dois alunos, cada turma”</p> <p>“não te consigo dizer o número de alunos com necessidades educativas especiais porque depois depende muito. Mas tenta-se ao máximo que não haja, por exemplo, mais do que um aluno com cegueira ou baixa visão por turma.”</p> <p>“Eu sei que há esse cuidado, sim, pronto, em dividir e tentar tornar as turmas o mais equilibradas possível, não é?! Na medida que se sabe.”</p>	<p>“listagem é dada à coordenação e através dos casos que temos conhecimento vão sendo distribuídos pelas duas turmas.”</p> <p>“duas turmas de cada ano e tenta-se distribuir ao máximo os casos que temos.”</p> <p>“vinte e dois alunos”</p> <p>“não haja, por exemplo, mais do que um aluno com cegueira ou baixa visão por turma.”</p> <p>“dividir e tentar tornar as turmas o mais equilibradas”</p>
Socialização de crianças com Deficiência Visual		<p>“portanto os amigos são impecáveis com ela. Dão-lhe todo o apoio. Tentam incluí-la em tudo o que fazem. Hã, pronto, portanto ela está perfeitamente integrada”</p>	<p>“amigos são impecáveis com ela. Dão-lhe todo o apoio. Tentam incluí-la em tudo o que fazem”</p> <p>“ela está perfeitamente integrada”</p>

		<p>“A nível social, ou seja, como elas estão, a maioria e dependendo obviamente dos casos, estão a tempo integral em sala de aula portanto são uma criança normalíssima dentro da turma e interagem com os pares. Eu não tenho tido necessidade de criar atividades ou circunstâncias que promova essa inclusão porque a própria turma depois acaba por acolher e como percebem desde muito cedo as características, eles próprios acabam por se enquadrar e se moldar às dificuldades ou às necessidades que essas crianças têm. Pronto, também é uma escola que como tem como tem muitos casos e eles já vêm muitas das vezes do jardim de infância a conhecê-los e já são amigos desde o jardim da infância, isso facilita-nos a nós aqui no 1º ciclo da tarefa.”</p>	<p>“criança normalíssima dentro da turma e interagem com os pares”</p> <p>“Eu não tenho tido necessidade de criar atividades ou circunstâncias que promova essa inclusão”</p>
--	--	--	---

Professor titular			
Dimensão: Turma			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Aspetos a salientar
Desempenho		“obviamente que se nota as diferenças de algumas crianças e há crianças que têm mais dificuldades em acompanhar e consolidar esses conteúdos.”	“há crianças que têm mais dificuldades em acompanhar e consolidar esses conteúdos.”
Crianças com DV	Características	<p>“Sim, tenho a [REDACTED] com baixa visão, praticamente cega. Ela distingue cores e distingue algumas formas, formas no geral, se estiver muito próxima, aí a uns cinco centímetros dos olhos, mas super autónoma.”</p> <p>“Sim, é impecável, ela é extremamente meiga, é uma criança muito bem resolvida portanto não tem indícios de frustração, é uma criança que quer aprender tudo tem uma sede de viver enorme”</p> <p>“eu não sinto grande dificuldade em relação à [REDACTED] realmente ela é uma criança que também me facilita muito o trabalho.”</p>	<p>“tenho a [REDACTED] com baixa visão, praticamente cega.”</p> <p>“distingue cores e distingue algumas formas”</p> <p>“super autónoma.”</p> <p>“é impecável, ela é extremamente meiga, é uma criança muito bem resolvida portanto não tem indícios de frustração, é uma criança que quer aprender tudo tem uma sede de viver enorme”</p> <p>“me facilita muito o trabalho.”</p>
	Aquisição de aprendizagens	“Praticamente tudo. Há alguma... embora ela esteja nas medidas seletivas, não é? Porque ela acaba por ter... há muita coisa que tem que ser adaptada. Hum, mas acaba por quase tudo praticamente tudo. A matemática é a área que ela tem mais dificuldade porque é mais abstrata e na parte escrita...”	<p>“acaba por quase tudo praticamente tudo”</p> <p>“matemática é a área que ela tem mais dificuldade”</p>

	Necessidades	<p>“mobilidade são crianças têm mais dificuldade depois em movimentar-se no espaço”</p> <p>“são crianças que realmente precisam trabalhar muito de um para um, precisam de uma atenção reforçada para terem as mesmas oportunidades dos outros, no fundo...”</p>	<p>“mais dificuldade depois em movimentar-se no espaço”</p> <p>“precisam trabalhar muito de um para um”</p> <p>“precisam de uma atenção reforçada para terem as mesmas oportunidades dos outros”</p>
Ano escolaridade		“Eu agora estou a lecionar o quarto ano.”	“quarto ano.”

Professor titular			
Dimensão: Aplicação DL 54/2018			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Aspetos a salientar
Entendimento	Início	“Na altura também tivemos... aliás tivemos muito tempo com ele em cima da mesa para tentar perceber quais eram as alterações em relação ao anterior.”	“tivemos muito tempo com ele em cima da mesa para tentar perceber”
	Atualmente	<p>“Às vezes ainda surgem dúvidas, a tal professora [redacted] [coordenadora EMAEI] é a pessoa que acaba por dominar mais o decreto-lei e acaba por nos orientar nesse sentido.”</p> <p>“a maior diferença, e eu costumo falar muito nisto, para mim a maior diferença entre um e outro [comparação com DL 3/2008] tem a ver com a</p>	<p>“ainda surgem dúvidas”</p> <p>“[coordenadora EMAEI] é a pessoa que acaba por dominar mais o decreto-lei”</p> <p>“[coordenadora EMAEI] acaba por nos orientar nesse sentido.”</p>

		questão de este DL permitir que um aluno possa sair quando necessita, ou seja, antigamente a partir do momento em que um estava abrangido pelo DL acabava por mantê-lo ao longo de todo o seu processo educativo”	“este DL permitir que um aluno possa sair quando necessita”
Práticas	Instituição	<p>“jogos matemáticos, sim, porque os jogos matemáticos recebem muitas crianças invisuais ou com baixa visão e têm mesmo jogos adaptados.”</p> <p>“Às vezes ainda surgem dúvidas, a tal professora [redacted] [coordenadora EMAEI] é a pessoa que acaba por dominar mais o decreto-lei e acaba por nos orientar nesse sentido.”</p> <p>“[coordenadora EMAEI] funciona como essa ponte porque é ela quem nos dá todos os instrumentos que depois temos que aplicar, imagina, tudo o que são tudo o que é documentação por parte dos alunos é preenchida por nós e uma parte até por ela. Que tendo em conta que domina melhor e que vai conhecendo alguns casos, ela depois ajuda nesse aspeto.”</p> <p>“É assim em nível de legislação... a escola aplica corretamente o DL...”</p> <p>“As crianças que são cegas ou de baixa visão não pagam mensalidade. São crianças que por norma são encaminhadas. Então o que faz com que estas</p>	<p>“jogos matemáticos recebem muitas crianças invisuais ou com baixa visão e têm mesmo jogos adaptados.”</p> <p>“[coordenadora EMAEI] é a pessoa que acaba por dominar mais o decreto-lei e acaba por nos orientar nesse sentido.”</p> <p>“[coordenadora EMAEI] funciona como essa ponte porque é ela quem nos dá todos os instrumentos que depois temos que aplicar [...] documentação por parte dos alunos é preenchida por nós e uma parte até por ela”</p> <p>“escola aplica corretamente o DL...”</p> <p>“As crianças que são cegas ou de baixa visão não pagam mensalidade. São crianças que por norma são encaminhadas. Então o que faz com que estas crianças também tenham a obrigatoriedade de ter todos estes</p>

		<p>crianças também tenham a obrigatoriedade de ter todos estes serviços e aquilo que necessitam gratuitos, portanto são os únicos elementos que, no fundo, beneficiam destas medidas e aí excelente, tudo ok. Tudo ok, quando há terapeutas disponíveis”</p> <p>“até mesmo a própria escola em si acaba por estar muito em cima da situação. Sim e acaba por estar adaptada, não é?! Porque é uma coisa que já fazemos há muitos anos e acabamos por... é fácil encontrar respostas de coisas que já tivemos outros casos vamos...”</p> <p>“Agora temos estes quatro anos para... temos alguma liberdade e aqui felizmente temos essa liberdade, não é?!”</p> <p>“E tenho essa liberdade desde que possa justificar. E também acaba por ser gerido com a parceira pedagógica porque somos duas pessoas a lecionar o mesmo ano, pelo menos nós, duas, trabalhamos assim, portanto vamos vendo os conteúdos que estamos a lecionar, vamos decidindo em conjunto, pronto, e tomando essas decisões também em conjunto.”</p> <p>“Portanto, tudo o que são conteúdos novos, fazemos sempre assim para ficarmos com a certeza</p>	<p>serviços e aquilo que necessitam gratuitos”</p> <p>“acaba por estar adaptada”</p> <p>“temos alguma liberdade”</p> <p>“tenho essa liberdade desde que possa justificar”</p> <p>“acaba por ser gerido com a parceira pedagógica porque somos duas pessoas a lecionar o mesmo ano,”</p> <p>“vamos vendo os conteúdos que estamos a lecionar, vamos decidindo em conjunto, pronto, e tomando essas decisões também em conjunto.”</p> <p>“Este ano tem três momentos [com a professora de ES] apenas, por acaso tem menos em relação ao ano passado”</p>
--	--	---	--

		<p>e com a garantia de que ela que ela percebeu e... ou que há necessidade por exemplo de adaptar mais ainda. Portanto tem que ser mesmo num contexto um para um e às vezes em sala de aula não é possível. Vai fazendo esse trabalho mais com a █████... [...] Também é durante o período letivo. Este ano tem três momentos apenas, por acaso tem menos em relação ao ano passado mas tem pronto...”</p>	
	Profissionais	<p>“Sim, sou eu juntamente, muitas vezes, com a professora █████, que é a professora de educação especial, que lhe dá um reforço extra, portanto muitas das vezes eu estou a dar aula e ela está a ouvir a aula, mas depois toda essa aula é reproduzida novamente contexto de um para um com a █████ [coordenadora EMAEI] [...] Portanto, tudo o que são conteúdos novos, fazemos sempre assim para ficarmos com a certeza e com a garantia de que ela que ela percebeu e... ou que há necessidade por exemplo de adaptar mais ainda. Portanto tem que ser mesmo num contexto um para um e às vezes em sala de aula não é possível. Vai fazendo esse trabalho mais com a █████... [...] Também é durante o período letivo. Este ano tem três momentos apenas, por acaso tem menos em relação ao ano passado mas tem pronto...”</p> <p>“Portanto muitas das dúvidas que nós enquanto professores temos, recorremos a ela para tentar</p>	<p>“juntamente, muitas vezes, com a professora █████, que é a professora de educação especial, que lhe dá um reforço extra, portanto muitas das vezes eu estou a dar aula e ela está a ouvir a aula, mas depois toda essa aula é reproduzida novamente contexto de um para um com a █████ [coordenadora EMAEI]”</p> <p>“tem que ser mesmo num contexto um para um e às vezes em sala de aula não é possível”</p> <p>“[professores] recorremos a ela [professora ES] para tentar perceber se o aluno pode ou não estar em, ou deve integrar numa medida a seguir às universais”</p>

		<p>perceber se o aluno pode ou não estar em, ou deve integrar numa medida a seguir às universais, não é?! Por uma questão... as universais nós conseguimos implementar logo diretamente em sala de aula, todas as outras acabamos por em reunião decidir se... pronto, e com os pais não é?!”</p> <p>“O tempo que está em sala de aula é adaptado, não é?! Mas tenta-se ao máximo que ela faça o mesmo trabalho que os outros, portanto uma interpretação de texto, agora que já são mais crescidos, muitas das vezes até são os colegas que leem a voz o texto e e ela faz juntamente com um colega ou agora que também têm a aquisição da leitura já mais consolidada, portanto concede autonomamente ler os textos ou ler até mesmo já os enunciados, porque já faz os testes todos a braille. O ano passado ainda não ainda não tinha essa essa questão e este ano já tem essa essa valência para ela”</p> <p>“eu posso mover conteúdos de um ano para o outro se for preciso, se eu entender que isso é uma mais valia para a turma.”</p> <p>“tenho essa liberdade desde que possa justificar. E também acaba por ser gerido com a parceira pedagógica porque somos duas pessoas a lecionar o mesmo ano, pelo menos nós, duas, trabalhamos</p>	<p>“as universais nós conseguimos implementar logo diretamente em sala de aula, todas as outras acabamos por em reunião decidir se... pronto, e com os pais”</p> <p>“O tempo que está em sala de aula é adaptado, não é?! Mas tenta-se ao máximo que ela faça o mesmo trabalho que os outros”</p> <p>“ela faz juntamente com um colega”</p> <p>“já faz os testes todos a braille”</p> <p>“posso mover conteúdos de um ano para o outro se for preciso, se eu entender que isso é uma mais valia para a turma.”</p> <p>“gerido com a parceira pedagógica [...] portanto vamos vendo os conteúdos que estamos a lecionar, vamos decidindo em conjunto, pronto, e tomando essas decisões também em conjunto.”</p> <p>“o trabalho da [REDACTED] sou eu que o programo, no fundo, ou que peço para ser trabalhado determinado conteúdo”</p>
--	--	---	--

		<p>assim, portanto vamos vendo os conteúdos que estamos a lecionar, vamos decidindo em conjunto, pronto, e tomando essas decisões também em conjunto.”</p> <p>“Por norma, o trabalho da [REDACTED] sou eu que o programo, no fundo, ou que peço para ser trabalhado determinado conteúdo. Esses conteúdos vêm todos dentro daquilo que é o contexto de sala de aula. Portanto, eu tento ao máximo que ela vá acompanhando os conteúdos que estão a ser lecionados no momento não quer dizer que ela não precise de consolidar outros, não é?! E aí vamos fazendo reforço das aprendizagens noutros momentos. Mas a [REDACTED] [coordenadora EMAEI] é fundamental!”</p> <p>“Uma coisa que ela tem, que eu não referi, é, ela tem uma aula de educação física específica para ela, além da que tem com o grupo [...] não é dado como um apoio, no fundo, mas é o professor de educação física que tem esse esse cuidado. Já desde o ano passado que isso vem...”</p>	<p>“aí vamos fazendo reforço das aprendizagens noutros momentos.”</p> <p>“aula de educação física específica para ela [...] o professor de educação física que tem esse esse cuidado”</p>
Diretrizes		“[coordenadora EMAEI] fez-nos assim uma espécie de briefing que poderia chamar-lhe quase de formação. Não...mas não assim informação específica não.”	“[coordenadora EMAEI] fez-nos assim uma espécie de briefing que poderia chamar-lhe quase de formação.”

		<p>“Nós temos um documento que nos diz, ou seja, a que eu posso recorrer com uma série de ferramentas e de diretrizes que eu posso aplicar em sala de aula. [...] foi feito pela [REDACTED] [coordenadora EMAEI] com base no DL, não é?! Mas nós podemos sempre incluir medidas que... imagina, medidas que podem ser sugeridas pela pelo psicólogo, não é?! Como não estar junto da janela ou estar mais próximos do quadro devido a determinado... todos esses pequenos ajustes podem ser incluídos... Pronto e depois nesse documento nós assinalamos as medidas de que aquele aluno está a beneficiar naquele período de tempo. Que é revisto sempre... [...] de ano para ano”</p> <p>“no fundo nós tivemos que ler o DL e depois tudo o que surge como dúvidas vamos perguntando e vamo-nos ajudando, mas não houve...”</p>	<p>“temos um documento que nos diz, ou seja, a que eu posso recorrer com uma série de ferramentas e de diretrizes que eu posso aplicar em sala de aula.”</p> <p>“medidas que podem ser sugeridas pela pelo psicólogo”</p> <p>“revisto sempre... [...] de ano para ano”</p> <p>“tudo o que surge como dúvidas vamos perguntando e vamo-nos ajudando”</p>
Desafios		<p>“por exemplo, quando há alunos que eu tenho com muitas dificuldades e há sempre a dúvida se preciso ser se as medidas universais serão suficientes e começar a avançar para outro tipo de medidas... às vezes não é fácil porque parece que é um bocadinho assustador...”</p> <p>“Portanto há sempre um... acho que deve haver até um certo questionamento por parte do professor</p>	<p>“há sempre a dúvida se preciso ser se as medidas universais serão suficientes e começar a avançar para outro tipo de medidas”</p> <p>“nem sempre é fácil eliminar as possibilidades”</p>

		<p>quando toma essas decisões. Porque nem sempre é fácil eliminar as possibilidades não é?! E também há crianças que não trazem para nós professores, eu não sou terapeuta não é?! E às vezes para mim é difícil chegar à conclusão do que é que realmente, qual é o ponto, a origem daquela dificuldade. Eu consigo verificar o que é que existe. Quais são as dificuldades (não é?!) que ele tem, mas eu não consigo determinar muitas das vezes a origem para conseguir depois aplicar as estratégias corretas e aquelas que funcionem melhor. Pronto, mas isso já não tem a ver diretamente com o DL porque tem que ser um trabalho mesmo de equipa onde funcione pais, terapeutas necessários, professores... e a essa comunicação é fundamental, às vezes não é possível, o que atrapalha e atrasa processos não é?!”</p> <p>“Portanto o decreto de lei até pode me dizer que eu preciso de determinadas medidas, as de sala de aula podem ser aplicadas, mas nem sempre temos o número de pessoas dentro da sala de aula para aplicar todo o tipo de medidas que eles necessitariam. Não é porque se eu preciso, por exemplo, de um trabalho de um para um com se fosse, quase, um tutor porque aquela criança tem uma necessidade de reforçar as suas aprendizagens e precisa mesmo de um apoio de um para um, eu, enquanto professora, não consigo fazê-lo a tempo integral e muitas das vezes... na maioria das vezes</p>	<p>“é difícil chegar à conclusão do que é que realmente, qual é o ponto, a origem daquela dificuldade”</p> <p>“porque tem que ser um trabalho mesmo de equipa onde funcione pais, terapeutas necessários, professores... e a essa comunicação é fundamental, às vezes não é possível, o que atrapalha e atrasa processos”</p> <p>“o decreto de lei até pode me dizer que eu preciso de determinadas medidas, as de sala de aula podem ser aplicadas, mas nem sempre temos o número de pessoas dentro da sala de aula para aplicar todo o tipo de medidas que eles necessitariam.”</p> <p>“em sala de aula seria importante haver um reforço a nível de recursos humanos. Não só... ou seja o DL depois já não sustenta isso...”</p>
--	--	--	---

		<p>não é suficiente, portanto... em sala de aula seria importante haver um reforço a nível de recursos humanos. Não só... ou seja o DL depois já não sustenta isso..."</p>	
Mais Valias		<p>"Tenho muito mais liberdade em separar as ferramentas que os meus alunos precisam. Aquilo que eles precisam só naquele momento, porque depois, daqui por um mês, até podem já nem precisar dessa bengala, mas têm que passar por aquele processo para evoluir, portanto acaba por ser facilitador nesse sentido"</p> <p>"atualmente vejo mais vantagens, porque para mim a situação anterior... e marcou-me muito, porque tive muitos alunos, uns que não beneficiaram das ajudas que necessitavam porque os pais não concordavam ou porque também não se justificava um peso tão grande."</p> <p>"eu acho que vai trazer também mais segurança aos pais, porque antigamente era uma responsabilidade muito grande para os pais assumirem que o seu filho ia ser abrangido por um DL que incluía medidas especiais... e já não é fácil para os pais aceitarem determinadas coisas portanto saberem que isto ia carregá-los... que eles iam carregar este peso, no fundo, eternamente até concluírem o seu processo escolar, para os pais era</p>	<p>"muito mais liberdade em separar as ferramentas que os meus alunos precisam"</p> <p>"vejo mais vantagens"</p> <p>"tive muitos alunos, uns que não beneficiaram das ajudas que necessitavam porque os pais não concordavam ou porque também não se justificava um peso tão grande."</p> <p>"mais segurança aos pais"</p> <p>"deu aos professores uma maior abertura em propor novas medidas e as medidas que precisam"</p> <p>"o facto de nós em sala de aula podermos ajustar de forma pontual e concreta para cada criança tornou tudo muito mais fácil."</p>

		<p>muito difícil. Portanto, também deu aos professores uma maior abertura em propor novas medidas e as medidas que precisam. E o facto de poder... o facto de nós em sala de aula podermos ajustar de forma pontual e concreta para cada criança tornou tudo muito mais fácil. Porque se o teste tinha que ser lido, por exemplo, em voz alta, é uma medida extremamente simples, mas para isto era preciso estar no tal decreto... portanto, só para ter esta pequena ajuda e que às vezes tem mesmo a ver com esta questão da maturidade ou que são coisas que o aluno não vai ter que necessitar dessa ajuda a vida toda não é?! Portanto, era preciso carregar com todas aquelas medidas e não fazia muito sentido.”</p>	
Recursos Humanos	Existentes	<p>“beneficia de terapia ocupacional, extremamente importante para ela, tem orientação e mobilidade onde faz todo o trabalho de bengala, tem o braille, psicologia, neste caso, ela tem a psicologia e TERIA a terapia da fala. Mas, de facto, de todas estas terapias ela está a beneficiar daquilo que tem mais falta, ou seja, daquilo que precisa mais, pronto, é um ponto a favor, embora... fosse importante ela ter a terapia da fala...”</p>	<p>“terapia ocupacional”</p> <p>“orientação e mobilidade”</p> <p>“braille”</p> <p>“psicologia”</p> <p>“terapia da fala”</p>
	Aproveitamento	<p>“Sim, sou eu juntamente, muitas vezes, com a professora ██████████, que é a professora de educação especial, que lhe dá um reforço extra, portanto muitas das vezes eu estou a dar aula e ela está a ouvir a aula, mas depois toda essa aula é</p>	<p>“sou eu juntamente, muitas vezes, com a professora ██████████, que é a professora de educação especial, que lhe dá um reforço extra”</p>

		<p>reproduzida novamente contexto de um para um com a [redacted] [coordenadora EMAEI] [...] Portanto, tudo o que são conteúdos novos, fazemos sempre assim para ficarmos com a certeza e com a garantia de que ela que ela percebeu e... ou que há necessidade por exemplo de adaptar mais ainda. Portanto tem que ser mesmo num contexto um para um e às vezes em sala de aula não é possível. Vai fazendo esse trabalho mais com a [redacted]... [...] Também é durante o período letivo. Este ano tem três momentos apenas, por acaso tem menos em relação ao ano passado mas tem pronto...”</p> <p>“A nível de apoios é que sinto que a escola poderia dar um apoio maior aos alunos tendo em conta que os terapeutas disponíveis são, pronto, são pagos e muitas das vezes as crianças não têm acesso a essas terapias, não é?! Portanto não é uma questão de aplicar o DL. Ou seja para poder aplicar este DL implica que eles tenham apoios específicos. Só que esses apoios específicos não são gratuitos portanto eles ficam sempre a cargo ou a encargo dos pais... sendo que é um serviço caro e é uma escola particular já com uma mensalidade por si só elevada, muitas das vezes acaba por dificultar muito o acesso destas crianças àquilo que realmente necessitam. Portanto o decreto de lei até pode me dizer que eu preciso de determinadas medidas, as de</p>	<p>“tem que ser mesmo num contexto um para um e às vezes em sala de aula não é possível. Vai fazendo esse trabalho mais com a [redacted] [coordenadora EMAEI]”</p> <p>“Este ano tem três momentos apenas, por acaso tem menos em relação ao ano passado”</p> <p>“sinto que a escola poderia dar um apoio maior aos alunos tendo em conta que os terapeutas disponíveis são, pronto, são pagos e muitas das vezes as crianças não têm acesso a essas terapias”</p> <p>“o decreto de lei até pode me dizer que eu preciso de determinadas medidas, as de sala de aula podem ser aplicadas, mas nem sempre temos o número de pessoas dentro da sala de aula para aplicar todo o tipo de medidas que eles necessitariam.”</p> <p>“na maioria das vezes não é suficiente, portanto”</p> <p>“em sala de aula seria importante haver um reforço a nível de recursos humanos.”</p>
--	--	---	--

		<p>sala de aula podem ser aplicadas, mas nem sempre temos o número de pessoas dentro da sala de aula para aplicar todo o tipo de medidas que eles necessitariam. Não é porque se eu preciso, por exemplo, de um trabalho de um para um com se fosse, quase, um tutor porque aquela criança tem uma necessidade de reforçar as suas aprendizagens e precisa mesmo de um apoio de um para um, eu, enquanto professora, não consigo fazê-lo a tempo integral e muitas das vezes... na maioria das vezes não é suficiente, portanto... em sala de aula seria importante haver um reforço a nível de recursos humanos. Não só... ou seja o DL depois já não sustenta isso..."</p> <p>"Neste momento, por exemplo, estamos com falta de terapeutas da fala porque o número de crianças que necessita de terapia da fala... num universo nós temos uma lista de espera à volta de dezasseis, dezassete crianças, portanto estamos no segundo período e só temos uma terapeuta da fala e na psicologia temos duas pessoas, sendo que uma está licença de maternidade, portanto temos apenas uma pessoa, temos dois professores de braille e, sim, são suficientes e conseguem trabalhar com as crianças que têm essa necessidade. Portanto aí</p>	<p>"dois professores de braille e, sim, são suficientes e conseguem trabalhar com as crianças que têm essa necessidade"</p> <p>"temos uma lista de espera à volta de dezasseis, dezassete crianças [...] só temos uma terapeuta da fala e na psicologia temos duas pessoas, sendo que uma está licença de maternidade, portanto temos apenas uma pessoa "</p> <p>"este ano não teve ainda a terapia da fala"</p> <p>"há crianças que têm mais necessidade"</p>
--	--	---	--

		está tudo tranquilo. A [criança com deficiência visual da turma], por exemplo, este ano não teve ainda a terapia da fala porque... a verdade é que ela beneficiou sempre de terapia da fala e realmente há crianças que têm mais necessidade”	
--	--	---	--

Recursos Materiais	Existentes / Aproveitamento	<p>“[enunciado a braille] Mas essencialmente é o de português porque o de matemática como tem questões mais práticas, muitas das vezes não é tão fácil para ela, então aí é adaptado, é feito oralmente, por exemplo, e nós passamos a negro... tem ali o CCTV muitas das vezes para obter as imagens consegue algumas imagens, por exemplo, os sólidos ela é capaz ou de identificar os sólidos como material mesmo manipulável e se está escrito no teste essa referência ou então através de imagens se tiverem um contorno carregado ela consegue distingui-las, pronto. Portanto acaba por haver aqui várias ferramentas que ela utiliza, por exemplo para a avaliação dela.”</p> <p>“portanto há um ginásio na escola específico e ela é levada para lá trabalha em passadeira nas bicicletas, pronto, algumas coisas que...”</p> <p>“Já vêm em braille [enunciados]. É o [redacted] [professor de braille] que os faz”</p>	<p>“[enunciado a braille] Mas essencialmente é o de português porque o de matemática como tem questões mais práticas”</p> <p>“CCTV”</p> <p>“sólidos como material mesmo manipulável”</p> <p>“portanto há um ginásio na escola específico e ela é levada para lá trabalha em passadeira nas bicicletas, pronto, algumas coisas que...”</p> <p>“Já vêm em braille [enunciados]. É o [redacted] [professor de braille] que os faz”</p>
Diferenciação Pedagógica	Rotinas/ Apoios	<p>“Ela tem vários apoios. Portanto os apoios por norma são sempre fora da sala de aula e são dentro do horário letivo”</p>	<p>“tem vários apoios”</p> <p>“sempre fora da sala de aula e são dentro do horário letivo”</p>

		“O tempo que está em sala de aula é adaptado, não é?! Mas tenta-se ao máximo que ela faça o mesmo trabalho que os outros”	“O tempo que está em sala de aula é adaptado, não é?! Mas tenta-se ao máximo que ela faça o mesmo trabalho que os outros”
	Aquisição de aprendizagens	“Praticamente tudo. Há alguma... embora ela esteja nas medidas seletivas, não é? Porque ela acaba por ter... há muita coisa que tem que ser adaptada. Hum, mas acaba por quase tudo praticamente tudo. A matemática é a área que ela tem mais dificuldade porque é mais abstrata e na parte escrita...”	“Praticamente tudo” “matemática é a área que ela tem mais dificuldade porque é mais abstrata e na parte escrita...”
Gestão Curricular		“Então, este grupo foi um bocadinho atípico tendo em conta a pandemia. Mas nós vamos, consoante eles vão adquirindo os conteúdos nós vamos acrescentando os seguintes pela sequência lógica. Obviamente que há crianças que depois necessitam de mais tempo para consolidar determinadas coisas. O que é que aí acontece? Acaba por ser mais difícil quando não tens, pronto, um professor de apoio, por exemplo, não é?! Mas o currículo é gerido de acordo com o tempo e com a evolução deles, sendo que tem que cumprir... [...] assim quase num geral de turma. Há momentos em que, se calhar, tem que abrandar um bocadinho a nível de conteúdos novos porque sinto que a maturidade e que a forma como eles ainda precisam de trabalhar determinadas coisas não vai-te permitir adquirir as próximas. Portanto...então acabas por ter que gerir ali um bocadinho... O que é que é importante? É chegar ao final do quarto	“conteúdos nós vamos acrescentando os seguintes pela sequência lógica.” “currículo é gerido de acordo com o tempo e com a evolução deles, sendo que tem que cumprir...” “É chegar ao final do quarto ano e que eles adquiram aquele perfil que, no fundo, são as diretrizes que temos que cumprir”

		ano e que eles adquiram aquele perfil que, no fundo, são as diretrizes que temos que cumprir”	
--	--	---	--

Apêndice XV – Análise de Conteúdo Entrevista Encarregado de Educação Escola nº2 (Privada)

Encarregado de Educação			
Dimensão: Aplicação DL 54/2018			
Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Recursos	Humanos	<p>“[apoios a nível de recursos humanos?]Muito bom, também. Muito bom.”</p> <p>“para ser sincero não sei. Eu penso que ela há terça e à quinta ou, à quinta não, é à terça-feira ela vai ter com a [redacted] [professora de Educação Especial] às dez da manhã que é que vai ter a terapia, hum, depois acho que é à segunda que vai estar com a terapeuta de mobilidade, que é a que vai usar a bengala, e o resto não sei muito mais e acho que durante a ginástica há uns dos dias que faz sozinha.”</p>	<p>“[apoios a nível de recursos humanos?]Muito bom, também. Muito bom.”</p> <p>“com a [redacted] [professora de Educação Especial]”</p> <p>“terapeuta de mobilidade, que é a que vai usar a bengala”</p> <p>“resto não sei muito mais e acho que durante a ginástica há uns dos dias que faz sozinha.”</p>
	Materiais	<p>“na sala de aula, tem uma CCTV apenas para ela, portanto, e a máquina de baile também, portanto à priori aquilo funciona muito bem.”</p>	<p>“uma CCTV apenas para ela, portanto, e a máquina de baile também, portanto à priori aquilo funciona muito bem.”</p>
Rotinas		<p>“para ser sincero não sei. Eu penso que ela há terça e à quinta ou, à quinta não, é à terça-feira ela vai ter com a [redacted] [professora de Educação Especial] às dez da manhã que é que vai ter a terapia, hum, depois acho que é à segunda que vai estar com a terapeuta de mobilidade, que é a que vai usar a</p>	<p>“para ser sincero não sei. Eu penso que ela há terça e à quinta ou, à quinta não, é à terça-feira ela vai ter com a [redacted] [professora de Educação Especial] às dez da manhã que é que vai ter a terapia, hum, depois acho que é à segunda que</p>

		bengala, e o resto não sei muito mais e acho que durante a ginástica há uns dias que faz sozinha.”	vai estar com a terapeuta de mobilidade, que é a que vai usar a bengala, e o resto não sei muito mais e acho que durante a ginástica há uns dias que faz sozinha.”
Diferenciação Pedagógica		“Há alguma diferenciação, mas eu penso que seja pouca, acho que aquilo por norma funciona de uma forma geral, que é para ela também se adaptar o que é ótimo. Ela também está muito bem inserida com os amiguinhos e quando ela tem alguma dificuldade eles próprios até a ajudam, o que é ótimo.”	“Há alguma diferenciação, mas eu penso que seja pouca” “norma funciona de uma forma geral” “quando ela tem alguma dificuldade eles próprios até a ajudam”
Estratégias Instituição		“Às vezes até pergunto se ela não está muito tempo a fazer terapias. Mas pronto, ela está bem, está a correr tudo bem. Ótimo.” “Não costumo acompanhar. O plano individual eu penso que sim, eu penso que ela tem plano individual.”	“vezes até pergunto se ela não está muito tempo a fazer terapias” “ela está bem” “eu penso que ela tem plano individual.”
Conhecimento do DL		“Não, não sei. Não sei.”	“Não sei.”
Satisfação		“por mim acho que são suficientes. Às vezes até pergunto se ela não está muito tempo a fazer terapias. Mas pronto, ela está bem, está a correr tudo bem. Ótimo.”	“acho que são suficientes”

Encarregado de Educação			
Dimensão: Caracterização da Criança com Deficiência Visual			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Tópicos Chave
Ano de Escolaridade		“Ano de escolaridade quarto ano.”	“quarto ano.”
Características Individuais		<p>“uma das vistas não vê mesmo, é cegueira total, o outro vê uma média de dois a três por cento apenas, ou seja, é baixa visão mesmo.”</p> <p>“é uma criança muito simpática, portanto, muito brincalhona, como todos os outros, não é?! No fundo, é uma criança muito carinhosa, pronto, acima de tudo.”</p>	<p>“uma das vistas não vê mesmo, é cegueira total, o outro vê uma média de dois a três por cento apenas”</p> <p>“muito simpática, portanto, muito brincalhona”</p> <p>“muito carinhosa”</p>
Aquisição de Aprendizagens		“Sim, sim, sim, sem qualquer problema. [acompanha o grupo]”	<p>“sim”</p> <p>“sem qualquer problema. [acompanha o grupo]”</p>
Socialização		“Ela também está muito bem inserida com os amiguinhos e quando ela tem alguma dificuldade eles próprios até a ajudam, o que é ótimo.”	<p>“está muito bem inserida com os amiguinhos”</p> <p>“quando ela tem alguma dificuldade eles próprios até a ajudam”</p>

Apêndice XVI – Transcrição Entrevista: Diretor Pedagógico e coordenador de EMAEI da escola nº1 - Pública

Entrevistador: Como já vos disse, [esta entrevista] tem a ver com a aplicabilidade do decreto-lei 54/2018 em duas escolas de referência para a deficiência visual, uma privada e uma pública, porque, como este DL nos deu autonomia para a escola aplicar da maneira que achar melhor, eu gostava de perceber como é que funciona em sítios diferentes. Como sabem [esta entrevista] é completamente confidencial, anónima e, pronto, e estou a gravar com a vossa autorização.

C. EMEI: Hmm, hmm.

Entrevistador: Portanto, relativamente á caracterização da população escolar, já falámos sobre isto, sabem como é que é feita a distribuição das crianças com deficiência visual ou cegas? Pelas turmas?

C. EMEI: Hãa.. essa informação por acaso não posso, eu não sei muito bem, mas por aquilo que eu sei, eles têm de ter atenção ao autocarro que é um autocarro que vem busca-los, trá-los de casa e leva-os a casa. E depois eles têm atenção ao nível escolar e... que é para o autocarro, portanto, ele vem de manhã e só vem ao fim do dia.

Entrevistador: Ok..

C. EMEI: E eles então tentam agrupá-los porque é mais fácil também para eles, agrupá-los, por exemplo, acho que não vai além de dois por turma com deficiência visual que é para também o professor, como também não há muitos professores, são miúdos que necessitam de bastante apoio, conseguir maximizar o apoio.

Entrevistador: Ok.

C. EMEI: Isto é a parte que eu sei.

Entrevistador: Ok, (...) mas isso em todos os níveis de básico?

C. EMEI: Aqui no 2º e 3º Ciclo.

Entrevistador: No 2º e 3º Ciclo, pois, porque a [redacted] [diretora pedagógica] estava-me a dizer que tem uma turma com quatro.

Diretora Ped.: Hãa, são três cegos e uma baixa visão, nessa turma.

Entrevistador: No quarto ano.

Diretora Ped.: Mas não estavam todos quando a turma foi formada inicialmente é que foi formada com dois e depois, posteriormente, é que integraram mais. Porquê? Porque o menino inicial conseguiu acompanhar a turma, não

precisa de tanto apoio, logo conseguiram metê-los todos na mesma. Porquê? Também por causa do apoio, porque é muito mais fácil a colega que ficar naquela turma apoiar aqueles meninos todos, do que ter que se dividir em várias turmas.

Entrevistador: Claro.

Diretora Ped.: Ela assim consegue ‘tar o tempo todo, ou maior parte do tempo que tem no horário, a acompanhar a turma e ‘tá sempre com o titular, nesse caso. Nessa turma é o que ‘tá a acontecer. Como são mais ‘tá sempre uma colega de apoio com a turma.

Entrevistador: Ok, pronto, então tentam que sejam dois...

Diretora Ped.: Nessa turma sim, dois alunos.

Entrevistador: Dois alunos...

Diretora Ped.: No máximo, sim sim.

Entrevistador: A não ser em casos especiais?!

Diretora Ped.: Sim, nessa turma foi, porque foi a primeira tur... foi a primeira não, naquele ano só havia uma turma por isso é que isso aconteceu. Foi no ano de covid e foi complicado, pronto. Hã, posteriormente, as turmas só têm um.

Entrevistador: Ok..

Diretora Ped.: Só têm um, sim, pode ter um cego e um baixa visão, mas mais do que isso não têm, isto é, não têm mais do que dois cegos. E não têm mesmo! As turmas de 1º Ciclo não têm. Só essa, mas essa turma, como era a única, na altura de primeiro ano, eles ficaram todos ali naquela turma.

Entrevistador: Ok.

Diretora Ped.: Mas...

C. EMEI: Neste momento, pela... Isto às vezes vai mudando porque há alunos que entretanto vêm e vão-se embora por algumas razões. Nós aqui temos oito ali no bairro, no [REDACTED].

Entrevistador: Sim.

C. EMEI: E temos dois aqui de segundo ciclo e quatro no terceiro.

Entrevistador: Ok.

C. EMEI: Baixa visão, cegos. Até posso ver aqui.

Diretora Ped.: Por exemplo, este ano tivemos uma menina cega que veio para o quarto ano. Claro que não ficou nessa turma que já tinha muitos. Foi para outra turma que tem menos. Que tem menos não, que não tinha nenhum. Isso agora tem-se sempre em atenção.

Entrevistador: Claro.

Diretora Ped.: Senão, a colega, em si...

Entrevistador: Pois, senão, depois a gestão é muito difícil em sala de aula.

Diretora Ped.: E o apoio à criança. Não se consegue fazer um apoio à criança e o acompanhamento.

C. EMEI: Eu até me enganei, não são oito lá em baixo, são mais.

Diretora Ped.: Lá em cima.

C. EMEI: São um dois três quatro cinco seis sete oito, porque alguns é, já sei, alguns estão a ser sinalizados ainda, por isso é que não 'tão..

Diretora Ped.: São os do primeiro ano.

C. EMEI: São aqueles que vêm à EMEI com, que chegaram agora há pouco tempo..

Entrevistador: Sim...

C. EMEI: Por isso é que ainda não estão aqui na contabilidade.

Entrevistador: Sim, ainda têm que...

C. EMEI: Pronto, mas nós cegos...

Diretora Ped.: três quatro cinco seis sete oito nove, ai sim, são mais, são para aí dez.

C. EMEI: Olha, aqui nas minhas contas já são oito... doze...

Diretora Ped.: Baixa visão? Cegos e baixa visão?

C. EMEI: Estão os dois incluídos. Olha, cegos tenho um dois ...

Diretora Ped.: Cegos, primeiro ano...

C. EMEI: três, quatro, olha tenho aqui quatro.

Diretora Ped.: Primeiro ano estava-me a esquecer do [REDACTED].

C. EMEI: Sim, é, está aqui.

Diretora Ped.: 'Tava-me a esquecer dele; o segundo... o outro primeiro ano é baixa visão; depois, segundo ano, é baixa visão; terceiro ano temos um cego; quarto ano temos três cegos. Cegos são só seis, são seis. Só cegos, depois baixa visão são mais. Sim, isso se eu não me esqueci de nenhum, o dos primeiro ano, se calhar, esqueci-me de algum.

C. EMEI: Ainda não tenho... isto estive a ver agora...

Entrevistador: Ainda estão em sinalização, não é?!

C. EMEI: 'Tão, estão em sinalização. Estou a averiguar agora a lista para atualizar, porque de vez em quando isto tem de ser atualizado e ainda não 'tá, ainda não pus ali portanto não posso...

Diretora Ped.: E sendo escola de referência há esse pro... há esse problema, quer dizer, sendo escola de referência, nós temos de dar sempre resposta a estas crianças.

Entrevistador: Pois.

Diretora Ped.: Isto é, nós temos um aluno que vem de fora do concelho e nós, como escola de referência, temos de o receber. Temos que sempre ter vagas, sempre, para estas crianças. Temos de ter, somos obrigados pelo ministério a ter estas vagas.

Entrevistador: Então e o que é que fazem? Dão menos vagas às crianças normativas?!

Diretora Ped.: Sim..

C. EMEI: Não, por acaso até não. Nós somos uma escola que até acolhe bastantes crianças.

Diretora Ped.: Pois, acabamos por...

C. EMEI: É, acabamos por... [impercetível]

Entrevistador: Não têm problemas com as vagas?!

C. EMEI: Não, não. Quer dizer, não têm... nós não temos vagas. Mas acumulamos. Nós não temos, só que acumulamos. Porque há meninos que às vezes não deviam 'tar, meninos, por exemplo, com necessidades educativas, não cegos, outros, não deviam 'tar mais que dois e 'tão, às vezes 'tão quatro, ou às vezes 'tão seis porque nós temos, nós acolhemo-los.

Entrevistador: Claro.

C. EMEI: E pronto, e já é um hábito a escola acolher porque não deixa ninguém de fora..

Diretora Ped.: Claro, como é óbvio...

Entrevistador: Também não se sentem bem a fazê-lo...

C. EMEI: Não...

Diretora Ped.: Mas na constituição da turma, por exemplo, na constituição das turmas iniciais, nós temos de ter sempre vagas para quem, sabemos que pode chegar algum de fora...

C. EMEI: Isso temos!!

Diretora Ped.: E depois agora, tivemos uma menina que chegou agora e essa menina, o que é que aconteceu?! Tivemos que, nas turmas, ir ver qual é que não tinha nenhum cego, baixa visão, e se tinha menos alunos. Para conseguir...

C. EMEI: Sim, a gente vai jogando..

Entrevistador: E quantos alunos?

C. EMEI: Geralmente, as turmas são feitas com vinte. Estes miúdos com necessidades educativas... são vinte! Não pode passar. Só que depois há uns que vão, ou são transferidos, ou pedem, ou vão embora, e depois isso vamos gerindo. Por isso é que depois nós também temos...

Diretora Ped.: Essa turma que eu 'tava a dizer que tem mais.. o número de alunos com mais cegos e baixa visão, tem dezanove, dezoito/ dezanove. Nunca... tentamos que essa turma não vá mais do que vinte.

C. EMEI: Não vá mais...

Entrevistador: Sim, sim, sim.

Diretora Ped.: E o vinte já é mesmo no...

Entrevistador: Mesmo no limite?!

Diretora Ped.: Mesmo no limite! Porque depois a gestão de sala de aula depois é muito complicada...

C. EMEI: É complicada, é...

Entrevistador: Pois..

C. EMEI: Vai-se gerindo, vai-se gerindo... os professores não esticam.

Diretora Ped.: Não!

Entrevistador: Pois não...

[Risos]

Diretora Ped.: Recursos humanos e materiais...

C. EMEI: Espetáculo!

Entrevistador: Espere aí, espere aí. Pronto, isto aqui era sobre o enquadramento histórico da instituição que depois faço consigo [diretora pedagógica].

Diretora Ped.: ok.

Entrevistador: Pronto, estava aqui a tal questão de qual é o tipo de socialização que existe entre as crianças com deficiência visual, ainda há bocado falámos sobre isso...

C. EMEI: É, é!

Entrevistador: ...e as restantes...

C. EMEI: Pronto, são bastante bem acolhidas e orientadas. E nunca houve assim problemas de inserção com estes miúdos e até a inclusão, é muito boa...

Entrevistador: Mesmo a nível social?

C. EMEI: Nunca houve. É, são. Até em Educação física e tudo, eles até têm o GoBall e eles depois experimentam aquela venda para ver as diferenças e eles ficam com outra sensibilidade e depois vêm, também, costumam vir aí de fora fazer outro tipo de atividades... e eles participam e ficam com outra ideia. Portanto nesse facto eles são muito bem acolhidos mesmo e têm orientação.

Diretora Ped.: E preocupam-se bastante com eles, por exemplo, nós temos miúdos do 1º ciclo, imaginemos os pequeninos, imagine que ele não consegue lanchar, o outro se for preciso ‘tá lá a dar-lhe o lanche. Os mais velhos já não se nota qual é que é, qual é que não é. Já ‘tão tão, fazem já todos ‘tão parte da mesma turma que já não notamos se é cego ou não é. Porque eles já fazem mesmo parte do mesmo grupo...

C. EMEI: Já fazem parte...Eu até dou apoio, até ‘tava a pensar ali nos meninos, até dou apoio, e, pronto, como também somos poucos, estes meninos de baixa visão, às vezes como ‘tou lá, ‘tou lá com os outros, do 910, eles também me chamam “aah, preciso de ajuda...” e uma pessoa, tem de ser, apoia! Porque o colega ‘tá noutro lado, ‘tá noutro... e portanto a nível geral e de apoios funciona...

Entrevistador: Há muita união...?!

C. EMEI: Sim, sim! Podemos ter a escola assim [risos] um bocadinho velhota, mas a nível de...

Diretora Ped.: Recursos humanos.

C. EMEI: Recursos humanos, são, até os funcionários, isto é excelente. É. É muito bom, mesmo.

Entrevistador: Pronto, então, não há crianças em risco de exclusão social...

C. EMEI: Não, não.

Entrevistador: E a nível pedagógico? Tem alguma ideia, se há alguma criança que tenha mais dificuldades em acompanhar o grupo, se acontece..?

C. EMEI: Os cegos?

Entrevistador: Sim.

C. EMEI: Acho que não.. penso que não.

Entrevistador: Não?! Rapidamente acompanham o grupo?!

Diretora Ped.: Desde que eles aprendam o Braille, é o início, em que é mais difícil.. a partir daí eles conseguem acompanhar a turma. Até porque temos um dos cegos é o melhor a nível de leitura, é o mais rápido, quando há concurso de

leitura ele ganha sempre. Aquilo é uma velocidade... [risos] faz-me uma confusão...

C. EMEI: E a [REDACTED], que tive lá, antes de ontem, tem lá um pequenino, o miúdo é tão engraçado, é excelente! [risos] É ativo, é esperto, rápido no teclado, ele já vai ali bastante para a frente, consegue perceber, é esperto, faz a ligação logo das sílabas e liga à máquina.. é muito engraçado, o miúdo..

Diretora Ped.: Quando não têm outras problemáticas não há qualquer problema de... se for só cegueira, não há qualquer problema. Apanham o Braille, têm sempre uma capacidade enorme, e acompanham as turmas sem problema.

Entrevistador: Agora, vamos falar aqui um bocadinho do processo Ensino-aprendizagem destas crianças...

C. EMEI: Baixa visão, certo?

Entrevistador: Sim. No geral, acabámos de falar um bocadinho sobre isso. Mas... como é que se processam as rotinas das mesmas, falaram-me [previamente] do apoio dentro da sala de aula..

C. EMEI: Sim.

Entrevistador: Têm as mesmas rotinas que as restantes crianças?

C. EMEI: Têm, têm.

Diretora Ped.: Estão integradas na turma normalmente.

Entrevistador: E os apoios que têm durante o dia-a-dia...

C. EMEI: É igual.

Diretora Ped.: O apoio vai dentro da sala.

Entrevistador: E o apoio é o quê? Professor de Braille?

C. EMEI: Também.

Diretora Ped.: É o professor do 930, sim.

C. EMEI: É o professor dentro da sala, tem lupa, tem máquina... os professores fazem-lhes os testes, passam para braille, os professores dão as indicações...

Entrevistador: Ok...

C. EMEI: E... os professores dizem quando precisam de apoio para eles estarem naquela disciplina, naquela hora, e eles vão rodando..

Entrevistador: Então mas é o professor de apoio que...

C. EMEI: De apoio, quer dizer, de educação especial.

Entrevistador: ... que apoia qualquer atividade, qualquer coisa que estejam a fazer...

Diretora Ped.: No caso do 1º Ciclo é diferente do 2º e 3º, porquê? Porque nós temos o horário, é distribuído, são os três professores como eu já tinha dito, depois são distribuídos pelas turmas que têm alunos cegos e o professor acompanha a turma naquele horário, faz o horário, e acompanha a turma na atividade que a turma estiver a fazer.

Entrevistador: Ok...

C. EMEI: Pronto, nós aqui é o método rotativo, como somos poucos...

Diretora Ped.: Pois..

C. EMEI: Nós aqui temos dois professores de baixa visão e então, como são várias disciplinas, são vários professores, ali é só um professor titular..

Diretora Ped.: É diferente...

C. EMEI: Aqui é diferente, portanto, vai-se às disciplinas em que o aluno necessite mais ou que o professor considere que precisa de ser ali o apoio. De resto, ele tem ali aquele apoio e depois tem o apoio extra, que é a aprender o braille e aprender outro tipo de coisas que seja necessário...

Entrevistador: Sim, e esses professores, então...

C. EMEI: Matemática, ou...

Entrevistador: Esses professores, então, têm formação de braille?

C. EMEI: Têm, têm..

Entrevistador: Feita aqui na escola?

C. EMEI: Não...

Diretora Ped.: Não, eles fazem mesmo especialização...

Entrevistador: Pois, com o curso das necessidades educativas especiais?

C. EMEI: Sim, sim, sim...

Entrevistador: Ok... devem ter tido oportunidade de ler o Decreto lei 54/2018...!?

[risos]

Diretora Ped.: Sim, muitas vezes... de trás para a frente, de frente para trás...

[risos]

C. EMEI: De que maneira... [risos]

Entrevistador: Queria perguntar, individualmente, qual é que é o entendimento que têm deste novo regime jurídico, no sentido de o que é que percecionam dele, o que é que “ele” nos pede para fazer?

[silêncio]

Entrevistador: Porque, na minha opinião, vou-vos dar a minha opinião, “ele” está assim um bocadinho aberto a interpretação, portanto eu gostava de perceber...

C. EMEI: É assim, por um lado é bom porque é flexível e permite atuar de várias maneiras e pronto, a passagem é boa com as medidas universais, seletivas ou adicionais uma pessoa pode gerir, e vai gerindo... a partir do momento em que o aluno recupera uma alínea passa-se para outra ou não é necessário. E depois ele pode passar das seletivas para as universais e isso por acaso já tem acontecido aqui. Vai-se dando o apoio, ajudando o aluno. E há alunos que passam mesmo para as universais e faz-se os possíveis para que eles não venham para as seletivas.

Entrevistador: Claro!

C. EMEI: Portanto, eu acho que o DL nesse aspeto até é... eu gosto. E as pessoas aqui também acho que sim. Acho que é bastante flexível, e é.. eu simpatizo com ele..

[risos]

Entrevistador: E a professora [REDACTED]?

Diretora Ped.: Eu também simpatizo, principalmente na parte das universais, porque dá uma grande margem de manobra para que o professor titular consiga chegar mais à criança, consiga adaptar as suas práticas pedagógicas, as diferenciações, sem ser necessário mais burocracia.

Entrevistador: Ok...

Diretora Ped.: Porque, o que acontece é, anteriormente nós tínhamos uma enorme burocracia para conseguir dar apoio àquela criança e neste momento o professor consegue ser soberano para fazer o que quiser com aquela criança...

C. EMEI: Pois...

Diretora Ped.: E chegar a ela da melhor maneira que achar e a burocracia é menor, menor ou quase nula.

[discurso impercetível por sobreposição de vozes]

Diretora Ped.: As universais é uma grande ajuda, foi uma enorme mais valia. E depois, no caso das seletivas e das adicionais, nós só lá chegamos, às vezes nem precisamos de lá chegar, porque com as universais conseguimos chegar à criança e que a criança evolua sem ser necessário aquele rótulo e aquela... nem é o rótulo, é...

C. EMEI: Não, agora já nem é rótulo...

Diretora Ped.: Nãaaao, chegar a algo mais profundo... algo mais... principalmente as adicionais, as adicionais são mesmo...

[discurso impercetível por sobreposição de vozes]

Diretora Ped.: ...muitas vezes ajudar a criança sem ser necessário mais e...

C. EMEI: E mesmo com as seletivas, também com as seletivas, fazemos ali uma manobra para ver se eles não vão... para passar para as adicionais... uma pessoa evita ao máximo, tenta contornar ali aquilo, arranjar estratégias...

Entrevistador: Sim...

C. EMEI: Eu tenho agora, tenho uns dois, a ver se aquilo vai. Arranjo mesmo estratégias para ver se os miúdos, até porque eles têm perceção, apesar de ter mudado, alguns deles têm perceção do que é que é passar para o PEI, eles já sabem o que é um RTP, o que é um PEI ou... e eles não querem, e nós mesmo fazemos os possíveis e damos-lhes os apoios, por exemplo, temos antecipação e reforço da aprendizagem e atuamos para que ele tenha um reforço na aprendizagem de maneira a...

Entrevistador: ... contornar...

C. EMEI: Para contornar e para ele superar mesmo aquilo e vai... alguns deles até vão seguindo assim... conseguem... vão acompanhando os objetivos mínimos, mas vão acompanhando...

Entrevistador: Sim, sim, sim...

C. EMEI: Portanto eu até acho que isto é...

Entrevistador: ... é positivo...

C. EMEI: É!! Eu acho que é!

Diretora Ped.: Eu acho que é muito mais fácil mesmo para o nosso trabalho. Burocracia, trabalho de sala de aula, conseguimos ter muito mais apoio da legislação.

C. EMEI: É...

Entrevistador: Ok, boa!

Diretora Ped.: Porque com as universais nós não ‘tamos tão dependentes do apoio exterior, não é?! Nós temos o apoio exterior, mas conseguimos nós próprios titulares, dar a volta àquela situação e fazer as coisas diferentes e o professor de apoio o que é que nos faz?! Dá-nos o apoio indireto.. porque eles também não conseguem chegar a todo o lado e nós que ‘tamos dentro da sala precisamos do apoio, muitas vezes, do professor de apoio, é o indireto. E é esse apoio que nos ajuda bastante e com as universais nós conseguimos. E conseguimos ter diretrizes para saber como trabalhar com aquela criança sem ser necessário, não é?! o apoio direto que às vezes não conseguem...

porque não conseguem mesmo, porque são aqueles que precisam mais é que têm que o ter... e assim nós conseguimos o apoio indireto e com o apoio da professora que fez a especialização, orientar-nos para, nós, titulares de turma, saber chegar à criança da melhor forma e o 54 abriu bastante essa...

Entrevistador: Isto porque vocês...

Diretora Ped.: ... o trabalho entre nós.

Entrevistador: Isso, também, porque vocês antes do 54, vocês já eram uma escola inclusiva e já aceitavam todas as crianças...

C. EMEI: Sim, já, também, também... não, isso continuou igual..

Entrevistador: Pronto, essa parte continua igual, portanto aqui a grande diferença, para vocês, foi a autonomia que vos foi dada para poderem...

Diretora Ped.: Sim.. a parte burocrática.

Entrevistador: ... a nível burocrático... pois, é interessante.. (...) vocês pelos vistos já tinham aqui uma...

C. EMEI: Sim, 54, 55...

Diretora Ped.: Todos...

[risos]

Diretora Ped.: E antes deste o 3 que era muito mais fechado e muito mais difícil de interpretar, o 54 veio substituir..

C. EMEI: E também temos feito formações, as formações têm ajudado a abrir e a perceber melhor ali a dinâmica...

Entrevistador: E as formações são através da escola? Ou são a título pessoal?

C. EMEI: Não, algumas nós procuramos mesmo a nível individual porque às vezes, ou uma pessoa vai atrasada ou já não sabia, ou não tem tempo naquela altura e... vai onde calha.

Entrevistador: Ok [risos].

[risos]

C. EMEI: Pelo menos para mim...

Diretora Ped.: É, é. Porque é assim, é tanta informação e nós queremos ajudar os colegas e muitas vezes fazem-nos perguntas que nós não sabemos.. o que é que fazemos?! Vamos nós para formação para conseguir também ajudar os colegas que estão em turma a chegar mais facilmente..

C. EMEI: E tem sido, por acaso, a gente vai conquistando.. vê-se ao longo de cada ano letivo, nós vemos alguma melhoria.

Diretora Ped.: Estamos a dominar cada vez mais.

[risos]

C. EMEI: É verdade, é, é.

Entrevistador: Até mudarem outra vez a lei, estou a brincar!

C. EMEI: Mas eu não me admira nada... eles já disseram que isto é um ciclo de dez anos...

[risos]

Diretora Ped.: Ainda falta [risos]

Entrevistador: Então acham que a aplicabilidade deste DL está a resultar nesta escola, que está a funcionar muito bem?!

C. EMEI: Sim, sim.

Diretora Ped.: Sim.

Entrevistador: E desafios? Encontraram algum desafio..?! Alguma coisa que tenha sido um bocadinho mais complicada...?!

Diretora Ped.: No início. É a interpretação de cada um... no início foi o grande problema, porque é assim, foi um desconhecido para todos, como a colega estava a dizer, tivemos de, para já, debruçar-nos sobre o artigo e depois fazer formações para conseguir chegar... para se explicar bem aos colegas. Depois disso, neste momento nós já...

C. EMEI: Já dominamos.

Diretora Ped.: Já dominamos isso... e...

Entrevistador: E agora só veem as mais valias?!

C. EMEI: É, é. E uma pessoa também vai melhorando e já vai aprendendo com aquilo que aplica e vai melhorando e vai ficando mais flexível e vai sabendo melhor o que é que... como é que se faz, qual é a melhor resposta...

Entrevistador: Sim, a prática leva à perfeição...

C. EMEI: É... antes foi o desconhecido para toda a gente. Era isso, era o manual...

Diretora Ped.: [risos] era o manual..

C. EMEI: Era muito complicado, perceber ainda foi ali...

Entrevistador: E as diretrizes para perceberem este decreto, foram quais? Tiveram diretrizes por parte da escola, por parte do estado?

C. EMEI: O manual.

Entrevistador: O manual...

Diretora Ped.: O manual veio do ministério...

C. EMEI: Eu tive reuniões com a DGES, também, e ali também nos juntávamos agrupamentos de várias escolas e falávamos... e havia exposição de casos... houve coisas assim que foram ajudando.

Diretora Ped.: E neste momento ainda tivemos, agora... estamos a ter, também reuniões com o ministério. O que é que nós fazemos? Juntamo-nos em grupo e vamos debatendo para, também, todos juntos, de escolas diferentes, irmos tendo ideias...

Entrevistador: E quem é que vai a essas reuniões normalmente?

C. EMEI: Todos nós.

Entrevistador: Todos?

C. EMEI: O diretor, o coordenador da EMEI...

Diretora Ped.: E eu no 1º Ciclo.

Entrevistador: Os coordenadores?!

C. EMEI: Sim.

Entrevistador: Para depois passarem a mensagem...

C. EMEI: É.

Entrevistador: E que recursos é que têm? Já percebi que têm professores de apoio, mas que recursos têm...

C. EMEI: Humanos?

Entrevistador: Humanos e materiais.

[silêncio]

Entrevistador: Que consigam dizer, senão, em última análise podemos sempre ver o...

C. EMEI: Assim por alto...

Entrevistador: ... o regulamento...

C. EMEI: ... por alto... aqui em recursos humanos temos auxiliares, auxiliares que quando é necessário, nos pavilhões, que quando é necessário, temos aí alguns meninos que são RTP/ PEI, ou que têm dificuldade ao nível de orientação no pátio, orientação de casa-de-banho, orientação mesmo no refeitório... temos auxiliares que...

Entrevistador: São as auxiliares que...

C. EMEI: São. E elas até são uma grande ajuda.

Diretora Ped.: No 1º Ciclo temos três professores do 930, isto é, os cegos/ baixa visão, mais um do 910. Pronto, e temos auxiliares que... aquela escola tenta-se sempre que tenha mais auxiliares que as outras escolas do 1º Ciclo, e temos um menino que também é PEI, esse necessita de uma auxiliar para mudar a fralda, para dar de comer, temos sempre isso em conta e o horário delas e as funções são sempre repartidas tendo em conta que há uma que tem essa função...

Entrevistador: Ok... não é sempre a mesma? Vai rodando?

Diretora Ped.: Tenta-se que seja, porque nesse caso a criança necessita de vínculo com a mesma pessoa, mas... pronto, a relação social também é mais complicada nesse sentido... o que acontece é que é quase sempre a mesma, mas apoiada pelas outras, isto é, em sala... Imagine que é para fazer uma atividade em sala de aula que a auxiliar está lá a acompanhar o menino, tenta-se que seja a mesma... pode acontecer... no mudar a fralda, aí já há uma rotação porque já é mais pesado...

Entrevistador: É de que ano?

Diretora Ped.: Esse é do 4º ano, mas é magrinho...

Entrevistador: Pois, 4º ano já é pesado...

Diretora Ped.: Não, não, não é... pronto... é complicado, aquela criança. Mas, por exemplo, temos uma que não é baixa visão, mas que também tem fralda e precisa de uma auxiliar, e essa sim, é muito pesada, e tem de ser rotativo porque têm de lhe mudar fraldas, de cadeira de rodas, muito complicado. E aí também é acompanhada por uma auxiliar, tenta-se sempre que haja uma auxiliar com ela e não pode ficar sozinha. E esse menino que eu estava a dizer, também nunca fica sozinho.. Por exemplo, os cegos e baixa visão nos recreios, o que é que acontece, para já, eles tentam 'tar em grupo ou, mesmo que brinquem com a turma, 'tão sempre numa zona que haja sempre uma auxiliar com aquele que necessita de mais apoio, mas que esteja sempre sob a supervisão dos outros. No caso dos outros que não são os cegos e baixa visão, que nós temos noutra escola acontece isso também... (...) e há sempre essa gestão de as auxiliares, o coordenador de estabelecimento faz essa gestão para que as auxiliares 'tejam sempre com essas crianças. Elas nunca ficam sozinhas...

Entrevistador: Sim, sim, sim.

Diretora Ped.: A nível de materiais é pedido através...

C. EMEI: O ministério da Educação desta vez, por causa do covid, deu uma verba aqui para o CA, para se pedir materiais e nós aproveitámos bem e [risos] uma bênção! Por acaso foi! Nós não tínhamos assim muita coisa.. pronto, e o resto vai-se superando.. ali da baixa visão, eles já tinham, nós há uns anos

atrás tínhamos um senhor que doava coisas à escola, de baixa visão, máquinas, equipamentos...

Entrevistador: Máquinas de escrever?

C. EMEI: Várias coisas, ele doava... e pronto, vai-se fazendo, algumas coisas já são velhas, há ali uma ligação até da... o professor [REDACTED] se calhar já lhe falou nisso, entre a DGES e a direção, acho que a professora [REDACTED] 'tá na direção, eles de vez em quando fazem a manutenção das máquinas e aproveitam as coisas e, pronto, dentro dos limites daquilo que é possível, há os recursos. E a gente vai gerindo.

Entrevistador: Ok, mas têm pelo menos uma máquina de escrever por sala?

C. EMEI: Temos, temos.

Diretora Ped.: Uma por aluno.

C. EMEI: Por aluno, tem de ter, tem de ter mesmo, porque eles não podem estar à espera um do outro. Estava a falar disso porque às vezes avaria uma e é logo acionado e aqui há sempre esses cuidados.

Diretora Ped.: E sendo escola de referência tem de ter mesmo.

Entrevistador: Têm de dar resposta, não é?

C. EMEI: É, é.

Entrevistador: Os operacionais já me disseram o que é que têm.. consideram ser suficientes?

C. EMEI: É assim, se tivessem mais era bom... a gente quer sempre mais, mas uma pessoa governa-se com o que tem.

Diretora Ped.: No caso dos do 1º ciclo, precisávamos de mais. Mas pronto... são mais pequeninos, mas pronto, vai-se gerindo... tem-se sempre em atenção as escolas com estas problemáticas para ter mais auxiliares, têm sempre um rácio maior de auxiliares.

Entrevistador: Têm mais auxiliares, mas depois não têm tantos professores de apoio?!

Diretora Ped.: Não, não... mais professores de apoio e mais auxiliares.

Entrevistador: Há mais professores de apoio e mais auxiliares?!

Diretora Ped.: Sim.

Entrevistador: E mesmo assim podiam ser mais... era a conversa que 'távamos a ter ainda há bocado [antes de dar início à entrevista].

Diretora Ped.: É, porque, como são pequeninos, precisam de se gerir muito bem...

C. EMEI: É, porque quanto mais pequeninos são, mais cuidados tem de se ter, porque eles movimentam-se muito mais, e nunca é demais...

Entrevistador: Sim, mesmo para a introdução ao braille... tem de ser muito mais intensivo quando são pequeninos, não é?

C. EMEI: Sim, sim. É, é!

Diretora Ped.: 1º e 2º ano, 1º ano é introdução ao braille logo!

C. EMEI: É sempre bem vindo, tudo o que é...

Entrevistador: Ajuda?

C. EMEI: É! Oh, oh, se é!

Entrevistador: E acordos exteriores à instituição, têm?

C. EMEI: Temos com o CRI...

Entrevistador: Com o CRI?

C. EMEI: Com o CRI que é o Centro de Recursos ...

Diretora Ped.: É uns técnicos especializados... motricidade, psicomotricidade, terapia da fala, psicologia ...

C. EMEI: Nós temos um acordo..

Entrevistador: Que é exterior à escola, não têm na escola?

Diretora Ped.: Estes meninos, se estiver no RTP deles, sim.

C. EMEI: Centro de Recursos para a Inclusão!

Diretora Ped.: O RTP deles têm essa parte, inclui e eles podem ter dentro do horário, na escola.

Entrevistador: Mas não dentro do horário escolar?

Diretora Ped.: Depois, tenta-se que seja sempre depois. Depois do horário escolar senão depois as aprendizagens ficam atrasadas...

Entrevistador: E esses serviços são gratuitos para eles?

C. EMEI: Sim.

Diretora Ped.: Sim, sim.

C. EMEI: São do ministério da educação. Estes aqui do CRI, é um centro de apoio patrocinado pelo, não é?

Diretora Ped.: Sim, sim, esse é mesmo pago pelo ministério.

Entrevistador: Não tem a ver com SASE's? São sinalizados e têm direito?

C. EMEI: Não, não. Até vem aqui na legislação, vem aqui mesmo o CRI, aqui artigo 13...

Entrevistador: Sim, sim! (...) Têm diretrizes para aplicação na sala de aula ou total autonomia dos professores?

Diretora Ped.: Sim, sim. Os professores reúnem-se, têm um contacto muito próximo com os professores de apoio, veem como é que é a melhor forma de chegar ao aluno, arranjam estratégias, arranjam atividades, arranjam formas de chegar e de o aluno aprender, e há sempre um trabalho de equipa muito grande.

C. EMEI: Aqui é igual. Juntamo-nos na sala dos professores, às vezes mesmo na sala de aula, trocamos mails, telefonamos...

Diretora Ped.: Para além das reuniões é o mail, telefone, levar trabalho para casa...

C. EMEI: Adaptação dos testes, adaptação de coisas que eles precisem, é mais fácil às vezes mandar por mail, uma pessoa tem mais tempo, vai fazendo em casa... extra, horas, mas a gente tem de se fazer... vai-te preparando, vai-te preparando, não é fácil. Isto não é só chegar aqui e ter aquele horário, não...

Diretora Ped.: Sim.

C. EMEI: Há muitos dias que é até à meia noite, uma, não é fácil...

Entrevistador: Eu estou a perceber...

[risos]

Diretora Ped.: Isso depois vai da pessoa..

C. EMEI: Isto é assim, vai da pessoa, quem tem amor à profissão e aos miúdos... faz isto, é como tudo em todo lado nas outras profissões...

Entrevistador: Claro que sim...

C. EMEI: Há quem se aplique e quem não se aplique... a gente também não condena ninguém. A gente se faz isto é porque gosta e quer ajudar os miúdos. Senão, não fazíamos nem metade...

Entrevistador: Sim, sim, sim...

Diretora Ped.: Também se não o fizessemos também não nos sentíamos bem connosco, já vai mesmo de dentro...

C. EMEI: Vai de dentro, sim.

Diretora Ped.: Eu acho que tem a ver com cada pessoa. E depois as equipas também, acho que nós bebemos todos da mesma [risos]...

C. EMEI: É, por acaso é verdade!

[risos]

Diretora Ped.: A equipa aqui é toda assim muito...

C. EMEI: Concorres aqui para esta escola já sabes como é que é!

[risos]

Entrevistador: Mas é bom sentirem essa união com os vossos colegas...

C. EMEI: É, é. Ao nível de pessoas, assim, há apoio... a gente sente que há apoio.

Diretora Ped.: Sim...

C. EMEI: Não há exclusão de miúdos, nem graúdos! Está tudo apoiado.

[risos]

Entrevistador: Que bom!

Diretora Ped.: Tudo o que precisam, já sabem, pedem e as pessoas tentam ajudar o máximo possível.

C. EMEI: A direção também! São pessoas que uma pessoa pode contar com eles.

Entrevistador: Sim, eu percebi, quando vim cá falar com o Dr. [REDACTED].

Entrevistador: Pronto, agora queria fazer umas questões sobre a história da instituição, mas possivelmente prefere dar-me o regulamento interno e projeto educativo? Tendo em conta a nossa conversa anterior... Como já leu as perguntas e...

Diretora Ped.: É assim, é há mais de 14 anos, porque eu 'tou aqui há 14 anos e já era escola de referência, não sei se era há muito tempo, mas era. Hã, qual era a outra pergunta?

Entrevistador: É como se tem organizado ao longo do tempo para o efeito, falando de recursos materiais e humanos?

Diretora Ped.: Essa parte é aquela que nós tínhamos falado dos recursos humanos é sempre o ministério que acaba por dar a parte das auxiliares, não é?!

Entrevistador: Mas isso então, desde sempre?

Diretora Ped.: Sim, desde sempre.

Entrevistador: Não sofreu diferença nenhuma?

Diretora Ped.: Não, a partir do momento em que passámos a ser escola de referência passámos a ter essas medidas todas. Os auxiliares para aquelas escolas são mais, o rácio é maior, hã, os professores de apoio, aquela escola tem os professores 930 todos, hã, e os recursos, também, materiais.

Entrevistador: Ok. Então, vou-lhe pedir a documentação para fazer uma análise, para perceber, porque na internet procurei projeto educativo e regulamento, mas não encontro nada... só encontro desatualizado, de há não sei quantos anos atrás...

Diretora Ped.: Só vou pedir que me dê o seu mail...

Entrevistador: Sim, agradeço.

C. EMEI: Alguma coisa, também, se quiser, aponte o meu aí da escola, se faltar alguma coisa mande.

[troca de e-mails]

Entrevistador: Muito, muito obrigada! Acham que podia ter perguntado mais alguma coisa?

Diretora Ped.: Nós neste momento já não achamos nada.

C. EMEI: Alguma coisa que precise...

Diretora Ped.: Estou disponível!

Entrevistador: Muito obrigada!!

Entrevistador: Então já sabes que é confidencial, anónimo e tenho a tua autorização para gravar, certo?

Prof. Titular: Certo!

Entrevistador: OK. Então vá. Vou começar por perguntar se sabes como é que é feita a distribuição das crianças pelas turmas, nomeadamente as crianças de baixa visão ou cegas?

Prof. Titular: Ok, então, aqui a listagem é dada à coordenação e através dos casos que temos conhecimento vão sendo distribuídos pelas duas turmas. Temos duas turmas de cada ano e tenta-se distribuir ao máximo os casos que temos.

Entrevistador: Tem algum número limite por turma ou...?

Prof. Titular: ...o número atualmente é vinte e dois alunos, cada turma. Portanto a ideia será... não te consigo dizer o número de alunos com necessidades educativas especiais porque depois depende muito. Mas tenta-se ao máximo que não haja, por exemplo, mais do que um aluno com cegueira ou baixa visão por turma. Noutros casos, pronto, depois eles acabam por se acumular como o autismo ou acabam por ter... não quer dizer que haja só essa menina ou esse menino, há vários não é?!

Entrevistador: Ok, mas há essa...

Prof. Titular: Eu sei que há esse cuidado, sim, pronto, em dividir e tentar tornar as turmas o mais equilibradas possível, não é?! Na medida que se sabe.

Entrevistador: E o nível, o tipo de socialização dessas crianças com a turma?

Prof. Titular: A nível social, ou seja, como elas estão, a maioria e dependendo obviamente dos casos, estão a tempo integral em sala de aula portanto são uma criança normalíssima dentro da turma e interagem com os pares. Eu não tenho tido necessidade de criar atividades ou circunstâncias que promova essa inclusão porque a própria turma depois acaba por acolher e como percebem desde muito cedo as características, eles próprios acabam por se enquadrar e se moldar às dificuldades ou às necessidades que essas crianças têm. Pronto, também é uma escola que como tem como tem muitos casos e eles já vêm muitas das vezes do jardim de infância a conhecê-los e já são amigos desde o jardim da infância, isso facilita-nos a nós aqui no 1º ciclo da tarefa. Portanto não há assim... há o cuidado quando acontece, por exemplo, crianças com autismo que têm mais dificuldade a nível social, aí sim, temos que encontrar aqui estratégias para fomentar, às vezes até mesmo o facto deles perceberem melhor a condição do colega permite-lhes depois ser mais condescendentes e perceberem quais são as verdadeiras necessidades ou as limitações daquele colega não é? Mas o caso que tenho em turma são crianças perfeitamente adequadas, adequadas e integradas.

Entrevistador: Qual o ano de escolaridade da turma?

Prof. Titular: Eu agora estou a lecionar o quarto ano.

Entrevistador: E como é que caracterizas o desempenho da turma no geral?

Prof. Titular: Então, a turma, é uma turma muito heterogénea, tem muitas crianças que a entrada deles foi com cinco anos, portanto é uma turma com um nível de maturidade ainda um bocadinho baixo para a para a faixa etária. O desempenho, ao longo do tempo têm vindo evoluir, mas com um esforço muito acrescido não só devido à pandemia não é?! E àquela fase que passámos, mas as próprias características da turma já eram atípicas, porque realmente há muitas crianças que não tinham ou não traziam os pré-requisitos necessários para a aprendizagem por exemplo da leitura e da escrita; crianças que não tinham a motricidade fina ainda desenvolvida, portanto havia aqui uma série de questões que comprometeram logo o início. Portanto o que é que teve que haver? Aqui um reforço maior de trabalho de um para um... agora, todos trabalham dentro do mesmo nível não há crianças que tenham conteúdos programáticos diferentes, mas, pronto, obviamente que se nota as diferenças de algumas crianças e há crianças que têm mais dificuldades em acompanhar e consolidar esses conteúdos.

Entrevistador: Tens uma criança portadora de deficiência visual?

Prof. Titular: Sim, tenho a [REDACTED] com baixa visão, praticamente cega. Ela distingue cores e distingue algumas formas, formas no geral, se estiver muito próxima, aí a uns cinco centímetros dos olhos, mas super autónoma.

Entrevistador: Ok, pronto, acabaste de me falar do comportamento dela, e com os com os amigos também é...?

Prof. Titular: Sim, é impecável, ela é extremamente meiga, é uma criança muito bem resolvida portanto não tem indícios de frustração, é uma criança que quer aprender tudo tem uma sede de viver enorme, portanto os amigos, ela é super meiga como já tinha dito, portanto os amigos são impecáveis com ela. Dão-lhe todo o apoio. Tentam incluí-la em tudo o que fazem. Hã, pronto, portanto ela está perfeitamente integrada

Entrevistador: E consegue acompanhar a aquisição dos conhecimentos?

Prof. Titular: Praticamente tudo. Há alguma... embora ela esteja nas medidas seletivas, não é? Porque ela acaba por ter... há muita coisa que tem que ser adaptada. Hum, mas acaba por quase tudo praticamente tudo. A matemática é a área que ela tem mais dificuldade porque é mais abstrata e na parte escrita...

Entrevistador: Ela estava a dizer-me que ia participar agora na nos jogos matemáticos?

Prof. Titular: Nos jogos matemáticos, sim, porque os jogos matemáticos recebem muitas crianças invisuais ou com baixa visão e têm mesmo jogos adaptados.

Entrevistador: Ok.

Prof. Titular: Portanto ela tem... vai treinar o semáforo. Vai jogar o semáforo agora na sexta-feira.

Entrevistador: Ela estava muito contente!

Prof. Titular: Está felicíssima!

Entrevistador: Como é que se processam as rotinas dela? Durante o período na sala de aulas, se sai da sala de aula para ter outros apoios, os apoios são na sala...

Prof. Titular: Ela tem vários apoios. Portanto os apoios por norma são sempre fora da sala de aula e são dentro do horário letivo. Portanto há algum tempo que ela não está em sala de aula. O tempo que está em sala de aula é adaptado, não é?! Mas tenta-se ao máximo que ela faça o mesmo trabalho que os outros, portanto uma interpretação de texto, agora que já são mais crescidos, muitas das vezes até são os colegas que leem a voz o texto e e ela faz juntamente com um colega ou agora que também têm a aquisição da leitura já mais consolidada, portanto concede autonomamente ler os textos ou ler até mesmo já os enunciados, porque já faz os testes todos a braille. O ano passado ainda não ainda não tinha essa essa questão e este este ano já tem essa essa valência para ela não é?!

Entrevistador: Mas os enunciados já vêm em braille?

Prof. Titular: Já vêm em braille. É o [REDACTED] que os faz.

Entrevistador: Ok.

Prof. Titular: Mas essencialmente é o de português porque o de matemática como tem questões mais práticas, muitas das vezes não é tão fácil para ela, então aí é adaptado, é feito oralmente, por exemplo, e nós passamos a negro... tem ali o CCTV muitas das vezes para obter as imagens consegue algumas imagens, por exemplo, os sólidos ela é capaz ou de identificar os sólidos como material mesmo manipulável e se está escrito no teste essa referência ou então através de imagens se tiverem um contorno carregado ela consegue distingui-las, pronto. Portanto acaba por haver aqui várias ferramentas que ela utiliza, por exemplo para a avaliação dela.

Entrevistador: E quem faz normalmente a adaptação das atividades é...

Prof. Titular: Sim, sou eu juntamente, muitas vezes, com a professora [REDACTED], que é a professora de educação especial, que lhe dá um reforço extra, portanto muitas das vezes eu estou a dar aula e ela está a ouvir a aula, mas depois toda essa aula é reproduzida novamente contexto de um para um com a [REDACTED]

Entrevistador: Ok.

Prof. Titular: Portanto, tudo o que são conteúdos novos, fazemos sempre assim para ficarmos com a certeza e com a garantia de que ela que ela percebeu e... ou

que há necessidade por exemplo de adaptar mais ainda. Portanto tem que ser mesmo num contexto um para um e às vezes em sala de aula não é possível. Vai fazendo esse trabalho mais com a [REDACTED]...

Entrevistador: E esse trabalho com a [REDACTED] também é durante o período letivo?

Prof. Titular: Também é durante o período letivo. Este ano tem três momentos apenas, por acaso tem menos em relação ao ano passado mas tem pronto...

Entrevistador: Relativamente ao novo decreto de lei 54/2018...

Prof. Titular: Sim.

Entrevistador: Tiveste oportunidade de ler?

Prof. Titular: Sim, tivemos oportunidade de o ler. Na altura também tivemos...aliás tivemos muito tempo com ele em cima da mesa para tentar perceber quais eram as alterações em relação ao anterior. Às vezes ainda surgem dúvidas, a tal professora [REDACTED] é a pessoa que acaba por dominar mais o decreto-lei e acaba por nos orientar nesse sentido. Portanto muitas das dúvidas que nós enquanto professores temos, recorremos a ela para tentar perceber se o aluno pode ou não estar em, ou deve integrar numa medida a seguir às universais, não é?! Por uma questão... as universais nós conseguimos implementar logo diretamente em sala de aula, todas as outras acabamos por em reunião decidir se... pronto, e com os pais não é?!

Entrevistador: Tiveste alguma formação para o entendimento do DL dada pela escola ou pessoal?

Prof. Titular: Não, na altura a [REDACTED] [coordenadora EMAEI] fez-nos assim uma espécie de briefing que poderia chamar-lhe quase de formação. Não...mas não assim informação específica não.

Entrevistador: Não?! E diretrizes por parte da escola...

Prof. Titular: Através da [REDACTED]. Portanto é a [REDACTED] que, no fundo, funciona como essa ponte porque é ela quem nos dá todos os instrumentos que depois temos que aplicar, imagina, tudo o que são tudo o que é documentação por parte dos alunos é preenchida por nós e uma parte até por ela. Que tendo em conta que domina melhor e que vai conhecendo alguns casos, ela depois ajuda nesse aspeto.

Entrevistador: OK. E o teu entendimento deste decreto-lei o que é que é este decreto-lei?

Prof. Titular: Olha para mim... a maior diferença, e eu costumo falar muito nisto, para mim a maior diferença entre um e outro [comparação com DL 3/2008] tem a ver com a questão de este DL permitir que um aluno possa sair quando necessita, ou seja, antigamente a partir do momento em que um estava

abrangido pelo DL acabava por mantê-lo ao longo de todo o seu processo educativo não é?!

Entrevistador: Sim...

Prof. Titular: Sendo que há crianças que necessitam realmente de alguma ajuda e de algum reforço em determinado momento, mas que depois deixam de precisar dessa ajuda... E não fazia muito sentido carregar esse DL às costas durante todo o seu percurso escolar. Portanto, para mim, essa é uma das é uma das maiores diferenças e que eu acho que vai trazer também mais segurança aos pais, porque antigamente era uma responsabilidade muito grande para os pais assumirem que o seu filho ia ser abrangido por um DL que incluía medidas especiais... e já não é fácil para os pais aceitarem determinadas coisas portanto saberem que isto ia carregá-los... que eles iam carregar este peso, no fundo, eternamente até concluírem o seu processo escolar, para os pais era muito difícil. Portanto, também deu aos professores uma maior abertura em propor novas medidas e as medidas que precisam. E o facto de poder... o facto de nós em sala de aula podermos ajustar de forma pontual e concreta para cada criança tornou tudo muito mais fácil. Porque se o teste tinha que ser lido, por exemplo, em voz alta, é uma medida extremamente simples, mas para isto era preciso estar no tal decreto... portanto, só para ter esta pequena ajuda e que às vezes tem mesmo a ver com esta questão da maturidade ou que são coisas que o aluno não vai ter que necessitar dessa ajuda a vida toda não é?! Portanto, era preciso carregar com todas aquelas medidas e não fazia muito sentido.

Entrevistador: Sim, ser suportado pela legislação...

Prof. Titular: Sim e agora isso é possível. Portanto eu enquanto professora tenho essa liberdade. Tenho muito mais liberdade em separar as ferramentas que os meus alunos precisam. Aquilo que eles precisam só naquele momento, porque depois, daqui por um mês, até podem já nem precisar dessa bengala, mas têm que passar por aquele processo para evoluir, portanto acaba por ser facilitador nesse sentido

Entrevistador: Diretrizes para por parte do DL para a sala de aula, para a aplicação da sala de aula, existem, não existem?

Prof. Titular: Nós temos um documento que nos diz, ou seja, a que eu posso recorrer com uma série de ferramentas e de diretrizes que eu posso aplicar em sala de aula.

Entrevistador: Ok... e quem é que fez esse documento?

Prof. Titular: Esse documento foi feito pela [redacted] [coordenadora EMAEI] com base no DL, não é?! Mas nós podemos sempre incluir medidas que... imagina, medidas que podem ser sugeridas pela pelo psicólogo, não é?! Como não estar junto da janela ou estar mais próximos do quadro devido a

determinado... todos esses pequenos ajustes podem ser incluídos... Pronto e depois nesse documento nós assinalamos as medidas de que aquele aluno está a beneficiar naquele período de tempo. Que é revisto sempre...

Entrevistador: Ao longo do tempo vão fazendo uma revisão?

Prof. Titular: Sim, de ano para ano, sim.

Entrevistador: Para perceber se é preciso manter ou não?

Prof. Titular: Sim...

Entrevistador: Disseste-me que a preparação que tiveram então foi esse briefing...

Prof. Titular: Sim, foi, no fundo nós tivemos que ler o DL e depois tudo o que surge como dúvidas vamos perguntando e vamo-nos ajudando, mas não houve...

Entrevistador: Consideras haver desafios, também, para a aplicabilidade deste DL, ou vez mais vantagens do que dificuldades?

Prof. Titular: É assim, eu atualmente vejo mais vantagens, porque para mim a situação anterior... e marcou-me muito, porque tive muitos alunos, uns que não beneficiaram das ajudas que necessitavam porque os pais não concordavam ou porque também não se justificava um peso tão grande. Portanto para mim eu vejo mais vantagens. Mas obviamente que há desafios, por exemplo, quando há alunos que eu tenho com muitas dificuldades e há sempre a dúvida se preciso ser se as medidas universais serão suficientes e começar a avançar para outro tipo de medidas... às vezes não é fácil porque parece que é um bocadinho assustador... eu tenho o caso do [REDACTED] que eu propus medidas que pudessem ser adaptados alguns conteúdos e que atualmente com um trabalho muito mais de um para um e com uma explicadora e com um trabalho só direcionado para o [REDACTED], atualmente ele mantém as medidas universais e não tem necessidade. Portanto há sempre um... acho que deve haver até um certo questionamento por parte do professor quando toma essas decisões. Porque nem sempre é fácil eliminar as possibilidades não é?! E também há crianças que não trazem para nós professores, eu não sou terapeuta não é?! E às vezes para mim é difícil chegar à conclusão do que é que realmente, qual é o ponto, a origem daquela dificuldade. Eu consigo verificar o que é que existe. Quais são as dificuldades (não é?!), que ele tem, mas eu não consigo determinar muitas das vezes a origem para conseguir depois aplicar as estratégias corretas e aquelas que funcionem melhor. Pronto, mas isso já não tem a ver diretamente com o DL porque tem que ser um trabalho mesmo de equipa onde funcione pais, terapeutas necessários, professores... e a essa comunicação é fundamental, às vezes não é possível, o que atrapalha e atrasa processos não é?!

Entrevistador: Sim... Como é que entendes a resposta da instituição a este DL? Achas que está a dar uma boa resposta, que está a ser uma mais valia... porque é

um regime jurídico que tem muita autonomia como é que achas que a instituição o está a aplicar...

Prof. Titular: É assim em nível de legislação... a escola aplica corretamente o DL...

Entrevistador: Ok...

Prof. Titular: A nível de apoios é que sinto que a escola poderia dar um apoio maior aos alunos tendo em conta que os terapeutas disponíveis são, pronto, são pagos e muitas das vezes as crianças não têm acesso a essas terapias, não é?! Portanto não é uma questão de aplicar o DL. Ou seja para poder aplicar este DL implica que eles tenham apoios específicos. Só que esses apoios específicos não são gratuitos portanto eles ficam sempre a cargo ou a encargo dos pais... sendo que é um serviço caro e é uma escola particular já com uma mensalidade por si só elevada, muitas das vezes acaba por dificultar muito o acesso destas crianças àquilo que realmente necessitam. Portanto o decreto de lei até pode me dizer que eu preciso de determinadas medidas, as de sala de aula podem ser aplicadas, mas nem sempre temos o número de pessoas dentro da sala de aula para aplicar todo o tipo de medidas que eles necessitariam. Não é porque se eu preciso, por exemplo, de um trabalho de um para um com se fosse, quase, um tutor porque aquela criança tem uma necessidade de reforçar as suas aprendizagens e precisa mesmo de um apoio de um para um, eu, enquanto professora, não consigo fazê-lo a tempo integral e muitas das vezes... na maioria das vezes não é suficiente, portanto... em sala de aula seria importante haver um reforço a nível de recursos humanos. Não só... ou seja o DL depois já não sustenta isso...

Entrevistador: Sim sim sim sim... tens ideia dos recursos que a escola tem enquanto escola de referência? Estou a falar materiais e humanos, imagina, falámos de professores de braille, das máquinas...

Prof. Titular: Sim, então, recursos humanos nós temos terapeutas: nós temos terapeuta da fala, terapeuta ocupacional...

Entrevistador: Todos esses pagos?

Prof. Titular: É tudo pago à parte.

Entrevistador: E o braille?

Prof. Titular: O braille é só crianças para crianças de baixa visão. É assim, temos que fazer aqui uma salvaguarda. As crianças que são cegas ou de baixa visão não pagam mensalidade. São crianças que por norma são encaminhadas. Então o que faz com que estas crianças também tenham a obrigatoriedade de ter todos estes serviços e aquilo que necessitam gratuitos, portanto são os únicos elementos que, no fundo, beneficiam destas medidas e aí excelente, tudo ok. Tudo ok, quando há terapeutas disponíveis. O que é que está a acontecer? Neste momento, por exemplo, estamos com falta de terapeutas

da fala porque o número de crianças que necessita de terapia da fala... num universo nós temos uma lista de espera à volta de dezasseis, dezassete crianças, portanto estamos no segundo período e só temos uma terapeuta da fala e na psicologia temos duas pessoas, sendo que uma está licença de maternidade, portanto temos apenas uma pessoa, temos dois professores de braille e, sim, são suficientes e conseguem trabalhar com as crianças que têm essa necessidade. Portanto aí está tudo tranquilo. A [criança com deficiência visual da turma], por exemplo, este ano não teve ainda a terapia da fala porque... a verdade é que ela beneficiou sempre de terapia da fala e realmente há crianças que têm mais necessidade do que ela. Mas, no entanto, é um direito dela, ela deveria ter acesso. Ao qual ela devia ter acesso e que ia melhorar, por exemplo, o desempenho na escrita, que é uma das coisas que ela precisa de trabalhar, portanto às vezes o que acontece aqui, atualmente, é que tendo em conta o número de casos que temos na escola já temos terapeutas em falta para conseguir dar vazão, mesmo sendo a pagar, não é?! Porque aqui já não há questão da falta de acessibilidade por parte dos pais por ser uma questão financeira. Temos crianças que estão em lista de espera, portanto iriam avançar, mas não temos... não estamos a conseguir encontrar um, por exemplo, um terapeuta da fala que fique a tempo inteiro nas condições que...

Entrevistador: Que operacionais é que tem disponíveis para dar retorno às necessidades individuais de cada criança com deficiência visual? Tens professores de braille... acabam por ser as mesmas que acabaste de falar?

Prof. Titular: Sim, sim. A [criança], especificamente, beneficia de terapia ocupacional, extremamente importante para ela, tem orientação e mobilidade onde faz todo o trabalho de bengala, tem o braille, psicologia, neste caso, ela tem a psicologia e TERIA a terapia da fala. Mas, de facto, de todas estas terapias ela está a beneficiar daquilo que tem mais falta, ou seja, daquilo que precisa mais, pronto, é um ponto a favor, embora... fosse importante ela ter a terapia da fala...

Entrevistador: Acordos exteriores à instituição têm? Para dar resposta às necessidades das crianças de baixa visão.

Prof. Titular: Eu julgo que não, mas eu também penso que a escola seja, neste caso, suficiente...

Entrevistador: Ao nível da instituição quais é que são os maiores desafios quando falamos da prática inclusiva destas crianças? Achas que há desafios que já não há? Se existem disseste que no caso específico da criança desta sala não há...

Prof. Titular: É assim, eu não sinto... eu não sinto grande dificuldade em relação à [criança] realmente ela é uma criança que também me facilita muito o trabalho. A verdade é: não tenho mesmo... mas obviamente que vão sempre existindo

desafios não é?! Por exemplo, o facto dela... alguns recursos que ela necessita que tem que ser adequados, como, por exemplo, o braço onde apoia um tablet onde ela possa fazer... há sim alguns...

Entrevistador: ...pormenores?!

Prof. Titular: Sim, mas não assim... até mesmo a própria escola em si acaba por estar muito em cima da situação. Sim e acaba por estar adaptada, não é?! Porque é uma coisa que já fazemos há muitos anos e acabamos por... é fácil encontrar respostas de coisas que já tivemos outros casos vamos... Desafios assim maior não encontro. Se me lembrar de alguma coisa eu mando depois por escrito.

Entrevistador: [risos] Está bem, combinado. E como é que é feita a gestão do currículo?

Prof. Titular: Então, este grupo foi um bocadinho atípico tendo em conta a pandemia. Mas nós vamos, consoante eles vão adquirindo os conteúdos nós vamos acrescentando os seguintes pela sequência lógica. Obviamente que há crianças que depois necessitam de mais tempo para consolidar determinadas coisas. O que é que aí acontece? Acaba por ser mais difícil quando não tens, pronto, um professor de apoio, por exemplo, não é?! Mas o currículo é gerido de acordo com o tempo e com a evolução deles, sendo que tem que cumprir...

Entrevistador: Então a evolução do currículo parte deles, por assim dizer das aprendizagens deles e do...

Prof. Titular: Sim é deles, assim quase num geral de turma. Há momentos em que, se calhar, tem que abrandar um bocadinho a nível de conteúdos novos porque sinto que a maturidade e que a forma como eles ainda precisam de trabalhar determinadas coisas não vai-te permitir adquirir as próximas. Portanto...então acabas por ter que gerir ali um bocadinho... O que é que é importante? É chegar ao final do quarto ano e que eles adquiram aquele perfil que, no fundo, são as diretrizes que temos que cumprir, não é?! Agora temos estes quatro anos para... temos alguma liberdade e aqui felizmente temos essa liberdade, não é?! Portanto eu posso mover conteúdos de um ano para o outro se for preciso, se eu entender que isso é uma mais valia para a turma.

Entrevistador: Ok..

Prof. Titular: E tenho essa liberdade desde que possa justificar. E também acaba por ser gerido com a parceira pedagógica porque somos duas pessoas a lecionar o mesmo ano, pelo menos nós, duas, trabalhamos assim, portanto vamos vendo os conteúdos que estamos a lecionar, vamos decidindo em conjunto, pronto, e tomando essas decisões também em conjunto.

Entrevistador: Ia perguntar-te em que medida é que o currículo tem pontos de contacto com as unidades especializadas, mas também já disseste que vais estando em contacto com a [redacted] [coordenadora NEE] e que...

Prof. Titular: Por norma, o trabalho da [redacted] sou eu que o programo, no fundo, ou que peço para ser trabalhado determinado conteúdo. Esses conteúdos vêm todos dentro daquilo que é o contexto de sala de aula. Portanto, eu tento ao máximo que ela vá acompanhando os conteúdos que estão a ser lecionados no momento não quer dizer que ela não precise de consolidar outros, não é?! E aí vamos fazendo reforço das aprendizagens noutros momentos. Mas a [redacted] [coordenadora EMAEI] é fundamental! O ano passado não tinha, mas é fundamental. O ano passado a [redacted] esteve em licença de maternidade e foi um período de tempo em que ela não beneficiou desse apoio...

Entrevistador: Não contratam pessoa de substituição porque é muito difícil...?

Prof. Titular: Neste caso não houve, pronto, não houve, não existiu... o motivo... não sei porquê, mas obviamente que seria importante, porque eles são crianças que realmente precisam trabalhar muito de um para um, precisam de uma atenção reforçada para terem as mesmas oportunidades dos outros, no fundo...

Entrevistador: Claro... Ia perguntar-te se aqui se desenvolvem atividades conjuntas... também sei que têm o braille para todos

Prof. Titular: Sim, sim...

Entrevistador: Que também é uma prática inclusiva...

Prof. Titular: Sim, têm para toda a turma. Toda a turma desde o terceiro ano que que aprende braille e, no fundo, no dia-a-dia com os trabalhos em grupo e mesmo antes eles já tinham já tinha algum contacto a [redacted] [criança com deficiência visual] também já lhe explicaria algumas coisas, portanto eles têm... acaba por haver muitas atividades que são comuns, aliás, ela participa em tudo, mesmo a nível de educação física... Uma coisa que ela tem, que eu não referi, é, ela tem uma aula de educação física específica para ela, além da que tenho com o grupo. Portanto, algo que estimule mais aquilo que é a mobilidade são crianças têm mais dificuldade depois em movimentar-se no espaço, mesmo a própria mobilidade deles pode ficar comprometida, portanto há um ginásio na escola específico e ela é levada para lá trabalha em passadeira nas bicicletas, pronto, algumas coisas que... mas é um trabalho específico só para ela. Não é não é dado como um apoio, no fundo, mas é o professor de educação física que tem esse esse cuidado. Já desde o ano passado que isso vem...

Entrevistador: Ok, então, resta-me agradecer!

Prof. Titular: Alguma dúvida diz-me.

Entrevistador: Obrigada. Não sei se se achas que havia alguma coisa que eu pudesse ter perguntado, se te passa assim alguma coisa pela cabeça, ou se achas que...

Prof. Titular: Não, acho que fizeste todas as perguntas pertinentes.

Entrevistador: Obrigada!

Apêndice XVIII - Transcrição entrevista Diretora Pedagógica escola nº2 - Privada

Entrevistador: Desde quando é que a instituição recebe alunos com necessidades educativas especiais?

Diretora Ped.: Desde sempre. A escola foi fundada em 1955, exatamente com esse objetivo: permitir que crianças com deficiência visual e sem deficiência visual partilhassem o mesmo espaço e aprendessem em conjunto.

Entrevistador: Como é que se tem organizado ao longo do tempo para o efeito? Isto é, falando de recursos humanos e materiais

Diretora Ped.: Temos uma equipa multidisciplinar composta por psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, técnicos de orientação e mobilidade, professores de braille, tutores e professores de educação especial. Sempre existiu uma vasta equipa multidisciplinar que temos tentado manter ao longo dos anos. Os horários das turmas são feitos tendo em conta os apoios que os alunos têm e na própria constituição das turmas temos esses cuidados. Especificamente no que respeita aos recursos materiais, além de algumas adaptações nos espaços, a escola dispõe de máquinas de braille, computadores com softwares específicos, linhas braille, lupas, planos inclinados, cubarítmicos, entre muitos outros materiais.

Entrevistador: Desde quando é que uma escola de referência para a deficiência visual?

Diretora Ped.: Não sendo escola pública, não temos o estatuto oficial de escola de referência, no entanto, seremos certamente a escola mais especializada e com mais experiência na deficiência visual. Até 2008 (altura em que se criaram as escolas de referência) a grande maioria dos alunos da região da grande Lisboa era encaminhada para aqui.

Entrevistador: Recebem muitas crianças com deficiência visual? Que percentagem de crianças com essa deficiência frequentam a escola?

Diretora Ped.: Desde que foram criadas as escolas de referência, recebemos cada vez menos. Em 2008, por exemplo, num universo de 500 crianças, cerca de 90 tinham deficiência visual. Atualmente, no mesmo universo de 500 temos cerca de 15 com deficiência visual. A percentagem aumenta um pouco se acrescentarmos os alunos com outras deficiências (autismo, trissomia 21...) mas só com deficiência visual serão cerca de 15.

Entrevistador: Como é feita a distribuição dessas crianças pelas turmas? Com que critérios?

Diretora Ped.: Tentamos sempre que as crianças sejam distribuídas pelas diferentes turmas. Houve alturas que tínhamos 2 e 3 crianças com deficiência visual

em cada turma. Hoje temos apenas 1 por turma e nem todas as turmas têm crianças com estas características. Quando já são nossos alunos e mudam de ciclo, por exemplo, temos uma especial atenção ao grupo de alunos da turma... tentamos escolher alunos que sejam bons apoios, com quem tenham afinidades... No fundo, é seguirmos os critérios normais que usamos para todos os alunos mas, nestes casos, com ainda mais atenção.

Entrevistador: Quantos alunos têm essas turmas, no geral?

Diretora Ped.: As nossas turmas têm, no máximo, 22 alunos. Há turmas muito mais pequenas (17, 18..) mas, regra geral, não ultrapassamos os 22, independentemente de integrarem ou não crianças com deficiência visual. Sendo turmas relativamente pequenas, não sentimos necessidade de fazer ainda mais ajustes a esse nível.

Entrevistador: Qual o tipo de socialização existente entre as crianças com deficiência visual e o resto da população Escolar? Como se processa a interação/ aproximação...?

Diretora Ped.: Tentamos sempre que tudo flua da forma mais natural possível. No caso das crianças mais pequenas (creche, JI e grande parte do 1º ciclo) é um processo muito natural. A deficiência visual não é vista como um problema e todos interagem de forma muito natural. Os maiores problemas surgem a partir do 2º ciclo, altura em que há uma maior tendência para o isolamento. Se as crianças já são nossas alunas há muito tempo, já têm as suas referências e as suas amizades e o processo torna-se mais simples, mas se for [um aluno] recém-chegado, regra geral há muitos desafios/ entraves. Nesses casos, recorremos muitas vezes ao apoio da equipa de psicologia não só para dinamizarem algumas sessões em turma, mas também para partilharem estratégias com os professores. A larga experiência que os professores têm nestes casos também é uma mais-valia. O envolvimento dos pais também é uma estratégia importante.

Entrevistador: Qual o entendimento que tem relativamente ao DL 54/2018? Teve oportunidade de o ler?

Diretora Ped.: Já o li e reli inúmeras vezes. Quando foi publicado pareceu-nos um pouco confuso e tão “amplo” que não se percebia exatamente o que era pretendido. Ao longo dos tempos, e à medida que fomos fazendo formação, fomos relendo, discutindo... percebemos que, na verdade, é um documento que permite uma grande autonomia das escolas e permite uma maior liberdade de ação concreta com os alunos.

Entrevistador: Como entende a resposta da instituição à aplicabilidade do DL 54/2018?

Diretora Ped.: Rapidamente nos adaptamos ao decreto, até porque veio ao encontro de muitas coisas que já defendíamos.

Entrevistador: Tratando-se de um regime jurídico de aplicação autónoma pelas instituições, como caracteriza a aplicabilidade do mesmo por parte desta instituição?

Diretora Ped.: Tal como referi, considero que nos adaptámos muito bem. Criámos um conjunto de documentos orientadores, definimos as nossas equipas... tem sido positivo.

Entrevistador: Que recursos tem enquanto escola de referência: humanos e materiais/ financeiros ou outros?

Diretora Ped.: Os recursos humanos já referi há pouco. Além da equipa multidisciplinar (2 psicólogas; 1 terapeuta ocupacional; 2 terapeutas da fala; 2 tutoras; 1 psicomotricista/ técnica de orientação e mobilidade; 2 professores de braille, 2 professores de educação especial), todos os nossos docentes recebem formação em Braille quando integram a nossa escola e, de vez em quando, são feitas “reciclagens” dessa mesma formação. Temos também uma sala aventura que tem uma professora de educação especial e uma auxiliar a tempo inteiro no sentido de desenvolver competências específicas com alguns alunos com multideficiência. Em relação aos recursos materiais, além dos que enumerei há pouco (e certamente não referi todos) também temos uma biblioteca dedicada aos alunos com deficiência visual, com livros ampliados, em braille e audiolivros. Muitos desses audiolivros foram construídos por alunos do 2º e 3º ciclos, no âmbito de diferentes projetos ao longo dos anos. O [REDACTED] é uma escola particular em que as mensalidades são suportadas pelos pais. Existe, no entanto, uma parceria com o Ministério da educação (que nos dá o estatuto de IPSS) e que visa em recebermos alunos encaminhados aos quais a escola pública não pode/ não consegue dar resposta. Como forma de apoio, por cada 5 alunos encaminhados, o ministério destaca-nos um professor. Neste momento temos 3 professores destacados.

Entrevistador: Que operacionais técnicos têm disponíveis para dar retorno às necessidades individuais de cada criança com deficiência visual?

Diretora Ped.: Os que referi anteriormente. Posso talvez acrescentar a equipa de auxiliares que cada vez tem mais perfil e formação para trabalhar com estas crianças.

Entrevistador: Têm acordos exteriores à instituição para dar resposta a necessidades específicas das crianças supramencionadas?

Diretora Ped.: Atualmente não. Pelo menos formalmente. Quando surgem oportunidades que nos parecem interessantes tentamos agarrá-las, mas são sempre pontuais e analisadas caso a caso.

Entrevistador: Ao nível da organização da instituição, quais os maiores desafios encontrados quando falamos de prática inclusiva destas crianças?

Diretora Ped.: Conseguir manter a estrutura de apoio que temos. Financeiramente torna-se muito “pesado”.

Entrevistador: Como é feita a gestão do currículo?

Diretora Ped.: A gestão curricular já se espera flexível para todos os alunos. Cada professor tem autonomia para gerir o currículo da melhor forma, desde que garanta a efetiva aprendizagem de todos os alunos, sempre com base no PASEO. Especificamente para os alunos com deficiência visual, é necessário produzir mais materiais, criar situações mais concretas do que abstratas, no entanto, a maioria dos conteúdos é suscetível de ser trabalhada.

Entrevistador: Em que medida é que o currículo tem pontos de contacto das unidades especializadas e do resto das turmas? Desenvolvem atividades conjuntas? Que atividades? Pode dar exemplos?

Diretora Ped.: Tal como referi, a maioria das atividades é comum... por exemplo, se estão a abordar os países, os alunos normovisuais consultam um mapa e os alunos cegos consultam um mapa em relevo. Se os alunos estão a trabalhar a adição com transporte, os normovisuais recorrem ao algoritmo em papel e os cegos recorrem ao cubaritmo... Mesmo em trabalhos de grupo, é possível trabalharem todos juntos. Enquanto uns pesquisam num motor de busca com recurso à visão, outros utilizam os softwares de leitura.

Entrevistador: Considera existirem diretrizes por parte do mesmo para a sua aplicação na instituição e, conseqüentemente, na sala de aula?

Diretora Ped.: Relativamente ao 54, certo?

Entrevistador: Sim.

Diretora Ped.: Sim, até porque a autonomia que nos confere permite-nos trabalhar da forma que consideramos mais adequada a cada caso.

Entrevistador: Existiu alguma preparação para a aplicabilidade deste DL? Para a escola e/ ou docência?

Diretora Ped.: Fizemos várias formações... a escola propôs e assegurou várias e os próprios professores e técnicos também investiram a título pessoal. Aquando da publicação do decreto, as formações eram ainda muito escassas e as que existiam eram muito pouco claras.

Entrevistador: Quais considera serem os maiores desafios na aplicabilidade do mesmo? E mais-valias ou dificuldades?

Diretora Ped.: A grande mais-valia é que permite olhar para cada criança individualmente e não apenas para aqueles que apresentam um diagnóstico fechado. Também o facto de assumir que os alunos passam por diferentes fases e um aluno que numa determinada altura pode precisar de medidas universais, não significando que necessite delas para sempre. As maiores

dificuldades penso terem sido no início.. algumas dificuldades na terminologia, por exemplo.

Entrevistador: Existem diretrizes por parte da escola para a aplicação do DL 54?

Diretora Ped.: Internamente, a nível de escola, os procedimentos gerais são estabelecidos pela EMAI, juntamente com o Conselho Pedagógico. Todos os alunos que são referenciados (pelos professores, pelos pais ou que já venham referenciados de outras escolas) são avaliados nas áreas que se considerem adequadas e são definidos os respetivos RTP's quando se justifica ou apenas as medidas universais. Cada caso é analisado individualmente.

Apêndice XIX – Transcrição de entrevista a Professor Titular escola nº1 – Pública

[Explicação do contexto da entrevista e pedido para gravar]

Entrevistador: Então eu estou a fazer uma investigação que fala sobre a aplicabilidade do decreto de lei 54/2018 em duas escolas de referência no domínio da visão. Uma privada e uma pública, e neste momento estamos a tratar a publica, não é?! Primeiro que tudo, gostava de saber um bocadinho sobre si: quantos anos de serviço tem e se trabalha há muito tempo com crianças cegas ou com deficiência visual...

Prof. Titular: Certo, portanto, sou professora desde o ano 2006, tive sempre no ensino particular e este ano foi o primeiro ano de público e estou com uma turma... difícil e foi o primeiro ano que estou a trabalhar com meninos audiovisuais ou cegos, não sei eles aqui dizem cegos... não apercebi muito bem porque é que umas escolas dizem audiovisuais e outros dizem cegos, porque áudio pode ser também dos ouvidos não é?

Entrevistador: Exato.

Prof. Titular: Portanto o que íamos falar hoje era do [redacted] [criança cega da turma em questão]. Já conhecemo-nos desde setembro, e pronto e tem sido um grande desafio... agora... pronto, mas ele também é um bom menino e estamos apaixonados um pelo outro. Ele é muito querido e toda a parte da saúde dele é um bocadinho chocante porque ele só ficou cego aos quatro anos. E portanto ele ainda se lembra das cores, ainda se lembra de muita coisa... E das primeiras coisas que ele me pergunta quando chega ao recreio é de que cor é que está o céu...

Entrevistador: Oh...

Prof. Titular: É, há coisas assim... Depois ele andava numa cadeira de rodas porque ele também tem a parte motora afetada... E ele agora já está melhor, o lado esquerdo é que está afetado. Anda com a andarilho... mas ele quer é andar sem isso, quer andar comigo e então a única coisa que ele gosta muito é de comer. Está sempre a falar em comer, tem os sentidos... mas pronto, é assim, eu aqui tenho tudo um pouco nesta turma, mas o caso é falar só os cegos, certo?

Entrevistador: Não, aqui o que eu quero perceber é de que maneira é que a escola, ou mesmo nós enquanto professores, como é fomos preparados para aplicar este DL nas escolas. Neste caso, em escolas de referência para a deficiência visual e com crianças cegas.

Entrevistador: Conhece o DL 54/2018?

Prof. Titular: Claro, claro. Mas fui preparada pelo quê? Pela escola? Pelo agrupamento?
[sobreposição de vozes]

Entrevistador: Não, como lhe disse, isto é um estudo para a obtenção do grau de mestre, portanto o que eu estou a fazer é perceber se houve preparação pelo agrupamento ou pela escola ou se houve alguma preparação para poder aplicar este DL...

Prof. Titular: Não, não, claro que não.

Entrevistador: Então saiu do privado sem nunca ter tido contacto com crianças cegas ou com deficiência...

Prof. Titular: Com cegos, neste caso.

Entrevistador: Então foi este ano para essa escola e sentiu-se completamente...

Prof. Titular: Desorientada!

Entrevistador: Ok... e quais é considera terem sido os maiores desafios...

Prof. Titular: O que é que eu ia fazer na sala de aula, não é? Porque eu tenho uma turma que está no primeiro, no segundo e terceiro ano, portanto... Tinha dez alunos que não sabem ler.

Entrevistador: Está com uma turma que tem esses anos de escolaridade todos juntos?

Prof. Titular: Exato... Ter uma menina com trissomia vinte e um... Aliás não há um aluno meu que não tenha uma patologia. Porque é uma TEIP.

Entrevistador: Ok... quantos alunos é que tem em sala?

Prof. Titular: Tenho vinte.

Entrevistador: Tem vinte. E têm apoios, tutorias, apoios durante as aulas?! Como é que...

Prof. Titular: [Suspiro] Tenho. Tenho apoio com estas professoras de educação especial. Que tem um horário, mas que acaba por ser quarenta minutos, vinte e cinco por isso passa tudo muito a correr. E tenho o professor [REDACTED] do 930 que, esse sim, é o que me ajuda mais.

Entrevistador: Ok... E que estratégias é que usa em sala para lidar com esse menino cego?

Prof. Titular: As estratégias fui pesquisar [risos]... tenho jogos... trago um jogo depois o professor Carlos coloca o relevo e braille... já consegue escrever data e nome com a sua máquina de braille... hã... ele também tem convulsões de vez em quando... tem que já foi para uma formação porque tinha que saber fazer aquilo retal, não sei se já ouviu falar, um medicamento, mas eu se

calhar, pronto, eu não sei, não me explicaram muito bem o que é que era isto, eu não serei se calhar a pessoa certa para lhe pintar aqui o pano cor de rosa, porque é assim, a escola tem apoios, tem. Dá-me apoios, mas, é assim, eu é o primeiro ano que estou aqui nesta escola, é o primeiro ano que estou nesta turma e está a ser muito desafiante, porque, é assim, agarra num grupo que de, imagine, de oito alunos e tem o terceiro ano, depois agarra outro grupo de outros alunos estão mais abaixo, do segundo, e os outros, que passaram por passar, estão no primeiro ano. Claro que depois o [menino cego] acaba por ficar um bocado com menos tempo para ele.

Entrevistador: Claro.

Prof. Titular: Hã... mas que eu acabo por descansar porque tem o professor [professor de apoio a deficiência visual] sempre nas minhas aulas a assistir, e toda a matéria que eu dou e que faço, por exemplo os continentes e os oceanos, eu lá lhe arranjo o mapa para ele sentir o relevo, isto e aquilo. Agora, eu própria ter habilitações de braille e coisas assim, eu não tenho, não é? Portanto ele agora fica...

Entrevistador: Nunca foi proposta uma formação por parte da escola?

Prof. Titular: Não, não! E tudo o que eu faço aqui com eles sou eu que tenho de trazer de casa. Isso é outra coisa que me faz impressão.

Entrevistador: Claro.

Prof. Titular: É que eu solicito os materiais ou, por exemplo, tive o primeiro período, o segundo período tudo a fazer os jogos, não é? Que a escola dá. Eu acredito que, pronto, que também é assim. a escola não tem culpa. Tem verbas para gastar. Hum, mas eu dou por mim a ir ao chinês e comprar jogos para ele. E para a [menina], porque tenho uma menina que tem trissomia vinte e dois, essa então ainda é pior porque não fala e não é autónoma a comer, portanto eu tenho que parar com a turma para lhe dar de lanche à boca, tenho oito meninos com medicação de rubifeno... é uma loucura... Eu acabo por ter aqui na minha mala...na minha mesa... uma farmácia e tenho alarmes, tenho alarmes, imagine, toca o alarme vem “Olha agora é o Daniel, agora é não sei quem, agora...” é mais ou menos isto. Aqui [atrás da secretária da professora] é tudo as terapias que eles têm. Eu afixo aqui na parede, mais ou menos. Fora do caos tenho o [menino], que é de baixa visão, que também só vê de um olho e que rejeita o braille e rejeita todos os equipamentos que a escola dá porque acha que vai ver... e vou sobrevivendo, mas pronto, é assim, Setembro, outubro e novembro chegava a casa todos os dias a chorar. Ainda pensei pôr baixa, fora o ambiente escolar, que não foi o melhor, e o apoio das minhas colegas... contudo é isto que nos faz crescer e agora estão todas a almoçar e ninguém tinha tempo para perder tempo para ajudá-la a fazer o...

Entrevistador: Obrigada, obrigada pela...

Prof. Titular: Não, não faz mal, é só dizer que daqui a nada eles se calhar estão aí e eu nem sequer consegui almoçar não é? Não é por aí. A questão é que fico triste, às vezes... porque nós temos uma grande missão e temos que ter aqui uma sensibilidade muito grande. Hã... e eu acredito muito nos karmas e nessas coisas e eu sempre ajudei muito... porque tive, por exemplo, doze anos no mesmo sítio e cada professora nova que chegava eu ajudava e orientava isto e aquilo. Pá e aqui senti-me completamente desorientada. Além de... eu acho que eles não confirmam, mas juntaram todos numa turma e ofereceram.

Entrevistador: À pessoa nova? Isto é, que está sem qualquer tipo de preparação?

Prof. Titular: Não, claro. A única preparação fui eu, Deus e por vontade minha, hã... e que agora com o braile... Atenção, eu com o [menino cego] sinto-me muito apoiada, porque o professor [professor de apoio a crianças de baixa visão/cegueira] tem um horário e o único dia que ele não vem é à sexta-feira, e aí ele [a criança] passa o dia comigo e aí é o que eu sinto mais dificuldade. Agora os outros estão por minha conta, não é? Pronto. Os outros estão por minha conta. Porque essa história do DL 54/2018 [silêncio/revirar de olhos] depende da professora de educação especial que calhe na escola também, não é? Porque isso é tudo muito relativo, sabe? Eu se calhar se tivéssemos esta entrevista há uns tempos eu tinha uma opinião, e agora tenho completamente outra, é o que eu estou a dizer, eu aqui DL 54 tenho mesmo aqueles casos gravíssimos... no colégio, no externato, o menino era autista, ou o menino tinha défice de atenção/ era hiperativo também tinha o 54. Aqui tenho para outra realidade que esses meninos nem sequer têm direito, digamos assim, a serem abrangidos por nada porque usam as medidas universais. E eu através das medidas universais consigo-lhes fazer a leitura, por exemplo, dos testes; consigo... agora imagine, uma turma com sete hiperativos, como é que eu os meto todos aqui à frente? Não dá...

Entrevistador: Não dá... E como diz tem muitos casos, são todos os casos dessa turma assim, não é?

Prof. Titular: Tenho um ou dois, ou três, que eu pergunto-me o que é que eles estão a fazer nesta turma, mas pronto já disse isso aos pais. Agora, em setembro era o caos, eles não me respeitavam, é mesmo gueto, é gueto, e tive que chamar a polícia várias vezes, houve um menino que me agrediu, portanto, além de todas as patologias que as crianças têm, têm essa parte da educação e da disciplina... pá, que eles parece que só param aos gritos, pronto. Entretanto, eu uso muito o *mindfulness*... a meditação... eles não conseguem, mas ao menos focam, ouvem a música, vêm do recreio sempre com pancada, batem-se, esfolam-se e perco, pelo menos, uns dez, quinze minutos acalmá-los, por isso o [menino cego], ao pé deles o [menino cego] é... olha, é um caso

que eu acho que teve que se cruzar na minha vida para eu agradecer aquilo que eu tenho, porque ele fala muito em fé e em Deus e em Jesus e... epá, aquele miúdo, olha às vezes põe-me a chorar, as coisas que ele diz... a frase que ele diz... hã, é um bocado preguiçoso... hã... acho que ele tinha capacidade para mais. Hã... depois, também como apanhou a pandemia, isto e aquilo, ele ainda não sabia nada de braille, só agora que está no terceiro ano é que está a começar a aprender as vogais e pequenas palavras. Hum, e ele depois também usa muito um bocado as convulsões que tem para fingir que dói na cabeça isto e aquilo e a gente acaba sempre por nunca saber se o [redacted] está mesmo bem... mas, hã, se está mesmo doente, porque, é assim, ele já houve aqui dias que ele adormece, em sala, fica muitas vezes assim [gesto de braços cruzados por baixo da cabeça], adormece em sala. Hã, e eu às vezes fico naquela se devo puxar por ele, se não devo, mas depois é, quando eu quero testá-lo é, olha, “então vamos comer”, faço sinal à turma, “então vamos comer” e ele levanta logo a cabeça a dizer que quer comer. Hã, mas pronto, é assim, hum, tem uma máquina daquelas ainda meio antigas de braille, aquelas tipo máquina de escrever.

Entrevistador: Sei.

Prof. Titular: A mãe iniciou-se só agora, queria ver se depois começava o... entretanto o [redacted] [menino cego de um olho – deficiência visual grave], foi ao contrário já teve tablet, já teve o *prodigy*, não sei se conhece, já teve a lupa TV, já teve todos os equipamentos e ele está mesmo a negar, já falei com a mãe...

Entrevistador: Mas esses equipamentos foram fornecidos pela escola ou...

Prof. Titular: Pela escola, sim, sim.

Entrevistador: Ok...

Prof. Titular: Hã, porque, é assim, eles todos têm uma verba para gastar, eu nem tinha noção disso. E estes alunos a nível de agrupamento, hum... recebem muitos subsídios e muitas coisas, mas, pronto, é assim, há piores escolas agora, hem... não posso falar mais [risos].

Entrevistador: Ok [risos], diga-me uma coisa, a nível de inclusão acha que esses meninos, com baixa visão, estão bem incluídos na turma? Também já me disse que a turma é um bocadinho complicada...

Prof. Titular: Acho. Acho. Os baixa visão sim. Sim.

Entrevistador: Ok. Então e na escola, tem alguma noção de como é a socialização deles?

Prof. Titular: O [redacted] [menino cego] toda a gente gosta dele e ele é muito social e muito bem disposto, aliás, e a turma, também com muita insistência minha, ninguém goza com ele, levam-no para o recreio... quando eu estou aqui levam-no... hã, “olha leva o [redacted]”, “não sei quê limpa o [redacted]”,

“dá o lanche ao [REDACTED]”, portanto eu nisso acabo por ter sorte porque a turma, além de ser muito rebelde, mas eles ajudam-se muito uns aos outros. E pronto.

Entrevistador: Considera haver alguma mais-valia com este decreto 54/2018, neste momento?

Prof. Titular: É assim, para estes alunos tinha que ser.

Entrevistador: Tinha que ser...

Prof. Titular: Claro, então, eu tenho uma [REDACTED] [menina com trissomia 22] agora que tem as medidas adicionais, ela não fala, hum, percebe o que a gente diz que é QB, tudo muito uma coisa funcional, não é?! O que é que ela está a fazer no terceiro ano? Eu não faço ideia, mas a mãe não a quer por numa instituição, eu também já disse que achava que a menina estava melhor numa instituição e o que eu trago, por exemplo, para a [REDACTED] é estes jogos da minha filha [mostra jogos infantis] e ela fica a fazer jogos comigo quando eu tenho tempo, também, entretida, e ela não tem noção da quantidade...

Entrevistador: E essa menina tem que idade?

Prof. Titular: A [REDACTED] tem nove, tem, fez agora dez.

Entrevistador: E os jogos são para que idades?

Prof. Titular: Ah, é para os três anos.

Entrevistador: É para os três anos, não é? Pois estava-me a parecer.

Prof. Titular: Pois é, não, até menos, este já se pode jogar a partir dos dois.

Entrevistador: Já se pode jogar a partir... pois estava-me a parecer um jogo...

Prof. Titular: Mas pronto é assim, ela no início do ano não identificava animais nenhuns e agora até pelos sons, eu digo-lhe onde é que está a vaca onde é que está o... e ela foi mesmo já identificando tudo. Eu não sei porque é que esta turma estava como estava sincer... Ah, porque... saber sei, as professoras punham baixa e iam-se sempre todas embora, desistiam a meio.

Entrevistador: Ninguém consegue dar resposta.

Prof. Titular: E eu sou a única professora que eles têm desde setembro, até aqui, porque não desisti ou porque não pus baixa, ou que não veio uma substituta, ou que ficaram em casa montes de tempo sem professora. Por isso é que eles depois também estavam assim um bocadinho desamparados, nesse sentido... Por isso, o [REDACTED] começou o braille a sério agora, a [REDACTED], coisas das cores, básicas, isso é trabalho pré-escolar, não é? Aliás, eu, eu acabo por perguntar à educadora da minha filha para poder, depois, também, fazer aqui com ela... a professora de educação especial, também passa muito tempo com ela que ela agora também tem as medidas adicionais, mas a nível de

papelada não estava nada feito. Ela ainda tinha as medidas universais, as medidas universais diz, por exemplo, que ela realizava testes... não... ela não sabe, ela nem sequer com o português, nem estudou do meio, nem matemática não é? Portanto ela agora tem medidas adicionais e tem uma rotina, ir buscar fotocópias, regar as plantas, animais, cores, tentar escrever o nome dela, portanto...

Entrevistador: Pois, ainda está no pré-escolar.

Prof. Titular: É, coisas, assim, mais básicas.

Entrevistador: Ainda está a esse nível.

Prof. Titular: Você é o quê? O curso é de quê? Já agora Andreia...

Entrevistador: Pré-escolar e primeiro ciclo.

Prof. Titular: Boa, vai ser uma loucura e um desafio.

Entrevistador: Eu sei, eu sei...

Prof. Titular: Mas faz bem, assim, eu não fazia outra coisa, gosto imenso daquilo que faço, às vezes é difícil é parar no grupo de pessoas que nos recebem ou é difícil... porque acho que se a gente todos nos ajudássemos uns aos outros era uma mais-valia para todos.

Entrevistador: É verdade.

Prof. Titular: Olhe que tanto o privado, como o particular é preciso ter sorte, muito sinceramente. Agora, se eu voltava para o particular?! Não, jamais, agora eu a ver se para o ano mudo de escola. Ver se aguento dois anos e vou mudar de escola. Porque não... é muita, é muita... Depois tenho uma filha pequenina também.

Entrevistador: Também exige muita atenção em casa, não é?!

Prof. Titular: Pois, sim. Opá, e depois é aquela realidade de estar sempre a dar medicamentos aos miúdos e depois cada um tem uma terapia e depois se eles são vinte, cada um... foi muito complicado, muita complicado, e ajudas estão lá em papel, mas na realidade... mas isso a Andreia vai perceber que é assim na vida toda e em tudo, agora a nível de 54 [DL 54/2018] tem que ser. Aliás, eu tenho dez neste momento com... nove, nove, os outros também precisavam, mas, como se diz, já não há espaço e então ficam com as medidas universais.

Entrevistador: Então, no fundo, os que passam das universais para as adicionais e seletivas têm que ser aceites para poderem ter esses apoios?!

Prof. Titular: Pela EMAEI.

Entrevistador: Como já não há mais apoios as restantes crianças não as obtêm?!

Prof. Titular: É mais ou menos isso porque, é assim, eles podem-me sempre dizer, ah “faz a sinalização” e “faz a referência”, mas eu já sei, por entre mãos, por exemplo, um hiperativo ou uma défice de atenção não têm direito ao 54 [DL 54/2018], pronto, porque eu gasto, primeiro para ir para as seletivas e para as adicionais, tem que se gastar as universais todas, porque as universais diz-se que consegue-se fazer a leitura... porque é assim eu tenho uns de terceiro ano que não conseguem ler. Então, eu tenho que fazer a leitura dos conteúdos dos testes. Ah, e depois outra realidade que foi muito fora, eu tenho que fazer oito tipos de testes. Não sei se está a perceber com as medidas adaptadas porque as próprias medidas dizem que os testes de avaliação podem ser adaptados e então tenho que fazer um teste de primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, dentro do teste de terceiro ano, tenho que pedir depois aí a ajuda do professor [redacted] [de apoio a crianças com deficiência visual] para adaptar o teste para o [redacted] [menino cego], aumentar o teste para o [redacted] [menino com deficiência visual], porque ele não consegue roja-se a trabalhar com o equipamento, e fazer um teste do pré-escolar para a [redacted] [menina com trissomia 22], por exemplo, portanto, eu, este segundo período, lembro-me que tinha nove testes diferentes, nove tipo de testes diferentes. Estás a ver?!

Entrevistador: E tem apoios?! Tirando esse professor do 930, tem algum apoio para a realização destes....

Prof. Titular: Tenho a professora de educação especial. Pronto, que tem um horário e que...

Entrevistador: E de que maneira é que ela dá esse apoio? Se está diariamente consigo? Se tem um horário, como estava a dizer....

Prof. Titular: Sabe é uma pessoa que eu por acaso não me dou muito bem e, então, a nossa falta de empatia uma com a outra... comigo, não é só, acho que ela é uma pessoa muito complicada e depois vai para as reuniões dizer que o mérito é dela e que ela é que pôs a [redacted] [menina com trissomia 22] a fazer isto, que fez aquilo, pá, uma necessidade de brilhar brutal e... e então derivada à nossa relação ela tem um horário, cumpre o horário e eu disse mesmo “olha, na sala escusas de vir” porque ela dava aulas para a turma toda. Portanto, eu era transparente, portanto, eu que sou titular acabava por... pronto, isto foi no primeiro período, não é?! Eu também tinha acabado de chegar à escola, era novinha, não estava a perceber nada e agora não. É assim, se ela tem um horário, vem buscar os alunos e vai dar o apoio para a sala dela. Pá, é muito giro.

Entrevistador: Então, tira-os da sala de aula e vai para a sala...?

Prof. Titular: Sim, sim. Mas isso é um tema sensível. Eu acredito, se fosse outra escola em que, por exemplo, eu me desse bem com a professora... mas não sou a única professora a ter queixas, ok?!

Entrevistador: Ok...

Prof. Titular: Acho que beneficia-nos todos, mas isso, pronto. Acho que ela também é boa profissional. Faz bem o trabalho dela. Agora, como e o que eu não consigo explicar, porque temos uma relação estritamente necessária. Só mesmo necessária. Agora o que é que ela trabalha lá, ou não, eu deveria ter conhecimento, mas eu não tenho. Eu não sei.

Entrevistador: Pois, deveria haver aí uma comunicação um bocadinho mais aberta, não é?! Nem que fosse por emails...?!

Prof. Titular: [risos] Há, há mais ou menos, sim. É assim os alunos dela acabam sempre todos por não ler e o que a gente está aqui a fomentar é a leitura. O que os pais querem é que eles leiam. Os conteúdos que ela trabalha mais com eles é a nível do primeiro ano e é a leitura e é aquilo que eu lhe peço, para ela reforçar os conteúdos de primeiro ano, porque estou no terceiro, nem conteúdos de primeiro têm, não é?!

Entrevistador: Claro, claro...

Prof. Titular: Eu não achei que isso fosse possível, mas agora [risos]...

Entrevistador: Pois, também estou um bocadinho surpreendida...

Prof. Titular: Porque é TEIP. Hã, a Andreia tem que ir tem que ir pesquisar porque eu também o que é que era uma TEIP. Aliás, eu concorri, se calhar por ser uma TEIP, e ninguém queria vir para aqui é que eu também tive uma colocação a nível de estado, percebe?!

Entrevistador: Sim, eu, por acaso, estagiei numa TEIP há uns anos, num segundo ano e eu, efetivamente, tinha, como era um bairro complicado, era ali no [REDACTED] [REDACTED]...

Prof. Titular: Ah, eu conheço, é ao pé da minha casa.

Entrevistador: Sim, pronto, estive aí e lembro-me de estar com o segundo ano em que tinha crianças de quinze anos, que já não eram crianças, não é?!

Prof. Titular: Exato, sim, são os PIEF's!

Entrevistador: Pronto, mas mantinham-se ali, ali a matéria seria sempre a mesma para todos, agora essa situação que me está a descrever é...

Prof. Titular: Não, é o caos é o... aliás, eu, ao domingo, tenho que preparar as aulas para estes anos todos, para os grupos todos. Portanto, hoje até pus as mesas assim, não é? [mostra mesas juntas em grupos de 4]. Que é para estar a trabalhar com um grupo uma coisa, outro grupo outra...e, pronto, emagreci porque não paro quieta, ando sempre de um lado para o outro e a [REDACTED] depois é a minha sombra, a [REDACTED] é a menina que tem trissomia 22, também tem hiperatividade, não se senta, eu acabo por estar sempre "olha, vai pôr ao lixo,

vai pôr isto”... Portanto, o trabalho sempre... “apaga o quadro, vai distribuir as folhas, os cadernos”... os colegas também já sabem que ela é que faz esse tipo todo de... para a manter ocupada e pronto, e depois se o [menino cego] também der nos dias dele e quer mimo e que e quer comer e quer isto e aquilo, começa aos gritos e só para de gritar quando eu paro a aula e dou-lhe atenção. Quando estes momentos, perco a turma...

Entrevistador: Claro, é perceptível, não dá para fazer tudo...

Prof. Titular: Mas corre bem. Corre bem. Acho que a gente tem que...

Entrevistador: Já criou uma dinâmica, não é?!

Prof. Titular: Já. Foi difícil no início, agora não. E a gente, é assim, eu se for a ver o meu propósito, estes miúdos nunca mais se vão esquecer de mim porque foi o professor, como eles dizem, que não desistiu deles e é a professora que ralha com eles e é por isso... montes deles passam fome, outros têm piolhos... eu depois, eu ligo para os pais, às vezes, “veja lá que está assim a cabeça”, isto e aquilo, depois eu ando a comprar fatos de banho para a natação, para eles poderem fazer natação, porque os pais não querem saber... pronto, acho que depois também tem o lado gratificante porque nós na nossa profissão, eles não valorizam nada, mas a gente tem que valorizar e pensar que isto é espetacular. Que a gente ajuda-os!

Entrevistador: E a verdade é que nós também ainda nos lembramos dos nossos professores, não é? Às vezes ainda nos lembramos deles com carinho...

Prof. Titular: Quanto mais estes miúdos, não é? Que têm as patologias que têm, os problemas que têm, de estruturação familiar que têm. O único momento bom ou... eles detestam ter feriados e fins de semana, não está a perceber! Eu estou desejava de ter fim de semana, mas eles “aí, amanhã é sábado não sei quê”... Fins de semana, composições orais: “O que é que fizeste no fim-de-semana?”, “Pá, andei pela rua, fui jogar à bola”. Completamente... absentismo escolar. Trabalhos de casa: um ou outro faz; material escolar: sou eu que tenho que comprar e pedir à escola, porque eles nem um lápis têm e depois eu agora já arranjo uma coisa assim [mostra porta lápis] para eles virem aqui buscar as coisas e depois a [menina com trissomia 22] perde tudo, sou eu que fico com o estojo dela e meto etiquetas... mas pronto, o difícil olha é olhar para aqui [mostra horário de terapias] olha o [menino com deficiência visual grave] tem a terapia não sei quê... Depois no resto é, ou por exemplo olhe aqui o [menino cego] (...) isto é só o horário dele [mostra horário] com os apoios dele porque ele tem psicomotricidade, tem terapia da fala... tem aula de braille, mas isso todas as aulas com o professor [professor de apoio a deficiência visual] é feita aqui comigo. Hum. Tem psicóloga, também, e portanto depois eles fazem estes horários e dão... A [menina com trissomia 22], então, tem todas as terapias e mais algumas, que eu nem sei... às vezes passam ali

adultos... depois estou sempre a ser interrompida porque, é assim, são tantos terapeutas que eu estou a dar aula, paro “vai a ■■■, vai a ■■■■■, vai...” quando olho já só tenho nove alunos, então vou parar [risos] que os outros estão todos em terapias, não é?! Pronto, cada um tem uma coisa, às vezes dou por mim de manhã, com os que estão mais a nível do terceiro, o que é bom, também, para mim, que eles de manhã têm as terapias todas acabam por ir distribuídos. À tarde é a loucura, à tarde eles não conseguem: é desenho, é expressão plástica.

Entrevistador: Pois, já estão cansados...

Prof. Titular: Concentração zero. Não conseguem, vêm desde o recreio agora completamente loucos. Completamente loucos.

Entrevistador: Imagino. Sim, já nas turmas chamadas normativas é o que é imaginar crianças com essas...

Prof. Titular: Eles não conseguem mesmo, eu ainda tentei, um ou outro, fazer, sei lá, um exercício de português... não conseguem, não vale a pena, estou-me a desgastar a mim, estou a desgastá-los a eles... aliás, o próprio horário, o nosso, o escolar das três às três e meia é só expressão artística.

Entrevistador: O desempenho da turma, no geral é mauzinho ou tem assim algum aluno que se destaque?

Prof. Titular: Este período já consegui dar dois muito bons a matemática, portanto eu tenho sete alunos a nível de terceiro ano, sete.

Entrevistador: Ok...

Prof. Titular: A minha preocupação era: como é que eu vou trabalhar com eles de terceiro se tenho os outros todos. Pronto. Há uma vez por semana que a professora ■■■ vem dar apoio a eles e há a professora de educação especial. Mas a professora de educação especial tem quatro ou cinco. Os outros eu tenho que gastar as universais não têm apoio nenhum. Não é?! E então o que é que eu faço? Hã, fui para a direção. Fiz barulho. Pá, porque não dá, eles têm que ter apoios, por favor, e então lá consegui uma hora uma vez por semana, hum, quatro horas ou três horas que acaba por... depois eles faltam muito... só queria que eles aprendessem a ler, esses nove, esses oito, então ,quatro já conseguem, leitura silábica. O pato, agora já conseguem ler. Inclusive os pais, houve pais na reunião que choraram e tudo, a agradecerem, porque eles, nem ler eles sabiam, não é?! Pronto, e agora as coisas estão melhores, mas eu não percebo a realidade deste país. A TEIP é considerada como TEIP e então as coisas da inclusão e na realidade é tudo uma ganda tanga... desculpe lá a minha sinceridade...

Entrevistador: Sim, sim, é disso que eu estou à procura...

Prof. Titular: E não é só estes agrupamentos, é em todo o lado, dizem que não têm dinheiro, os professores queixam-se, os professores pedem apoios pedagógicos, os professores não sei quê, eles passam o dia connosco e a responsabilidade é toda a nossa e ponto final. Eu não sei se isto era se se pode [risos] não sei que tipo de entrevista é, que vai para onde, mas eu não tenho problema nenhum porque é assim...

Entrevistador: Não, isto é para a minha tese é completamente anónimo e confidencial...

Prof. Titular: Pronto, e a Andreia vai ter essa dificuldade porque nós não temos apoios necessários. É tudo uma ilusão.

Entrevistador: Mas sabe que isso foi um bocadinho a razão pela qual eu decidi fazer esta tese, porque eu já andava desconfiada de que era isso que se estava a passar, que era essa a realidade. E por isso é que...

Prof. Titular: Aliás, o estado o estado dá imenso dinheiro a esta escola. Eles recebem montes de dinheiro pelos miúdos, mas depois, na realidade, não se tem nada na prática. Pois não, não e há coisas que eu nem sei, como eu sou nova cá, as professoras antigas saberão o melhor do que eu, mas aquilo que eu tenho andado a pensar é “então, mas espera lá, estou numa TEIP, que a gente vai à net pesquisa sobre TEIP’s e as terapias e isto e aquilo, a inclusão, sei lá...”. Tenho, tenho o professor [redacted] [professor de deficiência visual] que me ajuda, mas o professor [redacted] tem, na escola inteira, para aí uns dez ou a onze [redacted]s [menino cego], não é?! Depois ele tem que ir a outras salas, não é só... aliás, o meu caso é o mais grave, o [redacted] [menino cego] é o mais grave, porque além da cegueira tem a parte também motora, porque também tornam-no não autónomo, eu tenho que lhe dar de comer a ele e claro, no início, disseram que era os auxiliares que davam de comer.

Entrevistador: Pois, também foi isso que me disseram na outra entrevista que fiz.

Prof. Titular: Quem é que lhe disse, o quê? Não. Eu é que faço tudo, aliás, eu às vezes até levo o [redacted] [menino cego] a fazer xixi, não tenho problemas nenhuns com isso porque eles...

Entrevistador: E no recreio, como é que ele está? É sozinho ou tem apoio?

Prof. Titular: O recreio tive que me chatear, porque eles sentavam o [redacted] numa cadeira o tempo todo e agora não, agora já anda com o andarilhozinho, anda lá de um lado para o outro, e pronto é o que eu lhe digo, é preciso ter sorte e haja pessoas humanas, a dona... há uma auxiliar que é uma querida, que anda com ele de um lado para o outro. As outras sentavam-no numa cadeira. Foi preciso eu fazer queixinhas à direção, mas isto tudo desgasta-me muito, bastante.

Entrevistador: Claro que sim...

Prof. Titular: Para o [redacted] [menino cego] não ficar sentado numa cadeira, aliás, ele, comigo, na sala, eu ponho músicas do panda aqui e ele dança aqui, e ele dança, porque ele gosta muito de música... do que ir lá para fora e depois eu percebi o porquê, não é? Em pleno inverno, frio, sentado numa cadeira do meio dia e meio às duas, complicado, não é?!

Entrevistador: Claro que sim...

Entrevistador: Eu queria pedir-lhe uma coisa. Acha que há possibilidade de me agilizar uma entrevista com o pai ou com a mãe desse menino?

Prof. Titular: A mãe é muito acessível. A mãe é muito acessível, sim.

Entrevistador: Então se me conseguisse fazer esse favor de...

Prof. Titular: Ela por tecnologias não é muito boa, mas pode ser que...

Entrevistador: Eu posso ir ter com ela, não há problema nenhum...

Prof. Titular: Isso ou pelo telefone... pelo telefone depois não se consegue estar a gravar...

Entrevistador: Acho que também dá, acho que também dá para gravar, mas acaba por ser um bocadinho menos pessoal, mas como for como for o melhor para ela.

Prof. Titular: Ela é uma mãe muito acessível. Aliás o [redacted] [menino cego] vem de Angola. Tem mais irmãos que estão com o pai lá e ele é o único que está cá com a mãe e viviam num quarto, eles vivem num quarto.

Entrevistador: Eles vieram para cá também precisamente por causa do problema de saúde dele, certo?

Prof. Titular: É, sim.

Entrevistador: Pois, porque as escolas TEIP recebem...

Prof. Titular: Exatamente. E diziam que ele nem sequer saía da cadeira de rodas e ele já conseguiu sair. Portanto, o [redacted] é um bocado um milagre, não é?!

Entrevistador: Exato.

Prof. Titular: Mas, a mãe é muito acessível, eu falo com ela, é [redacted], eu vou-lhe mandar uma mensagem, vou-lhe tentar ligar. Agora tenho que ir almoçar rápido, vou...

Entrevistador: Peço desculpa estar a tirar-lhe...

Prof. Titular: Não faz mal, não faz mal. Eu ligo para a mãe que é mais fácil e depois mando um email para si, que acho que é mais fácil assim.

Entrevistador: Sim, sim...

Prof. Titular: Mando um email a dizer qual é o email da mãe, qual é o telefone...

Entrevistador: Está bem, eu entro em contacto...

Prof. Titular: Ela vai dizer que sim a tudo, mas pronto, e depois a Andreia entra em contacto com ela.

Entrevistador: Combinadíssimo. Muito obrigada professora!

Prof. Titular: Andreia. Boa sorte.

Entrevistador: Obrigada.

Prof. Titular: Hã e a gente tem que sempre, nunca pode se cansar de fazer o bem, agora, é assim, eu se calhar, imagine, que eu para o ano vou parar a uma TEIP em que as coisas não têm nada a ver posso ter outro discurso, não é?!

Entrevistador: Sim, sim.

Prof. Titular: Eu acredito que em tudo seja assim, pronto, e eu também tenho a mania que vou salvar o mundo... há professoras que não se importam, não, é verdade, há pessoas que não se importam de saber que o aluno está sentado no recreio e estão-se nas tintas e vivem bem com isso, pá, eu não, quer dizer...

Entrevistador: Claro que não...

Prof. Titular: Não sei se é assim tão claro...

Entrevistador: Há pessoas que fecham os olhos, não é?! Para não se chatear...

Prof. Titular: Adaptam-se bem a isso, pá, e eu acabo por, depois, andar a desgastar-me... não sou melhor que ninguém, atenção, mas às vezes eu acho que devia relativizar porque não ganho nada com isso, pelo contrário...

Entrevistador: Sim, mas há coisas que não conseguimos, não é?! Que não dá, não dá, efetivamente não dá. Eu percebo-a perfeitamente...

Prof. Titular: E eu que o diga Andreia, as leis estão feitas, mas há muita gente que é um bocado a partir do bom senso, isso é igual seja TEIP ou não TEIP, tem a ver com o bom senso e com a sensibilidade de cada pessoa, acho que é por aí, sim. E acho que isso é importante porque os apoios estão lá, mas [risos]

Entrevistador: No papel...?!

Prof. Titular: É isso, é isso, pronto. Eu ainda lhe digo alguma coisa hoje, está bem?

Entrevistador: Está bem. Combinadíssimo. Muito obrigada.

Prof. Titular: Tudo a correr bem. Alguma coisa, se precisar, da minha parte...

Entrevistador: Está bem, está bem...

Prof. Titular: Eu tenho o seu email, eu ajudo, está bem?

Entrevistador: Obrigada! Bom almoço.

Prof. Titular: Obrigada.

Apêndice XX - Transcrição da entrevista a pai de criança cega escola nº 2 - Privada

Entrevistador: Já está a gravar. Eu quero-lhe dizer que esta entrevista é anónima e é confidencial, portanto o seu nome nunca vai aparecer em lado nenhum. Isto é para a minha tese de mestrado...

Pai: OK...

Entrevistador: E, como eu lhe disse, tem a ver com um decreto-lei que é o 54/2018 que tem a ver com a inclusão de crianças com necessidades de saúde especiais nas escolas e a maneira como está a ser feito.

Pai: Tudo bem.

Entrevistador: Agora, eu gostava de perguntar (...) qual é o ano de escolaridade da [filha]?

Pai: Ano de escolaridade quarto ano.

Entrevistador: E ela tem alguma deficiência visual ou cegueira?

Pai: Tem, tem, uma das vistas não vê mesmo, é cegueira total, o outro vê uma média de dois a três por cento apenas, ou seja, é baixa visão mesmo.

Entrevistador: Ok, e pode falar-me um bocadinho sobre ela, os comportamentos dela ou como se dá com outras crianças, o dia-a-dia...?

Pai: Sim, a [filha] é uma criança muito simpática, portanto, muito brincalhona, como todos os outros, não é?! No fundo, é uma criança muito carinhosa, pronto, acima de tudo.

Entrevistador: E na sua perspetiva e tendo, também, em conta as conversas com a professora [professora titular], considera que ela consegue acompanhar bem as aprendizagens da escola, acompanhar o grupo?

Pai: Sim, sim, sim, sem qualquer problema.

Entrevistador: Tem conhecimento dos recursos que a escola tem disponíveis para trabalhar com a [filha], tendo em conta que é uma escola de referência para a deficiência visual, tem conhecimento de quais são os recursos, que materiais têm...

Pai: Sim, sim, tenho conhecimento. Aliás, a [filha], na sala de aula, tem uma CCTV apenas para ela, portanto, e a máquina de baile também, portanto à priori aquilo funciona muito bem.

Entrevistador: E apoios a nível de recursos humanos?

Pai: Muito bom, também. Muito bom.

Entrevistador: E tem conhecimento das rotinas da [REDACTED], durante os dias, na sala de aula?

Pai: Não, não, para ser sincero não sei. Eu penso que ela há terça e à quinta ou, à quinta não, é à terça-feira ela vai ter com a [REDACTED] [professora de Educação Especial] às dez da manhã que é que vai ter a terapia, hum, depois acho que é à segunda que vai estar com a terapeuta de mobilidade, que é a que vai usar a bengala, e o resto não sei muito mais e acho que durante a ginástica há uns dos dias que faz sozinha.

Entrevistador: Com o professor [REDACTED] [um dos professores de educação física].

Pai: Sim. Exatamente. Basicamente acho que é isso.

Entrevistador: E acha que os apoios que ela tem na escola são suficientes? Não mudaria nada ou, por outro lado, acha que precisaria de mais?

Pai: Não, por mim acho que são suficientes. Às vezes até pergunto se ela não está muito tempo a fazer terapias. Mas pronto, ela está bem, está a correr tudo bem. Ótimo.

Entrevistador: É o que importa, não é?!

Pai: Claramente.

Entrevistador: E relativamente às estratégias que que a [REDACTED] [professora titular] utiliza na sala de aula, tem algum conhecimento? Sabe se há diferenciação?

Pai: Tenho algum conhecimento. Há alguma diferenciação, mas eu penso que seja pouca, acho que aquilo por norma funciona de uma forma geral, que é para ela também se adaptar o que é ótimo. Ela também está muito bem inserida com os amiguinhos e quando ela tem alguma dificuldade eles próprios até a ajudam, o que é ótimo.

Entrevistador: Agora, queria perguntar-lhe se tem conhecimento do que é que é este DL, de que eu estava a falar, o 54/2018. Alguma vez ouviu falar sobre ele?

Pai: Não senhora. Não, não sei. Não sei.

Entrevistador: Não? Pronto. Então olhe, a nossa entrevista ficou mais curta.

Pai: Sim?

Entrevistador: Porque, não havendo o conhecimento deste DL eu não lhe consigo fazer mais nenhuma das questões seguintes, mas não faz mal. É excelente. Digame só mais uma coisa. Agora isto é uma curiosidade que acho que também pode vir complementar esta entrevista. Sabe se há algum plano individual de trabalho com a [REDACTED], tem conhecimento desse plano, costuma acompanhar ou não sabe de nada?

Pai: Não costumo acompanhar. O plano individual eu penso que sim, eu penso que ela tem plano individual.

Entrevistador: Pronto, e não acompanha porquê? Porque confia plenamente na instituição...

Pai: Para já confio e à parte disso eu também tenho muita pouca disponibilidade. Inicialmente, quando a [REDACTED] tinha a mãe e a mãe, nós tínhamos um escritório em [REDACTED], e a mãe, por vezes, portanto saía do escritório e ia acompanhar e ver... Portanto, neste caso, como a mãe faleceu, eu, portanto, eu não consigo mesmo, estou só mesmo eu e é só mesmo o trabalho, não tenho tempo para ir para a escola.

Entrevistador: Claro, percebo perfeitamente. Olhe [REDACTED], muito, muito obrigada pela sua ajuda. Muito obrigada pela disponibilidade que teve para arranjar este tempo, agradeço imenso.

Pai: Sempre que precisar pode-me ligar, sempre, está bem?

Entrevistador: Obrigada [REDACTED], da minha parte é a mesma coisa é igual. Está bem?

Pai: Está ótimo. Muito obrigada.

Entrevistador: Obrigada eu.

Pai: Boa tarde. Obrigada.

Apêndice XXI – Transcrição entrevista a mãe de criança cega na escola nº1 – Pública

[Explicação do contexto da entrevista e conversa com a mãe com pedido de autorização para gravar]

Entrevistador: Obrigada. Então diga-me uma coisa, o seu filho está em que ano de escolaridade?

Mãe: No terceiro ano.

Entrevistador: Está no terceiro, a professora disse-me que a turma tinha assim uns alunos com várias idades, não era?!

Mãe: Sim, sim.

Entrevistador: Pode falar-me um bocadinho do seu menino, de como é que ele é, como é que são os comportamentos dele, como é que ele lida consigo, como é que ele lida com os amigos....

Mãe: Então, ele é uma criança muito extrovertida, a deficiência que ele tem não lhe influencia em nada, é uma criança meiga, até certo ponto, é muito amável, tem muito amor para dar e ele na escola consegue lidar com todos e todos os colegas, amigos e professores dão-se muito bem com ele... Então, eu a princípio pensei que seria difícil, pela condição dele e eu no primeiro dia que ele foi para a escola... Mas por ele ser uma criança muito extrovertida, uma criança que tem muito amor, para dar e para a receber também, tornou-se muito muito, muito fácil. Ele dá-se com todos, conforme já disse, e todos os colegas, todos os professores e onde ele está é muito amável, carinhoso, e onde ele está, está sempre a abraçar, sempre a dizer “te amo” e todo mundo gosta dele...

Entrevistador: Diga-me uma coisa ele é mesmo cego ou tem uma deficiência visual?

Mãe: Não, não, ele é mesmo cego, cem por cento cego. Até então, sim, mas ele foi uma criança normal até os seus cinco anos.

Entrevistador: Ok...

Mãe: Sim, ele teve uma patologia e deixou-lhe tetraplégico e, com a graça de Deus, assim, digamos, vem melhorando e evoluindo porque hoje conforme ele está na escola não é conforme ele entrou, ou conforme ele entrou.

Entrevistador: Claro, claro...

Mãe: Graças às terapias, também...

Entrevistador: Consegue ver uma evolução...

Mãe: Muita, muita, muita. Porque, a fé, a primeira mesmo visível, sem ter o contacto com ele, é que quando eu levo hoje ele para a escola a vizinhança ao redor da escola consegue-me parar e parabenizar porque no princípio ele ia de uma cadeira de rodas.

Entrevistador: E agora já anda pelo pé dele?!

Mãe: Sim, agora já anda e, tudo isso, também, eu agradeço primeiramente a Deus, e não só, os professores, porque os professores têm influenciado muito, muito na vida do [REDACTED], graças a Deus ele tem calhado com professores excelentes e a escola onde ele está, não tenho queixas apesar dos apesares para uns, mas para mim eu reconheço que é vitória, todas as terapias que ele tem tido na escola, os professores, a diretora é como tudo, sabemos que nem tudo é importante ou um mar de rosas.

Entrevistador: Claro.

Mãe: Mas, para mim, o importante é que está aí fisicamente e a gente consegue perceber e notar cada dia melhor que o outro dia.

Entrevistador: Claro, claro. É muito importante ver melhorias, e diga-me uma coisa, a nível familiar como é que se organizou com, se quiser partilhar, claro, face a essa situação da patologia do [REDACTED]? Como é que a sua organização familiar mudou?

Mãe: Olha, a minha organização familiar mudou bastante. Muito. Foi uma mudança drástica, houve várias consequências que for para ter noção, eu estou cá com o [REDACTED] julho, 17 de julho de 2023 a gente fará quatro anos separados à família, todos nós..

Entrevistador: Pois é, deve ser muito difícil.

Mãe: É muito difícil, muito difícil, o [REDACTED] deixou irmãos, bem, que são irmãos mais velho que ele, mas também tem menores, ficaram menores, as mais velhas acabaram ficando adultas cedo e o menor hoje também já está a crescer. Portanto, nós é só aquele contacto pelo telefone, nunca mais estivemos juntos e foi uma mudança drástica da parte da família, também, DURA, não foi fácil, é mesmo muito difícil e muito duro. Porque às vezes, mesmo esta separação, às vezes tem mexido com o [REDACTED]. Agora que ele está a crescendo e o tempo passou, já modera um pouquinho, mas no princípio notava-se mesmo muito. Mesmo até agora é, às vezes, é só falar da família que o semblante dele muda... muda mesmo...

Entrevistador: Pois, imagino... E vocês vieram de propósito por causa da condição do [REDACTED]?

Mãe: Sim, sim, sim, porque nós lá, por parte da saúde, não temos condições

Entrevistador: Pois, posso perguntar qual é que é o país de origem? De onde é que vieram?

Mãe: Angola, Angola.

Entrevistador: Pois, não conseguem dar resposta às necessidades dele?!

Mãe: Não, não, ele teve duas cirurgias, não é?! Delicadas no cérebro, a primeira até foi feita lá que era pra colocar uma válvula, para drenar os líquidos, mas a segunda que era para remoção do tuberculoma que ele tinha no cérebro, lá não tem capacidade total, nem o pós, que é para suportar tudo aquilo, então quiseram fazer uma evacuação que é para cá...

Entrevistador: E a nível da educação de escolas? Também só conseguem dar resposta aqui?

Mãe: A nível de educação de escola, na condição em que o [REDACTED] está, digamos que é a mesma coisa a nível de saúde.

Entrevistador: Ok, estou a perceber...

Mãe: Pois, não temos assim tantos meios para responder a esta situação porque, principalmente, o nível de vida que nós temos lá, por ser mais baixo ou ter uma família assim conforme temos tido, humilde, e então temos meios financeiros para que ele possa ir pra uma escola e receber a educação, o ensino, tantas terapias que ele recebe, lá nós não temos nada disso...

Entrevistador: Só a pagar, não é?

Mãe: Só pagando e mesmo pagando não é para qualquer um, pois digamos que é para quem pode mesmo!

Entrevistador: Só para alguns...

Mãe: É para alguns, porque as escolas, e outra coisa que é diferente de cá, que eu parece que noto, quase todas as escolas têm inclusão.

Entrevistador: Sim. Consegue sentir isso? Consegue perceber isso aqui?

Mãe: Eu, PERFEITAMENTE, nós lá não, mesmo essa uma ou duas com inclusão e às vezes pode ser no... podemos dizer assim: Lisboa inteira pode ter uma ou duas, consegue perceber?

Entrevistador: Sim.

Mãe: Consegue ter noção de uma Lisboa inteira haver perto de uma escola ou duas de inclusão que é pra alunos especiais. Não importa a condição nem que for: da fala, audição, visual, é a mesma coisa.

Entrevistador: Ok... então, mas acabam por ser escolas, assim, específicas para meninos com problemas, é isso?

Mãe: Sim, sim, pelo que eu pude me inteirar, depois o que eu sei a gente tem duas esc... uma escola, por exemplo, a capital de Angola é Luanda e Luanda tem uma escola que assim, podemos dizer, estatal que não seja privada. E que é esta a única escola que alberga todas as crianças especiais.

Entrevistador: Pois, estou a perceber, tem poucos recursos.

Mãe: É muita criança para uma só escola e posso-te dizer que é mais crianças fora do ensino do que aquelas que estão no ensino escolar.

Entrevistador: Mas de crianças no geral, ou crianças com necessidades especiais?

Mãe: Eu até posso dizer no geral.

Entrevistador: No geral...

Mãe: E as de ensino especial é mais ainda. Porque existem crianças no ensino especial, não importa qual for a patologia, que sentes a discriminação. Eu costumo assim dizer, não importa aqui onde nós estamos, mas uma criança especial, aqui, é muito mais acariciada tem mais [silêncio]...

Entrevistador: Percebo... E diga-me uma coisa...

Mãe: [choro]

Entrevistador: Precisa de um minuto...?! Desculpe se está a ser muito sensível para si, este tema...

Mãe: Peço desculpa é quando...

Entrevistador: Não tem que pedir desculpa, eu percebo.

[conversa pouco perceptível, mãe a explicar porque se emocionou – explica que o seu filho no país de origem nunca poderia ir para a escola]

Entrevistador: Agora vamos aqui para uma coisa mais leve, como é que o [redacted] lhe parece na escola? Acha que ele consegue aprender bem, ao mesmo ritmo dos colegas, acha que...

Mãe: Olha na escola [discurso impercetível] vou tentar interagir com os professores e tudo, mais com a professora [redacted] [professora titular], ela disse que o [redacted] é muito inteligente e eu consigo provar e notar isso, consigo ver que ele é muito inteligente só que às vezes tem aqueles dias, não é? Porque também não está a ser fácil para a ele. Mas então, ele precisa trabalhar, se a mãe quiser, também que é para poder aceitar ainda, agora menos do que antes, senão não até o ano passado havia dias ou momentos em que ele recusava, dizia que ele não está cego.

Entrevistador: Pois, não deve ser não deve ser muito fácil estar na posição dele, também, não é?!]

Mãe: Pois, pois, eu compreendo isto, então, mas as outras disciplinas ele aplica-se, faz normalmente, então, eu também tenho dito... a escola também diz que não é fácil pra ele, então vamos dar tempo a tempo. Porque o que ele passou também não foi fácil, então vamos primeiro deixar ele digerir a situação e, quem sabe, depois dele aceitar, digerir ali, ele consegue, tem algumas falhas que às vezes nós notamos que é preguiça da parte dele com relação ao braille. Ele mostra-nos que ele consegue, que ele sabe, mas depois tem aquela parte da rejeição. Também antes os médicos às vezes dizem que pode não ser também só a parte da rejeição pela patologia dele, ele às vezes nos parece estar bem forte, firme, só que ele tem crises convulsivas, também, ainda. Então, tem crises convulsivas e para além das crises convulsivas, ele faz fisioterapia, ele ainda não consegue ter uma estabilidade cem por cento no corpo, ele usa talas e a mobilidade dele também ainda não está assim tão estável, principalmente na mão esquerda. A mão esquerda tem momentos que os dedos prendem, então, para escrever usando a máquina, então tem aqueles momentos que ele não consegue pressionar a máquina...

Entrevistador: Sim, deve ser difícil para ele...

Mãe: Sim, sim, às vezes usa a outra mão para ajudar a outra e, também, e pelo que ele passou pode definir um pouquinho na mente dele e eu faço também da sensibilidade. Ele como também tem problemas com o sistema nervoso, ele não tem assim muita sensibilidade. Ele usa muita força e pra ler no braille tem que ser sensível, então são esses problemas hoje, as dificuldades que ele tem que ultrapassar foi para depois sentir que o braille não é tão difícil assim conforme ele encara hoje.

Entrevistador: Claro. E tem conhecimento dos recursos que a escola tem para a deficiência visual ou para a cegueira? De pessoas, de recursos humanos: os terapeutas; se a escola tem terapeutas, se tem as máquinas, já me que disse tem máquinas, não é?! Tem ideia de mais alguma coisa que possam ter?

Mãe: Tem na escola, tem as terapias que ele faz na escola e mesmo os professores usam métodos que é para ensinar o braille, criam tantos métodos: fazem livros, materiais de apoio, tem lá Legos próprios para deficientes visuais. Têm muita coisa, lá às vezes também tem associações, tipo a ACAPO [Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal] que é a associação de cegos de Lisboa ou Portugal, eles também, eles têm interagido com a escola, vão pra lá... a associação dos cegos e municípios de Portugal, pois esses vão para a escola, também têm estado com os meninos e tem mais uma outra associação, também, que vai para lá e às vezes tem atividades em que a escola participa e os meninos também têm que participar que nem o... tem várias atividades tipo o Jorge Pina [desportista cego com uma associação com o seu nome] tem sempre estado lá na escola com os meninos e fazerem atividades e...

Entrevistador: Também para as manter motivados, também, não é?

Mãe: Sim, sim!

Entrevistador: E tem conhecimento das rotinas do [REDACTED] na escola? Como é que são as rotinas dele: acompanha a turma o dia todo, sai da sala para ir para terapias...

Mãe: Sim, sim, sim, ele acompanha a turma, hum, não digamos que é o dia todo, mas tem alguns dias que ele sai que é para as terapias, porque ele faz a terapia da fala... terapia ocupacional... Sim, sim.

Entrevistador: A de mobilidade também deve fazer?

Mãe: Também, sim, sim.

Entrevistador: Ok... E o e o braille, também é um apoio que ele tem extra?

Mãe: Sim, o braille, sim, sim, mas ele tem lá na sala de aula a máquina com ele todos os dias, no lugar dele, e o professor do braille também está passando lá na sala. A passar os trabalhos, sim, às vezes ele pode não estar, mas deixa os trabalhos com a ajuda da professora, ele vai fazendo, sim, vai fazendo...

Entrevistador: Muito bem. Acha que os apoios que ele tem na escola são suficientes? Ou acha que ainda precisava de mais? O que é que acha, na sua opinião?

Mãe: [risos] Eu costumo assim a dizer: graças a Deus por ele ter esses que ele já tem.

Entrevistador: Claro.

Mãe: E que ainda... pois, pois, ainda falta... eu não sei, eu não sei, mas eu gostaria muito mesmo que eu conseguisse ou que a escola conseguisse entrar em contacto com a associação ACAPO que é associação dos cegos e amblíopes de Portugal, porque eu sei que eles têm os métodos, não é? Mais eficaz que é para ajudar o [REDACTED] nessa condição porque depois sabemos que os professores fazem de tudo para ajudá-lo, mas ele, sendo uma associação própria para isso, então têm métodos e formas e, claro, mais específicas. Porque, sim, tem vezes o [REDACTED] mostra que consegue, ou que pode, mas não faz e tal, só sei que eles têm formas mais apropriadas que é para ajudá-lo. Tipo, neste caso, ele está a usar um andarilho que é para poder ter o equilíbrio total, e depois do equilíbrio, a ver se ele consegue ter uma bengala para poder caminhar sozinho, porque, neste momento, eu quando estivermos a caminhar, ele caminha apoiado a mim, eu sinto aí, também, todo o peso e tudo mais. Seria o ideal, ele já com a sua bengala a caminhar sozinho.

Entrevistador: Claro. E sabe que estratégias é que a professora titular, a professora [REDACTED] utiliza na sala de aula para ajudar a facilitar o processo de aprendizagem do [REDACTED]? Tem alguma ideia?

[apoio a deficiência visual] e a professora [redacted] [titular] usam é espetacular. É muito espetacular, sim, mesmo durante as provas, os métodos que eles usam... sim, sim.

Entrevistador: Sim, que bom! Agora, tenho aqui mais uma pergunta. Conhece um DL que saiu em dois mil e dezoito, aqui em Portugal, que é o 54/2018, que fala sobre a inclusão das crianças nas escolas? Já ouviu falar/ nunca ouviu falar?

Mãe: Nunca li, pra ser sincera. Nunca li.

Entrevistador: É um decreto de lei que, basicamente vem impor às escolas que sejam mais inclusivas. Nós já há alguns anos que andamos a trabalhar isso em Portugal, já há vários anos, e o meu estudo é tentar perceber se este decreto veio, efetivamente, ou não, trazer mudanças na inclusão das crianças com necessidades de saúdes especiais, nas escolas Pronto, e por isso foram estas perguntas todas que lhe fiz, também para perceber como é que esta lei está a funcionar nas escolas, hoje em dia, e para fazer, então, o meu o meu relatório para conseguir o grau de mestre. Eu queria agradecer-lhe muito, [redacted], pela sua disponibilidade e simpatia, está bem?

Mãe: Pronto, obrigada Andreia.

Entrevistador: Obrigada eu, [redacted], muita sorte para si.

Mãe: Obrigada, obrigada. E boa continuação e que tire uma boa nota e que Deus lhe abençoe. Tudo vai correr bem.

Entrevistador: Obrigada, [redacted]. Consigo também, igualmente.

Mãe: Muito obrigada. Obrigada.

Apêndice XXII – Transcrição de entrevista a coordenadora de EMAEI na escola nº 2 – Privada

Entrevistador: Como lhe disse, estou a gravar, obrigada, desde já. ... então, como é que é feita a distribuição de crianças com deficiência visual pelas turmas?

C. EMAEI: Os alunos são distribuídos de acordo com as características dos alunos inseridos nas turmas. Do JI para 1º ano e do 4º ano para 5º ano tem-se ainda em consideração as escolhas dos próprios alunos.

Entrevistador: Quantos alunos têm essas turmas, no geral?

C. EMAEI: As turmas no [REDACTED] têm no máximo 22 alunos.

Entrevistador: Qual o tipo de socialização existente entre as crianças com deficiência visual e os seus colegas? Como se processa a interação/ aproximação...?

C. EMAEI: A interação entre os alunos é variável. Não é pelo facto de ser cego ou ter baixa visão que a socialização fica comprometida. Normalmente estas relações são dificultadas quando a criança/jovem apresenta outro tipo de comprometimentos para além da DV. No JI e 1º ciclo, normalmente, as relações acontecem naturalmente sem grande intervenção do adulto. A partir do 2º ciclo, é notório um afastamento entre os alunos sendo necessário haver uma maior intervenção do DT.

Entrevistador: Existem crianças em risco de exclusão social e pedagógica, de que se aperceba?

C. EMAEI: No [REDACTED] não existem crianças nessas circunstâncias.

Entrevistador: Falando um pouco do processo ensino-aprendizagem destas crianças, como se processam as rotinas das mesmas?

C. EMAEI: a única diferença na rotina das crianças com DV está relacionada com os apoios que têm ao longo do dia de acordo com as necessidades de cada aluno, podem beneficiar dos apoios de: braille, Orientação e mobilidade; apoio de educação especial; terapia da fala; terapia ocupacional; psicologia.

Entrevistador: Tendo em conta o acompanhamento que faz, considera que estas crianças acompanham o resto do grupo na aquisição das aprendizagens? Se não, a que pensa dever-se esse facto?

C. EMAEI: Quando a problemática é apenas cegueira ou baixa visão, os alunos acompanham o grupo no desenvolvimento das diferentes competências.

Quando isto não acontece, normalmente, deve-se ao facto de não terem tido estimulação precoce adequada ou por existirem comorbilidades.

Entrevistador: Qual o entendimento que tem relativamente ao RJEI? (DL 54/2018) ?

C. EMAEI: Foi uma lufada de ar fresco para a educação inclusiva. Com este DL todos os alunos passaram a ter oportunidade de beneficiar de algum tipo de ajuda independentemente de terem algum diagnóstico.

O afastamento do paradigma clínico também foi um marco muito relevante. Deixou de ser necessário depender de um diagnóstico ou de uma classificação para implementar medidas de apoio.

Entrevistador: Como entende a resposta da instituição à aplicabilidade do DL 54/2018?

C. EMAEI: Não houve qualquer dificuldade ou entrave.

Entrevistador: Tratando-se de um regime jurídico de aplicação autónoma pelas instituições, como caracteriza a aplicabilidade do mesmo por parte da instituição?

EMAEI: Sem intercorrências.

Entrevistador: Quais os maiores desafios encontrados?

C. EMAEI: Desafios burocráticos.

Entrevistador: Que recursos tem enquanto escola de referência: humanos e materiais/ financeiros ou outros?

C. EMAEI: A escola possui Técnicos de Braille, de orientação e mobilidade e de educação especial; terapeuta da fala, ocupacional e psicólogo. Em termos materiais tem máquinas de braille, impressora braille, ampliadores digitais, bengalas brancas. No que se refere a apoio financeiro não recebe qualquer apoio financeiro.

Entrevistador: Que operacionais têm para dar retorno às necessidades de cada criança com deficiência visual?

C. EMAEI: Não existem assistentes operacionais específicos para as crianças com DV. Os alunos trabalham desde cedo a autonomia para realizarem as tarefas da forma mais independente possível (quer em termos de deslocações pelos diferentes espaços da escola, quer em termos de autonomia nos cuidados pessoais e alimentação).

Entrevistador: Como é feita a gestão dos recursos disponíveis? Da distribuição de materiais e operacionais pelo número de crianças?

C. EMAEI: A gestão é feita pela coordenadora da EMAEI em conjunto com a Direção Pedagógica e Direção de Serviços.

Entrevistador: Qual a sua opinião da gestão dos mesmos?

C. EMAEI: Os recursos estão geridos de forma adequada tendo em consideração as necessidades dos alunos com DV.

Entrevistador: Têm acordos exteriores à instituição para dar resposta a necessidades específicas das crianças supramencionadas?

C. EMAEI: Não.

Entrevistador: Ao nível da instituição, quais os maiores desafios encontrados?

C. EMAEI: O maior desafio é a sensibilização de alunos que vêm de outras escolas.

Entrevistador: Como é feita a gestão do currículo?

C. EMAEI: É feita pelo professora titular ou professores das diferentes disciplinas, em colaboração com os técnicos que acompanham cada aluno com DV.

Entrevistador: Em que medida é que o currículo tem pontos de contacto das unidades especializadas e do resto das turmas? Desenvolvem atividades conjuntas? Que tipo de atividades? Pode dar exemplos?

C. EMAEI: O currículo comum não tem pontos de contacto. No CHK foi criada uma “disciplina de oferta curricular” para os 3º e 4º anos- Projeto Braille.

Ao longo do ano são assinalados dias comemorativos onde se desenvolvem atividades que incluam conteúdos das áreas específicas para a DV, ex.: Dia da Bengala Branca; Dia da família ou Peddy Paper com atividades para decifrar mensagem em braille; no âmbito da educação física, torneios de goalball. Também neste último exemplo dos treinos de goalball são abertos a todos os alunos.

Entrevistador: Considera que existem diretrizes por parte do decreto para a sua aplicação em sala de aula?

C. EMAEI: Não

Entrevistador: Existiu alguma preparação para a aplicabilidade deste DL, para a escola ou para os professores?

C. EMAEI: Não. A preparação foi realizada através de formações individuais e partilha entre docentes.

Entrevistador: Quais é que considera serem os maiores desafios na aplicabilidade do mesmo em sala de aula, e... mais-valias ou dificuldades?

C. EMAEI: Gestão dos diferentes níveis existentes em sala de aula, produção de material para os diferentes níveis. Considero que as mais valias será a colaboração que se consegue criar entre alunos (inter ajuda).

Entrevistador: Existem diretrizes por parte da escola/ agrupamento para a aplicação do DL 54?

C. EMAEI: Sim.

Entrevistador: E como é que são aplicadas?

C. EMAEI: São aplicadas em colaboração entre a EMAEI e os docentes, em qualquer momento ao longo do ano letivo.

Entrevistador: Resta-me agradecer-lhe a disponibilidade!

C. EMAEI: Sem problema, boa sorte!!



Instituto
PIAGET

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM

Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Andreia das Neves Fernandes

Portador do Cartão de Cidadão n.º 14229181

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: A aplicabilidade da DL 54/2018 em duas Escolas de Referência

Concluído/a em 30/05/2023 no domínio da Visão

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado¹ até / /

Email: 58590@ipiguet.pt Contacto tlf: 915076866

Data: 30/05/2023

Assinatura: Andreia Fernandes

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.



ANEXO II

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Andréia dos Neves Fernandes

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) **Declara que o documento entregue é seu trabalho original**, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 30 / 05 / 2023

Assinatura: Andréia Fernandes

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500
F. 218 595 625

www.piaget.org
info@piaget.pt

