



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

**As Práticas Docentes dos Professores da Disciplina
de Educação Visual com Alunos Cegos e de Baixa Visão**

Henrique Nuno Jacinto Dias de Oliveira

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial
no Domínio Cognitivo e Motor

Orientadores:

João Casal

Francisca Fragoso

Outubro, 2021

Odivelas



Departamento de Educação

**As Práticas Docentes dos Professores da Disciplina
de Educação Visual com Alunos Cegos e de Baixa Visão**

Henrique Nuno Jacinto Dias de Oliveira

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial
no Domínio Cognitivo e Motor

Orientadores:

João Casal

Francisca Fragoso

Outubro, 2021

Odivelas

Agradecimentos

A decisão de realizar um curso de mestrado implicou um dispêndio suplementar de tempo e em consequência uma mudança de hábitos que condicionaram temporariamente a minha vida familiar e pontualmente profissional. Quero manifestar aqui o meu agradecimento ao apoio e compreensão dados por familiares, amigos e colegas, que se viram privados da minha companhia em diversas ocasiões. No caso particular da elaboração desta dissertação, foi resultado da colaboração imprescindível de algumas pessoas, que despendendo do seu tempo, tornaram possível a sua realização.

Em particular, desejo agradecer às seguintes pessoas o seu contributo para que fosse possível a elaboração desta dissertação de mestrado:

-Ao Professor Doutor João Casal, meu orientador na realização da presente dissertação, o imprescindível apoio dado;

-À minha família, Mãe, pelo incentivo que me deram para levar a bom porto este trabalho. À minha filha Clara pela compreensão nos momentos em que não me foi permitido dar-lhe a merecida atenção e acompanhamento.

-À minha colega de trabalho Doutora Cristina de Jesus Barrenho, por toda a colaboração despendida;

-À minha colega de trabalho Ana Lima Teixeira pelo trabalho de tradução para a língua inglesa do resumo da presente dissertação;

-Um especial agradecimento a todos os meus colegas do primeiro ano deste mestrado, pelo apoio, carinho e boa disposição;

-Aos meus amigos a quem não me foi possível retribuir com a minha companhia todo o apoio e amizade.

-Por fim desejo dedicar todo este trabalho ao meu Irmão, Rui Jorge Oliveira, um verdadeiro exemplo de vida, um grande lutador.

Resumo da dissertação

Aparentemente contraditório, o ensino das Artes Visuais a alunos portadores de deficiência visual representa um verdadeiro desafio para os professores da disciplina de Educação Visual. Tendo como base esta premissa, decidimos encetar um estudo baseado num contexto suburbano, em Rio de Mouro, com alunos de terceiro Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

No corpus teórico procedemos a uma revisão literária abrangente, cujos temas variaram desde o conceito de cegueira, a capacitação dos alunos, as relações colegiais dos professores, a gestão de recursos da escola e as relações a escola estabelece com organismos locais, Estado e famílias. Procedeu-se igualmente à análise de normativos que abordam e regulam esta temática bem como o Projeto Educativo e demais documentos de planeamento institucional do agrupamento de escolas observado.

Esta investigação baseou-se num estudo de caso múltiplo, qualitativo, tendo sido utilizados para o levantamento de dados inquéritos por questionário e entrevistas aplicados a alunos portadores de cegueira ou baixa visão, professores de Educação Visual, professores de Educação Especial, Diretores de Turma e professores detentores de cargos de gestão. Dado o facto de o universo dos inquiridos ser muito reduzido, este documento servirá somente como base de reflexão acerca da temática, não permitindo fazerem-se quaisquer generalizações.

Os resultados revelaram a existência de uma enorme falta formação e sensibilização dos professores observados para o trabalho letivo com alunos portadores de deficiência visual. Percebemos a pouca interação entre o departamento de Educação Especial e os professores, nomeadamente de Educação Visual, não se efetuando a transmissão de informações relevantes, particularmente sobre a existência de ações de formação na área visada. Observámos uma grande falta de iniciativa por parte dos professores, diretores de turma e professores detentores de cargos de gestão no sentido de apetrechamento dos departamentos com material didático adequado a estes alunos, dada a existência de fontes de financiamento e fornecimento de equipamento.

Palavras chave: Deficiência Visual; Educação Visual; Capacitação dos Alunos; Formação de Professores; Aprendizagens Essenciais; Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Abstract

Apparently contradictory, the teaching of Visual Arts to visually impaired students reveals itself a real challenge to those who teach this subject and this was the premise on which we decided to base our study, considering the suburban context of Rio de Mouro with students attending from lower to higher secondary schools.

The corpus theoretical approach adopted in the present study was an impressive literary review, concerning a wide range of topics such as the concepts of blindness, student training, teachers' collegial relationships, school resource management and the different ways school connects to the urban local bodies, to the Government and to the families. We proceeded to the analysis of normative documents, the educational project, as well as others from the institutional planning of this school cluster.

This research used a multiple and qualitative case study methodology on the basis of a survey by questionnaire and interview applied to blind and visually impaired students, special education teachers, class directors and teachers assuming leadership roles. It is important to highlight that this survey research has a very small universe of respondents, answering the purpose of thematic study, but not allowing any type of generalisations.

The results revealed an enormous lack of teacher training and awareness to work with visually impaired students, a lack of interaction between special education teachers and all the others, namely with those who teach Visual Arts; there's no dialogue as to sharing meaningful information or announcing any teacher training seminars relating to this area in particular. There's also a lack of initiative among teachers, class directors and teachers assuming leadership roles on behalf of the acquisition of didactic resources for blind and visually impaired students despite the existence of sources of financing and equipment supply.

Key words: Visual Impairment, Visual Learning, Student Training, Teacher Training, Essential Learning Skills, Students' Profile by the End of Compulsory Schooling

Índice

Agradecimentos	I
Resumo da dissertação	II
Abstract	III
Introdução.....	- 1 -
1 Enquadramento Teórico – Definição de conceitos	- 4 -
1.1 As funções visuais.....	- 4 -
1.1.1 Tipos de cegueira e baixa visão	- 4 -
1.1.2 A cegueira.....	- 6 -
1.2 As Artes Visuais – Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória	- 7 -
1.2.1 Domínios/Organizadores das Aprendizagens Essenciais da Educação Visual	- 7 -
1.2.2 Correlação entre as AE e as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos.....	- 9 -
1.2.3 Corelação entre as AE da disciplina de EV e o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória.....	- 11 -
1.3 A Escola Inclusiva.....	- 11 -
1.4 O ensino de crianças cegas em Portugal.....	- 11 -
1.5 O ensino das AV a alunos cegos	- 13 -
1.6 Enquadramento legal do ensino de cegos	- 15 -
1.7 Suporte legal para a prática de uma escola inclusiva	- 15 -
1.7.1 Lei de Bases do Sistema Educativo.....	- 15 -
1.7.2 Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto	- 16 -
1.7.3 Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro	- 17 -
1.7.4 Decreto-Lei nº54/2018 – Decreto-Lei nº55/2018.....	- 19 -
1.7.5 Decreto-Lei nº 116/2019 de 13 de setembro	- 21 -
1.8 A Dimensão Pedagógica da Escola	- 21 -
1.8.1 A Capacitação dos Alunos	- 22 -
1.8.2 Os Modelos de Ensino.....	- 24 -
1.8.3 A Teoria das Inteligências Múltiplas.....	- 29 -
1.9 A capacitação dos alunos cegos	- 34 -
1.10 A Dimensão Organizacional da Escola.....	- 34 -
1.10.1 A Escola como Organização Complexa.....	- 35 -
1.10.2 As relações colegiais dos professores - culturas da comunidade docente.....	- 36 -
1.10.3 Os recursos físicos e humanos	- 40 -
1.10.4 A formação dos professores - princípios da Formação de Professores	- 43 -

1.10.5	Orientações Conceptuais na Formação de Professores.....	- 45 -
1.10.6	Recursos financeiros do AELC	- 47 -
1.11	A Dimensão Social da Escola	- 48 -
1.11.1	A relação da escola com a comunidade - o caso particular do AELC	- 49 -
1.11.2	Relações da escola com as famílias e o envolvimento dos Encarregados de Educação em atividades de aprendizagem	- 49 -
1.11.3	O apoio das escolas às famílias	- 49 -
1.11.4	A comunicação escola-família e família-escola.....	- 50 -
2	Metodologia da Investigação	- 51 -
2.1	Identificação da problemática do estudo	- 51 -
2.1.1	Caraterização do universo onde foi realizada a investigação	- 51 -
2.1.2	Enquadramento Demográfico e Socioeconómico do Município de Sintra	- 51 -
2.1.3	Abordagem à Carta Educativa do Município de Sintra.	- 52 -
2.1.4	Abordagem ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. -	53 -
2.1.5	TEIP - Legislação Enquadradora	- 56 -
2.2	Pergunta de partida	- 58 -
2.2.1	-Questões de índole pedagógica	- 59 -
2.2.2	-Questões de índole organizacional	- 59 -
2.2.3	-Questões de índole institucional.....	- 59 -
2.2.4	-Questões de índole social	- 60 -
2.3	Design da Investigação- Justificação do método utilizado.....	- 60 -
2.4	Técnicas utilizadas na recolha de dados	- 60 -
2.5	Limites à investigação	- 60 -
2.6	Instrumentos de levantamento de dados: os inquéritos por questionário e os inquéritos por entrevista.....	- 61 -
2.6.1	Entrevistas exploratórias.....	- 61 -
2.6.2	Inquéritos por questionário	- 62 -
2.6.3	Entrevistas	- 62 -
2.7	Técnicas de análise de dados	- 62 -
2.7.1	Entrevistas preparatórias	- 62 -
2.7.2	Inquérito por questionário aos Professores de Educação Visual.....	- 64 -
2.7.3	Inquérito por questionário aos Diretores de Turma	- 65 -
2.7.4	Inquérito por questionário aos Professores de Educação Especial.	- 66 -
2.7.5	Inquérito por questionário a detentores de Órgãos de Gestão.....	- 67 -
2.7.6	Entrevista a alunos cegos	- 68 -
2.8	Resultados.....	- 70 -

2.8.1	Análise de dados	- 70 -
2.8.2	Tratamento de dados.....	- 75 -
3	Conclusões.....	- 83 -
3.1	Considerações do investigador	- 87 -
	Bibliografia	- 88 -
	Apêndices.....	- 94 -
	Apêndice 1.....	- 94 -
	Apêndice 2.....	- 95 -
	Apêndice 3.....	- 96 -
	Apêndice 4.....	- 97 -
	Apêndice 5.....	- 98 -
	Anexos.....	- 99 -
	Anexo 1.....	- 99 -
	Anexo 2.....	- 106 -
	Anexo 3.....	- 118 -
	Anexo 4.....	- 128 -
	Anexo 5.....	- 138 -
	Anexo 6.....	- 145 -

Introdução

Esta investigação resultou do desejo do investigador melhorar a sua prática docente com alunos portadores de deficiência visual. Sendo docente das disciplinas de Educação Tecnológica de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tendo lecionado anteriormente Educação Visual (EV), o investigador sentiu-se motivado a fazer uma investigação focada nas práticas docentes com alunos com estas especificidades.

A escolha da disciplina de EV recaiu sobre duas premissas: a aparente contradição do ensino das Artes Visuais a pessoas com privação total ou parcial da visão, e pelo facto do próprio investigador ter a possibilidade de assumir uma posição imparcial e externa à investigação visto não ser atualmente docente da disciplina.

Este estudo, por ter sido elaborado num contexto muito estrito e aplicado a um universo muito reduzido de intervenientes, inviabiliza quaisquer possibilidades de se fazerem generalizações, representando somente um documento de reflexão sobre a importância de uma área do saber de grande relevância, as Artes Visuais, e o papel dos professores de EV para o sucesso escolar e desenvolvimento pessoal de alunos cegos ou com baixa visão.

Este trabalho foi estruturado em três capítulos contendo o primeiro, toda a base teórica que sustenta esta investigação, o segundo, toda a investigação efetuada no contexto de uma problemática em particular, e o terceiro, as conclusões extraídas da investigação efetuada.

Dada a grande complexidade da temática em estudo, considerou-se redutor focalizar a investigação somente no contexto da sala de aula. A pessoa do professor representa atualmente muito mais do que um mero transmissor de conhecimento, tendo impreterivelmente que desempenhar múltiplas funções no cenário escolar. Assim, vimos na obrigação de no primeiro capítulo, fazer uma abordagem holística da escola e de todas as implicações desta com a problemática em estudo.

Num primeiro momento definimos alguns conceitos que considerámos indispensáveis de focar. Dedicámos a nossa atenção a questões relacionadas com a deficiência visual, definição do conceito de cegueira, tipos de cegueira e baixa visão. De seguida apresentámos todo o quadro pedagógico atual em que se situa o ensino da disciplina de Educação Visual, em paralelo com as Áreas de Competência do Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, para mais adiante fazer a sua correlação com o aprendido e adquirido pelos alunos cegos e de baixa visão.

Apresentou-se o conceito de Escola Inclusiva, tendo-se efetuado um levantamento legislativo desde a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 até à atualidade, mencionando-se todo o regime jurídico com que se rege o ensino em Portugal.

Considerámos indispensável fazer uma resenha do ensino de cegos em Portugal. Resultou de uma recolha histórica sem grandes pretensões, servido para que o leitor se situe o indispensável neste tema. Para este pequeno estudo foram consultados jornais do final do sec. XIX, início do sec. XX, e sítios de internet de uma instituição atual. Registámos o enquadramento legal desta vertente do ensino.

Com o intuito de fundamentar teoricamente a nossa investigação, observámos a escola na sua dimensão pedagógica, organizacional, institucional e social. Na dimensão pedagógica, abordámos questões relativas à capacitação dos alunos, tendo dado uma forte atenção à Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

Efetuámos uma análise meso da Escola (dimensão organizacional), tratando questões que implicitamente estão ligadas com o ensino de alunos portadores de deficiência visual, questões estas influenciadoras da prática diária dos professores. Julgámos então importante focar matérias como os recursos financeiros das escolas, as relações colegiais dos professores, a sua formação, quer inicial, contínua ou especializada. Observámos de qual o sentimento dos professores de EV ao lecionarem a sua disciplina a alunos com a privação do sentido da visão e quais as estratégias e métodos por eles utilizados para que os seus alunos melhor acessem ao currículo.

Num contexto mais abrangente, fizemos uma análise macro da Escola (dimensão Institucional), em que pesquisámos a respeito das relações que a Escola estabelece com a comunidade e com o Estado, quais as interações estabelecidas conducentes a um melhor apetrechamento por parte da Escola de recursos facilitadores do sucesso dos alunos em estudo. Foi exaustivamente analisada a legislação vigente.

A dimensão social da escola foi visada neste estudo tendo em consideração as relações que a escola estabelece com as famílias e com a integração dos alunos no meio escolar.

O segundo capítulo explana toda a metodologia utilizada, apresenta-se detalhadamente o contexto onde a escola observada se insere, relatam-se todos os momentos em que estivemos em contacto direto com os intervenientes que contribuíram para esta pesquisa

e expõem-se todos os resultados obtidos pela aplicação dos instrumentos de investigação utilizados.

Por último, são expostas todas as conclusões a que chegámos, sendo este um documento de reflexão sobre a problemática do ensino de alunos cegos e de baixa visão numa disciplina dedicada aparentemente a alunos visuais.

Assuma-se desde já que o rumo da investigação extrapolou a previsão inicial de que a investigação se circunscrevesse ao contexto da sala de aula e à questão de partida que se prendia principalmente com as práticas docentes dos professores da disciplina de Educação Visual com alunos privados parcial ou totalmente do sentido da visão. Este estudo reflete a grande complexidade de que se revestem tanto a problemática visada como a própria atividade profissional dos docentes.

Cada vez mais é solicitado aos docentes o seu contributo para a consecução dos princípios da inclusão nas escolas. Nunca os professores tiveram à sua disposição mecanismos para que todos os alunos possam aceder ao currículo. O regime jurídico que regulamenta o Ensino em Portugal, nomeadamente os Decretos-Lei nº54/2018 de 6 de julho, nº55/2018 de 6 de julho e nº 116/2018 de 13 de setembro, tal como as Aprendizagens Essenciais e o referencial de Competências do Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, proporcionam aos professores todo um manancial de orientações conducentes ao sucesso dos alunos. Assim sendo considerámos conveniente que a investigação abordasse com alguma profundidade questões organizacionais e gestionárias da escola. Focou-se a importância das relações estabelecidas pela escola com as famílias, instituições locais e com o Estado, no sentido da própria escola se gerir a si própria, apetrechando-se para conduzir os seus alunos a cenários de sucesso.

Neste sentido, consideramos crucial a formação e atualização dos professores para que se permitam ser gestores do sucesso dos seus alunos, mobilizando esforços e sinergias no sentido de fazerem equipar com o máximo de recursos possível, de forma a otimizar as suas práticas docentes, num contexto de escola inclusiva.

Almejamos que este trabalho venha a representar mais do que um exercício de investigação académica, que venha a ser tomado como um documento de reflexão motivador de outras maneiras de ver e trabalhar a profissão de professor.

1 Enquadramento Teórico – Definição de conceitos

Para a realização desta investigação considerámos essencial definir alguns conceitos basilares deste estudo. Deste modo, dedicamos a nossa atenção aos conceitos de Cegueira, Artes Visuais e de Escola Inclusiva.

1.1 As funções visuais

A presente investigação foi iniciada com um levantamento de informação relativa às questões da cegueira e deficiência visual. Para aprofundar estes conceitos deslocámo-nos às instalações da Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO), recorrendo ao seu Centro de Recursos, tendo consultado diversas obras sobre a problemática em estudo.

Verificámos que a congénere espanhola desta associação, a Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) possui investigação e obras publicadas de grande relevância, pelo que recorreremos a algumas destas.

1.1.1 Tipos de cegueira e baixa visão

Numa primeira análise sobre o conceito de cegueira e deficiência visual, abordámos a obra de Benito F. *et al* (1999), *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. É notória a distinção que os autores Benito F. *et al.* (1999. p.40) referem entre dois conceitos, o de deficiência visual e o de cegueira.

Devido a anomalias no olho e/ou no sistema ocular poder-se-ão verificar perturbações visuais que vão desde a amaurose fugaz, em que não se verifica a perceção de luz, a cegueira legal, ou passando por um espectro de limitações visuais a que se designa por baixa visão ou deficiência visual.

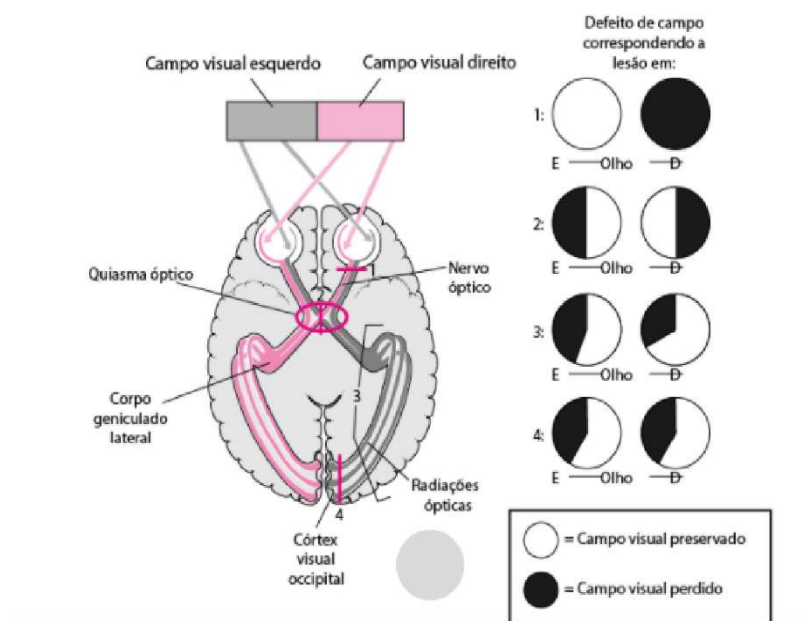
O ser humano, no momento do nascimento apresenta-se com parâmetros visuais abaixo dos normais, porém nas primeiras semanas de vida a capacidade visual estrutura-se devido ao estabelecimento de ligações neuronais (sinapses) entre a retina, o nervo ótico e o córtex cerebral. As sinapses só por si não se revelam suficientes para que o dito desenvolvimento visual se efetive, é necessário estímulo para que a função visual amadureça.

Nos bebés recém-nascidos observa-se uma multiplicidade de comportamentos visuais, (Benito F. *et al.* 1999. p.40), sendo que após os seis meses já seguem com o olhar os objetos que seguram e reconhecem brinquedos. A sua atenção é direcionada para os objetos que lhes sejam familiares e que se situem à distância entre metro e metro e meio.

É nesta idade que se pode começar a aferir a capacidade visual da criança. Aos dois anos a criança passa já a ter a capacidade de identificar objetos que lhe estejam distanciados, devendo-se comprovar a sua acuidade visual de cada olho em separado. Este diagnóstico poderá ser feito através de um jogo em que a criança tapa alternadamente cada um dos olhos. Este teste reveste-se da maior importância porque mesmo que aparentemente a criança tenha reações visuais perfeitamente normais poderá possuir um dos olhos com graves problemas incluindo a cegueira.

Nas crianças em idade escolar é frequente observarem-se casos de alunos com fraco desempenho escolar devido a problemas do foro oftalmológico. Muitas vezes, pais e educadores focam-se sobretudo nas suas dificuldades escolares, nomeadamente ao nível da leitura, desconhecendo que o âmago do problema se encontra no próprio sistema ocular da criança. O diagnóstico precoce é fundamental para que se possam evitar futuras perturbações da visão, inclusivamente a cegueira. Dever-se-á estar atento a todas e quaisquer reações anómalas da criança quanto à sua capacidade visual pois quanto mais cedo se detetar uma doença do foro oftalmológico ou lesão mais facilmente se conseguirá a sua correção ou cura.

Em James G. (2020), “A via óptica é composta por retina, nervo ótico, quiasma ótico, radiações óticas e córtex occipital (ver figura Vias visuais superiores). Lesões na via ótica causam inúmeros defeitos no campo visual. O tipo de defeito do campo visual pode ajudar a localizar a lesão”.



A capacidade visual nas crianças deverá ser observada todos os anos.

1.1.2 A cegueira

A cegueira, por definição é a “*privación de la sensación visual o del sentido de la vista*”, (Benito F. *et al.* 1999, p.41). A cegueira representa a total percepção da luz e ausência visual. Em termos práticos, cego é todo aquele que podendo possuir alguma percepção visual residual se sente restringido em termos funcionais. Estes parâmetros de funcionalidade encontram-se descritos em tabelas, sendo assim avançado o conceito de cegueira legal. Por definição, a cegueira legal existe quando a acuidade visual é menor que 1/10 e/ou quando o campo visual é menor que 10 graus. No contexto espanhol e nomeadamente para a ONCE, esta aferição de deficiência assume fulcral importância na atribuição de grau de invalidez, pensões ou ajudas específicas.

Em depoimento à newsletter News Farma (outubro 2020), o Professor Doutor Paulo Torres, presidente da Sociedade Portuguesa de Oftalmologia (SPO), menciona para a definição de cegueira legal os mesmos dados que os autores supracitados e avança com mais dois conceitos, o de cegueira médica e o de baixa visão. Assim, Paulo Torres citado em News Farma (outubro 2020), esclarece estes conceitos:

"A cegueira legal está presente quando a acuidade visual é menor que 1/10 com a melhor correção ótica possível e ou quando o campo visual é menor que 10 graus. A cegueira médica é a ausência de percepção luminosa e é uma situação irreversível. Já a baixa visão acontece quando, como o nome indica, a visão é baixa e ou de má qualidade ótica, mas ainda permite a realização de tarefas pessoais e profissionais sem muita dificuldade e ou com ajudas técnicas".

Em termos práticos poder-se-á classificar a deficiência visual em Benito F. *et al.* (1999, p.48):

-Visão normal: quando a acuidade visual do indivíduo é igual ou superior a 0,8 e o campo visual se revela normal.

-Visão quase normal: quando a acuidade visual se situa entre os 0,7 e os 0,5 e o campo visual é normal.

-Visão subnormal: quando a acuidade visual está compreendida entre os 0,4 e 0,3 sendo o campo visual limitado a 40°.

-Baixa visão: acuidade visual compreendida entre os 0,25 e 0,12 e o campo visual reduzido até aos 20°.

-Cegueira legal: um indivíduo é considerado cego quando a acuidade visual é inferior a 0,1 e o seu campo visual é de 10° ou menos.

Há que ter em consideração se a deterioração visual se verifica em um ou ambos os olhos, e qual o momento da vida em que esta se manifestou, se à nascença, se foi adquirida em que altura da vida, ou se resultou de origem congénita.

Particularmente na criança, a capacidade de ver encontra-se diretamente implicada com o desenvolvimento da mobilidade e da sua coordenação (Benito F. *et al*, 1999, p.43): por um lado toda a noção espacial que esta tem do ambiente que a rodeia, por outro a sua coordenação motora. Verifica-se assim uma relação direta entre o olho e a mão. A noção mental de espaço em que ela se movimenta existe por via do sentido da visão. Os cegos ou os deficientes visuais depara-se com grande dificuldade na sua orientação espacial e mobilidade havendo necessidade de desenvolverem todos os outros sentidos. Na criança, a escola e todos os agentes educativos assumem uma primordial importância no que diz respeito ao desenvolvimento das suas capacidades sensoriais, táteis, auditivas e cinestésicas por via do seu treino.

1.2 As Artes Visuais – Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

As Artes Visuais, bem como todas as outras formas de expressão artística constituem um pilar fundamental no desenvolvimento da criança e do jovem, sendo que propiciam o apuramento da criatividade, da sensibilidade estética, bem como do sentido crítico. Reforçando esta premissa poderemos seguramente afirmar que as Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de Educação Visual (em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), integrante dos currículos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino básico se revelam transversais às Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ACPA) previstas.

1.2.1 Domínios/Organizadores das Aprendizagens Essenciais da Educação Visual

As AE das várias disciplinas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino básico assentam em Domínios/Organizadores, que no caso da EV constituem os seguintes: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação.

- Domínio Apropriação e Reflexão; espera-se que o aluno aprenda a reconhecer códigos visuais independentemente dos seus sistemas simbólicos e linguagens artísticas e fazer uso de vocabulário próprio da área visada. O aluno é estimulado a observar, discriminar, sintetizar e refletir sobre um leque abrangente de mensagens visuais com vista à sua síntese e reflexão com sentido crítico, promovendo o desenvolvimento das suas próprias linguagens e identidade estética.

- Interpretação e Comunicação; ao aluno é fomentado o desenvolvimento da sua capacidade de apreensão interpretação de qualquer tipo de mensagem visual, não se restringindo somente ao conhecimento dos vários movimentos artísticos e suas interpretações universalmente conhecidas e aceites, mas sim propondo uma leitura abrangente à luz das circunstâncias culturais que os afetam. São deste modo valorizadas as experiências próprias do aluno para a consolidação do seu caráter interpretativo do real, estimulando a relação entre o olhar, ver e o fazer. Pretende-se que o aluno compreenda a relação entre Imagem/Objeto, Sujeito e a Construção de Hipóteses e operacionalize esta noção.

Experimentação e Criação; Materializando todo o conhecimento fornecido, o aluno é induzido a criar por si próprio a sua linguagem estética através da utilização de diversos materiais e técnicas da área das artes plásticas, conferindo às suas obras, cunho pessoal e expressividade.

As aprendizagens decorrentes do desenvolvimento por parte do aluno de competências de índole artístico por via destes domínios, traduzir-se-á na produção de trabalhos individuais ou de grupo, adestrando-o tanto artística como tecnologicamente, priorizando a interdisciplinaridade.

Ao longo dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico está subjacente a aquisição gradual por parte do aluno de competências na área das Artes Visuais traduzidas através da consolidação destes domínios. Fundamental é a aquisição de conhecimentos e conceitos tais como a cor, forma, linha, textura, plano, luz, espaço, volume, movimento e ritmo, os quais se transformarão em produtos e vivências por via das propostas de trabalhos e atividades da disciplina.

As AE traduzem o que realmente o aluno deverá adquirir quanto a conhecimentos, experiências e competências no final do 3.º ciclo, representando um crescente de experiências gradualmente mais complexas com vista ao seu pleno desenvolvimento.

1.2.2 Correlação entre as AE e as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos

A Educação e Formação no nosso país tem como missão a constituição de uma sociedade próspera, coesa e harmoniosa, de base humanista, compostas por cidadãos responsáveis, autónomos, civicamente participantes e ativamente colaborantes no seu desenvolvimento económico e cultural, tal como previsto no n.º 2 do artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa estabelece.

As ACPA, homologadas pelo Despacho n.º 6478/2017, constituem os alicerces da Educação em Portugal. São dez estas áreas de competências que consubstanciam as Aprendizagens Essenciais em todas as disciplinas do Ensino Básico:

-Linguagens e Textos: estas competências preveem o correto emprego de códigos que se traduzam na produção de conhecimento, quer seja de cariz artístico, tecnológico, matemático e científico. Pressupõe-se o domínio da língua materna e de línguas estrangeiras, quer ao nível da escrita, leitura e oralidade, possibilitando a interpretação e comunicação de opiniões, sentimentos, factos ou emoções.

-Informação e comunicação: contempla a capacidade de pesquisa, seleção, validação e manipulação de informação, independentemente de qual a sua fonte, sabendo utilizar os diversos meios de forma segura. A mobilização de informação para produção de conhecimento implica inevitavelmente a sua comunicação. A escola representa assim o ambiente propício para o desenvolvimento de novos produtos culturais, artísticos e científicos e sua disseminação.

-Raciocínio e Resolução de Problemas: O aluno é estimulado a interpretar, analisar e selecionar informação com vista à resolução de problemas por via de processos lógicos. Esta competência decorre dos desafios postos no dia-a-dia e na conseqüente tomada de decisões. Aos alunos são propostas metodologias de planeamento e previsão de resultados conforme as circunstâncias e variáveis existentes, incentivando à criatividade e inovação.

-Pensamento Crítico e Pensamento Criativo: É inculcado ao aluno a reflexão e a análise global da informação, dos factos ou das vivências, interpretando-as tendo em consideração todas as variáveis, gerando assim opiniões próprias, conducentes à produção de conhecimento. Espera-se o desenvolvimento da capacidade de argumentação suportada pelos conhecimentos previamente adquiridos, capacitando para a previsão de resultados conforme as decisões tomadas.

-Relacionamento Interpessoal: Esta área de competências tem como propósito o estabelecimento de relações com o outro num ambiente de tolerância e respeito. Promove a capacidade de diálogo e de troca de diferentes pontos de vista de forma a que se atinjam metas e se cumpram objetivos comuns. O trabalho em equipa será um ponto de partida para construção de relações interpessoais, para aprender o saber estar em sociedade e para a resolução de divergências de forma pacífica e tolerante. O trabalho para o bem comum deverá ser incentivado, bem como a participação em sociedade.

-Desenvolvimento Pessoal e Autonomia: Prende-se com o desenvolvimento da autoestima, da autorregulação e da autoconfiança. Os alunos terão de ser capazes de gerir emoções, motivando-se para a aquisição de novos conhecimentos e competências conforme as necessidades e circunstâncias com que se vão deparando ao longo do seu percurso académico e da vida. Terão de procurar autonomamente soluções para a resolução dos seus problemas na realização de projetos, demonstrando persistência e desejo de concretização de objetivos.

-Bem-estar, saúde e Ambiente: Nesta área de competências prevê-se que os alunos criem hábitos de saúde e ambiente num contexto sustentável, promovendo uma alimentação adequada, exercício físico e uma equilibrada relação com o meio ambiente com a sociedade. Incutem-se hábitos de consumo responsável e respeito pela Natureza tal como a participação social contribuindo para o bem comum.

-Sensibilidade Estética e Artística: Pretende-se o apuramento da sensibilidade estética e do gosto, compreendendo as diversas áreas culturais e artísticas, quer produzindo, interpretando ou fruindo a arte nas suas várias manifestações. Aplicação prática em diversos suportes inclusive tecnológicos da criatividade e expressividade própria do aluno. Planeamento de projetos segundo metodologias próprias das áreas artísticas visadas, com vista à realização de produtos artísticos.

-Saber Científico, Técnico e Tecnológico: O domínio nestas áreas implica o conhecimento da sua aplicação na resolução de problemas quotidianos e criação de produtos com via a colmatar necessidades e a consciência seus impactos, quer sejam ambientais, sociais, éticos ou económicos.

Por último, Consciência e Domínio do Corpo: Estas competências resultam do autoconhecimento corporal e desenvolvimento das suas capacidades para o desempenho

de experiências motoras, sejam elas locomotoras ou não, manipulativas, aplicadas a atividades de cariz funcional ou lúdico. A consciência corporal e o domínio da motricidade.

1.2.3 Corelação entre as AE da disciplina de EV e o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória

Conforme poderemos constatar pela observação da tabela relativa à Operacionalização das Aprendizagens Essenciais (p. 6-9), encontram-se patentes as relações entre os Domínios, as AE, sugestões de ações tidas em contexto de sala de aula direcionadas para o Perfil dos Alunos e os descritores deste mesmo perfil.

1.3 A Escola Inclusiva

A Escola Inclusiva como pedra basilar da Educação em Portugal tem como base de inspiração a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos levada a cabo em Jomtien, Tailândia, em 1990, e pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ocorrida em Salamanca, quatro anos mais tarde.

Assim, declara-se no capítulo I, ponto 7, que:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”

Consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que garante “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”, a diferenciação pedagógica torna-se inevitável na lecionação a alunos portadores de cegueira ou baixa visão. A Escola tem por obrigação proporcionar a todos os alunos as condições necessárias para o seu desenvolvimento intelectual, físico, social e estético, motivando-os, explorando as suas aptidões e valorizando todo o seu capital cultural.

1.4 O ensino de crianças cegas em Portugal

O ensino de cegos em Portugal iniciou-se oficialmente a 22 de dezembro de 1894, decretado pelo Conselheiro João Franco, apesar de já anteriormente operarem no nosso país instituições de formação de cegos. João Franco tinha anteriormente exercido

interinamente as funções de ministro da Instrução Pública e Belas Artes entre julho e novembro de 1891. No Jornal dos Cegos, n.º 1 do ano de 1895, o redator Branco Rodrigues faz o elogio a este legislador, referindo que “No primeiro numero d’este periódico não podia prestar a devida homenagem ao ilustre ministro, que, pode dizer-se, é o iniciador do ensino dos cegos no nosso paiz;” e mais acrescenta, “ter decretado a lei mais humanista, que n’este século se tem promulgado, entre nós.”

À época, e comparativamente com a realidade de outros países europeus, o ensino português para cegos revela-se pouco eficiente no tocante à inserção na vida ativa destes. Analisando o artigo de Álvaro Coelho do Jornal dos Cegos nº 62, do ano de 1900, refere que todo o financiamento do Asylo de Nossa Senhora da Esperança e do Asylo-escola António Feleciano de Castilho é dado por particulares beneméritos e que estas instituições, sediadas respetivamente em Castelo de Vide e Lisboa, fornecem aos seus alunos formação insuficiente, e, citando “Ambas as escolas estão longe, muito longe, de poderem rivalizar com as escolas do estrangeiro: em nenhuma dellas o cego póde receber ensino profissional que o habilite a ganhar a vida.” Seguidamente o redator reforça o seu conceito de escola em contraposição com o ensino que se praticava nas instituições mencionadas, em que: “Ambas ellas teem no seu titulo a palavra Asylo, que devia ser banida: uma escola não pode ser um asylo.”

(Coelho, A., 1900, p.494) refere que o Asylo-escola António Feleciano de Castilho, durante os nove anos anteriores à publicação deste número sofrera uma grave crise financeira que ameaçara a sua existência. Numa tentativa de gerar rendimentos próprios e melhor proporcionar maior autonomia aos cegos que aí estudavam, o empresário e membro da direção Domingos José Morais, iniciou nesta instituição o fabrico de escovas. Coelho, A. (1900) elogia o ensino de uma profissão de caris manual pois somente o ensino literário será insuficiente para que o cego possa futuramente ganhar a vida. Assim, e citando “É preciso contudo não esquecer que se deve também dar ao cego um ensino que lhe permita viver, e não dar-lhe somente uma educação literária, que se no estrangeiro para pouco serve, entre nós não lhe servirá senão para o tornar mais infeliz, quando o lançarem na lucta pela vida. Um cego ignorante não hesitará em pedir esmola; o instruído só o fará maldizendo os que lhe ministraram a instrução e não lhe deram os meios de a aproveitar.”

Segundo informação contida no sítio de internet da APEC, esta associação ativa desde o dia 12 de março de 1888, viu até ao ano de 1975 o seu trabalho coincidente com o da própria Escola António Feliciano Castilho, sedo que muitos dos seus alunos e alunas desconheciam a existência da Associação. Segundo este sítio, numa primeira fase, o Asylo-Escola António Feliciano Castilho fornecia aos seus alunos além da instrução

primária, uma formação profissional. Pouco mais tarde passou a resumir a sua formação à instrução primária e à educação musical, isto até por volta dos anos sessenta do séc. XX. Desde essa altura até à atualidade, esta escola, tendo excluído a educação musical dos seus currículos, ministra “aos alunos a formação base oficial”.

Em termos organizacionais, esta escola passa a contar com o apoio estatal, a partir de data a que este sítio não consegue precisar, por via de subsídios de manutenção. Esta relação com o estado vem culminar com a sua oficialização, passando em 1967, a ser classificada como Instituto, estando assim a estar integrado no Centro de Educação Especial de Lisboa, por via do Decreto-Lei 337/75 de 2 de julho.

Outra entidade de relevante importância na educação de crianças e jovens cegos tem sido o Centro Helen Keller. Para compreender um pouco da história desta entidade teremos de recuar um pouco no tempo, ao ano de 1929, ano em que ocorre o congresso de oftalmologia em Haia. Aqui nasce a Associação Internacional de Profilaxia da Cegueira e mais tarde, em 1936, forma-se a Liga Portuguesa da Profilaxia da Cegueira (LPPC) pela mão do oftalmologista Dr. Mário Moutinho, representante português do congresso referido. Tendo como ponto de partida a necessidade de ser criada uma clínica de reeducação de pessoas portadoras de deficiência visual o Dr. Henrique Moutinho (oftalmologista e filho de Mário Moutinho), o Dr. João dos Santos (pedopsiquiatra) e a Dra. Maria Amália Borges (pedagoga) abrem o centro em março de 1955. Em março do ano seguinte, Helen Keller desloca-se ao nosso país, pela mão da LPPC e dá o seu nome a este projeto, passando a designar-se por Centro Infantil Helen Keller, atual Centro Helen Keller.

O CHK é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que integra crianças desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo do ensino básico, com paralelismo pedagógico, cujas metodologias pedagógicas se baseiam nos princípios do Movimento da Escola Moderna. O CHK situa-se no Bairro do Restelo, em Lisboa.

1.5 O ensino das AV a alunos cegos

Uma das questões suscitadas nesta investigação foi “Como ensinar uma criança cega ou de baixa visão a desenhar?”. Deparamo-nos nesta pesquisa com um artigo que consideramos deveras interessante produzido pela professora Diele Morais, Mestre em Artes Visuais e especialista em Educação Especial, intitulado “Artes Visuais para deficientes visuais: O papel do professor no ensino de desenho para cegos”, apresentado no V Encontro do Grupo de Pesquisa “Educação, Arte e Inclusão” do ano de 2009.

Numa primeira parte do seu artigo, a autora faz uma resenha histórica acerca do tema de educação inclusiva e do conceito de inclusão. Reforça esta ideia referindo que “Entende-

se aqui a inclusão como algo que vai além das barreiras arquitetônicas e acessibilidade, incluir é transpor barreiras atitudinais, o que implica em uma mudança de pensamento frente ao diferente.” Morais (2009, p.28).

No seguimento deste raciocínio, frisa o facto dos professores do ensino regular se encontrarem sem preparação específica para receberem nas suas salas de aula alunos com necessidades especiais. Deste modo, suporta-se nas autoras Bisaccione e Mendes (2008, p.71), citando que “parece necessário produzir conhecimento sobre como deve ser formado o professor especializado e como deve ser capacitado o professor do ensino regular para fazer frente à inclusão”. Relatando sempre na primeira pessoa quanto ao seu percurso profissional como docente, a autora assume a inexistência de qualquer cadeira no seu currículo académico, capacitadora dos professores para a lecionação de alunos com necessidades especiais, porém, ao abrigo da lei, no Brasil o LDB 9.394/96, os professores podem “receber em sala alunos com necessidades especiais, incluindo neste caso deficientes visuais”. Morais (2009. p.29).

À semelhança do presente investigador, a autora como professora de Artes Visuais, formula a seguinte questão: “Seria possível ensinar artes visuais para uma criança não-visual? Como transformar cores, formas e linhas em representações acessíveis a uma pessoa cega?” Morais (2009. p.29). Este artigo reflete um estudo de investigação ação, que, relativamente a um projeto realizado no ano de 2005 com a finalidade de levar a cabo um percurso didático para alunos cegos tendo como ponto de partida uma exposição de desenhos sensoriais. Os conteúdos lecionados foram baseados nos conceitos de ponto, linha e forma, a partir de ilustrações em relevo e estruturas. A autora concluiu que é possível a aquisição destes conhecimentos por parte de alunos cegos e que se torna possível a aprendizagem do desenho por via tátil. Morais (2009. p.30) considera de crucial importância metodologias de ensino baseadas em “pesquisa-ação” em que o professor conhece os seus alunos quanto aos seus “interesses, habilidades, necessidades, história de vida”, integrando este conhecimento nas suas estratégias e metodologias de ensino de forma a levar mais eficientemente os alunos ao sucesso.

À data em que este artigo foi produzido, era pouca a investigação feita no que se refere ao ensino do desenho a crianças cegas, sendo algumas correntes de pensamento contrárias à sua prática. A autora refere Amiralian (1997, p.85), em que considera que esta aprendizagem é uma imposição por parte de “videntes” de “padrões visuais”, por conseguinte, a representação gráfica de um cego resume-se a uma reprodução visual imposta por quem vê, e consequentemente falsa.

No caso em estudo, de crianças cegas, sobretudo as de nascença, o conhecimento da realidade e do mundo é dado por intermediários, quer seja pela família, quer pelos agentes educativos. Ao ensinar a criança cega a desenhar, está-se a fornecer mais informação relativamente aos objetos e ao mundo envolvente. O ensino do desenho far-se-á, para além do auxílio do tato, também pela descrição verbal destes. Morais cita (Duarte, s/ data, p.14), em que este explicita muito sucintamente esta ideia:

“Quando apresentamos um objeto para que aquele que não vê desenhe, além de permitir o toque no objeto, quando isso é possível, usamos também a fala para descrevê-lo. A descrição verbal é um recurso essencial para auxiliar, passo a passo, ou toque a toque, o reconhecimento do objeto pelo cego.”

O desenho implica inevitavelmente a noção de contorno, linha esta que apesar de inexistente permite perceber a forma e os limites dos objetos. Nos cegos esta importante noção permite um maior conhecimento dos objetos e do meio envolvente e poderá ser potenciada pela prática do desenho.

1.6 Enquadramento legal do ensino de cegos

Desde a promulgação do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro que estão estabelecidas as Escolas de Referência para o Domínio da Visão, contudo não existe num contexto de Escola Inclusiva a possibilidade de separação de alunos, independentemente das suas capacidades. O ensino de alunos cegos ou portadores de baixa visão encontra-se regulado pelos Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho e Decreto-Lei n.º116/2019 de 13 de setembro, conforme descrito em maior pormenor no ponto seguinte.

1.7 Suporte legal para a prática de uma escola inclusiva

Apresenta-se de seguida o que considerámos mais significativo em termos legislativos desde a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 até à atualidade, mencionando-se o regime jurídico com que se rege o ensino em Portugal e a base legal que suporta a operacionalização de todo o espírito da escola inclusiva.

1.7.1 Lei de Bases do Sistema Educativo

De acordo com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, como definição “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada

para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”, (artº 1º, nº2). Deste modo o sistema educativo garante que “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (artº 2º, nº2).

No Artigo 27º da mesma Lei, promoção do sucesso escolar, já se antevê a intenção de garantir equidade a todos os alunos no tocante ao acesso e sucesso escolar:

“1 - São estabelecidas e desenvolvidas atividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

2 - Os apoios e complementos educativos são aplicados prioritariamente na escolaridade obrigatória.”

Mais adiante, como se pode ler no artº, 28º, a Lei consigna já a existência de apoios a alunos com necessidades escolares específicas. “Nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a existência de atividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas.”, mas não estabelece medidas concretas.

1.7.2 Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto

Este decreto vem-se distinguir da anterior legislação no sentido em que deixa de categorizar os alunos portadores de constrangimentos à aquisição de conhecimentos e competências passando estes a serem considerados alunos com necessidades educativas especiais integrados no contexto escolar. Os alunos deixam de ser sinalizados tendo em conta diagnósticos médicos e passam a ser analisados em termos pedagógicos pela própria escola.

Para estes alunos a lei prevê uma série de medidas concretas conducentes ao seu sucesso. São estas as medidas:

a) Equipamentos especiais de compensação;

b) Adaptações materiais;

c) Adaptações curriculares;

- d) Condições especiais de matrícula;
- e) Condições especiais de frequência;
- f) Condições especiais de avaliação;
- g) Adequação na organização de classes ou turmas;
- h) Apoio pedagógico acrescido;
- i) Ensino especial.

Todas estas alíneas encontravam-se explicadas de forma a que a sua aplicação fosse o mais objetiva possível.

Este Decreto-Lei avança como estratégias a elaboração do Plano Educativo Individual (PEI) e do Programa Educativo (PE) e o papel dos pais é reconhecido no percurso escolar dos seus educandos.

1.7.3 Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro

Este decreto propõe à escola a assunção de uma postura democrática e inclusiva capaz de responder à grande diversidade de alunos e suas necessidades frisando a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais visando o seu sucesso.

Dando como exemplo a já longínqua Declaração de Salamanca de 1994, este decreto foca-se no conceito de escola inclusiva geradora de um contexto favorável a grupos de alunos até aí excluídos. Percebe-se pelo correr da pena do legislador que se perspetiva um trabalho a longo prazo quando se refere *que*

“ Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”., ou seja, esta lei não se esgota em si própria.

O grande pilar deste Decreto-Lei é a garantia a todos os alunos de equidade quer no acesso ao ensino quer aos resultados. Assim, percebe-se neste decreto uma maior

complexidade relativamente aos seus antecessores pois avança com um conjunto bastante alargado de recursos e estratégias com vista à consecução do seu propósito.

Analisando o Artigo 4º. cabe à escola a introdução nos seus projetos educativos, estratégias necessárias para satisfazer os alunos com necessidades educativas de caráter permanente de forma a que possam realizar a maioria do seu percurso escolar integrados no seio do grupo turma. São inclusivamente criados novos recursos como as Escolas de Referência para a educação bilingue de alunos surdos e de referência para a educação de cegos e com baixa visão. Também para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e multideficiência serão criadas unidades de ensino estruturado bem como unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita.

1.7.3.1 Programa Educativo Individual (PEI)

Este documento é resultante da referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais e, após a sua avaliação incluirá todas as medidas, estratégias e recursos de que o aluno beneficiará. O Programa Educativo Individual só terá validade depois de aprovado pelo Conselho Pedagógico.

As medidas educativas previstas para a adequação do processo ensino e de aprendizagem são:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

1.7.3.2 Plano individual de transição

Caso o aluno apresente necessidades educativas de caráter permanente deverá beneficiar de um prolongamento do PEI, um Plano Individual de Transição (PIT), contemplando a possibilidade de realizar um percurso pós-escolar com vias a ser integrado na vida ativa.

1.7.4 Decreto-Lei nº54/2018 – Decreto-Lei nº55/2018

O Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho estabelece o regime jurídico para a Educação Inclusiva.

1.7.4.1 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

“É uma abordagem para o ensino e para a aprendizagem que inclui o planeamento proactivo dos currículos (metas, avaliações, métodos e materiais). O planeamento com DUA não assume uma abordagem padrão; em vez disso, tem em consideração a diversidade de todos os alunos. O currículo deve ser «intencional e sistematicamente projetado desde o início tendo em conta as diferenças individuais...” (Mayer, 2014)

1.7.4.2 Abordagem multinível no acesso ao currículo

A abordagem multinível no acesso ao currículo consiste na decisão de escolha de um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão conforme as dificuldades ou constrangimentos dos quais o aluno é portador, de forma a conduzi-lo ao sucesso.

As medidas de suporte à aprendizagem e inclusão dividem-se em três Níveis de intervenção: As medidas Universais, Seletivas e Adicionais.

1.7.4.3 Medidas Universais

As medidas universais poderão ser aplicadas a qualquer aluno tendo este ou não necessidades específicas com o intuito de que todos saiam da escolaridade obrigatória com o perfil desejado.

Estas medidas são: A diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

Caso as medidas universais não sejam suficientes para o sucesso do aluno ter-se-ão de aplicar Medidas Seletivas.

1.7.4.4 Medidas Seletivas

São constituídas pelos percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e reforço das aprendizagens e o apoio tutorial.

1.7.4.5 Medidas Adicionais

Medidas Adicionais são *“Respostas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exijam recursos especializados de apoio à aprendizagem.”* Ministério da educação (2018). Este tipo de medidas serão aplicadas quando as medidas universais e seletivas de que o aluno beneficiou não se revelaram eficazes.

As Medidas Adicionais são: frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o Plano Individual de Transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

As medidas adicionais constituem intervenções que relativamente às medidas subjacentes assumem uma frequência e intensidade maior e são delineadas tendo sempre em consideração o potencial e interesses do aluno.

Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão – Medidas Adicionais

Para a adoção destas medidas ter-se-ão de cumprir um conjunto de trâmites: o aluno terá de ser sinalizado e proposta a elaboração do seu Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) à Equipa Multidisciplinar de Apoio às Aprendizagens e Inclusão (EMAAI). O RTP terá de ser aprovado pelo Diretor da Escola ou Agrupamento.

1.7.4.6 Monitorização

Torna-se imperativa a monitorização de todo o processo adotado. O tipo, frequência e intensidade das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão aplicadas a cada aluno deverá estar sujeita a uma monitorização contínua para aferição da sua eficácia. A progressão do aluno deverá ser avaliada sobretudo pelo reconhecimento das competências previstas de forma formativa.

Será sempre feito o reajuste das estratégias sempre que assim se entender.

1.7.5 Decreto-Lei nº 116/2019 de 13 de setembro

Com a promulgação do Decreto-Lei nº 116/2019 de 13 de setembro que veio retificar o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de Julho, passou a ser dada maior ênfase à posição dos pais quanto à educação e acompanhamento escolar dos seus educandos: Os pais e encarregados de educação passam a ter conhecimento e acesso a toda a documentação relativa à tomada de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão bem como à participação na decisão das suas implementações como membros variáveis da Equipa Multidisciplinar.

Aos pais é solicitado todo o comprometimento na elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico, Programa Educativo Individual e Plano Individual de Transição bem como a sua avaliação.

Quando se verifica negligência dos pais relativamente ao acompanhamento escolar dos seus filhos, passa a ser da escola a responsabilidade quanto à consecução da aplicação das medidas previstas para o aluno.

1.8 A Dimensão Pedagógica da Escola

Sendo a finalidade da escola a formação de jovens de modo a que estes realizem uma boa integração na sociedade, consideramos pertinente dedicar uma parte deste estudo à temática da capacitação dos alunos, abordando questões de índole pedagógica e de desenvolvimento pessoal destes. Assim, decidimos iniciar esta nossa aproximação ao tema, tendo como referência a obra Educação Hoje, Ensinar a Aprender a Pensar, da autora Maria Helena Salema, obra esta fruto de uma investigação baseada num programa de intervenção de combate ao insucesso escolar, visando alunos com baixo rendimento escolar, concebido com o intuito de desenvolver nestes, competências do pensar de ordem superior, indispensáveis para a realização das tarefas escolares e potencializadoras das suas aprendizagem e desenvolvimento intelectual. Segue-se uma resenha da obra de título original Models of Teaching, dos autores Bruce Joyce e Marsha Weil, que assim compilaram estudos de vários investigadores que se dedicaram à sistematização de modelos de ensino. Neste trabalho utilizamos a versão espanhola, Modelos de Enseñanza. Para finalizar este capítulo focaremos o conceito de Inteligências Múltiplas, desenvolvido por Howard Gardner, por via das suas obras Estruturas da Mente, A Teoria das Inteligências Múltiplas (1994), e Inteligências Múltiplas, A teoria na Prática (1995).

1.8.1 A Capacitação dos Alunos

A problemática do insucesso escolar tem sido desde finais dos anos sessenta do século vinte, alvo de atenção por parte de vários investigadores, em diferentes contextos, dando origem a diversas perspetivas teóricas, (Salema, 1997, p.8). Nos países anglo-saxónicos, a adoção de medidas de combate ao insucesso escolar passa desde essa altura a ser uma prática imperativa. Os primeiros estudos sobre esta temática indiciavam que o insucesso dos alunos se devia a dificuldades cognitivas, fruto de uma herança genética intelectualmente pobre, não se perspetivando nestes casos grandes probabilidades de realização de um percurso escolar satisfatório. Nestas situações, preconizava-se um ensino baseado na repetição de tarefas básicas e na realização de atividades para o desenvolvimento de competências sociais. Segundo esta perspetiva, seria vantajoso para os alunos o seu agrupamento em turmas homogéneas, em frequência de vias de ensino alternativas.

Uma outra perspetiva teórica atribuía o insucesso dos alunos a questões ambientais, ou seja, considerava que alguns alunos não teriam tido no seu seio familiar e social as condições e recursos suficientes para a realização de uma boa escolaridade. São identificados os seguintes fatores como sendo condicionantes do sucesso escolar dos alunos:

- Grupo socioeconómico baixo;
- etnia;
- situação migrante;
- desconhecimento da língua do país de receção;
- situação geográfica de isolamento;
- minoria religiosa.

Ao frequentarem um tipo de ensino não diferenciado, estes alunos eram considerados duplamente desfavorecidos pelo facto de estarem sujeitos a condições curriculares e pedagógicas desadequadas ao seu perfil de aprendizagem, a instrumentos de avaliação que privilegiam a classificação em detrimento da avaliação formativa, a um sistema de progressão pouco flexível que prevê a retenção, e a um presente preconceito por parte dos atores educativos cujas expectativas de sucesso se revelavam baixas.

Para colmatar as carências manifestadas por este tipo de alunos, deveriam ser integrados em turmas heterogêneas, cumprindo o tronco curricular comum. Porém, era proposto que lhes fossem facultados programas alternativos ou de remediação, de forma a enriquecer a sua base cultural ou instruindo-os em áreas do saber fundamentais para uma boa escolarização, inserindo-os mais facilmente no sistema de ensino, chegando assim a atingir o mesmo nível dos restantes alunos.

Já na década de setenta, surge uma terceira perspectiva, em parte oposta às anteriores, rejeitando os défices culturais ou as condições externas pouco favoráveis como causas do insucesso, atribuindo este ao facto dos alunos pertencerem a culturas diferentes.

Apesar de estudos como estes não terem gerado uma teoria consistente ou um modelo ou conjunto de modelos que permitisse minorar visivelmente o insucesso escolar, poder-se-á afirmar que identificaram um problema, as suas causas e originaram uma tendência por parte dos estados para a promoção de programas de combate ao insucesso escolar. Consta-se então que: (Salema, 1997, p.10).

“- há uma proporção de alunos com baixo rendimento escolar, que se constituem como um grupo em risco em relação à maioria dos alunos;

- tem de haver um esforço de empenho na compreensão dinâmica das necessidades dos alunos e das famílias;

- este esforço necessita de abordagens longitudinais, privilegiando a prevenção e a intervenção;

- este esforço necessita de recursos adequados, quer redistribuindo os existentes, quer criando novos;

- as escolas, as famílias e as comunidades partilham a responsabilidade de resposta às necessidades dos alunos em risco;

- as escolas devem desempenhar novas funções na disponibilidade e na coordenação dos serviços para os alunos em risco;

- as escolas devem mudar, de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos em tal situação. “

1.8.2 Os Modelos de Ensino.

A grande preocupação de qualquer professor é que os seus alunos desenvolvam capacidades e adquiram as competências previstas para o nível ou ciclo que lecionam, sendo os seus resultados finais, o reflexo destas aquisições. Para que tal suceda, o professor terá de fazer chegar ao aluno a sua mensagem da forma mais eficiente possível. O aluno registará e processará toda a informação recebida, transformando-a em operações práticas, ou seja, adquirindo competências. Esta forma eficiente de levar o aluno a receber a informação, poderá ser sistematizada, sob a forma de modelos de ensino.

O aproveitamento escolar de cada aluno depende de um determinado número de fatores, que lhes serão intrínsecos ou extrínsecos. A sua motivação, a sua relação com os demais pares, o seu meio familiar e social ou a sua capacidade de aceder à informação, serão algumas variáveis condicionantes do seu desempenho escolar. Assim a cada contexto escolar, deverá corresponder a escolha de um modelo que a ele melhor se adegue.

Os autores Bruce Joyce e Marsha Weil, na sua obra *Models of Teaching*, agruparam os vinte e dois modelos de ensino compilados por semelhança em quatro grupos, a que designaram de famílias de modelos. Deste modo, os modelos passarão a agrupar-se em modelos de processamento de informação, modelos pessoais, modelos de interação social e modelos comportamentais. Assim, seguiremos descrevendo sumariamente cada uma destas famílias, especificando cada modelo. A versão utilizada nesta revisão bibliográfica foi a edição espanhola, *Modelos de Enseñanza*, editada em 1985.

1.8.2.1 Modelos de processamento de informação

Os modelos pertencentes a esta família refletem a capacidade do professor de motivar os alunos a melhor processar a informação que lhes é fornecida (Joyce & Weil, 1985, p. 35). Tendo em conta que processar informação significa interpretar dados, resolver problemas, aprender conceitos e utilizar corretamente símbolos verbais e não verbais, estes modelos visam potenciar o desenvolvimento intelectual do aluno, valorizando o seu autoconceito e as relações sociais que este estabelece no contexto escolar.

Desta família de modelos constam os modelos de pensamento indutivo e de investigação, desenvolvidos por Hilda Taba e Richard Suchman, e cujos objetivos visam o desenvolvimento dos processos mentais indutivos, o racionalismo académico e a construção de um pensamento coerente e lógico na elaboração de bases teóricas.

O modelo de investigação científica, sistematizado por Joseph j. Schwab, foi concebido para facilitar as aprendizagens de cada disciplina. É um modelo que procura estimular no aluno a sua capacidade de resolução de problemas.

Jerome Bruner desenvolveu o modelo de formulação de conceitos, com o intuito de desenvolver no aluno capacidades de análise conceptual.

Relativamente ao modelo de desenvolvimento cognitivo, compilando estudos de Jean Piaget, Irving-Siegel, Edmund Sullivan e Lawrence Kolberg, foca a sua ação no desenvolvimento intelectual da criança, particularmente no raciocínio lógico e interação social.

O modelo de organização intelectual, de David Ausubel, foi concebido para incrementar a capacidade de processamento de informação, facilitando a receção de informação e relação de conceitos aprendidos.

O modelo da memória, desenvolvido por Harry Lorayne e Jerry Lucas, tem como propósito potenciar as capacidades de memória.

1.8.2.2 Modelos pessoais

Os vários modelos desta família concentram-se no desenvolvimento pessoal e afetivo do aluno (Joyce & Weil, 1985. P. 159). O conceito que o aluno tem de si próprio e as relações que estabelece com os outros e com o meio, são considerados fatores a desenvolver para que este realize mais facilmente aprendizagens. Deste modo, pretende-se que o aluno atinja uma estabilidade emocional, valorize a sua autoestima e estabeleça relações sociais.

O modelo de ensino não diretivo, ao qual mais adiante daremos especial atenção, foi desenvolvido por Carl Rogers e propõe o desenvolvimento da personalidade do jovem ao nível do seu autoconceito, do incremento da sua autonomia e do aumento da sua autoestima.

Através da aplicação do modelo de desenvolvimento da consciência, de Fritz Perls e William Schutz, pretende-se que o aluno concretize o seu desenvolvimento pessoal e a sua autoconsciência. A compreensão da consciência corporal e sensorial é algo a que estes autores dão grande importância para que se dê um correto desenvolvimento do jovem.

Quanto ao modelo cinético, sistematizado por William Gordon, prevê que o aluno desenvolva a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

O modelo de sistema conceptual foi desenvolvido por David Hunt com o intuito de flexibilizar a mente do aluno, estimulando-o a observar e interpretar a realidade de forma mais ampla, desenvolvendo uma personalidade maleável e adaptativa.

No modelo de terapia de grupo, William Glasser propõe como base de trabalho o autoconhecimento e a consciência da responsabilidade que o aluno assume perante o grupo.

1.8.2.3 Modelos de interação social

Este conjunto de modelos baseia-se no estudo das relações que o indivíduo estabelece com os outros (Joyce & Weil, 1985, p. 233). Parte do princípio que o aluno deverá desenvolver competências sociais, reconhecendo o seu papel perante o grupo, incentivando-o na realização de um trabalho produtivo em conjunto com os seus pares.

Ao aluno é apresentada a realidade social em que se insere, inculcando a sua participação em processos democráticos, trabalhando para o bem comum.

Passemos agora a descrever os modelos pertencentes a esta família, começando pelo modelo de investigação de grupo. Neste modelo, Herbert Thelen e John Dewey propõem ao aluno a sua participação em processos sociais democráticos, combinando as suas capacidades interpessoais e investigação académica, tendo como objetivo o seu desenvolvimento pessoal.

No modelo de investigação social, Byron Massialas e Benjamin Cox, baseiam o trabalho em contexto de sala de aula na resolução de problemas mediante investigação académica e raciocínio lógico.

Quanto ao modelo de métodos de laboratório, Leland P. Bradford, Jack R. Gibb e Kenneth D. Benne preconizavam o desenvolvimento de capacidades individuais e sociais, autoconhecimento e flexibilidade intelectual.

O ensino baseado no modelo da jurisprudência utiliza o exemplo de casos particulares para explicar e resolver problemas de índole social. Este modelo foi gerado por Donald Oliver e James P. Shaver.

No caso do modelo de jogo de papéis, é elaborado um vasto estudo de condutas e valores, centrado nas próprias histórias de vida dos alunos. Os “pais” deste modelo são Fannie e George Shaftel.

Por último, o modelo de simulação social de Sarene Boocock e Harold Guetzkow, estimula os alunos a experimentar diversos processos, avaliando as relações que estabelecem entre si. É um modelo que habitua o aluno a tomar as suas próprias decisões.

1.8.2.4 Modelos Comportamentais

Esta família de modelos baseia-se num corpo teórico denominado behaviorismo, ou seja, um conjunto de estudos realizados sobre o comportamento humano (Joyce & Weil, 1985, p. 237). Complementando este corpo teórico são utilizados outros conceitos tais como as teorias da aprendizagem, social, do comportamento e da modificação do comportamento. Este modelo suporta-se em grande parte nos princípios de controlo de estímulos e reforços, princípios estes com aplicação em diversas áreas, nomeadamente em educação, conduta interpessoal e terapia.

Daremos como exemplo seis modelos, divididos em modelos docentes, conceptuais e redutores da ansiedade.

B. F. Skinner foi o protagonista no desenvolvimento de dois dos modelos aqui incluídos, o modelo de controlo de contingências e o modelo de autocontrolo. Estes modelos visam o desenvolvimento de competências sociais e intrapessoais, otimização das aprendizagens de conceitos e interpretação de dados.

No grupo dos modelos redução de stresse e descontração, os investigadores David C. Rimm, John C. Masters e J. Wolpe propõem nos seus estudos a substituição de sentimentos de ansiedade e tensão por um estado de espírito mais sereno, através do estabelecimento de objetivos pessoais. J. Wolpe desenvolve igualmente o modelo de descondicionamento.

Para finalizar esta sumária descrição dos modelos pertencentes a esta família, referimos os trabalhos realizados por Robert Gagné, Karl e Margareth Smith sobre o modelo de treino direto, o qual se dedica aos comportamentos e desenvolvimento de capacidades.

1.8.2.5 O Modelo não Diretivo.

Carl Rogers (1951) e seus colegas de investigação introduziram na educação uma nova perspectiva, a terapêutica. O trabalho resultante da aplicação deste modelo deve-se a um conjunto de compromissos e inter-relações assumidos e estabelecidos pelos alunos, aliados a um forte investimento académico e intelectual (Joyce & Weil, 1985, p. 162).

Este modelo caracteriza-se pela utilização de algumas técnicas, nomeadamente da entrevista não diretiva. Esta é a técnica principal utilizada neste modelo e poderá ser aplicada tanto a um aluno individualmente como a um pequeno grupo de alunos. A aplicação da entrevista não diretiva implica a existência de alguns recursos, tal como um local que proporcione tanto ao professor como aos alunos algum grau de privacidade, visto ser um trabalho em que os alunos expõem as suas opiniões, sentimentos, inseguranças e expectativas.

O papel do professor reduz-se ao mínimo funcionando meramente como facilitador, orientando e incentivando os alunos a resolverem as questões com que se vão deparando ao longo da entrevista. O professor deverá incentivar o aluno a assumir um sentido crítico da realidade e a desenvolver capacidades de exame e avaliação de situações que até então lhe eram desconhecidas.

Com este modelo pretende-se que o aluno se integre e se auto valorize no seio da turma, assumindo-se como uma peça importante no decurso de todo o processo de aprendizagem. O ensino é centrado no aluno, sendo este responsável pelas suas aprendizagens, decidindo ele que caminho tomar, conforme as suas necessidades.

Ao aplicar a entrevista não diretiva, o professor provocará no aluno uma série de reações de forma a confronta-lo com a realidade e consigo próprio. Assim o aluno passará por um processo de crescimento pessoal, realizando as seguintes etapas: numa fase inicial o aluno libertará de forma catártica os seus sentimentos e de modo intuitivo irá criar uma nova conceção do seu "Eu". O aluno confrontando-se com uma nova realidade, estipulará novos objetivos, passando a agir autonomamente, ganhando assim uma maior autoconfiança. Este processo repetir-se-á as vezes necessárias no decurso das várias aprendizagens.

A entrevista não diretiva obedece a uma sequência de fases, as quais deverão ser respeitadas de modo a que se obtenha o efeito pretendido.

-Numa primeira fase terá que se definir qual a situação a abordar. São normalmente situações das quais os alunos sintam alguma dificuldade em resolver. Poder-se-á simplesmente ter como objetivo debater e explorar um determinado tema do interesse do ou dos alunos, resolver uma situação de conflito ou realizar uma planificação de aprendizagens para um determinado período de tempo. O professor incentivará os seus alunos a expressar abertamente os seus sentimentos;

-Segue-se uma fase exploração do problema, altura em que os alunos se apercebem dele e o definem. O professor ajuda os seus alunos a traduzirem em argumentos pragmáticos as suas intervenções emocionadas;

-Numa terceira fase compreender-se-á o problema. O professor promove a discussão deste;

-Na quarta fase da entrevista não diretiva, realizar-se-ão as primeiras planificações e tomar-se-ão as primeiras decisões. O professor reforça as primeiras decisões tomadas pelo aluno.

-A fase designada de integração, servirá como ponto de partida para que o aluno se comprometa a cumprir todas as decisões tomadas nesta entrevista. Todo o trabalho a realizar será definido nesta fase.

Após a realização da entrevista o aluno sentir-se-á motivado e adestrado para realizar as suas tarefas, de forma autónoma e em sintonia com o professor e os demais colegas. A partir da realização deste tipo de entrevistas podem-se elaborar contratos de aprendizagem, sendo desejável a participação dos encarregados de educação.

1.8.3 A Teoria das Inteligências Múltiplas.

1.8.3.1 O direito à Diferenciação Pedagógica - uma análise a nível meso

A diferenciação pedagógica como princípio de ação em Portugal tem como base de inspiração a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos levada a cabo em Jomtien, Tailândia, em 1990, e pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ocorrida em Salamanca, quatro anos mais tarde.

Assim, declara-se no capítulo I, ponto 7, que

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”

Consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86 de 14 de outubro, que garante “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”, a diferenciação pedagógica é uma realidade nas escolas portuguesas. Estas têm por obrigação proporcionar a todos os alunos as condições necessárias para o seu desenvolvimento intelectual, físico, social e estético, motivando-os, explorando as suas aptidões e valorizando todo o seu capital cultural. Posto isto, considerámos pertinente a inclusão nesta revisão bibliográfica de uma abordagem ao tema das inteligências traduzidas nas aptidões individuais de cada um, segundo o autor norte-americano Haward Gardener.

Tendo em consideração que todos os indivíduos diferem nas suas capacidades e motivações, Gardner (1995) e a sua equipa de trabalho propuseram-se a elaborar um conjunto de estudos relacionados com as aptidões e competências desenvolvidas desde a infância. Estes estudos deram origem à conceção de um modelo pedagógico cujo objetivo era o de reformar o sistema de ensino Norte Americano.

Questionado sobre qual a definição mais correta de inteligência, e na sequência de estudos sobre o potencial humano, Gardner (1995) encontrou-se motivado para encetar estudos naquilo que viria mais tarde a ser a Teoria das Inteligências Múltiplas.

Nestes parágrafos que se seguirão descrever-se-á o modelo das Inteligências Múltiplas, sistematizado por Haward Gardener (1994) e tecer-se-ão algumas considerações relativamente à sua aplicação no campo da Educação.

1.8.3.2 Síntese da Teoria das Inteligências Múltiplas

Tendo em conta que a medição do Quociente de Inteligência (QI) através de testes de baseados na aferição do potencial linguístico e lógico-matemático dos indivíduos, se tinham revelado insuficientes para conhecer o seu potencial intelectual, tornou-se premente investigar mais a respeito das capacidades intelectuais humanas, ou seja, acerca das várias formas de inteligência. Estudos na área da neuropsicologia revelaram que o sistema nervoso não se limita a servir um único propósito, mas sim revela-se como sendo o centro de inúmeras operações, havendo por parte de cada individuo uma maior ou menor apetência para as realizar “[...] a mente é um instrumento multifacetado, de múltiplas componentes, que não pode, de qualquer maneira legítima, ser capturada num simples instrumento estilo lápis e papel.” (1995, p. 65).

Para a sistematização da Teoria das Inteligências Múltiplas Gardner, (1994), focalizou a sua atenção em estudos relacionados com as atividades do ser humano e suas capacidades para as desempenhar. Com a intenção de isolar teoricamente as várias inteligências, o investigador estudou casos de indivíduos com lesões cerebrais, em que se verificou a supressão de algumas das capacidades e a manutenção de outras, realizou estudos com crianças sobredotadas e crianças ditas normais, e com indivíduos autistas, e idiots savants, portadores de um grande déficit de competências, mas simultaneamente a gozar de uma capacidade invulgar para a realização de uma tarefa específica. A inteligência passa a ser considerada como a capacidade que o ser humano tem para processar informação, realizar tarefas, gerar competências relacionadas com as várias áreas do saber, e desenvolver produtos com vias à resolução de problemas. Assim, isolou sete inteligências específicas, mas que frequentemente se manifestam em conjunto. São estas as inteligências Linguística, Musical, Lógico-Matemática, Espacial, Corporal-Cinestésica e as inteligências intrapessoais e interpessoais.

1.8.3.3 A Inteligência Linguística

A inteligência linguística manifesta-se na capacidade do indivíduo distinguir e utilizar sons, ritmos e palavras, transmitindo mensagens. A transmissão oral ou escrita de mensagens, bem como o seu registo, assume primordial importância em profissões como a de vendedor, político, professor, ou em atividades como a de escritor ou poeta. O domínio da linguagem permite alguém convencer, agradar, seduzir ou transmitir mensagens. Esta sensibilidade para utilizar corretamente a linguagem pode-se identificar nas crianças através das histórias originais que criam e contam ou do relato que fazem de experiências vivenciadas.

1.8.3.4 A Inteligência Musical

Esta inteligência revela-se na capacidade de identificar sons, ritmos e timbres, apreciando-os, reproduzindo-os ou compondo peças musicais Gardner, (1994, P.78). Esta capacidade de criar e manipular sons de forma harmónica percebe-se nas crianças quando estas se expressam produzindo sons e cantando.

1.8.3.5 A Inteligência Lógico-Matemática

Esta é a capacidade para trabalhar em abstrato. É a demonstração de sensibilidade para a ordem, para os padrões e para sistematizações. Tanto cientistas como matemáticos gozam deste tipo de inteligência, apesar das suas motivações diferirem. No caso dos cientistas, o que os move é a busca de explicações para fenómenos da Natureza, enquanto

que os matemáticos realizam um trabalho de relações e operações no abstrato. Crianças com facilidade em contar e realizar operações aritméticas, têm mais probabilidades de desenvolverem esta inteligência.

1.8.3.6 A Inteligência Espacial

A inteligência espacial é referida por Gardner, (1994, p.132) como a inteligência dos arquitetos, engenheiros e artista plásticos. É a habilidade para manipular formas a duas e três dimensões, perceber e visualizar objetos no espaço. Designers, escultores, arquitetos e pintores utilizam a capacidade de imaginar, conceber e produzir formas volumes e objetos, dando solução aos desafios com que se deparam. Crianças com facilidade para a resolução de quebra-cabeças espaciais, vocação para a produção de desenhos ou outros trabalhos plásticos e uma propensão para a observação de pormenores, poderão manifestar esta inteligência.

1.8.3.7 A Inteligência Corporal-Cinestésica

Do desenvolvimento desta inteligência resulta um apuramento das motricidades fina e grossa. É observável pela facilidade com que o indivíduo executa exercícios ou realiza produtos utilizando partes ou a totalidade do corpo. É a inteligência que tanto desportistas e bailarinos como de artistas plásticos e dramáticos mais utilizam. Na infância poder-se-á detetar uma maior possibilidade de desenvolvimento desta inteligência em crianças que demonstrem graciosidade de movimentos, resposta pronta a estímulos musicais e bom desempenho físico.

1.8.3.8 A Inteligência Interpessoal

Pode-se considerar que esta inteligência se relaciona com a capacidade de lidar adequadamente com os estímulos, humores, expectativas, desejos e respostas dadas pelo outro. É a forma assertiva de resolver situações que dependem também de outrem. Verifica-se em crianças com facilidade de conviver com os seus pares e com sensibilidade para compreender as suas necessidades.

1.8.3.9 A Inteligência Intrapessoal

Esta inteligência é a congénere individual da inteligência anteriormente descrita. Trata-se da capacidade do indivíduo se auto conhecer, perceber os seus limites e as suas potencialidades, utilizando esse conhecimento em proveito próprio. Devido a ser uma inteligência muito pessoal, esta só se observa pela manifestação das todas as outras.

1.8.3.10 As implicações educacionais da Teoria das Inteligências Múltiplas

Uma teoria como a apresentada constitui exemplo de um bom instrumento de operacionalização de estratégias de diferenciação pedagógica. Gardner, (1995) e seus correligionários defendem a educação centrada no aluno como uma realidade a cultivar, pois a cada aluno corresponde uma forma particular de perceber e interpretar a realidade. Cada indivíduo gera soluções e cria produtos consoante as suas habilidades.

Gardner propõe à escola uma perspectiva de ensino centrado no aluno, atribuindo ao professor novos papéis e incumbências, nomeadamente as de:

- Especialista em avaliação;
- Agente do currículo para o aluno;
- Agente da escola-comunidade.

No primeiro caso trata-se de repensar todo o sistema de avaliação, não limitando a aferição das competências adquiridas pelos alunos meramente pela aplicação de testes padronizados, beneficiando aqueles que manifestam predominantemente inteligência linguística e lógico-matemática.

A avaliação terá como função tanto a aferição dos conhecimentos dos alunos, como se assumirá como instrumento formativo veiculado aos vários atores educativos, sejam estes os professores ou os encarregados de educação, permitindo assim um correto acompanhamento e percepção das potencialidades e constrangimentos dos aprendentes.

Em segundo lugar, a escola deverá a partir da elaboração de uma eficiente caracterização das capacidades e apetências dos seus alunos, realizar um bom encaminhamento vocacional destes, canalizando-os para cursos ou áreas adequadas (Gardner, 1995, p. 66). Assim, esta linha de pensamento poderá auxiliar os professores na prossecução de uma gestão curricular adequada. Consequentemente, formação dos Conselhos de Turma, deverá ter em conta as características dos alunos que os professores irão futuramente lecionar. Desejavelmente, dever-se-á apoiar os docentes nesta tarefa de aproximação do ensino às capacidades dos seus alunos oferecendo formação específica e fornecendo os recursos suficientes para a lecionação dos conteúdos curriculares aos seus alunos.

Segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas, não se torna obrigatoriamente necessário que as políticas educativas e gestionárias da escola mudem radicalmente para que se

possa operar dentro dos seus moldes, bastando somente que se adequem os métodos pedagógicos existentes. O momento atual representa uma oportunidade de ajuste das aprendizagens essenciais aos anos e ciclos a que os alunos mais se adaptam, permitindo-se uma grande flexibilidade curricular. Derivado à grande complexidade de todo o processo educacional, a escola é coadjuvada no cumprimento das suas funções por outras pessoas e instituições. Conclui-se ser fundamental o compromisso dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos tal como o apoio e envolvimento de instituições de cariz cultural e social.

1.9 A capacitação dos alunos cegos

Através da consulta dos sítios de internet da ACAPO e da DGE, constatamos que a atual legislação cumpre na promoção de condições de ensino para que alunos cegos e de baixa visão tenham a possibilidade de aceder ao currículo. Para isso encontra-se estabelecida a rede de Escolas de Referência no Domínio da visão que proporcionam aos seus alunos o ensino do Braille, o treino da orientação e mobilidade, a realização de atividades de vida diária e desenvolvimento de competências sociais bem como o fornecimento de produtos de apoio facilitadores do acesso ao currículo. Dos equipamentos referidos poderemos especificar os seguintes (ACAPO. 2021) “computadores com softwares específicos de voz e/ou ampliação e linhas Braille, máquinas e impressoras Braille, impressoras em relevo, scanners, cubarítmios, calculadoras eletrónicas, lupas de mão, ampliadores de secretária, etc.”.

Sendo que as escolas de referência não abrangem todos os concelhos, estando inclusivamente excluído o Distrito de Faro, os alunos poder-se-ão matricular em escolas de referência situadas fora do seu local de residência e beneficiar de transporte escolar. No caso de não ser possível a frequência de uma escola de referência, a escola poderá solicitar a contratação de um professor do grupo de recrutamento 930.

Os departamentos de Educação Especial, em particular os professores do grupo de recrutamento 930 terão como incumbência dar aos Conselhos de Turma a orientação necessária para que os professores possam adotar as melhores estratégias de ensino e gestão da sala de aula, tal como proporcionar o acesso a manuais em versão braille ou aumentada. Sempre que necessário os alunos deverão ser sinalizados ao CRTIC a fim de serem ministrados os equipamentos necessários para os conduzir ao sucesso escolar.

1.10 A Dimensão Organizacional da Escola

Nas linhas que se seguem observaremos a escola como organização complexa e abordaremos fatores que consideramos serem influenciadores das práticas docentes dos

professores de EV e condicionantes do sucesso escolar de alunos portadores de deficiência visual. Serão abordados com alguma profundidade temas como as relações colegiais dos professores, os recursos físicos e humanos das escolas e a formação dos professores.

1.10.1 A Escola como Organização Complexa

A escola como organização é composta por um determinado número de organismos que interagem e dependem entre si. É uma estrutura complexa que reage a um sem número de variáveis internas e externas. Com objetivos determinados, a escola evolui muito por via dos normativos que a regem. Deste modo, a escola integra na sua essência organizacional os cinco elementos apontados por Muños e Roman (1989, pp. 41-46):

- Composição: Indivíduos e grupos interrelacionados; da escola fazem parte todos os profissionais que nela laboram, sejam eles os professores, funcionários, técnicos administrativos, bem como todos aquelas pessoas, individuais ou coletivas, que indiretamente fazem parte da vida da escola, tais como as associações de Pais, juntas de Freguesia, Autarquias, entre outras organizações estatais ou particulares. Os alunos encontram-se posicionados na organização escola como sendo os clientes finais desta, alguém a quem se destina todo um trabalho realizado por todos os intervenientes acima descritos.

- Orientação para objetivos e fins; a escola propõe através dos seus regulamentos, projetos educativos, planos curriculares, planos anuais de atividades, projetos curriculares de turma, entre outros documentos, objetivos e intenções a que se compromete cumprir. A consecução de objetivos propostos não é uma prática imperativa da escola, mas constitui parte da micro gestão das turmas levada a cabo pelos Diretores de Turma e professores, bem como da meso gestão dos estabelecimentos de ensino realizada pelos órgãos de gestão.

- Diferenciação de funções; a cada um cabe uma função ou conjunto de funções. As funções atribuídas a cada interveniente estão rigorosamente definidas e regulamentadas.

- Coordenação racional intencional; A coordenação do estabelecimento de ensino é realizada pelos seus órgãos deliberativos e executivos, ou sejam pela Direção da Escola ou Agrupamento, as Coordenações de Estabelecimentos, o Conselho Geral, e o Conselho Pedagógico. A coordenação de departamentos, áreas disciplinares, diretores de turma é

um trabalho contínuo integrado na gestão pedagógica da escola, operacionalizado através de um calendário anual de reuniões.

- Continuidade através do tempo; toda a gestão e laboração da escola é efetivada ciclicamente, em quase todos os casos anualmente. A gestão pedagógica das turmas é efetuada normalmente tendo em conta a duração do ciclo de ensino a que pertencem, pois, a estabilidade docente dos conselhos de turma e a constituição destas assim o permite. Também a elaboração dos Projetos Educativos de Escola, Planos anuais de Atividades, obedecem a um período de tempo em que se encontram em vigor. Estes documentos em que a escola expressa as suas intenções, constituem um elemento importante na gestão da escola.

Como organização multifacetada, a escola aplica conforme os contextos, modelos de gestão diferenciados, quer seja ao nível das direções de turma, coordenações de departamentos disciplinares ou do estabelecimento de ensino na sua totalidade.

1.10.2 As relações colegiais dos professores - culturas da comunidade docente.

No âmbito da teoria das organizações, a Escola demarca-se das demais instituições, sejam elas comerciais, industriais ou culturais pois a cada uma é-lhe atribuído um cariz simbólico próprio que a caracteriza e define. Se se centrar a atenção na Escola segundo a ótica da gestão, verifica-se que esta estabelece relações com instituições exteriores governamentais ou particulares, fazendo-se utilizar uma linguagem e uma forma de abordagem distinta das demais organizações. Também os métodos de aferição de eficiência da organização escola, comparativamente com os métodos utilizados noutras organizações, diferem, pois, os resultados obtidos em cada uma assumem significados diferentes, não se comparando, medindo ou quantificando facilmente.

As diferenças mencionadas devem-se ao facto de a escola encerrar em si um propósito único, situando-a à parte no universo das organizações. O propósito de formar e educar crianças e jovens, de modo a que venham a realizar uma boa inserção na sociedade, gera nos vários intervenientes do processo educativo um sentimento de missão (Hargreaves, 1998, p.183). Este sentido comum de missão, potencia a motivação dos professores na realização de projetos comuns, elevando as suas expectativas relativamente ao desenvolvimento e desempenho dos seus alunos. Assim, os professores imbuídos deste sentimento, encaram com mais otimismo o seu trabalho, aceitam facilmente a atribuição de tarefas partilhadas, e em consequência, passam a ter uma perceção mais positiva da sua eficiência.

Se o individualismo é tomado como uma característica comum entre os professores, devido em grande parte ao seu trabalho solitário de preparação de aulas, lecionação e avaliação dos alunos, a cultura deste sentido individualista num contexto de mudança é tida por Hargreaves, (1998, p.209) como uma heresia. Em contraponto a este conceito situa-se o sentido de colaboração e a cultura da colegialidade.

A colegialidade pressupõe o estabelecimento de relações estreitas entre os professores, otimizando o seu desenvolvimento profissional. Os professores detêm saberes diversos adquiridos no exercício da sua profissão bem como na sua formação inicial e contínua. A partilha destes saberes proporciona aos professores um maior desenvolvimento das suas competências, e conseqüentemente um incremento do desenvolvimento das escolas.

Num contexto de trabalho colaborativo torna-se prática corrente a partilha de decisões e a consulta entre colegas (staff consultation). Neste ambiente, o risco corrido na implementação de políticas e diretrizes mais arrojadas torna-se mais facilmente calculado, adotando os docentes, uma forma mais corajosa de encarar os seus projetos.

Ao possuir uma comunidade docente congregada em redor de objetivos, crenças e práticas comuns, a escola porá em prática projetos propostos externamente, sem que se verifiquem grandes resistências. A gestão curricular é um exemplo de como os professores participam ativamente em conjunto, na germinação e desenvolvimento de currícula. O trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, implica frequentemente a adoção de adequações curriculares, muitas vezes decididas em contexto de multidisciplinariedade.

Situações em que os professores assumem em conjunto uma acrescida importância no seio da comunidade educativa geram fenómenos de ascensão pessoal ao nível das lideranças, expondo individualmente alguns dos seus intervenientes, como são os casos dos Diretores de Departamento ou dos Diretores de Turma. Nestas situações observa-se uma tendência de descentralização do poder, colocando-o nas mãos de órgãos de gestão intermédia.

1.10.2.1 Críticas à colegialidade

Certamente que nem sempre o incentivo a uma mudança gestonária no sentido da colegialidade e colaboração docente será bem-recebido. Constrangimentos como a incompatibilidade de horários dos professores, de choque de personalidades vincadas e de uma maior dedicação do seu tempo e permanência nas escolas são alguns dos fatores que condicionam o trabalho colaborativo dos professores.

Da mesma forma que muito do trabalho conjunto dos docentes é preparado informalmente (em contexto de sala de professores, por exemplo), também o será por via da imposição de uma calendarização de reuniões de Conselho de Turma periódicas, nem sempre necessárias, em que por vezes se abordam assuntos pouco pertinentes e cujo contributo para o desenvolvimento do trabalho dos professores e do desempenho dos alunos se revela criticável. Este tipo de reuniões poderá criar nos professores algum sentimento de desagrado pelo tempo despendido, manifestamente pouco frutuoso.

A formação de pares pedagógicos sem o acordo dos mesmos, somente com o objetivo de cumprir a elaboração dos seus horários é igualmente um motivo para o aparecimento de possíveis conflitos entre professores e conseqüentemente uma baixa no rendimento destes.

Frequentemente são atribuídos falsos méritos a professores que em conjunto com outros realizaram determinados projetos. A visibilidade de um professor em detrimento dos seus pares será facilitadora da sua promoção, colocando os outros num patamar de esquecimento, desmotivando-os a integrar novos projetos conjuntos Hargreaves, (1998, p. 212).

1.10.2.2 A génese das culturas de colaboração

A colegialidade e o trabalho colaborativo poderão ter lugar em contexto escolar por duas vias: Por via espontânea, fruto de uma mobilização voluntária de vários colegas, cuja motivação para o trabalho em conjunto lhes é intrínseca, ou por via artificial, incentivada ou imposta por órgãos de gestão.

No que concerne às culturas de colaboração, poderão gerar relações entre os professores que se caracterizarão por ser segundo Hargreaves, (1998, p. 216):

-Espontâneas; a colegialidade poderá ser induzida pelo comportamento de líderes da escola ou por mecanismos facilitadores. Não se tratará de uma verdadeira e franca cultura colegial, mas sim fomentada por artifícios administrativos;

-Voluntárias; as relações de colaboração são geradas pela perceção dos professores de que o trabalho conjunto resulta mais agradável e produtivo, não sendo estes coagidos a atuar desta forma;

-Orientadas para o desenvolvimento; acontecem quando existem projetos de iniciativa própria dos professores, os quais se propõem a desenvolvê-las em equipa. As decisões e as reações a fatores externos são tomadas em conjunto, tal como o planeamento de ações e a atribuição de tarefas;

-Difundidas no espaço e no tempo: muitas vezes as relações de colaboração não se estabelecem em períodos fixos no tempo, mas sim assumem um cariz pontual, frequentemente sob a forma de conversas informais, conselhos, elogios ou outras quaisquer manifestações que de algum modo contribuam para o desenvolvimento do trabalho dos professores;

-Imprevisíveis: devido ao facto de os professores primarem pela discrição, nem sempre o resultado de projetos comuns se torna visível, muitas vezes por vontade dos intervenientes. O decorrer de projetos comuns ou a germinação de fações dentro da própria escola, foge frequentemente ao controlo dos órgãos de gestão, não se tratando de gestão de relações humanas, mas sim de gestão micropolítica do estabelecimento de ensino.

No caso de contextos de colegialidade artificial, as relações de colaboração entre os docentes não se caracterizam pelos aspetos anteriormente descritos, mas sim pelos seguintes (Hargreaves, 1998, p. 219):

-Reguladas administrativamente: A colegialidade é proposta pelos órgãos de gestão através da atribuição de tarefas e responsabilidades, levadas a cabo por equipas de professores;

-Compulsiva: Os professores são obrigados a trabalhar em conjunto, como por exemplo no caso dos pares pedagógicos para a lecionação de algumas áreas disciplinares, os quais são habitualmente formados sem o acordo prévio dos professores. O aliciamento de promoção dos professores pela sua integração em projetos comuns, será considerada uma forma indireta de compulsão;

-Orientada para a implementação: Em certos contextos de colegialidade artificial, os professores são obrigados a cumprir diretrizes emanadas superiormente, (pelos órgãos de gestão ou pela tutela) ou ainda constantes na legislação que os rege.

-Fixas no tempo e no espaço: Quando a colegialidade é estabelecida artificialmente, sendo garantida administrativamente, mantida através de reuniões ou eventos previamente

calendarizados. A colegialidade e as relações de cooperação são asseguradas através do fingimento;

-Previsíveis: As relações de colegialidade, em certas circunstâncias geram resultados previsivelmente positivos. Este tipo de colegialidade estabelece-se para que sejam garantidamente atingidos determinados objetivos. A colegialidade artificial torna-se uma forma controlada e contida de lograr os propósitos desejados.

1.10.3 Os recursos físicos e humanos

No contexto em estudo, a alocação de recursos tanto físicos como humanos revela-se um fator determinante para o sucesso de alunos cegos e de baixa visão, numa disciplina tão específica como o caso da Educação Visual.

No sentido de compreender melhor de que forma as escolas poderão suprir as suas necessidades no que se refere a aquisição de equipamentos didáticos, criação de instalações adequadas aos alunos em questão ou contratação de professores e técnicos especializados, julgámos pertinente consultar alguma da legislação que outorgue as escolas de capacidade de provimento.

Começamos pela análise da Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência, doravante designado por MEC, Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro, que regula toda a ação deste ministério.

Refira-se que à data da sua publicação se dava andamento à reforma da Administração Pública de forma a modernizar e agilizar o seu funcionamento. Neste sentido, este decreto vem mandar extinguir as cinco Direções Regionais de Educação, concentrando-as num só organismo, a Direção-Geral da Administração Escolar que, citando, “permitirá aprofundar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e apoiando a execução dos seus projetos educativos e organização pedagógica.”

No Capítulo I, Missão e atribuições, transcrevemos aqui as alíneas l) e n), por refletirem o que pretendemos investigar:

“l) Apoiar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e apoiando a execução dos seus projetos educativos e organização pedagógica;”

“n) Planear e administrar os recursos humanos, materiais e financeiros afetos aos sistemas educativo e científico e tecnológico, sem prejuízo da autonomia das instituições de ensino superior e das que integram o sistema científico e tecnológico nacional;”

O descrito nestas duas alíneas vem reforçar a intenção de autonomizar as escolas, empoderando-as na elaboração e consecução dos seus projetos educativos, adequando o ensino à sua realidade, nomeadamente na elaboração de currículos específicos e aquisição de equipamentos e materiais didáticos.

Na sequência da extinção por fusão de diversos organismos do MEC, surgem apenas sete serviços de administração direta do Estado: a Secretaria-Geral, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, a Direcção-Geral de Educação, a Direcção-Geral do Ensino Superior, a Direcção-Geral da Administração Escolar, a Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e a Direcção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira. Destes organismos salientemos a Direcção-Geral de Educação (DGE).

O Artigo 12.º explicita a missão e todas as atribuições da DGE que assentam sobretudo na consecução de políticas educativas relativas às componentes didáticas e pedagógicas desde a educação pré-escolar, ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como no planeamento e execução da avaliação externa dos alunos nos diversos ciclos de ensino emanar diretrizes para a prevenção do risco e diminuição da violência nas escolas.

Assim, salientemos as alíneas a), b), e), f), g) e h) do ponto 2, que referem o seguinte:

“a) Desenvolver os currículos e os programas das disciplinas, as orientações relativas às áreas curriculares não disciplinares, bem como propor a respetiva revisão em coerência com os objetivos do sistema educativo;

b) Desenvolver o estudo sobre a organização pedagógica das escolas, propondo medidas de reorganização;

e) Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos científico-pedagógicos e didáticos, para as atividades da educação pré-escolar e escolar, abrangendo as suas modalidades de educação especial e de ensino à distância, incluindo as escolas portuguesas no estrangeiro e de ensino português no estrangeiro, em articulação com o serviço do Ministério dos Negócios Estrangeiros responsável pela gestão da respetiva rede;

f) Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos científico-pedagógicos e didáticos, para a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar e para as atividades de enriquecimento curricular e do desporto escolar, designadamente atividades de orientação e medidas de apoio, recuperação e complemento educativos, em particular as destinadas a alunos com necessidades educativas especiais;

g) Identificar as necessidades de material didático, incluindo manuais escolares, e assegurar as condições para a respetiva avaliação e certificação;

h) Contribuir para o planeamento das necessidades de formação inicial, contínua e especializada do pessoal docente, em articulação com a Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e a Direcção-Geral da Administração Escolar;”.

Tendo em consideração de que a temática em estudo pressupõe a existência de currículos específicos, referimos a alínea a) pois esta salienta que o próprio ministério tem o dever de desenvolver os currículos para os diversos ciclos de ensino. Da mesma forma, a alínea b) vem reforçar a ideia de adaptabilidade pedagógica conforme as necessidades de cada contexto escolar. Já a alínea e) particulariza esta especificidade incluindo a educação especial.

Na alínea f), a DGE compromete-se com proposta de orientações a nível científico-pedagógico e didático com vista à promoção do sucesso escolar dos alunos, nomeadamente em áreas como as atividades de enriquecimento curricular, o desporto escolar e criação de medidas e atividades de recuperação e complemento educativo especificamente para alunos com necessidades educativas especiais.

A alínea g) refere as responsabilidades da DGE na aferição de necessidades no que se refere a recursos didáticos, nomeadamente manuais ou outros materiais.

Por fim, a alínea h) foca um fator primordial, a formação dos professores, especificando esta como “inicial, contínua e especializada”, fator este fortemente evidenciado nesta investigação.

O Artigo 14.º vem clarificar quanto às atribuições da Direcção-Geral da Administração Escolar, denominada de forma abreviada por DGAE, a qual garante a gestão dos recursos humanos relativo ao pessoal docente e não docente, em território nacional continental, bem como “das estruturas educativas que se encontram no estrangeiro”.

Conforme o disposto nas alíneas a) e d) deste artigo, é atribuído à DGAE a o cumprimento de políticas conducentes ao recrutamento, seleção, carreiras, renumerações e formação do pessoal docente e não docente.

Cabe à DGAE, conforme constante na alínea b) a definição das necessidades de pessoal docente e não docente nas escolas. Já a alínea f) refere missão de “Definir, gerir e acompanhar a requalificação, modernização e conservação da rede escolar”.

Um ano após a promulgação deste decreto (Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro), entra em vigor o Decreto-Lei n.º 266-F/2012 de 31 de dezembro que o vem alterar na

sequencia da já referida reforma da Administração Pública. Assim, este decreto vem integrar as atribuições das extintas Direções-Regionais de Educação que estavam concentradas já na Direção-Geral de Educação num outro organismo, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Esta passagem de poderes teve como intenção uma desburocratização e simplificação de procedimentos, agilizando as relações do MEC com as escolas e reforçando a sua autonomia.

É importante referir no âmbito desta investigação que com a introdução deste decreto, passa a ser dever da DGEstE o controlo da qualidade das instalações e equipamentos escolares, nomeadamente a sua requalificação, modernização e conservação.

Conforme o descrito no Artigo 3.º, ponto 1, cabe à DGEstE o acompanhamento das escolas no sentido da prossecução da sua autonomia promovendo relações com as autarquias locais e organizações públicas e privadas com vias ao estabelecimento de parcerias de modo a melhor concretizarem os seus projetos educativos.

É mencionado no ponto 2, alínea b) a assistência às escolas na gestão dos seus recursos humanos e materiais. Uma vez mais é referida, na alínea e), a garantia de “concretização da política nacional no domínio das instalações e equipamentos escolares”.

O estabelecimento de relações da escola com instituições de natureza vária da comunidade local está previsto no disposto da alínea j) tendo em conta o exercício de “ações conjuntas em matéria de educação e formação profissional.”

Fica deste modo aqui explanado alguns dos fatores determinantes para que seja otimizado o ensino das Artes Visuais, particularmente da disciplina de EV. Encontra-se neste capítulo a legislação que regula a contratação de professores e um levantamento dos organismos governamentais que poderão prover as escolas de equipamentos e materiais didáticos necessários tal como toda a adaptação de instalações e edifícios para uma melhor mobilidade de alunos portadores destes constrangimentos. É igualmente referida a importância da Tutela na formação dos professores, seja esta inicial, complementar ou especializada. Dando continuidade a este tema segue o capítulo seguinte.

1.10.4 A formação dos professores - princípios da Formação de Professores

Tendo em conta o clima de constante mudança que se vive nas escolas, devido em grande parte à necessidade de se desenvolverem atividades e currículos adaptados a determinados contextos, torna-se imperativo que os professores atualizem ou complementem a sua formação. O facto de serem atribuídas cada vez mais responsabilidades e incumbências aos professores faz com que estes criem laços estreitos de colaboração, partilhando saberes e experiências. Os professores, ampliando o seu

leque de saberes, passam a desempenhar mais facilmente as suas tarefas, encarando situações de incerteza e ambiguidade com mais segurança e autonomia.

Assim, recorreu-se à obra do autor espanhol Carlos Marcelo Garcia, *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*, fazendo deste modo uma descrição da formação obtida pelos professores ao longo da sua carreira. Assim far-se-á uma abordagem aos sete princípios da formação de professores que Garcia, (1999, p. 27) propõe:

1º. Princípio: A formação de professores deve ser um processo contínuo;

2º. Princípio: Integração da formação de professores num processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;

3º. Princípio: Interligação da formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.

4º. Princípio: Integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a sua formação pedagógica.

5º. Princípio: Necessidade de integração teórico-prática na formação dos professores.

6º. Princípio: Isomorfismo entre os conteúdos dados nas ações de formação e o que se pretende que os professores lecionem nas suas aulas.

7º. Princípio: Individualização da formação dos professores.

Desmembrando e aprofundando cada um destes princípios, teremos o seguinte:

Relativamente ao primeiro princípio mencionado, a formação será como um contínuo, far-se-á se ao longo de toda a carreira do docente, desde a sua formação inicial, passando pela especialização, quer esta tenha sido sob a forma de estágio ou de profissionalização em serviço, continuando de um modo formal ou informal, quer por via de ações de formação, pós-graduações, ou em projetos e relações colegiais formais ou informais.

Passando ao segundo princípio, este sustenta que a formação de professores deverá estar integrada num processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, devendo ser estruturada de modo a se adequar às circunstâncias da escola e fatores sociais onde esta se insere, facilitando e otimizando o sucesso escolar dos alunos, num contexto de

mudança. Esta, desejavelmente, estimulará os docentes a inovar, a recriar os currículos e a optarem por métodos de ensino que mais se moldem ao perfil do seu público-alvo.

Dentro da mesma linha de pensamento do princípio acima descrito, vem o terceiro, que traça um vetor entre a formação e o desenvolvimento organizacional da escola. A escola como organização adota necessariamente uma perspectiva formativa, estando diretamente ligada ao desenvolvimento profissional dos professores. Estes vêm na escola o melhor cenário de aprendizagem, por ser o local onde diariamente atuam e que constantemente transformam. Desejavelmente, a formação contínua de professores deverá estar consignada no Projeto Educativo da Escola, fomentando o desenvolvimento profissional dos professores e conseqüentemente um melhor desempenho do seu papel.

O quarto princípio, refere a necessidade de articulação entre a formação dos professores relativamente aos conteúdos académicos e disciplinares e a sua formação pedagógica. Para cada categoria de conteúdo se aplicará uma estratégia pedagógica diferenciada. Entenda-se que neste caso o autor se refere à formação inicial dos professores principiantes, nas quais se lhes é proposta uma linha de pensamento pedagógico própria.

Como quinto princípio e provavelmente o mais relevante, vem a necessidade de interligação entre teoria e prática. É mencionado nesta obra, o trabalho de outras equipas de investigadores, sublinhando que a teoria será construída a partir da prática dos professores. Uma atitude reflexiva assente na ação será a melhor base para a estruturação da teoria.

O sexto princípio baseia-se na necessidade de procurar isomorfismo entre a formação fornecida aos professores e os conteúdos que estes futuramente transmitirão aos seus alunos.

Por último, Garcia defende o princípio da individualização, aplicado a qualquer programa de formação. Sendo o ensino uma prática detentora de saberes tecnológicos, artísticos e científicos, e tendo cada professor ou grupos de professores a sua forma de estar e ensinar, também a formação terá de se moldar a estes, havendo um processo de apropriação individual.

1.10.5 Orientações Conceptuais na Formação de Professores

De igual modo que existem classificações de estruturas de racionalidade para a escola, o currículo, a inovação e o ensino, também se poderão conceber estruturas de racionalidade

para a temática da formação professores, (Garcia, 1999, p. 30). Tratam-se neste caso de concepções semelhantes, dado serem ambas formas institucionalizadas de transmissão de saberes, competências e condutas.

Um fator condicionante na teorização destas estruturas de racionalidade é a concepção de professor. Garcia, (1999, p. 31), menciona Lanier (1984), que define a pessoa do professor segundo três perspectivas: o professor como pessoa real: sujeito com a sua personalidade e características humanas, que desempenha um papel importante na investigação e formação, a segunda concepção de professor é a de ser um sujeito com destrezas, baseando-se em programas de formação que se centram no desenvolvimento de competências, condutas e destrezas. Por último, Lanier foca o professor sob uma ótica de cariz mais profissional, menos personalista, sendo este um profissional que toma decisões, valorizando sobretudo o domínio que este possui sobre a sua atividade de docente.

Todas estas concepções dirigem a perspectiva dos vários autores sobre as estruturas de racionalidade que iremos focar.

1.10.5.1 Orientação Académica

Esta primeira linha de pensamento visa sobretudo a formação inicial dos professores. Neste caso é dada uma importância vital à aprendizagem por parte do futuro professor dos conteúdos. O professor é um especialista da sua disciplina e a competência principal a desenvolver é a sua capacidade para transmitir os seus conhecimentos. Esta é uma abordagem enciclopédica que também abrange o conhecimento dos modelos teóricos, tendências e da estrutura interna da disciplina em questão.

1.10.5.2 Orientação Tecnológica

Este princípio baseia-se na aquisição de conhecimentos e competências. A formação dos professores partirá do adiestramento destes em determinadas áreas do saber, dando uma maior ênfase ao saber fazer.

Esta linha teórica deu origem a estudos geradores de programas de formação centrados nas competências. O controlo de qualidade, a formulação de objetivos e a avaliação, são pilares importantes na concepção deste tipo de programas de formação. A força destes programas está na sua arquitetura, facilitadora da identificação e avaliação das competências. Esta arquitetura implica também uma forma personalizada de formação, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Um tipo de competência que esta orientação promove e estimula é a competência que o docente deve desenvolver quanto à sua tomada de decisões. É fundamental que o docente tenha a flexibilidade mental para resolver rapidamente os problemas que se lhe deparam diariamente.

As competências não se limitam assim ao saber fazer, mas também a um conjunto de atitudes desenvolvidos pelo docente em situação de ensino.

1.10.5.3 Orientação Personalista

A Orientação Personalista centraliza-se no ser humano, na psicologia da percepção, no humanismo e na fenomenologia. Qualquer professor, tal como qualquer ser humano, terá as suas características psicológicas, emocionais e intelectuais, as suas valências tal como os seus limites. A sua “matéria-prima” são os seus alunos, pessoas com características, motivações, expectativas e uma história de vida próprias, que podem, ou não adotar a escola como sendo a instituição que provavelmente mais irá contribuir para o seu sucesso futuro. Posto isto, o professor terá como obrigação informar-se acerca dos seus alunos, conhecê-los individualmente o melhor que lhe for possível, de modo a respeitar o mais possível este princípio.

Pode-se concluir que o tema da formação contínua de professores não se esgota facilmente pois implica imensas variáveis que ultrapassam a mera transmissão do conhecimento. A satisfação e realização pessoal dos professores são fatores importantes a ter em conta quando se promovem ações de formação, prevendo, inclusivamente, que se poderão gerar equipas de trabalho, equipas estas que dinamizarão projetos, quer sejam didáticos, curriculares ou de atividades extracurriculares.

Um fator importante em que a formação de professores pode ter um papel preponderante é na gestão do ciclo de vida dos professores. A prática docente varia tanto conforme a experiência adquirida ao longo da vida do professor, mas também consoante a sua motivação, capacidade de adaptação à mudança e vontade de lidar com a adversidade. Uma formação contínua adequada, proporciona ao professor uma maior segurança de desempenho, fator de fulcral importância sobretudo ao professor principiante ou ao em final de carreira.

1.10.6 Recursos financeiros do AELC

As verbas auferidas pelo AELC provêm na sua maioria do Orçamento Geral do Estado e do Orçamento Privativo. Segundo informação contida no Projeto Educativo 2018/2021,

este agrupamento tem vindo gradualmente a receber menos verbas que as requisitadas para colmatar as suas necessidades.

Sendo este agrupamento considerado TEIP, aufero do estado verbas específicas para este projeto, bem como alguns apoios financeiros da CMS nomeadamente do Programa de Apoio à Qualidade nas Escolas (PAQUE). O PAQUE consiste num conjunto de apoios financeiros e técnico-pedagógicos à realização de atividades da educação pré-escolar e para atividades transversais às disciplinas dos currículos dos vários Ciclos do Ensino Básico.

Julgamos pertinente extrair diretamente informação do sítio de internet do Portal da Educação da CMS relativa à finalidade do PAQUE. Assim, o propósito do PAQUE é:

“- o desenvolvimento dos Planos Anuais de Atividades dos Agrupamentos de Escolas e Escola Secundária e das Associações de Pais e Encarregados de Educação;

- a aquisição de materiais e equipamentos fundamentais para o desenvolvimento das práticas no âmbito dos cursos profissionalizantes;

- a aquisição de materiais necessários ao funcionamento das unidades de educação especial;

- concretização de práticas pedagógicas inovadoras e adequadas às crianças com necessidades educativas especiais do pré-escolar e do ensino básico da rede pública;

- o desenvolvimento de projetos ou iniciativas de carácter pedagógico, no âmbito das Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico, bem como projetos que promovam boas práticas pedagógicas e que se destaquem pela sua qualidade e excelência.”

O AELC gera regularmente receitas próprias a partir da realização de lucros do bufete, aluguer do pavilhão ginnodesportivo e salas de aula.

1.11 A Dimensão Social da Escola

Para finalizar a fundamentação teórica que suporta a presente investigação, decidimos descortinar a Escola sob o ponto de vista social. Pretendeu-se assim obter um conhecimento mais aprofundado acerca das relações que a escola estabelece com as famílias, com instituições locais e com o Estado.

1.11.1 A relação da escola com a comunidade - o caso particular do AELC

No seu Projeto Educativo encontra-se bem patente a importância que este agrupamento de escolas dá à relação que estabelece com a comunidade local. No sentido de fornecer o melhor tipo de ensino aos seus alunos, o AELC adequa as suas metodologias e estratégias às características da população de onde se encontra inserido. O AELC possui relações estreitas com a Junta de Freguesia de Rio de Mouro, com o Centro de Saúde com quem trabalha em projetos a “Promoção e Educação para a Saúde (PES)”, com a CMS, com a Associação Luso Cabo-verdiana de Sintra no trabalho com alunos e turmas referenciadas no âmbito do Programa Escolhas Saudáveis, com a Fundação Aga Khan e com Escola Superior da Educação de Lisboa no âmbito da formação de docentes e com o Conservatório de Música de Sintra no que respeita ao ensino articulado da música.

A relação da escola com os encarregados de educação é uma realidade que se traduz tanto no trabalho constante dos diretores de turma com as famílias, como no envolvimento pontual destes em atividades ou projetos específicos. Citando o Projeto Educativo, “...o Agrupamento tem acordos e protocolos com instituições de ensino, empresas e associações (culturais, sociais e desportivas).”

1.11.2 Relações da escola com as famílias e o envolvimento dos Encarregados de Educação em atividades de aprendizagem

Epstein, (1995) defende como essencial o acompanhamento dado pelos pais em casa, pois é aí que se desenvolvem grande parte das aprendizagens do aluno. A investigadora sugere que os pais discutam, monitorizem, estimulem e orientem a realização dos trabalhos dos seus filhos, tal como os auxiliem na realização dos seus trabalhos de casa. Para isso, a escola terá a possibilidade de orientar os pais, organizando cursos adestrando-os ao nível das técnicas e métodos de estudo. A realidade da Escola portuguesa encontra-se muito longe desta perspetiva, parecendo inclusivamente querer divorciar os encarregados de educação da escola, mantendo-os a uma distância de segurança suficiente para que não se apercebam das suas carências e handycaps, mantendo-os longe da sua gestão, conforme diz Sá (2004. P.108).

1.11.3 O apoio das escolas às famílias

É neste sentido que a escola pode assumir um papel pedagógico perante os encarregados de educação. Conforme Epstein (1995, p.7) citada por Sá (2004, p.112), “Help all families establish home environments to support children as students”, (a escola pode fornecer uma preparação para os pais exercerem uma paternidade mais eficiente). A escola pode dar

aos pais informações sobre higiene, alimentação, segurança e bem-estar da criança. É muito importante que os pais tenham uma boa autoestima e uma atitude positiva perante a escola. Conclui Sá (2004, p.111) referindo-se a Epstein, (1997, p.10) que:

- Quase todas as famílias se preocupam com o percurso académico dos seus educandos e desejam o seu melhor, desejando que a escola lhes forneça mais e melhor informação, de modo a melhor colaborar com esta;

- Grande parte dos professores e detentores de cargos de gestão desejam o envolvimento das famílias na escola mas a maioria não sabe como o estabelecer eficazmente, por isso receiam promovê-lo;

- Quase todos os alunos consideram vantajoso o facultar de informação aos seus encarregados de educação a respeito das atividades escolares, desejando ser agentes promotores da comunicação estabelecida entre a escola e a família, porém sentem necessidade de mais orientações para assumirem esta incumbência.

1.11.4 A comunicação escola-família e família-escola

Num contexto de interação entre os diversos atores educativos, Sá (2004, p.115) refere a prática corrente de comunicação entre a escola e os pais por via de reuniões de pais com o Diretor de Turma, atendimento deste com cada encarregado de educação em particular, através do envio de fichas informativas sobre o aproveitamento, assiduidade e comportamento do educando, divulgação de informações respeitante a atividades escolares, para além da auscultação dos pais para sondagem de eventuais reclamações e sugestões. Neste caso, o referido autor responsabiliza a escola de manipular a informação, aproveitando-se da vantagem de existir uma “distância social” entre a família e a escola, observando-se uma assimetria de posições. A escola controla a informação e só fornece a que lhe convém, descartando-se por vezes de algumas das suas responsabilidades.

2 Metodologia da Investigação

2.1 Identificação da problemática do estudo

Esta investigação tem a génese numa inquietação do investigador como professor da disciplina de Educação Tecnológica quando confrontado com a lecionação a alunos cegos e de baixa visão. Tendo anteriormente lecionado a disciplina de Educação Visual e estando em contato permanente com colegas desta disciplina, o investigador reconheceu em si e nos seus pares um conjunto de constrangimentos quando em contexto de trabalho com alunos cegos e de baixa visão. Perante este cenário, o investigador considerou pertinente a elaboração de um estudo cujo propósito foi analisar toda uma conjuntura que condiciona, influencia, ou contribui para a lecionação da disciplina em foco com os alunos em questão.

Pretendeu-se com este estudo abranger o máximo possível de áreas da educação, desde a gestão educacional à pedagogia, interpelando o maior número de intervenientes no processo de ensino/aprendizagem de alunos com estas características, utilizando os instrumentos de investigação que se considerassem mais eficientes e adequados.

2.1.1 Caracterização do universo onde foi realizada a investigação

Esta investigação baseou-se na Escola Básica Padre Alberto Neto (EBPAN), pertencente ao Agrupamento de Escolas Leal Da Câmara – Rio de Mouro (AELC), situado nesta mesma vila do conselho de Sintra.

O Agrupamento de Escola Leal da Câmara é composto por seis estabelecimentos: EB n.º 1 de Rio Mouro, EB n.º 2 de Rio Mouro, EB n.º 2 da Rinchoa, EB n.º 2 da Serra das Minas, Escola Básica Padre Alberto Neto (EBPAN) e Escola Secundária Leal da Câmara (ESLC). A sede de agrupamento é a Escola Secundária Leal da Câmara, onde funcionam os serviços de Secretaria e Direção.

O AELC tem na EBPAN uma Escola de Referência para a Educação de alunos Cegos e com Baixa Visão e integra EB n.º 1 de Rio Mouro uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Este Agrupamento de Escolas inclui o Centro de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC Sintra), sediado na EBPAN, com ação nos concelhos de Sintra, Cascais, Oeiras e Mafra.

2.1.2 Enquadramento Demográfico e Socioeconómico do Município de Sintra

Conforme os dados recolhidos pelos Censos 2011, o Concelho de Sintra possui uma população de 377.835 habitantes, estando integrado na Área Metropolitana de Lisboa

(AML), representando 13,39% da sua população. Geograficamente encontra-se limitado a norte pelo Município de Mafra, a este pelos Municípios de Loures e Odivelas, a sueste pelo Município da Amadora, a sul pelos Municípios de Oeiras e Cascais e a oeste pelo Oceano Atlântico. Após a reorganização administrativa das freguesias operada em 2013, o município passou a integrar onze freguesias. À semelhança do restante país, verifica-se uma diminuição do número de nascimentos, pelo que comparando dados de 2001 e de 2015, nasceram no concelho respetivamente 5353 e 3715, representando um decréscimo de 30,60%, porém verificou-se um aumento populacional de 44,79% no período compreendido entre os anos de 1991 e 2011. A população jovem continua a diminuir, ao invés da população mais velha que continua a aumentar, não contrariando assim a tendência nacional. Este facto está-se a refletir numa diminuição da população escolar.

Em termos de escolarização a população do Município de Sintra possui em média as mesmas habilitações que ao nível nacional, mas um pouco a baixo da restante AML. Assim, a população do Concelho de Sintra que não possui qualquer escolarização representa 17%, enquanto que o valor médio da AML se situa nos 16,8%, para os detentores do ensino básico, 53,1% e 49,4% (AML) e com habilitações superiores, 11,2% contra 16,5% da população da AML.

2.1.3 Abordagem à Carta Educativa do Município de Sintra.

O Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro estabelece a nível municipal a Carta Educativa (CE) como instrumento base de gestão com vista a concretizar um melhor planeamento e ordenamento da rede escolar. Inicialmente com a designação de Carta Escolar, este documento consistia num levantamento de todos os equipamentos escolares, públicos e privados ou IPSS, caracterizando o seu estado de conservação, a sua população e regime de funcionamento. De igual modo era elaborada uma caracterização exaustiva da realidade social e económica do Município. Deste modo, a Carta Escolar limitava-se a ser um documento estático, meramente inventariador, sem um propósito evolutivo.

Com o conceito de Escola a evoluir para algo mais abrangente e interativo, passa esta a deixar de ser considerada isoladamente, mas sim integrada num determinado território em articulação com outros estabelecimentos de ensino e restantes instituições da região envolvente, a Carta Escolar passa a ser um documento orientador, tendo em conta as transformações sociais, demográficas, urbanísticas e económicas do Conselho.

Designando-se atualmente por Carta Educativa, este documento tem como validade um período de dez anos, sendo necessário um trabalho constante dos vários interlocutores,

incidindo sobretudo na observação da evolução social do conselho, correlacionando fatores como as tendências políticas para o desenvolvimento urbanístico no contexto do município, a evolução demográfica e económica da região, a atualidade do sistema educativo, com vista a uma reestruturação e adequação da rede escolar do conselho.

Da elaboração da CE parte o Projeto Educativo Local (PEL) de Sintra que assenta sobre uma perspetiva de diagnóstico, planeamento de desenho, Implementação e Avaliação, focando-se na realidade social e económica da região, incidindo sobre o “Enquadramento Demográfico”, as “Infraestruturas e Recursos Educativos”, o “Sucesso Educativo e Inclusão Educativa” e a “Dinâmica Socioeconómica e Necessidade de Formação”.

Sendo a Escola uma organização complexa inserida num determinado contexto social, constitui-se parte integrante de um conjunto de instituições comunitárias, interligadas por relações de estreita colaboração, gerando sinergias com vista a garantir às populações a escolaridade obrigatória. Estabelecimentos de ensino pré-escolar, de primeiro, segundo e terceiro ciclo, secundário, profissional ou superior, sejam eles públicos, privados ou IPSS, pertencentes a um determinado território geográfico, estabelecem relações de interdependência com Juntas de Freguesia, Centros de Saúde, Associações locais e Associações de Pais. A implicação destes e outros agentes sociais no trabalho das escolas gerou um novo conceito, agora preconizado na Carta Educativa: o de Território Educativo. Como princípio estruturante para a implantação de redes escolares eficientes e coadunadas com o meio em que se inserem, o conceito de Território Educativo aglutina uma preocupação de carácter pedagógico a uma de carácter de ordenamento territorial, organizando de forma racional o território concelhio.

Assim sendo, a Carta Educativa revela ser um instrumento de planeamento complexo, fundamental para a gestão educativa e de recursos escolares, antevendo a evolução social, demográfica e económica do conselho em estudo, otimizando e reestruturando proactivamente a rede escolar.

2.1.4 Abordagem ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Leal da Câmara

O presente PE do Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, 2018-2021, o segundo após a sua constituição, vem no seguimento do seu antecessor que fomentava a atenuação das diferenças de cultura de escola dos vários estabelecimentos de ensino que agora se uniam em agrupamento. Com a constatação de que estas diferenças se haviam atenuado e se começava a caminhar num único sentido, o ainda vigente PE revela-se muito objetivo

quanto ao seu propósito. Neste sentido de união de esforços e sinergias, o PE apresenta-se como um instrumento fundamental para a concretização de metas e objetivos assumidos por todo o agrupamento e comunidade educativa. Deste modo, e tendo como base um conjunto de documentos orientadores e referenciais orientados para o sucesso dos alunos, o PE surge como sendo um documento agregador e orientador de e para todos os atores educativos e comunidade envolvente.

Neste sentido, documentos e orientações como o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), o documento enquadrador “Currículo do ensino básico e do ensino secundário – Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos”, Estratégia nacional de educação para a cidadania (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio) e os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018 de 6 de julho, forjaram toda a estrutura deste documento aqui abordado.

Numa época em que a transição digital é já uma realidade, o AELC propõe-se a proporcionar aos seus alunos uma formação equilibrada entre tecnologia e conhecimento. Dispondo dos equipamentos mais atuais, o agrupamento educa para os dias de hoje sem nunca desvalorizar outras ferramentas educativas.

2.1.4.1 Recursos Materiais

Está patente no documento em análise a preocupação que o agrupamento tem demonstrado na manutenção do seu património edificado. Recentemente foram executadas obras de pintura dos edifícios e algumas reparações ao nível dos pavimentos, mas é aqui assumida a insuficiência de instalações adequadas à atividade letiva sobretudo nas escolas de primeiro ciclo ao nível da educação física e na básica no que se refere a espaços de recreio e interior das salas.

Todos os serviços e instalações escolares encontram-se informatizados e a trabalhar em pleno. A secretaria, a biblioteca, a gestão financeira e da assiduidade e avaliação dos alunos são geridos e efetuados informaticamente, porém o trabalho em contexto de sala de aula e o apetrechamento destas encontra-se ainda numa situação deficitária.

2.1.4.2 Recursos financeiros

Como já anteriormente referido, o AELC é financiado pelo Orçamento Geral do estado e pelo Orçamento Participativo. Como escola TEIP, beneficia igualmente de verbas camarárias, nomeadamente o PAQUE.

2.1.4.3 Relação com a comunidade

O AELC reconhece grande importância no estabelecimento de relações com a comunidade local e particularmente com as famílias. As instituições autárquicas, em especial a CMS e a JFRM representam os parceiros mais presentes e ativos, mas outras organizações culturais, sociais e empresariais assumem igualmente grande importância na vida deste agrupamento.

2.1.4.4 Dimensões e Objetivos do PE

O PE do AELC fundamenta-se em três dimensões: Dimensão do Ensino Aprendizagem, Dimensão Pessoal, Social, Cultural e de Cidadania e Dimensão Organizacional.

A primeira destas três dimensões, Dimensão do Ensino Aprendizagem, Tem como objetivo geral a promoção do sucesso educativo. É nesta dimensão que se enquadram a aquisição das aprendizagens essenciais e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, em particular a assiduidade e a responsabilidade dos seus alunos. A nível pedagógico o PE tem como objetivo o fomento da interdisciplinaridade e a flexibilização curricular.

A Dimensão Pessoal, Social, Cultural e de Cidadania concentra-se na educação estética, ética, cultural, social e ecológica dos alunos. Nesta grande área chama-se os alunos ao envolvimento nas atividades e estruturas escolares com sentido cívico e participativo. Questões como a indisciplina, a violência e a insegurança nos recintos escolares são fatores que o PE se compromete a prevenir na sua vertente pedagógica. Neste sentido o PE encerra em si a promoção da coesão e sentido de pertença a uma instituição que cultiva respeito pelo outro e por toda a comunidade tal como o respeito pela pessoa humana, na adoção de hábitos de vida saudáveis.

Na mesma linha de pensamento do anterior parágrafo percebe-se ser objetivo do presente PE o incentivo da relação do aluno com o meio físico e cultural envolvente e o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística.

Na dimensão organizacional é notória a intenção da Escola se superar no sentido de prestar um serviço educativo de excelência. É manifesto o apelo aos professores, sobretudo aos detentores de cargos de gestão, no sentido de se mobilizarem recursos e estratégias conducentes à consubstanciação do PE. Para tal os professores são incentivados a efetuarem continuamente a sua formação e atualização científica e pedagógica e a utilizarem as TIC como um recurso quotidiano.

As práticas de inclusão, o envolvimento da comunidade educativa e a relação da Escola com a comunidade local representam estratégias integradoras do agrupamento no tecido cultural, social e empresarial da região.

O Projeto Educativo é um documento de intenções assente em outros instrumentos que o operacionalizam, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno e a “Estratégia de Educação para a Cidadania”, constante do n.º 2 do art.º 15.º Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. O PE representa assim um documento vivo, que não se fecha em si próprio, mas que serve como base da missão e vida da escola.

2.1.5 TEIP - Legislação Enquadradora

Com vista a combater o insucesso escolar a implementação de programas de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), regulada pelo Despacho normativo n.º 20/2012, neste caso, Programa TEIP 3, constitui mais uma forma que o AELC dispõe para a consecução do seu PE, orientado para o sucesso dos seus alunos e consequente inserção na vida ativa.

A freguesia de Rio de Mouro, onde se situa o AELC, caracteriza-se por ser a segunda mais populosa do conselho de Sintra. Apesar de ser uma freguesia urbanisticamente estável e consolidada, tem visto a sua população a mudar, sendo que as camadas mais favorecidas têm tido tendência a deslocalizar-se para outras localidades e populações migrantes a aqui estabelecerem-se.

Assim, o referido despacho, visa a implementação nas escolas de condições necessárias à promoção do sucesso educativo dos seus alunos, em especial aos que são alvo de pobreza e exclusão social, facilitando uma gestão otimizada dos recursos disponíveis.

O Programa TEIP 3 tem como intenção a implementação de planos de melhoria (Artigo 3), por parte das escolas cujos objetivos sejam:

“-A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos;

-O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;

-A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;”

Os planos de melhoria estarão diretamente correlacionados com os Projetos Educativos e os Contratos de Autonomia das escolas proporão medidas e ações de intervenção orientadas para:

“a) A qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos;

b) A redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos;

c) A transição da escola para a vida ativa;

d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.”

Ao estruturar um plano de melhoria a escola terá de ter em conta toda a comunidade envolvente, as instituições com quem mantém parcerias e outras com quem possa estabelecer. Instituições sociais, culturais ou empresariais revestem-se de grande importância no tocante a apoios técnico-pedagógicos e de ações de inserção na vida ativa, como por exemplo no caso de empresas que se oferecem para fornecer estágios a alunos finalistas de cursos profissionais. Da mesma forma, os encarregados de educação e famílias deverão desempenhar um papel ativo na aplicação dos planos de melhoria como agentes mobilizadores de sinergias.

Conforme anteriormente referido, a contratualização das escolas a Programas TEIP terá como ponto de partida a elaboração do seu plano de melhoria. Com vista à concretização deste, as escolas poderão celebrar com os serviços do Ministério de Educação contratos-programa ou contratos de autonomia. Conforme a alínea a), ponto 1 do Artigo 5, os contratos-programa serão celebrados quando se verifica que a escola manifesta necessidade de acompanhamento no cumprimento do seu projeto educativo e na gestão dos apoios concedidos. A alínea b) deste mesmo ponto esclarece a finalidade dos contratos de autonomia que se deverão celebrar quando a escola preenche os requisitos necessários de boas práticas e resultados, provando ser meritória de um maior grau de autonomia e conseqüentemente merecedora de mais apoios orientados para a excelência.

Tanto as escolas ou agrupamentos de escolas com contratos de autonomia ou com contrato-programa, poder-se-ão candidatar a apoios no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano (POPH).

Em conformidade com o Artigo 9º, terão de integrar os contratos-programa os seguintes elementos:

- “a) O plano de melhoria...;
- b) Recursos envolvidos e forma de afetação ao projeto;
- c) Plano de financiamento;
- d) Atividades a candidatar ao POPH.”

Cada TEIP terá de constituir uma equipa multidisciplinar, composta por um titular do órgão da direção que coordenará a equipa, pelos coordenadores de departamento das áreas que registem maior insucesso escolar, pelo próprio diretor da escola ou agrupamento de escolas que coordenará o plano, por um elemento da equipa de autoavaliação e por outros que a direção considere essenciais, de forma a realizar toda a coordenação das ações de intervenção e gestão do TEIP.

Sendo a DGE a entidade coordenadora deste programa, tem como responsabilidade motivar os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas a aderirem ao Programa TEIP3, auxiliando-as no apuramento de necessidades e na definição de metas e objetivos. À DGE cabe a seleção de candidaturas das escolas aos Programa TEIP, tendo em conta os planos de melhoria apresentados, bem como a monitorização e avaliação destes planos aprovados por via de relatórios semestrais e anuais.

A negociação e definição de contratos-programa é incumbência da DGE.

A DGE, tendo em conta a análise das características dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas abrangidas por Programas TEIP, tem por obrigação a proposta aos professores de ações de formação do próprio Ministério de Educação e Ciência.

2.2 Pergunta de partida

Tendo em consideração a política atual de inclusão nas escolas de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, considerou o investigador pertinente realizar um estudo sobre de como os professores de EV lecionam a sua disciplina a alunos cegos e de baixa visão.

A aparente contradição entre o ensino das Artes Visuais a alunos portadores de deficiência visual tornou-se a motivação para saber mais sobre as práticas docentes dos professores de EV para com este tipo de alunos.

Posto isto, suscitou-se a seguinte questão de partida para que toda a presente investigação avançasse:

-De que forma os professores da disciplina de EV deverão trabalhar para que alunos cegos e de baixa visão possam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências previstas para a disciplina?

2.2.1 -Questões de índole pedagógica

-Qual o contributo da EV para o desenvolvimento e realização pessoal dos alunos cegos e de baixa visão?

- Os alunos cegos e de baixa visão reconhecem utilidade na disciplina de EV?

-Qual a reação entre o que os professores da disciplina de EV ensinam aos alunos cegos e de baixa visão e as Aprendizagens Essenciais prevista para a disciplina?

-A disciplina de EV contribui para que alunos cegos e de baixa visão saiam com as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória?

-Que representações os alunos cegos e de baixa visão fazem da disciplina de EV?

2.2.2 -Questões de índole organizacional

- Que recursos os professores de EV possuem para a lecionação desta disciplina a alunos cegos e de baixa visão?

- Que formação os professores de EV possuem para a lecionação desta disciplina a alunos cegos e de baixa visão?

-Existe colaboração entre professores de diversas disciplinas e departamentos para o ensino de alunos cegos e de baixa visão, particularmente na disciplina visada?

2.2.3 -Questões de índole institucional

-Que relações a Escola estabelece com instituições estatais ou particulares para que seja otimizado o ensino a alunos cegos e de baixa visão?

-Que meios são colocados à disposição da escola para aquisição de equipamentos para a lecionação da disciplina de EV a alunos com as estas características?

-Onde os professores podem obter formação para melhor lecionarem a sua disciplina a alunos cegos e de baixa visão?

2.2.4 -Questões de índole social

-Os alunos cegos e de baixa visão sentem-se integrados na escola?

2.3 Design da Investigação- Justificação do método utilizado

Esta investigação segue como método o estudo de caso múltiplo. Teve-se como finalidade a produção de um documento de reflexão sobre as práticas docentes na lecionação da disciplina de Educação Visual a alunos cegos e de baixa visão. Este estudo não pretende fazer generalizações a respeito deste tema, pois refere-se a um caso particular de um universo muito restrito relativo à população escolar cega do Agrupamento de Escolas Leal da Câmara de Rio de Mouro. Refira-se que o presente estudo se foca exclusivamente em alunos que frequentam o segundo e terceiro Ciclos de Ensino Básico e Secundário. Referindo Merriam (1988), Carmo (1998) caracteriza um estudo de caso qualitativo como sendo particular, descritivo, heurístico, indutivo e holístico. Particular, porque um estudo de caso se debruça especificamente sobre um determinado acontecimento, situação, programa ou fenómeno; é descritivo porque produz uma descrição exaustiva do objeto em questão; é heurístico pois pressupõe a compreensão do fenómeno investigado; indutivo, porque o tipo de resultados obtidos numa investigação com estas características, geralmente só permite gerar conclusões a partir de um raciocínio indutivo; holístico *“porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação”*, Carmo (1998, p.217).

2.4 Técnicas utilizadas na recolha de dados

Para a concretização deste estudo foram empregues diversos instrumentos de investigação complementares, que possibilitassem um bom nível de fiabilidade triangulando os resultados obtidos. Foram assim efetuadas entrevistas e inquéritos por questionário a vários intervenientes da comunidade escolar.

2.5 Limites à investigação

A maior dificuldade sentida pelo investigador no decurso desta investigação prendeu-se com facto de à data da elaboração desta se estar em contacto com algo inédito nas nossas vidas, uma pandemia. A pandemia de COVID 19, veio originar alguns períodos de confinamento, facto que veio distanciar os intervenientes do estudo, inclusivamente inviabilizar o emprego de alguns instrumentos de investigação tal como a observação naturalista de salas de aula. Este período atípico veio limitar o acesso a bibliotecas, restringindo a consulta de obras, tendo sido muita da informação facultada por sítios de internet.

Como limite à investigação, o facto de este ser um estudo qualitativo, tendo recorrido a um número reduzido de intervenientes questionados e ao pequeno contexto em que se situou, produziu somente uma base de reflexão para a temática, não tendo permitido qualquer tipo de generalização.

2.6 Instrumentos de levantamento de dados: os inquéritos por questionário e os inquéritos por entrevista

Com o objetivo de criar um maior conhecimento acerca da temática em estudo, foi inicialmente aplicado a um número reduzido de professores, entrevistas exploratórias para melhor construir os inquéritos por questionário aos professores da disciplina de Educação Visual, Diretores de Turma (DT), professores da Educação Especial (EE) e Coordenadores de Estabelecimentos do primeiro ciclo, segundo e terceiro ciclos e ao Diretor do Agrupamento de Escolas.

Foi elaborado um guião de inquérito por entrevista, a aplicar aos alunos cegos e de baixa visão do Agrupamento de Escolas observado. Este guião foi previamente testado tendo em conta a adequação das questões sobretudo quanto aos seguintes aspetos (Ghiglione, Matalon. 2005, p. 156):

- todas as questões serão compreendidas, e serão compreendidas da mesma forma por todos e da forma prevista pelo investigador?
- algumas questões não serão muito difíceis?...
- todas as respostas serão aceites pelas pessoas? Não haverá algumas que provoquem muitas recusas inutilizáveis?
- a ordem das questões é aceitável? Não haverá demasiadas ruturas, isto é, passagens inesperadas e sem motivo de um assunto para o outro? Algumas questões não poderão influenciar as respostas às questões seguintes?
- não haverá questões inúteis, seja porque faltarão informações complementares para a interpretação das suas respostas, seja porque a quase totalidade das pessoas dará a mesma resposta?

2.6.1 Entrevistas exploratórias

No que se refere às entrevistas exploratórias, a primeira destas foi aplicada presencialmente visto não ter sido efetuada durante o período de confinamento, tendo sido as restantes realizadas telefonicamente. À medida que estas iam sendo aplicadas, naturalmente iam surgindo ideias para novas questões, as quais foram incluídas nas entrevistas subsequentes. Estas entrevistas encontram integralmente transcritas. (Anexo1)

2.6.2 Inquéritos por questionário

Os inquéritos por questionário dirigidos aos professores da disciplina de Educação Visual, aos Diretores de Turma e aos professores de Educação Especial (Apêndice 1, Apêndice 2 e Apêndice 3) foram solicitados diretamente por via e-mail, bem como a respetiva receção. Estes questionários, respondidos por escrito, foram aplicados a um conjunto de professores que de antemão se sabia terem estado ou estarem a trabalhar com alunos cegos ou portadores de baixa visão. O contexto analisado foi a Escola Básica Padre Alberto Neto, sendo esta, a escola de segundo e terceiro ciclos e a Escola Secundária Leal da Câmara.

Enviaram-se via correio eletrónico inquéritos por questionário aos Coordenadores e Adjuntos dos quatro Estabelecimentos do primeiro ciclo, do segundo e terceiro ciclos e ao Diretor do Agrupamento de Escolas (Apêndice 4). Destes questionários foram respondidos, um de um Coordenador de estabelecimento do 1.º Ciclo, um do Coordenador da Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos, um de um Assessor da Coordenação do mesmo estabelecimento. O Diretor do Agrupamento de Escolas não respondeu ao questionário.

2.6.3 Entrevistas

Considerámos pertinente entrevistar os próprios alunos cegos que se encontram atualmente a estudar neste Agrupamento nos segundo e terceiros Ciclos e Ensino Secundário. Deste modo foram-lhes colocadas dez questões abertas as quais foram respondidas em ambiente informal nas instalações da escola. (Apêndice 5)

Os inquéritos por entrevista, tal como questionários foram testados previamente aplicando-os a um conjunto de docentes. Estes pré testes possibilitaram a realização algumas correções, pretendendo-se que todas as questões fossem compreendidas pelos inquiridos, que não fossem difíceis de responder, que a ordem destas fosse a mais correta, que fossem pertinentes e não redundantes. A testagem destes questionários, serviu igualmente para sondar as reações dos inquiridos, quanto à sua extensão, dificuldade ou parcialidade (Ghiglione e Matalon, 2005, p. 156).

2.7 Técnicas de análise de dados

2.7.1 Entrevistas preparatórias

Tabela de Análise – Entrevista preparatória a um pequeno número de professores de Educação Visual.

Como já foi anteriormente referido este conjunto de entrevistas aplicados a professores da disciplina de EV constituiu-se também como a génese dos questionários aplicados aos Diretores de Turma, professores de Educação Especial e detentores de órgãos de gestão.

Como é apanágio de qualquer investigação, à medida que o investigador vai conhecendo mais o contexto em estudo vão surgindo mais questões. Estas entrevistas preparatórias revestiram-se de especial importância por esse mesmo motivo, representaram a base da conceção de todos os outros instrumentos utilizados.

Este questionário por entrevista teve como objetivo extrair informação a respeito de três áreas fundamentais, aqui designadas de categorias. A cada uma destas áreas fizeram-se corresponder divisões, denominadas por subcategorias, de modo que a informação se tornasse mais específica. Note-se que na tabela representada abaixo deste ponto 2.6.4, bem como nas restantes relativas aos outros intervenientes na investigação, as categorias estão descritas numa ordem aleatória, sem que com isso assumam uma diferenciação em questões de importância, visto o estudo ser qualitativo e as respostas obtidas terem sido analisadas quanto ao seu conteúdo.

Na primeira categoria procurou-se conhecer melhor o contexto investigado. Procurámos saber qual a experiência dos professores inquiridos relativamente ao trabalho em contexto de sala de aula com alunos cegos ou de baixa visão, quais as suas maiores dificuldades no decurso das suas funções e também conhecer com que tipo de alunos trabalharam (cegos de nascença, com cegueira adquirida, ou de baixa visão).

Numa segunda categoria, o propósito do investigador foi aferir se a disciplina de EV influencia o sucesso escolar dos alunos, se contribui para o seu desenvolvimento pessoal e se é facilitadora de aquisição de algum tipo de competências. Tencionou-se saber se nesta disciplina existem conteúdos programáticos específicos para lecionar a alunos com estas características.

De seguida fez-se um levantamento de informação relativa aos recursos existentes para a leção da disciplina, sobretudo no que respeita à equipamentos e materiais didáticos e qual a sua proveniência. Quis-se saber mais em relação à formação dos professores, quer inicial, especializada ou contínua, e se esta estaria coadunado com o trabalho com alunos cegos ou de baixa visão.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	PERGUNTAS
-Identificação do contexto	- Experiência do professor perante a problemática.	1; 2
	- Caracterização da população dos alunos cegos.	3
	- Constrangimentos à prática docente.	4
-Capacitação dos alunos	-Adequação curricular.	5; 6
	-Sucesso escolar.	10
	-Realização pessoal dos alunos.	11; 12; 14
-Gestão de recursos físicos e humanos	-Equipamentos e materiais didáticos existentes.	7; 8
	-A formação dos professores.	9
	-Realização pessoal dos professores.	13

2.7.2 Inquérito por questionário aos Professores de Educação Visual

Tabela de Análise – Inquérito por questionário aos Professores de Educação Visual

Analisando o inquérito por questionário aos Professores de Educação Visual, poder-se-á constatar que não difere em muito relativamente à entrevista preparatória, tendo esta sido aplicada aos mesmos intervenientes. Contudo, se algumas categorias pouco mudaram, outras houve que surgiram, senão veja-se: na categoria de “Identificação do contexto” não se verificou alterações, já no caso da categoria de “Capacitação dos alunos” emergiram novas subcategorias: Percebeu-se ser necessário saber que estratégias e métodos são utilizados pelos professores para que os seus alunos atingissem o sucesso escolar e qual a relação dos conteúdos lecionados com o previsto nas Aprendizagens Essenciais e a sua articulação com Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Considerámos importante conhecer que relações os professores estabelecem entre si, quer dentro do seu próprio departamento quer com outros, nomeadamente com o departamento de Educação Especial.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	PERGUNTAS
-Identificação do contexto	-Experiência do professor perante a problemática. -Caraterização dos alunos. -Constrangimentos à prática docente.	1; 2 3 4
-Capacitação dos alunos	-Adequação curricular. -Estratégias. -Métodos. -Sucesso escolar. -Realização e desenvolvimento pessoal dos alunos. -Relação pedagógica com as Aprendizagens Essenciais. -Relação pedagógica com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.	5; 6 11 5 10; 14 12; 13
-Gestão de recursos físicos e humanos	-Equipamentos e materiais didáticos existentes. -Equipamentos e materiais didáticos elaborados pelos professores. -A formação dos professores. -Realização pessoal dos professores.	7; 8 9 17
- Relações colegiais e clima de escola.	-Relações dos professores de EV com outros do mesmo departamento. -Relações dos professores de EV com o departamento de EE.	15; 16

2.7.3 Inquérito por questionário aos Diretores de Turma

Tabela de Análise – Inquérito por questionário aos Diretores de Turma

O questionário por entrevista aplicado aos Diretores da Turma foi elaborado com o intuito de criar um maior conhecimento a respeito das inter-relações estabelecidas entre os vários atores educativos, sobretudo entre os docentes da disciplina de EV e os docentes de EE,

sobre a adequação dos conteúdos lecionados e perceber que papel desempenham os encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos.

Sendo o cargo de Diretor de Turma de gestão intermédia em que intrinsecamente às suas incumbências está a comunicação Escola/Comunidade, o questionário que aqui se nos apresenta foi elaborado com o intuito de alargar o conhecimento a respeito da interligação dos DT com a comunidade e se estes detêm alguma informação quanto às relações estabelecidas entre a Escola e o Estado.

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	PERGUNTAS
-Identificação do contexto	- Experiência do professor perante a problemática. - Constrangimentos à prática docente.	1; 3 2; 4
-Capacitação dos alunos	-Adequação curricular. -Sucesso escolar. -Realização e desenvolvimento pessoal dos alunos.	7 8 8; 11
-Gestão de recursos físicos e humanos	-Apoios externos à escola para a leção de alunos cegos. -A formação dos professores. -Realização pessoal dos professores.	5 6 10
- Relações colegiais e clima de escola.	-Relações dos professores de EV com o departamento de EE.	9
Relações da escola com as famílias de alunos cegos.	Representações que a família tem relativamente à disciplina de EV.	11
Relações da escola com a comunidade e com o estado	-Alocação de recursos financeiros à escola por parte do estado.	5

2.7.4 Inquérito por questionário aos Professores de Educação Especial.

Tabela de Análise – Inquérito por questionário aos Educação Especial.

O questionário aplicado aos docentes de Educação Especial visou saber mais no tocante a questões de índole pedagógica, quer quanto à adequação dos conteúdos lecionados em EV, como acerca das metodologias e estratégias utilizadas pelos professores desta disciplina com o tipo de alunos em estudo. Tentou-se perceber se os professores de EE

têm informação a respeito da formação que os seus colegas de EV possuem, e se esta é adequada ao ensino de alunos cegos e de baixa visão. Tencionou-se saber se os professores de EV estabelecem regularmente relações com os professores de EE. Quis-se saber se o departamento de EE fornece equipamentos ou materiais didáticos para que os professores de EV possam melhor trabalhar com alunos portadores de deficiência visual.

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	PERGUNTAS
-Identificação do contexto	-Caraterização da população de alunos cegos.	1;2;3
-Capacitação dos alunos	-Adequação curricular.	5
	-Sucesso escolar.	4
	-Métodos.	5
	-Estratégias.	
-Realização e desenvolvimento pessoal dos alunos.	11	
-Gestão de recursos físicos e humanos	-Materiais e equipamentos didáticos adequados.	6
	-A formação dos professores.	8
- Relações colegiais e clima de escola.	-Relações dos professores da disciplina de EV com o departamento de EE.	10

2.7.5 Inquérito por questionário a detentores de Órgãos de Gestão

Tabela de Análise – Inquérito por questionário a detentores de Órgãos de Gestão

O presente questionário aplicado a atores educativos detentores de órgãos de gestão, teve como foco de investigação, questões de índole organizacional. Deste modo, para além das questões abordadas nos questionários anteriores, pretendeu-se com este extrair informação quanto à gestão de recurso físicos e humanos da escola, nomeadamente quanto à formação dos professores, as relações que estes estabelecem entre si ou entre departamentos e sobre a aquisição de equipamentos e materiais didáticos.

Tendo em conta que inerentemente às funções de Coordenador de Estabelecimento ou Diretor de Agrupamento está o estabelecimento de um conjunto de interações entre os diversos atores educativos, instituições da região e organismos governamentais, tendo em vista a realização da gestão global da escola, a entrevista a estes aplicada foi elaborada

também, com o intuito de perceber qual o nível de envolvimento das Direções e Coordenações em todo o processo de angariação de apoios e aquisição recursos para a lecionação da EV aos alunos visados.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	PERGUNTAS
-Identificação do contexto	-Caraterização da população de alunos cegos.	1
	- Origem académica e historial dos alunos no Agrupamento.	2
-Capacitação dos alunos	-Acompanhamento pedagógico e curricular. -Estratégias. -Métodos. -Sucesso escolar. -Realização e desenvolvimento pessoal dos alunos.	3, 5
-Gestão de recursos físicos e humanos	-Equipamentos e materiais didáticos existentes.	6
	-A formação dos professores.	4
- Relações colegiais e clima de escola.	-Relações dos professores do mesmo departamento e com outros.	5
Relações da escola com a comunidade e com o estado	-Alocação de recursos financeiros à escola por parte do estado.	7, 8
	-Estabelecimento de relações formais e informais da Escola com outras instituições estatais ou particulares.	9, 10

2.7.6 Entrevista a alunos cegos

Tabela de Análise – Inquérito por entrevista a alunos cegos

O instrumento de investigação aplicado aos alunos cegos e de baixa visão diferiu dos restantes intervenientes, tendo-lhes sido aplicado um inquérito por entrevista semiestruturada. Nos anteriores casos foram aplicados inquéritos por questionário pelo facto de terem sido aplicados a adultos, e por ser um instrumento de recolha de informação mais eficiente, especialmente em contexto de pandemia, permitindo o distanciamento

social desejado, permitindo aos respondentes que o fizessem conforme as suas disponibilidades. No caso dos alunos cegos ou de baixa visão, a leitura de um questionário e a sua resposta por escrito, seriam revestidas de uma dificuldade acrescida e desnecessária. Concomitantemente, o investigador pretendeu criar um ambiente mais intimista para a realização deste levantamento de informação, dando aos entrevistados a liberdade de se expressarem livremente sobre os temas questionados, podendo o investigador alterar a ordem das questões, explorando mais as que os inquiridos estariam mais motivados a esclarecer.

Nesta entrevista pretendeu-se que os alunos dessem a conhecer o seu percurso escolar e suas interações com o meio físico e social da escola. Foi nossa intenção perceber que representações os alunos inquiridos têm da escola, e muito particularmente da disciplina de EV.

Desejámos aferir se os alunos cegos e de baixa visão têm apoio específico em contexto de sala de aula, nomeadamente por um professor de EE ou outro em coadjuvação com o professor titular da disciplina. De igual forma, a questão dos recursos físicos, em especial os materiais didáticos utilizados em contexto de sala de aula foram focados, com a intenção de depreender se serão os mais adequados.

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	PERGUNTAS
-Identificação do contexto	-Caraterização da população de alunos cegos.	2
	- Origem académica e historial dos alunos no Agrupamento.	1
-Capacitação dos alunos	-Acompanhamento pedagógico e curricular.	4
	-Métodos.	6
	-Estratégias.	5
	-Sucesso escolar.	
	-Integração dos alunos cegos ao contexto escolar.	3
	-Realização e desenvolvimento pessoal dos alunos.	5; 8
-Gestão de recursos físicos e humanos	-Equipamentos e materiais didáticos existentes.	4
	-Existência de coadjuvações.	7

2.8 Resultados

2.8.1 Análise de dados

Análise de dados recolhidos – Inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista.

Como foi anteriormente referido, a informação recolhida através dos instrumentos utilizados terá sido posteriormente seriada em grandes áreas de investigação, designadas por categorias e desmembradas em subcategorias. Da compilação das respostas e subsequente categorização, construiu-se a tabela abaixo inserida, usada como instrumento auxiliar para posterior análise do seu conteúdo. Nesta tabela constam os argumentos mais respondidos (indicadores), e referida a sua frequência. Os questionários e entrevistas respondidos constam em anexo (Anexo 2 – questionários respondidos aos professores de EV, Anexo 3 – questionários respondidos aos DT, Anexo 4 – questionários respondidos aos professores de EE, Anexo 5 – questionários respondidos aos professores detentores de cargos de gestão, Anexo 6 – entrevistas respondidas pelos alunos portadores de cegueira ou baixa visão).

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Frequências
-Identificação do contexto	-Conhecimento do contexto relativamente à problemática.	Q3. N.1. “Sim”; Q3. N. 2. “A informação consta na base de dados da Educação Especial.”; Q2.H.1. “um aluno no 7º ano e este ano no 10º ano.”; Q2.J.1. “Cegos, não. Baixa visão, sim.”; Q3. K. 1. “Existem alunos cegos e com baixa visão.”; Q3. M. 1. “Sim”; Q3. N. 1. “Sim”; Q4. P. 1. “2º ciclo: 1 aluno cego, 3º ciclo: 1 aluno cego e 2 alunos de baixa visão”.	20
	-Alunos portadores de cegueira à nascença.	Q1. A.3. “Um de nascença.”; Q3.K.3. “Na maioria nasceram com cegueira.”; Q3. L. 2. “seis Q3. N. 3. “A informação consta na base de dados da Educação Especial.”; E1. X. 2. “(Acenou afirmativamente).”;	13
	-Alunos portadores de cegueira adquirida.	Q1. D. 3. “uma aluna cega tinha cegueira adquirida.”; Q3 .L. 3. “A maioria ficou cega como resultado de problemas de saúde”; Q3. N. 3. “A informação consta na base de dados da Educação Especial.”	5
	-Alunos com baixa visão.	Q1. E. 3. “Baixa visão Q2. F. 3. “apenas um aluno com baixa visão.” Q3. N. 3. “A informação consta na base de dados da Educação Especial.”; Q4. Q. 1. “No 1º ciclo temos 7 alunos (cegos e baixa visão).”; E1. U. 2. “A minha amiga Daniela”;	7
	- Origem académica e historial dos alunos no Agrupamento.	Q4.P.2. “O aluno do 2º ciclo ingressou na nossa escola no presente ano letivo(6ºano), no início do 3º período. Ficou cego recentemente na sequência de um problema de saúde. Um dos alunos de baixa visão do 3º ciclo integrou a nossa escola no início do ano letivo. O aluno cego do 3º ciclo ingressou na nossa escola no ano letivo passado, oriundo do Brasil. O outro aluno de baixa visão do 3º ciclo frequenta o nosso Agrupamento desde o 1º ciclo.”; E1.U.1. “Não sei não!”; E1. V. 1. “Desde o quinto ano.”;	7

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Frequências
	-Experiência do professor perante a problemática.	Q2.F.1. "Sim"; Q2.H.3. "Tenho pela primeira vez este ano.; Q2.J.3. "Não";	19
	Constrangimentos à prática docente.	Q1.D.4. "limitações provocadas pela sua incapacidade"; Q1.D.4. "falta de apoio específico."; Q1.E.4. "a utilização de materiais adequados. Estes nem sempre são adequados.";; Q2.G.4. "alunos cegos que não conhecem a linguagem Braille"; Q2.H.4. "não se sentem minimamente preparados nem com qualquer tipo de formação para lidar com esta realidade	12
	-Instalações adaptadas a alunos portadores de cegueira ou baixa visão.	E1. Y. 3. "Sim."; E1. Z. 3. "Não está cheia de buracos, não é adaptada para cegos.";	3
-Capacitação dos alunos	Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade.	Q1. D. 6. "Desenho de observação e representação dos objetos; A Comunicação Visual; O Design de Comunicação; Desenho Geométrico; Formas Geométricas; A Representação Técnica dos Objetos; Desenho Técnico."; Q1.E.14. "Sim, todas as disciplinas contribuem para o desenvolvimento pessoal destes alunos."; Q1.E. 17 "contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social, para que na sua vida futura tenham muito sucesso."; Q3. M. 11. "sim, a criatividade, a abstração, a orientação especial e a visualização espacial.";	3
	Conteúdos programáticos de EV específico para alunos Cegos e Baixa visão.	Q1. A. 5. "Não"; Q3. N. 5. "Existem orientações curriculares para alunos cegos e com baixa visão, da Direção-Geral de Educação, mas não são específicas para a Educação Visual.";	7
	-Adequação curricular.	Q1. B. 7. "Senti na altura que não era necessário fazer adaptações extras."; Q1. D. 10. "Deveria haver diferenciação entre o que um cego pode realizar em Ed. Visual e um aluno com baixa visão. Com baixa visão consegue realizar muitos exercícios.	7
	-Acompanhamento pedagógico e curricular.	Q2. I. 5. "Por ser este um Agrupamento de referência para alunos cegos, é expectável um grande apoio, que nem sempre é o ideal."; Q4. R. 5. "Muito papel e burocracia e não apoio presencial quer aos alunos quer aos colegas."; E1. U. 7. "Não"; E1. V. 7. "Sim	5
	-Métodos.	Q1. C. 11. "Funcionei muito por tentativa/erro"; Q2. G. 2. "método tentativa/erro";	2
	-Estratégias.	Q1. B. 4. "Falta de formação/ conhecimento para aplicar estratégias eficazes."; Q1. B. 7. "a não ser na realização de testes, em que a fonte utilizada no enunciado era maior."; Q1. B. 11. "Jogos, ir modificando a dinâmica de turma, utilização de música na sala de aula."; Q1. C. 11. "e tentei sempre recorrer a outros sentidos, sobretudo ao tato."; Q1. D. 11. "Propor exercícios diferenciados,."; Q1. E. 4. "Recorro muito às 3 dimensões e volumetrias; Q1. E. 7." No desenho geométrico utilizo os materiais adaptados para cegos- esquadro, riscador, compasso e outros. Na representação das figuras planas, utilizo os moldes vazados e estampagem com materiais texturados. Quanto às cores trabalho com associação das formas já conhecidas pelo aluno." Q1. E. 11. "A motivação"; Q1. E. 11. "o apoio e acompanhamento do aluno em todas as etapas	20

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Frequências
		do desenvolvimento das atividades”; Q1. E. 11. “a construção e adequação de equipamento e recursos para as diferentes atividades de acordo com as”; Q1. E. 11. Adequação dos tempos para o desenvolvimento das atividades e apresentação das mesmas.”; Q1. E. 11. “O apoio a estes alunos, no decorrer das atividades, é fundamental e evita o não conseguir e a desmotivação.”; Q2. G. 2. “conversar com colegas que já tinham experiência com alunos cegos”.	
	-Sucesso escolar.	Q1. A. 12. “o outro teve uma desmotivação tão grande, que lhe foi indiferente o insucesso.” Q2. G.7. “compreensão de conceitos dados noutras disciplinas.”; E1. U. 6. “Sim, sou muito esperta, eu sei tudo. A professora ensina bem, pergunta tudo e eu digo tudo para ela.”; E1. U. 10. “Gosto de matemática, inglês, Ciências, “ginástica”.”	4
	-Realização e desenvolvimento pessoal dos alunos.	Q1. A. 12. “Um deles sentiu-se bastante realizado, o outro teve uma desmotivação tão grande, que lhe foi indiferente o insucesso.”; Q1. B. 12. “Realizados.”; Q1.E.14. “Sim, todas as disciplinas contribuem para o desenvolvimento pessoal destes alunos.”; Q1.E. 17 “contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social, para que na sua vida futura tenham muito sucesso.”; Q3. M. 11. “sim, a criatividade, a abstração, a orientação especial e a visualização espacial.”; E1. U. 10. “Gosto da escola, gosto de estudar, gosto muito desta escola. Esta escola é legal para mim. Gosto de matemática, inglês, Ciências, “ginástica”.” E1. Z. 9. “Nenhum.”;	26
	Utilidade da disciplina de EV	Q1. C. 14. “Não.”; Q1. D. 14.” Novas competências é difícil, mas contribui com treino tátil.”; Q2. F. 7. “Sim, é importante desenvolver competências nesta áreaE1. U. 9. “Não porque não”; E1. Z. 5. “ ...muito desnecessária.”; E1. Z. 9. “Nenhum.”;	14
	-Integração dos alunos cegos no contexto (físico) escolar.	Q3.K.4 “na sua maioria ao nível da mobilidade.”; Q3. N. 4. “acesso nas suas várias vertentes, da física (espaços/instalações/sinaléticaQ4. R. 3. “conhecer a nova escola e os seus espaços (salas, refeitório, bar, etc) acompanhados do docente de educação especial.”;	5
	-Integração dos alunos cegos no contexto (social) escolar.	Q1. A. 14. “Sim.”; Q1. E. 13. “Sim, de uma maneira geral estão bem integrados e têm o apoio dos colegas.”; Q1. E. 17. motivação e o bem-estar destes no grupo de trabalho.”;	6
	-Integração dos alunos cegos na transição de Ciclos de Ensino.	Q4.P.3. “as informações constantes no RTP do aluno são transmitidas pelo docente de educação especial no início do ano letivo, em reunião.”; Q4.P.3. “o acompanhamento dos alunos cegos, de um modo mais sistemático, é feito pelo professor de Educação Especial de referência em articulação com um assistente operacional.”; Q4. P. 4. “Procura-se o envolvimento de outros docentes, em particular o diretor de turma, outros alunos e a colaboração ativa do encarregado de educação (na passagem de informações sobre o percurso e características do aluno).”;	5
	Representações dos alunos em relação à Escola.	E1. V. 5. “Aprende-se muita coisa. A professora ensina bem.”; E1. V. 10. “É mágica, aprende-se muita coisa, os colegas são bons, os funcionários apoiam os alunos, os professores ensinam bem. Gosto de estar na escola.”; E1. X. 10. “Um sítio	5

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	INDICADORES	Frequências
		onde eu posso aprender, posso conviver com os colegas, onde posso fazer atividades.”; E1. Z. 10. “Representa aprendizagem, possibilidade de uma vida melhor, conhecimento, amizade.”;	
	Representações dos alunos em relação à disciplina de EV.	Q2. I. 12. “Normalmente, não gostam.”; Q2. J. 12. “devem pensar que não vão conseguir realizar as mesmas tarefas que os outros alunos, por não verem.”; E1. U. 5. “5. “Também gosto; E1, V. 5. “Aprende-se muita coisa, A professora ensina bem.”; E1. Z. 5. “Sinto que é muito desnecessária.”;	9
	Motivação.	Q1. A. 12. “o outro teve uma desmotivação tão grande, que lhe foi indiferente o insucesso.” Q1. D. 14. “próprio aluno em ter vontade de tentar superar algumas das suas dificuldades.”; Q2. G. 12. “ver os seus trabalhos valorizados pelo professor e colegas da turma.”; Q2. I. 10. “estratégias que possam, de algum modo, motivar o aluno para a disciplina,”	5
	-Dificuldades sentidas pelos alunos.	Q3.K.4 “na sua maioria ao nível da mobilidade”; Q3.K.4 “Alguns apresentam DID (Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais).”; Q3. L. 4. “Dificuldades em realizar as tarefas que requerem o uso da visão quando surgem ou são propostas sem serem adaptadas às suas necessidades.”; Q3. N. 4. “o acesso à leitura, escrita, cálculo e descrição de imagens.”;	7
	Legislação.	Q3. M. 5. “aulas em regime de inclusão e ao abrigo da Lei 116 de 13 de setembro de 2019.”;	1
-Gestão de recursos físicos e humanos.	-Materiais e equipamentos didáticos existentes na escola.	Q1. B. 7. “...lupa, que auxiliava a aluna...”; Q1. C. 7. “ao manual da disciplina em Braille.”; Q1. C. 16. “a cedência de manuais da disciplina.” Q1. D. 7. “o Kit de desenho para alunos cegos.”; Q1. E. 7. “papel cebola que facilita o registo e gravação. No desenho geométrico utilizo os materiais adaptados para cegos- esquadro, riscador, compasso e outros.”; Q3. L. 5. “Os programas instalados no PC poderão ficar acessíveis a alunos cegos através do leitor de ecrã (melhoram se estiverem feitos com regras de acessibilidade lendo não só texto mas também imagens).”; E1. Y. 8. “Sim eram.”; E1. Z. 3. “tem o pouco material velho e estragado.”; E1. Z. 8. “Não.”;	20
	-Materiais e equipamentos didáticos em número suficiente/insuficiente.	Q3. K. 7. “Não”; Q3. L. 7. “Não são suficientes em quantidade”; Q4. P. 8. “Quando é necessário... é feita uma referência para o CRTIC no sentido de providenciar os equipamentos necessários para o aluno.”; E1 U. 3. “Não”;	7
	-Materiais e equipamentos didáticos elaborados pelos professores.	Q1. A. 7. “Modelos tridimensionais, nomeadamente moldes.”; Q1. A. 8. “Construção própria.”; Q1. Q1. B. 7. “testes, em que a fonte utilizada no enunciado era maior.”; Q1. D. 7. “O tangram, pasta de modelação.”; Q1. E. 4. “utilização do material para desenho geométrico e que muitas das vezes, embora adaptado, não está devidamente adequado à utilização.”; Q1. E. 7. “moldes vazados e estampagem com materiais texturados.”;	10
	-A formação dos professores.	Q1. B. 4. “Falta de formação/ conhecimento para aplicar estratégias eficazes.” Q1. D. 9. “Pouca; apenas uma formação de 3 horas”; Q1. E. 9. “Não tenho formação para lecionar a alunos com esta deficiência. Apenas esclarecimentos sobre como utilizar alguns materiais e equipamento	20

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Frequências
		adequado.” Q3. M. 8. “Formação em Educação Inclusiva ... disponibilizada pelos diversos Centros de Formação ... o nosso Centro de formação tem essa formação em forma de Oficina de Formação de 50 horas e em Curso e formação de 25 horas ambas acreditadas”; Q3. N. 8. “Sim e de várias naturezas, da creditada em sede de CFAES, passando pela universitária ou outras mais técnicas que se desenrolam em Associações (p.e. ACAPO) ou online (MOOCs).”;	
	-A realização pessoal dos professores.	Q1. A. 17. “De realização num dos casos, de frustração no outro.”; Q1. B. 17. “Conquista.”;	8
	-Existência de coadjuvações.	Q2. F. 9. “O trabalho de coadjuvação em sala de aula não acontece.”;	1
	-Horas previstas para apoios (professores).	Q2. H. 5. “A alguns professores é-lhes atribuída uma hora para dar apoio individual a estes alunos.”;	1
	-Professores de EE (910, 930).	Q1.D.4. “falta de apoio específico.”; Q2. J. 5. “apoio do professor da Educação Especial, que dá algumas sugestões de trabalho.”; Q2. F. 9. “Não posso afirmar que é a regra mas a experiência que tenho, não trabalha! Limita-se a transcrever os instrumentos de avaliação para braille e pouco mais.”; E1. Y. 4. “Tenho.”;	11
- Relações colegiais e clima de escola.	-Relação dos professores de EV com outros do mesmo departamento.	Q1. C. 15. “Sim, isso sim. Há bastante entretajuda.”	5
	-Relações dos professores com os de outros departamentos.	Q1. E. 15. “Sim, também a nível interdisciplinar.”; Q4. Q. 4. “...partilha de práticas, partilha de experiências...”	4
	-Relações dos professores com o departamento de EE.	Q4. P. 3. “Procura-se o envolvimento de outros docentes, em particular o diretor de turma, (na passagem de informações sobre o percurso e características do aluno).”; Q2. F. 9. “Não posso afirmar que é a regra mas, a experiência que tenho, não trabalha! Limita-se a transcrever os instrumentos de avaliação para braille e pouco mais.”; Q1. C. 16. “Sim, claro. Sobretudo para a cedência de manuais da disciplina.”; Q2. F. 2 “falta de acompanhamento do Ensino Especial” ;Q2. I. 5. “O ideal seria ter na aula um Professor de Educação Especial (grupo 930) a acompanhar estes alunos.”; Q3. L. 9. “a não procura ou solicitação de trabalho colaborativo com os docentes da área de visão.”; Q4. P. 4. “Os docentes do Departamento de Educação Especial (DEE) integram o conselho de turma e articulam com os docentes na orientação das planificações e na concretização das atividades.”; Q4. P. 6. “As necessidades destes alunos, por vezes, são avaliadas pelo CRTIC que prescreve materiais...”;	28
-Relações da escola com as famílias de alunos portadores de deficiência visual.	-Representações que a família tem relativamente à disciplina de EV.	Q2. G. 11. “Os pais depositam na escola toda a confiança e responsabilidade pela aprendizagem dos seus educandos e confiam 100% no trabalho dos professores.”; Q2. H. 11. “Desconheço.”; Q2. J. 11. “Que existe inclusão e que esta é fácil, quando a maior parte das vezes não é.”;	3
	-Envolvimento das famílias no processo de ensino/aprendizagem.	Q4. P. 3. “procura-se a colaboração ativa do encarregado de educação (na passagem de informações sobre o percurso e características do aluno).”	1

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Frequências
Relações da escola com a comunidade e com o estado.	-Alocação de recursos financeiros à escola por parte do estado ou de particulares.	Q4. P. 8. “Estão colocados no Agrupamento docentes do grupo 930 para um eficaz acompanhamento dos alunos e com domínio das técnicas e tecnologias inerentes a esta problemática (máquina de escrita Braille, impressora Braille, manuais, modelos, ...).”;	1
	-Estabelecimento de relações formais e informais da Escola com outras instituições estatais ou particulares.	Q4. P. 9. “Há protocolos estabelecidos, mas esses não passam pela coordenação. São tratados pelos professores do Departamento de EE em conjunto com o Diretor do Agrupamento.”;	1

2.8.2 Tratamento de dados

Foi efetuada a análise de conteúdo aos Inquéritos por questionário aplicados, bem como às entrevistas aplicadas aos alunos. Empregaram-se para isso um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p.33).

A análise efetuada contribuiu para a seleção de unidades de registo. Unidade de registo é a “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e contagem frequencial.” (Bardin, 1977, p. 98). Não sendo este um estudo quantitativo, esta contagem frequencial veio conferir diferentes graus de importância aos dados respondidos.

2.8.2.1 -Identificação do contexto

Pretendeu-se inquirir aos professores participantes nesta investigação acerca da sua prática docente com alunos cegos ou de baixa visão, e no caso dos alunos, quanto à sua convivência com colegas com a mesma problemática.

As respostas obtidas extraímos que todos os professores já tinham ou estavam presentemente a trabalhar com alunos com estas características. Tinham conhecimento de quais as suas problemáticas, se seriam portadores de cegueira à nascença, adquirida ou baixa visão. Aferiu-se que os professores detentores de cargos de gestão possuíam um maior conhecimento relativamente à população escolar do agrupamento portadora de deficiência visual, conhecendo inclusivamente o historial académico de cada aluno.

Todos os alunos inquiridos tinham colegas portadores de deficiência visual. Só um aluno revelou não ter recordação do seu passado escolar, não por ser cego, mas por sofrer de défice cognitivo.

Os docentes quando inquiridos sobre quais os maiores constrangimentos com que se deparam na sua prática docente, referem que alguns alunos não se sentem motivados para a frequência da disciplina. Referem ter uma grande dificuldade na explanação de conceitos básicos da própria disciplina a alunos com a privação total ou parcial da visão. Também é mencionada frequentemente a desadequação ou inexistência de equipamentos ou materiais didáticos específicos para a disciplina, como é o caso de manuais escolares escritos em Braille. Neste campo a opinião dos alunos encontra-se dividida, alguns alunos consideram que os equipamentos e materiais são os corretos, outros pelo contrário, negam. Muitos dos alunos consideram que as instalações da escola são desajustadas relativamente às necessidades de pessoas deficientes visuais.

Outro constrangimento que os docentes mencionam e que os afeta diretamente, é a sua falta de preparação para criar as melhores estratégias conducentes ao sucesso escolar de alunos com estas dificuldades. A falta de apoio aos professores por parte do Departamento de EE foi um fator igualmente referido.

2.8.2.2 Capacitação dos alunos

Uma das questões com que o investigador se defrontou foi se existe alguma relação entre o que é lecionado aos alunos portadores de deficiência visual e o proposto nas Aprendizagens Essenciais para a disciplina de EV e conseqüente correlação com as áreas de competências referenciadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Deste modo, foram colocadas aos professores questões que nos pudessem elucidar quanto a esta temática. Quando questionados acerca dos conteúdos programáticos lecionados, os professores responderam na sua totalidade que ministraram os conteúdos propostos pela disciplina, afirmando desconhecer a existência de um currículo especificamente concebido para este tipo de alunos. Os professores de EE referem a existência de orientações curriculares para alunos cegos e com baixa visão, da Direção-Geral de Educação, mas não são específicas para a disciplina visada neste estudo. Confirma-se pelas respostas obtidas o cumprimento dos conteúdos previstos, ou seja, a ligação direta do trabalho realizado nas aulas com o previsto nas Aprendizagens Essenciais e com o referencial de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Todos os professores confirmam a existência de apoio personalizado aos seus alunos cegos e de baixa visão por parte de um professor de EE. Este apoio traduz-se no acompanhamento individualizado em sala de aula, auxiliando estes alunos na

compreensão dos conteúdos lecionados, realização das tarefas propostas pelo professor ou em trabalhos de pesquisa. Visto a EBPAN ser uma escola de referência no domínio da visão, os docentes de EV revelaram através das suas respostas algum desconforto pois julgariam ser espectável um maior apoio da parte do Departamento de EE.

Este levantamento de informação revela uma grande criatividade por parte dos professores de EV no sentido de desenvolverem estratégias para melhor ensinar os seus alunos. É, porém, confidenciado pela totalidade dos docentes o uso amiúde do método tentativa/erro.

Passemos seguidamente a enumerar algumas estratégias utilizadas pelos professores, as quais julgámos ser pertinente o seu registo:

-Na realização dos enunciados de testes avaliação a aplicar a alunos portadores de baixa visão, utilizar um tamanho de letra maior.

-No decurso do ano letivo, ir modificando a dinâmica de turma, propondo jogos, de forma a motivar os alunos para a realização das tarefas propostas.

-Recurso ao estímulo dos outros sentidos, nomeadamente o tato e a audição. Utilização de música na sala de aula e de diversos materiais a três dimensões para o estudo e compreensão de volumetrias e texturas. Estes materiais revelam-se fundamentais para a lecionação da geometria.

-Proposta de exercícios diferenciados orientando os alunos de forma tátil para os materiais a trabalhar.

-Especialmente para o ensino de desenho geométrico os professores utilizam os materiais adaptados para cegos (esquadro, riscador, compasso e outros) existentes no departamento de EE.

-Utilização de moldes vazados e estampagem com materiais texturados para a representação de figuras planas.

-Quanto à noção de cor, fazer a sua associação com formas já conhecidas pelo aluno.

-Trabalhar a motivação dos alunos dando-lhes todo o apoio e acompanhamento necessário, em todas as etapas do desenvolvimento das atividades.

-Dar reforço positivo.

-Construir ou adequar equipamento existente facilitador da realização das diferentes atividades conforme as capacidades dos alunos.

-Adequação dos tempos para a realização das tarefas propostas.

De ressaltar o facto do fator motivação ter sido referido por bastantes inquiridos, presumindo-se que seja uma estratégia importante para levar os alunos a um cenário de sucesso. Observou-se alguma recorrência na assunção por parte dos docentes de EV de sentirem dificuldade em elaborar estratégias devido ao facto de não terem tido formação nesta área.

Questionados acerca do contributo da disciplina de EV para o desenvolvimento pessoal dos alunos, os professores afirmam, maioritariamente, que o trabalho por eles produzido em contexto de sala de aula lhes estimula o desenvolvimento da motricidade fina, apuramento sensorial, particularmente o tato, aquisição de competências ao nível da perceção espacial, capacidade de abstracção e visualização espacial e de orientação. Sobre este tema, os alunos denotaram muito interesse e agrado pela disciplina, mas quando interpelados quanto à real utilidade da disciplina no seu desenvolvimento, afirmaram não produzir efeitos reais.

Os professores dividem-se quanto à perceção que têm sobre o sentimento dos alunos perante a disciplina: Uns afirmam que se sentem realizados, outros detetam nos alunos uma grande frustração quando confrontados com a realização das tarefas propostas nas suas aulas.

Considerámos importante perceber o nível de integração dos alunos na escola, quer a nível físico como social e de como é efetivada esta integração, quer no contexto escolar presente como na transição de ciclos de ensino e conseqüente mudança de estabelecimento de ensino. As percepções dividem-se conforme os intervenientes. Enquanto os professores detentores de cargos de gestão e os professores de EE se pronunciam mais respeito da integração física e relatam a mudança de estabelecimento de ensino, os professores de EV, referem-se mais a questões de integração social em contexto de sala de aula, relatando as interações dos alunos Cegos e de baixa visão com os demais colegas.

Assim, e começando por registar o que foi proferido pelos docentes de EE e pelos docentes com cargos de gestão, existe obrigação da escola de garantir o desenvolvimento de

competências nestes alunos ao nível da mobilidade e orientação no meio escolar e melhorando a acessibilidade, eliminando barreiras e instalando sinalética adequada. No caso de alunos que transitem do primeiro para o segundo ciclo, a sua integração no novo estabelecimento de ensino é garantida por um professor de EE e um assistente operacional, que com eles fazem um reconhecimento do espaço escolar e principais rotinas, antes do início das atividades letivas.

Em termos pedagógicos, as informações constantes no RTP do aluno são transmitidas pelo docente de educação especial no início do ano letivo, em reunião de Conselho de Turma. É solicitado um especial envolvimento dos Encarregados de Educação na passagem de informação escolar e características dos alunos,

Os professores de EV consideram que os seus alunos portadores de deficiência visual são muito bem recebidos e claramente apoiados pelos demais colegas, constatando-se haver motivação e o bem-estar destes quando integrados em grupos de trabalho. Este sentimento é corroborado pelos próprios alunos que afirmam estabelecerem boas relações com colegas, professores e funcionários e que reconhecem na escola um papel fundamental para o seu crescimento e integração social. Da informação extraída nos questionários aplicados aos Diretores de Turma, poder-se-á aferir que estes não possuem grande conhecimento relativamente às representações que os alunos têm da disciplina de EV, pressupondo maiores dificuldades e menor motivação por parte destes na sua frequência. Ao contrário, os alunos reiteram adquirir conhecimentos variados, reconhecem competência nos professores e apreciam o caráter lúdico da disciplina. Da totalidade dos alunos inquiridos, somente um considerou a disciplina desnecessária.

No tocante às dificuldades que mais afetam os alunos, os professores de EE evidenciam sobretudo constrangimentos na área da orientação e mobilidade, do acesso ao currículo devido à fraca agilidade no tocante à leitura e à escrita, cálculo e descrição de imagens, tanto pela ausência de precessão visual, como em casos frequentes, por serem portadores de outras Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. Um destes professores inquiridos alude à legislação em vigor, mencionando o Decreto-Lei nº116/2019 de 13 de setembro de 2019, como meio de se contornarem essas vicissitudes.

2.8.2.3 Gestão de recursos físicos e humanos.

Nesta investigação foi nossa intenção perceber se a escola observada possuía os recursos físicos e humanos para a lecionação de alunos com estas incapacidades. Realizamos um levantamento destes recursos e tentámos perceber se os próprios professores de EV

tenham conhecimento da sua existência. Para tal, todos os intervenientes foram questionados a respeito deste tema, podendo-se extrair o seguinte:

Os materiais didáticos postos à disposição pela escola para utilização nas aulas de EV referidos pelos professores nas suas respostas, representam uma pequena parte dos existentes. Os professores de EE referiram possibilidades que os professores anteriores não mencionaram, nomeadamente o emprego de software e hardware informático de acessibilidade para leitura de textos e imagens, máquina de relevos, multiplano, papel específico, materiais e documentos em relevo ou em braille, máquinas de calcular falantes. Especificamente para a Disciplina de EV, os professores de EE nomearam mais materiais do que os mencionados pelos docentes de EV. A escola possui para este efeito marcadores perfumados, técnica de stencil, estojo de desenho contendo esquadro, régua, transferidor, compasso, caneta, punção, pauta e papel específico para usar no estojo, sólidos geométricos, polidrons, zoomtool e tinta em relevo para aplicar em tela. Os alunos ao enumerar os materiais por si utilizados nas aulas, confirmaram as respostas dos seus professores. Os professores consideram que em quantidade estes materiais poderão não satisfazer as necessidades existentes, mas havendo carências poderá sempre ser feita uma referenciação para o CRTIC no sentido de providenciar os equipamentos necessários para os alunos.

Inicialmente na aplicação de entrevistas preparatórias aos professores de EV, inferiu-se de imediato que os professores socorrem-se amiúde de materiais didáticos de conceção e construção própria. Como vem sido prática corrente entre os professores de todas as áreas, estes produzem regularmente os seus materiais didáticos, sejam eles fichas formativas ou de avaliação, apresentações informáticas ou sebatas. No caso dos professores de EV, a produção de materiais resultou também na execução de objetos tridimensionais para uma mais fácil compreensão de conceitos e realização de tarefas propostas.

Voltando agora a nossa atenção para questões relacionadas com os recursos humanos, em especial para a formação dos professores da disciplina de EV, todos os inquiridos são unânimes em assumir a inexistência de preparo nesta área tão específica que é o trabalho com alunos portadores de deficiência visual nas suas formações iniciais. Nenhum dos professores da disciplina realizou qualquer complemento de formação nesta área. Os professores de EE afirmam que qualquer professor poderá ter acesso a este tipo de formações e revelam a existência de cursos de adestramento ministrados por instituições como o Centro de Formação da Associação das Escolas de Sintra, a ACAPO ou online,

com é o caso dos Massive Open Online Courses (MOOCs). A existência destas possibilidades de formação era desconhecida dos professores de EV pois nenhum as referiu nas suas respostas.

A atribuição das turmas aos professores das várias disciplinas tem como critério principal a sua continuidade pedagógica. No caso de existirem alunos com necessidades educativas especiais, não é considerada a formação dos professores para a formação dos Conselhos de Turma (CT). Assim, qualquer professor terá de trabalhar com alunos independentemente das suas características. Este facto vem criar nos professores sentimentos diversos conforme os resultados que obtêm. Observou-se pelas respostas obtidas que nos casos de sucesso os professores sentem-se muito realizados, mas nas situações de fracasso, que são em maior número, os professores sentem frustração por não terem capacidade de ajudar melhor os seus alunos, sendo que um deles manifestou desagrado no trabalho com alunos com estas características. Verificou-se a inexistência de coadjuvações em sala de aula nesta disciplina. É apontado pela generalidade dos professores o pouco apoio dado pelo professor de EE especializado na área da visão, que na maioria dos casos se limita à transcrição para Braille de instrumentos de avaliação, não havendo qualquer acompanhamento dos alunos em contexto de sala de aula.

2.8.2.4 Relações colegiais e clima de escola

O trabalho colaborativo entre os professores de EV é efetivo, os professores declaram haver um clima de entreajuda e referem como estratégia o diálogo com colegas mais experientes nas diversas áreas. Quanto a interações com professores de outros departamentos, estes defendam a interdisciplinaridade das suas ações, percebendo-se a existência de um sentimento de união no seio dos CT. Já no tocante ao trabalho efetivo com o departamento de EE, em particular com o professor especializado na área da visão, tanto os professores de EV como os diretores de turma assumem haver alguma resistência deste para um apoio concreto, quer a professores quer a alunos. Os professores detentores de cargos de gestão reiteram que os professores de EE são membros dos CT, articulando com os docentes na orientação das planificações e na concretização das atividades, porém não se referem particularmente aos professores especializados na área visada neste estudo.

2.8.2.5 Relações da escola com as famílias de alunos portadores de deficiência visual

O papel das famílias no acompanhamento escolar dos seus educandos é fundamental e por esse facto pretendemos saber quais as suas representações da escola. Os professores a quem recaiu este levantamento de informação, DT e professores com cargos de gestão, foram unânimes ao afirmar que os Pais e Encarregados de Educação confiam inteiramente na escola e nos professores que os ensinam e orientam no seu percurso escolar. É referido que a escola envida esforços para envolver ativamente os Pais e Encarregados de Educação no apoio aos seus educandos e na passagem de informações sobre o percurso e características destes.

2.8.2.6 Relações da escola com a comunidade e com o estado

Voltando o nosso foco mais para os atores educativos relacionados com a gestão escolar, pretendemos aumentar o nosso conhecimento no que respeita a relações estabelecidas da Escola com a Comunidade e com o Estado no sentido de se apetrechar efetivamente quanto a recursos físicos e humanos, mas também a apoios técnico-pedagógicos conducentes ao sucesso escolar de alunos cegos e de baixa visão. Os inquiridos responderam que se encontram colocados no Agrupamento docentes do grupo 930 para um eficaz acompanhamento dos alunos e com domínio das técnicas e tecnologias inerentes a esta problemática, docentes estes colocados pelas vias legais, através dos serviços da Tutela. No que concerne à celebração protocolos com organizações da comunidade local, afirmaram ser da responsabilidade direta do Departamento de Educação Especial e da própria Direção do Agrupamento, pressupondo que ao momento em que esta investigação se efetuou não existiriam quaisquer protocolos ou parcerias, correlacionados com a problemática aqui estudada.

3 Conclusões

Como anteriormente referido, todos os intervenientes, quer docentes, quer alunos, já teriam tido contacto com esta problemática. A deficiência visual é uma realidade presente no contexto escolar, a qual merece ser tratada com a devida atenção, quer por parte dos docentes das várias disciplinas, diretores de turma e docentes detentores de cargos de gestão. No caso observado constatou-se que, à exceção de um, todos os alunos eram igualmente portadores de défice cognitivo. Este facto vem corroborar a premissa de que se deverão criar melhores condições para que os professores possam lecionar mais eficientemente as suas aulas.

Tendo como centro da nossa atenção o trabalho em sala de aula, apraz-nos assinalar que os professores manifestaram insuficiência e desadequação dos equipamentos e materiais didáticos que lhes são postos à disposição. Grande parte destes materiais são de construção própria dos professores percebendo-se a inexistência de um banco de materiais no próprio Departamento de Expressões. Os professores desconhecem formas de financiamento e requisição destes materiais e equipamentos, pois, ao que pudemos apurar, existem várias fontes de aprovisionamento da própria escola (Fundo próprio), estatais (DGE, DGEsT,), municipais (PAQUE) e, eventualmente privadas, as quais os professores, por via das coordenações de departamento, coordenações de estabelecimento e direções poderão aceder. À parte da investigação, poderemos avançar que as verbas obtidas anualmente pelas escolas são frequentemente priorizadas e canalizadas para o apetrechamento de cursos profissionais ou obras de manutenção.

Constatámos que os professores desconhecem e conseqüentemente não utilizam, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta auxiliar na lecionação destes alunos. Os professores de EE referiram algumas destas tecnologias, as quais nunca foram utilizadas nas aulas de EV. Este tipo de tecnologias permite inclusivamente a produção de objetos tridimensionais, de forma rápida, personalizada e económica. Materiais concebidos pelos professores de EV poderão ser replicados usando simplesmente um computador com o software adequado e uma impressora 3D, equipamento este, existente no agrupamento. Conclui-se com isto que não existe diálogo e partilha de informação por parte dos departamentos, nomeadamente os departamentos de Expressões, de Educação Especial e Tecnologias.

A totalidade dos professores reconhece ter falta de formação na área da Educação Especial, mais propriamente no que se refere à deficiência visual. Constata-se que na

formação inicial dos professores a não existência qualquer cadeira relacionada com a Educação Especial sendo que as suas formações ao longo da vida se revelam pouco direcionadas para as necessidades e realidades da Escola (Garcia, 1999, p. 27). A parca informação que obtiveram a respeito da temática visada proveio de uma demonstração de ajudas técnicas prestada por colegas do Departamento de EE, integrada nas atividades de início de ano letivo. Os Professores de EE referem nas suas respostas a existência de variados tipos de formação, acessíveis, acreditadas, como no caso particular das MOOCs, as quais os professores de EV desconhecem. Uma vez mais depreende-se a falta de diálogo entre estes dois departamentos. Fica aqui registado a importância fulcral que as relações colegiais e o trabalho colaborativo dos professores assumem para o bom desempenho destes (Hargreaves, 1998, p. 216). O facto dos professores se sentirem pouco apoiados e com um sentimento de incapacidade de lograr o sucesso escolar dos seus alunos, causa-lhes desconforto e sensação de frustração. A realização pessoal dos professores é desvalorizada não sendo tida como um fator condicionante do bom desempenho destes. A atribuição de turmas com alunos com deficiência visual aos professores é feita aleatoriamente, quer estes tenham apetência ou formação ou não para trabalharem com eles. Devido à grande complexidade da problemática visada, seria desejável que a constituição dos CT fosse realizada de forma mais criteriosa, tendo como base a vocação e formação dos professores para trabalharem com alunos com características tão particulares. De ressaltar o facto dos professores de EV colaborarem muito entre si, apoiando-se mutuamente, partilhando experiências, saberes e materiais. As relações colegiais interdepartamentais representam uma mais-valia para a eficiência das práticas docentes dos professores de EV com os alunos com privação total ou parcial da visão, compensando de alguma forma as lacunas anteriormente citadas.

Os professores de EV lecionam aos alunos cegos e de baixa visão os mesmos conteúdos programáticos que a todos os outros alunos, não existindo qualquer currículo específico a aplicar a alunos com esta problemática, somente diretrizes gerais, a aplicar a todas as disciplinas, emanadas pela DGE. Os professores referem unanimemente que os alunos revelam muita dificuldade na compreensão de conceitos básicos da disciplina e conseqüentemente desmotivação pela frequência das aulas. Pressupõe-se, contudo, que os alunos em estudo efetuem aprendizagens previstas e adquiram algumas das competências apresentadas no referencial de Perfil do Aluno. Confirma-se pelos depoimentos dos professores que a disciplina de EV contribui para o desenvolvimento e realização pessoal dos alunos, promovendo a motricidade fina, o apuramento sensorial, nomeadamente o tato, e aquisição de competências ao nível da precessão espacial e

orientação (Gardner, 1994, p. 132). Denunciando um inconsciente paralelismo à precessão e realidade da pessoa visual, os depoimentos dos professores apontam que a disciplina de EV ajuda no desenvolvimento da abstração e visualização no espaço. Note-se que quando nós, pessoas visuais, pretendemos abstrair ou visualizar algo no espaço, tendencialmente fechamos os olhos.

É assumido pela maior parte dos alunos inquiridos o seu agrado pela disciplina de EV, porém alguns manifestam a sua falta de utilidade. É unânime por parte destes a opinião de que a Escola constitui um grande contributo para o seu desenvolvimento intelectual, emocional e social, referindo-se a ela como sendo um local de aprendizagem, mas também onde têm oportunidade de estabelecer relações de amizade. Os professores, os assistentes operacionais e os colegas são repetidamente nomeados de forma afável nas suas declarações.

A constatada e já amplamente relatada falta de (in)formação na área da deficiência visual, é causa da dificuldade que os professores de EV sentem na criação de estratégias para o sucesso dos seus alunos, sendo que o método que recorrentemente todos adotam é o método tentativa/erro. Contudo são enumeradas por estes professores, um número considerável de estratégias, denotando por parte destes de uma grande criatividade e entrega ao seu trabalho, de forma a adequarem a estes alunos as suas práticas docentes. A estratégia mais enunciada pelos docentes prende-se com o transmitir aos alunos motivação para o desempenho das suas tarefas. As respostas dadas pelos professores indiciam um sentimento de insegurança e frustração pela sua incapacidade de dar mais de si próprios de modo a levar mais eficientemente os seus alunos ao sucesso.

Conforme a legislação em vigor, os alunos cegos e de baixa visão beneficiam de acompanhamento pedagógico personalizado de um professor em contexto de sala de aula. O professor de apoio a estes alunos nem sempre é um professor especializado em EE. Os professores de EV manifestam o seu descontentamento pela inexistência de coadjuvações na sua disciplina. No caso particular da EBPAN, e sendo esta uma Escola de Referência no Domínio da Visão, o apoio dado tanto a professores como a alunos pelo Departamento de EE fica aquém das expectativas e necessidades dos professores.

Outro fator referido pelos professores foi a importância do ensino do Braille a alunos portadores de deficiência visual. Constatou-se que os alunos investigados possuíam fracas competências nesse domínio.

Reconhece-se nas respostas obtidas tanto dos diretores de turma como dos professores detentores de cargos de gestão de que existe veiculação de informação relativa à problemática dos alunos e seu percurso escolar na transição de ciclos, principalmente entre os primeiro e o segundo, altura em que mudam de escola. Os encarregados de educação representam igualmente um bom veículo de informação, fornecendo todos os dados necessários. É notória a atuação dos professores de EE nos Concelhos de Turma pois são parte integrante destes. Percebe-se assim que aos professores de EV é facultada atempadamente toda a informação necessária a respeito dos seus alunos, de modo que estes ajustem as suas práticas docentes aos alunos em questão.

Percecionou-se ao longo desta investigação, não só pelas respostas obtidas, mas também pela observação direta aos alunos aquando da aplicação das suas entrevistas, de que a EBPAN constitui um espaço propício à sua integração, quer social, quer física. A prática da Escola Inclusiva é algo enraizado no agrupamento de escolas observado e bem patente no seu Projeto Educativo. Este espírito de inclusão da pessoa diferente reflete-se na forma como os alunos se relacionam entre si e trabalham em conjunto na sala de aula. Desta forma a Inclusão representa para os professores uma oportunidade de otimização das suas práticas docentes. Os alunos cegos e de baixa visão funcionam frequentemente em grupos de trabalho, facilitando assim a aquisição das suas aprendizagens e realização de tarefas bem como a sua integração social (Joyce & Weil, 1985, p. 233). A frequência de todas as disciplinas, não só da disciplina de EV, constitui um contributo importante para a integração social dos alunos portadores de deficiência visual.

Recomenda-se às escolas uma maior atenção na adequação de instalações escolares à realidade do deficiente visual. Desta adequação deverão constar a anulação de barreiras e obstáculos e colocação de sinalética apropriada. Muito importante será a manutenção de pavimentos, evitando a formação de buracos no asfalto dos pátios e faltas de mosaicos nas salas de aula.

Em nenhum momento ao longo de toda esta investigação foi referida a pessoa do Coordenador de Departamento de EE. Este poderia funcionar como elo de ligação entre os professores das várias disciplinas, do seu departamento e dos órgãos de gestão. O Coordenador de Departamento de EE poderia apurar as necessidades da escola, quer ao nível das acessibilidades, equipamentos materiais didáticos e veículo de (in)formação para os professores. Este interveniente, dado o facto de ser detentor de todo o conhecimento relativo às necessidades da escola no tocante à Educação Especial, poderia ser ele a fazer a ponte entre a escola, a comunidade e as instituições, de forma a angariar o máximo

possível de recursos. É provável que a escola observada possua todos os recursos necessários à lecionação de alunos cegos e de baixa visão, particularmente na disciplina de EV, mas não possui um elo de ligação entre os vários atores educativos de forma a colmatar as lacunas detetadas.

3.1 Considerações do investigador

Seria desejável a realização de uma investigação futura sobre equipamentos e materiais didáticos para alunos cegos e de baixa visão específicos para a área das Artes Visuais. Pela experiência do investigador na utilização dos materiais didáticos existentes no AELC, inferimos que estes não tenham sido concebidos por especialistas em Artes Visuais, mas sim desenhados conforme as limitações das tecnologias utilizadas para a sua produção industrial. Na generalidade dos casos, não se assemelham aos comuns materiais utilizados pelas pessoas visuais, nem em termos de manuseamento, nem em questões de expressividade.

Sendo que área abordada neste trabalho de investigação encontra-se ainda pouco estudada, haveria grande vantagem numa abordagem exaustiva ao nível da formação dos professores da área das Artes Visuais para a lecionação de alunos com estes constrangimentos. Note-se que o que existe disponível revela-se ser insuficiente e muito pouco divulgado.

Por último, gostaríamos de frisar que a deficiência não poderá continuar a constituir um preconceito e que os professores deverão aprender a lidar com a diferença.

Bibliografia

Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. (2018). Ministério da Educação.

Bardin, Laurence. (1988). Análise de Conteúdo. Edições 70.

Barrenho, C. (2012). Escola e comunidade, missão ou miragem no combate ao insucesso e abandono escolar, no período 1997/2007, no Conselho de Alandroal. Universidade de Évora.

Benito, F. Robles, M. Andrade, P. Blanco, M. Arándinga, A. (1999). Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual. Madrid. ONCE Dirección de Educación.

Bisaccione, P., Mendes, E.G. Os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental: como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas? In.: Almeida, M.A. (org.) *et al.* (2008). Temas em educação especial: múltiplos olhares. São Paulo. Junqueira & Martins editores.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto. Porto Editora. Carta Educativa do Município de Sintra.

Coelho, A. (1900). O ensino dos cegos em Portugal e no estrangeiro. Jornal dos Cegos, n.º 62.

Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, Jomtien, Tailândia. (1990).

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca. (1994).

Crespo, A. e outros. (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Epstein, J. (1995). School/Family/Community Partnerships: Carring for the Children we Share. Phi Delta Kaplan.

Garcia, C. (1999). Formação de Professores, para uma mudança educativa. Porto. Porto Editora.

Gardner, H. (1994). Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre. Artmed.

Gardner, H. (1995). Inteligências Múltiplas, A Teoria na Prática. Porto Alegre. Artmed.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005). O Inquérito, Teoria e Prática. Oeiras. Celta.

Hargreaves, A. (1998). Professores em Tempos de Mudança, o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Carnaxide. Mcgraw Hill.

Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (org.). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto. Porto Editora.

Ladeira, F, & Queirós S. (2002). Compreender a Baixa Visão. Lisboa. Ministério da Educação.

Loureiro, C. (2001). A docência como profissão-culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional. Porto. Edições ASA.

Muñoz Sedano Roman Perez (1989). Modelos De Organizacion Escolar. Ediciones Pedagogicas/Cinzel.

Projeto Educativo (2018/2021) – Agrupamento de Escolas Leal da Câmara

Projeto Educativo Local - Município Sintra

Rodrigues, B. (1895). O ensino dos cegos em Portugal. Jornal dos Cegos. n.º 1.

Roldão, M., Peralta, H., Martins, I. (2017). Currículo do ensino básico e do ensino secundário – Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. Ministério da Educação.

Sá, V. (2004), A participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa, uma abordagem sociológica e organizacional. Braga. Universidade do Minho.

Salema, Maria Helena. (1997). Ensinar a Aprender a Pensar. Lisboa. Texto Editora.

Tábua de Siglas e Abreviaturas

Agrupamento de Escolas Leal Da Câmara – Rio de Mouro (AELC)

Aprendizagens Essenciais (AE)

Área Metropolitana de Lisboa (AML)

Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO)

Câmara Municipal de Sintra (CMS)

Carta Educativa (CE)

Centro Helen Keller (CHK)

Conselho de Turma (CT)

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE)

Direcção-Geral de Educação (DGE)

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE)

Diretores de Turma (DT)

Educação Especial (EE)

Educação Visual (EV)

Equipa Multidisciplinar de Apoio às Aprendizagens e Inclusão (EMAAI)

Escola Básica Padre Alberto Neto (EBPAN)

Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)

Junta de Freguesia de Rio de Mouro (JFRM)

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Liga Portuguesa da Profilaxia da Cegueira (LPPC)

Ministério da Educação e Ciência (MEC)

Massive Open Online Courses (MOOCs)

Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ACPA)

Plano Individual de Transição (PIT)

Plano Educativo Individual (PEI)

Programa Operacional Potencial Humano (POPH)

Programa de Apoio à Qualidade das Escolas (PAQUE)

Programa Educativo (PE)

Projeto Educativo Local (PEL)

Promoção e Educação para a Saúde (PES)

Relatório Técnico-Pedagógico (RTP)

Sociedade Portuguesa de Oftalmologia (SPO)

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Legislação consultada

Decreto-Lei 337/75 de 2 de julho

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil)

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto

Declaração de Salamanca, 1994

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro

Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho

Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho

Decreto-Lei 116/2018 de 13 de setembro

Decreto-Lei n.º 7/2003

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

Despacho n.º 6478/2017

Despacho normativo n.º 20/2012

Webgrafia

ACAPO. Na escola, que condições devem ser dadas a um aluno com deficiência visual?. Acedido em 20 de setembro de 2021. <https://www.acapo.pt/deficiencia-visual/perguntas-e-respostas/educacao>

Direção Geral da Educação. Acedido em 21 de agosto de 2021. <https://www.dge.mec.pt/legislacao-6>

Direção Geral da Educação. Escolas de referência no domínio da Visão, Acedido a 20 de setembro de 2021. <https://www.dge.mec.pt/escolas-de-referencia-no-dominio-da-visao>

James G. (2020). Manual MSD Versão para profissionais de saúde. *Via óptica*. Acedido em 3 de agosto de 2021 em: https://www.msdmanuals.com/pt-pt/profissional/dist%C3%BArbios-oftalmol%C3%B3gicos/dist%C3%BArbios-do-nervo-%C3%B3ptico/via-%C3%B3ptica#v957692_pt

News Farma (outubro 2020). *Dia Mundial da Visão: principais causas de cegueira a nível mundial são preveníveis*. Acedido em 5 de agosto de 2021. <https://www.newsfarma.pt/noticias/999-dia-mundial-da-vis%C3%A3o-principais-causas-de-cegueira-a-n%C3%ADvel-mundial-s%C3%A3o-preven%C3%ADveis.html>

Morais, D. (2009). Artes visuais para deficientes visuais: o papel do professor no ensino de desenho para cegos. Florianópolis, 19 e 20 de 2009, V Encontro do Grupo de Pesquisa “Educar, Arte e Inclusão”, pp. 27-37. Acedido em 20 de julho de 2021 em: <http://docplayer.com.br/10156192-Artes-visuais-para-deficientes-visuais-o-papel-do-professor-no-ensino-de-desenho-para-cegos.html>

Quem fomos. Acedido em: 18 de julho de 2021, em: <http://www.apec.org.pt>

Portal da Educação, Câmara Municipal de Sintra (2021). Acedido a 22 de agosto de 2021. <https://educacao.sintra.pt/programas-e-iniciativas/programa-de-apoio-a-qualidade-na-escolas-paque>

Apêndices

Apêndice 1

Questionário aplicado a professores da disciplina de Educação Visual

1-Já deu aulas a alunos cegos?

2- A quantos?

3- Que tipo de cegos? Baixa visão, nasceram já cegos ou adquiriram a cegueira posteriormente?

4-Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

5-Existem conteúdos programáticos específicos para alunos cegos?

6-Que conteúdos do programa lecionou?

7-Que recursos utilizou para lecionar esta matéria?

8- Onde os adquiriu ou como obteve estes recursos?

9-Teve alguma formação para lecionar a alunos com esta deficiência?

10-Quais as maiores dificuldades que detetou nos alunos?

11- Que estratégias usou para suplantar estas dificuldades?

12-Os alunos sentiram-se realizados nas suas aulas ou pelo contrario denotaram alguma frustração?

13-Sente que nas suas aulas estes alunos se encontram bem integrados no grupo turma?

14-Considera que a sua disciplina contribui para o desenvolvimento pessoal deste tipo de alunos desenvolvendo-lhes novas competências?

15 – Observa a existência de um clima de colaboração entre os professores para uma melhor leção a estes alunos?

16 – Estabeleceu alguma relação com o Departamento de Educação Especial para melhor lecionar a estes alunos?

17-Qual o seu sentimento ao lecionar a estes alunos?

Apêndice 2

Questionário aos Diretores de Turma

1- Já deu aulas a alunos cegos?

2- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

3- No papel de Diretor de Turma, tem ou já teve alunos cegos?

4- No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que dificuldades os professores dos seus Conselhos de Turma lhe manifestaram no desempenho das suas funções de professor no que diz respeito à prática com estes alunos?

5- Que apoios recebe da escola para otimizar o trabalho dos professores com estes alunos?

6- Os professores recebem alguma formação para lecionar mais eficientemente a estes alunos?

7- Considera que a disciplina de Educação Visual tem cabimento nos currícula destes alunos?

8- Considera que a disciplina de Educação Visual contribui para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos cegos?

9- De que forma o Departamento de Educação Especial trabalha com os professores para os auxiliar no desempenho das suas funções com alunos com estas características.

10- Regra geral, qual o sentimento dos professores quando se deparam com a tarefa de lecionar a alunos cegos?

11- Que representações da escola têm os pais e Encarregados de Educação destes alunos?

12- O que é que os alunos cegos pensam a respeito da disciplina de Educação Visual?

Apêndice 3

Questionário aplicado a professores de Educação Especial

1-Existem alunos cegos neste Agrupamento de Escolas?

2-Quantos?

3-Que tipo de cegos? Baixa visão, nasceram já cegos ou adquiriram a cegueira posteriormente?

4-Quais as dificuldades que estes alunos sentem ao frequentar esta escola?

5-Existem conteúdos programáticos específicos para alunos cegos na disciplina de Educação Visual?

6-Que recursos existem para lecionar esta disciplina?

7-Considera que são suficientes?

8-Existem algumas formações para que os professores possam lecionar melhor a alunos com esta deficiência?

9-Quais as maiores dificuldades que detetou nos professores desta disciplina que lecionam a estes alunos?

10- Os professores de Educação Visual recorrem frequentemente ao Departamento de Educação Especial para solicitar ajuda a fim de melhor lecionarem a sua disciplina a alunos com estas características?

11-Julga que a disciplina de Educação Visual contribui para o desenvolvimento pessoal deste tipo de alunos desenvolvendo-lhes novas competências?

Apêndice 4

Inquérito por questionário aplicado a professores detentores de Órgãos de Gestão (Diretor de Agrupamento, Coordenadora de Estabelecimento de primeiro ciclo e segundo e Coordenadora de Estabelecimento de segundo e terceiro Ciclos)

- 1- Qual o número de alunos cegos e de baixa visão existente neste agrupamento e qual a sua distribuição por ciclos?
- 2- Estes alunos provieram de outros estabelecimentos de ensino ou iniciaram a sua escolaridade neste mesmo agrupamento de escolas?
- 3- Que acompanhamento têm os alunos cegos e de baixa visão na sua transição de ciclo especialmente na transição do primeiro para o segundo ciclo e do terceiro ciclo para o secundário?
- 4- Qual o apoio que este agrupamento dá aos professores para melhor poderem lecionar a estes alunos?
- 5- Qual o papel do Departamento de Educação Especial no apoio a estes alunos?
- 6- O Agrupamento possui equipamento suficiente e adequado para a lecionação da disciplina de Educação Visual?
- 7- Existem apoios às escolas para que estas possam dar um ensino melhor a estes alunos?
- 8- A escola recebe da tutela apoio especificamente para lecionar a alunos cegos?
- 9- A escola estabelece acordos, protocolos ou parcerias com instituições que trabalhem particularmente com cegos?
- 10- Quais as parcerias que a escola tem com instituições, sejam elas públicas ou privadas, para o trabalho com alunos cegos e de baixa visão?

Apêndice 5

Guião de entrevista a alunos cegos

- 1- O que representa para ti a Escola?
- 2- Deste que ano escolar estás neste Agrupamento de Escolas?
- 3- Tens outros colegas cegos e/ou de baixa visão?
- 4- Sentes que a escola está adaptada para ensinar alunos cegos e de baixa visão?
- 5- Tens acompanhamento de alguns professores em particular?
- 6- Qual a tua opinião acerca da disciplina de Educação Visual?
- 7- As matérias lecionadas foram do teu agrado?
- 8- Sentes-te apoiado pelos professores nas aulas de Educação Visual?
- 9- Os materiais usados nas aulas de Educação Visual foram os mais adequados?
- 10- Qual o contributo desta disciplina para o teu desenvolvimento pessoal?

Anexos

Anexo 1

Respostas às entrevistas preparatórias para a elaboração do questionário aplicado aos professores da disciplina de Educação Visual

- Prof. A, E.B Padre Alberto Neto- Rio de Mouro

1- Quais as matérias que lecionou?

1- Geometria

2- Que recursos utilizou para lecionar esta matéria?

2-Com modelos tridimensionais.

3- Onde os adquiriu?

3- Foram construídos por mim própria.

4- Quais as maiores dificuldades que detetou nos alunos?

5- Na abstração no que toca à representação planificada de objetos tridimensionais.

- Prof. B, E.B Padre Alberto Neto- Rio de Mouro

1-Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim.

2- A quantos?

2- Dois alunos.

3- Que tipo de cegos? Baixa visão, nasceram já cegos ou adquiriram a cegueira posteriormente?

3- Um cego desde a nascença e outro com cegueira adquirida

4-Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

4- Dificuldades de comunicação, pelo facto de um deles ser portador de multideficiência e demonstrarem défice cognitivo e desinteresse.

5-Que conteúdos do programa lecionou?

5- O módulo padrão e restante matéria de EV, exceto a cor.

6-Teve alguma formação para lecionar a alunos com esta deficiência?

6- Não tive nenhuma formação formal, somente contacto com o professor de Educação Especial que teve um trabalho extraordinário com o aluno.

7-Que recursos utilizou para lecionar esta matéria?

7- Meios tácteis. Em ET foram mostrados objetos para que o aluno pudesse construir de forma igual, a partir de moldes.

8- Onde os adquiriu ou como obteve estes recursos?

8- Uns foram fornecidos pela escola e outros que eu e outra professora construímos para este efeito.

9-Quais as maiores dificuldades que detetou nos alunos?

9- Falta de autonomia por parte destes, necessidade de uma total dedicação e acompanhamento por parte do professor, alheamento d aluno e constante distração com outras coisas à sua volta.

10-Os alunos sentiram-se realizados nas suas aulas ou pelo contrario denotaram alguma frustração?

10- Não demonstraram frustração mas sim contentamento.

11-Sente que nas suas aulas estes alunos se encontram bem integrados no grupo turma?

11- Os alunos encontravam-se plenamente integrados na turma mas não em termos de trabalho.

12-Qual o seu sentimento ao lecionar a estes alunos?

12- No início fez-me confusão mas dado os alunos se sentirem satisfeitos e bem sucedidos fez-me sentir uma grande satisfação e realização por ter trabalhado com eles.

13-Considera que a sua disciplina contribui para o desenvolvimento pessoal deste tipo de alunos desenvolvendo-lhes novas competências?

13- Sim, desde que haja formação para os professores e passe a haver um maior acompanhamento dos alunos. Mais adaptações curriculares.

- Prof. C, E.B Padre Alberto Neto- Rio de Mouro

1-Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim, já.

2- A quantos?

2-A três alunos.

3- Que tipo de cegos? Baixa visão, nasceram já cegos ou adquiriram a cegueira posteriormente?

3- Dois de baixa visão e uma cega. A aluna cega sofre de uma doença da retina e começou a perder a visão aos nove anos de idade e acabou por a perder aos onze. A aluna tem dezassete anos de idade.

4-Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

4- Falta de apoio por parte do Departamento de Educação Especial.

5- Existe algum programa específico para alunos cegos?

5- Que eu tenha conhecimento não.

6-Que conteúdos do programa lecionou?

6- Procurei que a aluna reconhecesse as formas geométricas e que adquirisse competências ao nível do manuseamento de materiais moldáveis de forma a que desenvolvesse a motricidade fina e a sensibilidade motora. Dar a cor é pura ficção.

7-Que recursos utilizou para lecionar esta matéria?

7- Utilizei Tangram, plasticina, um kit de desenho e um conjunto de formas geométricas desenhados com cola quente.

8- Onde os adquiriu ou como obteve estes recursos?

8-O kit de desenho foi fornecido pela escola, o resto dos materiais fui eu que construí.

9-Teve alguma formação para lecionar a alunos com esta deficiência?

9- Sim, um pequeno workshop de uma tarde integrado nas Jornadas Pedagógicas que ocorrem na nossa escola no início de cada ano. Consistia no saber utilizar os kits de apoio para trabalhar o desenho.

10-Quais as maiores dificuldades que detetou nos alunos?

10- Senti haver muita falta de treino ao nível da sensibilidade motora e falta de exercício nesse campo.

11-Os alunos sentiram-se realizados nas suas aulas ou pelo contrario denotaram alguma frustração?

11- No geral demonstraram alguma frustração.

12-Sente que nas suas aulas estes alunos se encontram bem integrados no grupo turma?

12- Alguns sim, outros não. É muito difícil para um aluno cego se integrar no ensino regular, pelo menos sem um grande apoio por parte de um professor de Educação Especial.

13-Qual o seu sentimento ao lecionar a estes alunos?

13- Muita frustração.

14-Considera que a sua disciplina contribui para o desenvolvimento pessoal deste tipo de alunos desenvolvendo-lhes novas competências?

14- Poderia se houvesse mais apoio da Educação Especial, sobretudo ao nível do desenvolvimento da motricidade e sensibilidade motora.

-Prof. D, E.B Padre Alberto Neto- Rio de Mouro

1-Já deu aulas a alunos cegos?

1-Sim.

2- A quantos?

2- Seis alunos.

3- Que tipo de cegos? Baixa visão, nasceram já cegos ou adquiriram a cegueira posteriormente?

3- De tudo: uns que nasceram cegos, “amblíopes”, e um que perdeu a visão e voltou a recuperar gradualmente.

4-Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

5- Não temos formação para dar aulas a estes alunos, mas por outro lado, nos últimos anos temos tido o apoio em sala de aula de um colega que dá ajuda diretamente a estes alunos.

5- Existe algum programa específico para alunos cegos?

5- Não

6-Que conteúdos do programa lecionou?

6- Geometria, a divisão da circunferência, a perspetiva, mas foi muito complicado. No lado das expressões foi muito complicado.

7-Que recursos utilizou para lecionar esta matéria?

7- Utilizei um kit de desenho para cegos com papel cebola e um marcador para fazer texturas neste papel, usei pastas de moldar, plasticina para desenvolver a mobilidade. Sobretudo moldagem, papeis para fazer alturas. Trabalham com tintas com as próprias mãos.

8- Onde os adquiriu ou como obteve estes recursos?

8- Na escola. As pastas e as tintas a escola forneceu. O kit de desenho era fornecido pelo Ensino Especial.

9- Teve alguma formação para lecionar a alunos com esta deficiência?

9- Não, no início do ano houve uma pequena formação. Cheguei a fazer visitas guiadas especificamente para cegos.

10- Quais as maiores dificuldades que detetou nos alunos?

10- A disciplina (EV) é muito abstrata: a cor, ver no espaço... foram essas as maiores dificuldades.

11- Os alunos sentiram-se realizados nas suas aulas ou pelo contrario denotaram alguma frustração?

11- A frustração era mais do nosso lado do que deles. Não senti que eles se sentissem frustrados.

12- Sente que nas suas aulas estes alunos se encontram bem integrados no grupo turma?

12- Sim, eles acompanham para todo o lado, sobretudo nas visitas de estudo, não veem mas sentem os ambientes.

13- Qual o seu sentimento ao lecionar a estes alunos?

13- Impotência.

14- Considera que a sua disciplina contribui para o desenvolvimento pessoal deste tipo de alunos desenvolvendo-lhes novas competências?

14- Sim e muito. Precisávamos de outras estratégias, atividades. Precisavam de mais apoio.

Anexo 2

Questionário aplicado a professores da disciplina de Educação Visual (A)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim

2- A quantos?

2- Dois

3- Que tipo de cegos? Baixa visão, nasceram já cegos ou adquiriram a cegueira posteriormente?

3- Um de nascença, outro adquirida.

4- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

4- A falta de motivação de um deles, a falta de materiais disponíveis.

5- Existe algum programa específico para alunos cegos?

5- Não, cumpriram o programa de E. Visual.

6- Que conteúdos do programa lecionou?

6- Em E. Visual Módulo padrão, texturas, simetrias: Em Educação Tecnológica foi feito um exercício que constituía a construção de um aeromodelo, abordando praticamente todos os conteúdos da disciplina.

7- Que recursos utilizou para lecionar esta matéria?

7- Modelos tridimensionais, nomeadamente moldes.

8- Onde os adquiriu ou como obteve estes recursos?

8- Construção própria.

9- Teve alguma formação para lecionar a alunos com esta deficiência?

9- Na altura não.

10- Quais as maiores dificuldades que detetou nos alunos?

10- Por parte de um deles a falta de empenho”, por parte de outro, as dificuldades foram amplamente supridas pelo empenho.

11- Que estratégias usou para suplantar estas dificuldades?

11-

12- Os alunos sentiram-se realizados nas suas aulas ou pelo contrario denotaram alguma frustraço?

12- Um deles sentiu-se bastante realizado, o outro teve uma desmotivaço tã grande, que lhe foi indiferente o insucesso.

13- Sente que nas suas aulas estes alunos se encontram bem integrados no grupo turma?

13- Sim.

14- Considera que a sua disciplina contribui para o desenvolvimento pessoal deste tipo de alunos desenvolvendo-lhes novas competências?

14- Sim.

15 – Observa a existência de um clima de colaboraço entre os professores para uma melhor leccionaço a estes alunos?

15- Sim.

16 – Estabeleceu alguma relaço com o Departamento de Educaço Especial para melhor leccionar a estes alunos?

16- Nã.

17. Qual o seu sentimento ao leccionar a estes alunos?

17- De realizaço num dos casos, de frustraço no outro.

Questionário aplicado a professores da disciplina de Educação Visual (B)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim

2- A quantos?

2- Um

3- Que tipo de cegos? Baixa visão, nasceram já cegos ou adquiriram a cegueira posteriormente?

3- Baixa visão (amblíope)

4- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

4. "Falta de formação/ conhecimento para aplicar estratégias eficazes."

5- Existem conteúdos programáticos específicos para alunos cegos?

5. Desconheço.

6- Que conteúdos do programa lecionou?

6. Apliquei os mesmos conteúdos de EVT do 5º ano.

7- Que recursos utilizou para lecionar esta matéria?

7- O único recurso era uma lupa, que auxiliava a aluna (E bastante eficaz). 7. "Senti na altura que não era necessário fazer adaptações extras, a não ser na realização de testes, em que a fonte utilizada no enunciado era maior.

8- Onde os adquiriu ou como obteve estes recursos?

8- O único recurso necessário (lupa) era trazido pela aluna

9- Teve alguma formação para lecionar a alunos com esta deficiência?

9- Não

10- Quais as maiores dificuldades que detetou nos alunos?

10- Comportamento e falta de autonomia.

11- Que estratégias usou para suplantar estas dificuldades?

11- Jogos, ir modificando a dinâmica de turma, utilização de música na sala de aula.

12- Os alunos sentiram-se realizados nas suas aulas ou pelo contrario denotaram alguma frustração?

12- Realizados.

13- Sente que nas suas aulas estes alunos se encontram bem integrados no grupo turma?

13- Sim. Neste caso a aluna sentiu sempre muito apoio por parte dos colegas.

14- Considera que a sua disciplina contribui para o desenvolvimento pessoal deste tipo de alunos desenvolvendo-lhes novas competências?

14- Sem dúvida. Tanto no desenvolvimento da motricidade fina como sensorial.

15- Observa a existência de um clima de colaboração entre os professores para uma melhor lecionação a estes alunos?

15- Na altura não senti. Hoje sinto uma maior sensibilidade.

16- Estabeleceu alguma relação com o Departamento de Educação Especial para melhor lecionar a estes alunos?

16- Não.

17- Qual o seu sentimento ao lecionar a estes alunos?

17- Conquista.

Questionário aplicado a professores da disciplina de Educação Visual (C)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim.

2- A quantos?

2- Cinco alunos.

3- Que tipo de cegos? Baixa visão, nasceram já cegos ou adquiriram a cegueira posteriormente?

3- Três alunos cegos, uma de baixa visão e uma cega que cegou com 3 anos.

4- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

4- Muitas dificuldades, tratando-se de uma disciplina que apela totalmente à visão. Como se explica perspectiva, como se explica comunicação visual, como se explicam projeções ortogonais a quem não vê?

5- Existe algum programa específico para alunos cegos?

5- Não

6- Que conteúdos do programa lecionou?

6- O mesmo que lecionei aos colegas.

7- Que recursos utilizou para lecionar esta matéria?

7- Tentei recorrer a relevos e ao manual da disciplina em Braille.

8- Onde os adquiriu ou como obteve estes recursos?

8- Os objetos em relevo, construí-os eu. Há manuais na escola para alunos cegos.

9- Teve alguma formação para lecionar a alunos com esta deficiência?

9- Não.

10- Quais as maiores dificuldades que detetou nos alunos?

10- Os alunos não entendem a maioria dos conceitos.

11- Que estratégias usou para suplantar estas dificuldades?

11- Funcionei muito por tentativa/erro e tentei sempre recorrer a outros sentidos, sobretudo ao tato.

12- Os alunos sentiram-se realizados nas suas aulas ou pelo contrario denotaram alguma frustração?

12- Revelaram quase sempre frustração: eles e eu.

13- Sente que nas suas aulas estes alunos se encontram bem integrados no grupo turma?

13- Muitas vezes.

14- Considera que a sua disciplina contribui para o desenvolvimento pessoal deste tipo de alunos desenvolvendo-lhes novas competências?

14- Não. Penso que não.

15 – Observa a existência de um clima de colaboração entre os professores para uma melhor lecionação a estes alunos?

15- Sim, isso sim. Há bastante entreajuda.

16 – Estabeleceu alguma relação com o Departamento de Educação Especial para melhor lecionar a estes alunos?

16- Sim, claro. Sobretudo para a cedência de manuais da disciplina.

17- Qual o seu sentimento ao lecionar a estes alunos?

17- “Fico extremamente frustrada por considerar que não faço a diferença na evolução destes alunos.

Questionário aplicado a professores da disciplina de Educação Visual (D)

1-Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim

2- A quantos?

2- dois alunos cegos e dois de baixa visão.

3- Que tipo de cegos? Baixa visão, nasceram já cegos ou adquiriram a cegueira posteriormente? Apenas uma aluna cega tinha cegueira adquirida; os restantes tinham os seus problemas de visão desde a nascença.

4-Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

3- As grandes limitações provocadas pela sua incapacidade e a falta de apoio específico.

5-Existe algum programa específico para alunos cegos?

5- Que eu saiba, não há.

6- Que conteúdos do programa lecionou?

6- Texturas e formas geométricas nos alunos cegos; os de baixa visão só não lecionei geometria e pintura a guache.

7- Que recursos utilizou para lecionar esta matéria?

7- O tangram, pasta de modelação, e o Kit de desenho para alunos cegos.

8- Onde os adquiriu ou como obteve estes recursos? O kit de desenho para alunos cegos foi emprestado pela escola; o restante material era meu.

9- Teve alguma formação para lecionar a alunos com esta deficiência?

9- Pouca; apenas uma formação de algumas horas (3 horas?)

10-Quais as maiores dificuldades que detetou nos alunos?

10- Exatamente estarem a ser desafiados em ações para as quais se encontram muito incapacitados. Educação Visual, não é propriamente uma disciplina adequada a pessoas que não vêm, da mesma forma que Educação Física não o é para alunos tetraplégicos....

Deveria haver diferenciação entre o que um cego pode realizar em Ed. Visual e um aluno com baixa visão. Com baixa visão consegue realizar muitos exercícios.

11- Que estratégias usou para suplantar estas dificuldades? Propor exercícios diferenciados, dar maior apoio a estes alunos, orientando-os de forma tátil para os materiais a trabalhar.

12- Os alunos sentiram-se realizados nas suas aulas ou pelo contrario denotaram alguma frustração?

12- Denotam alguma frustração.

13- Sente que nas suas aulas estes alunos se encontram bem integrados no grupo turma?

13- Não totalmente.

14- Considera que a sua disciplina contribui para o desenvolvimento pessoal deste tipo de alunos desenvolvendo-lhes novas competências? Novas competências é difícil, mas contribui com treino tátil. Depende muito da vontade do próprio aluno em ter vontade de tentar superar algumas das suas dificuldades.

15 – Observa a existência de um clima de colaboração entre os professores para uma melhor lecionação a estes alunos? Sim.

16 – Estabeleceu alguma relação com o Departamento de Educação Especial para melhor lecionar a estes alunos? Sim.

17- Qual o seu sentimento ao lecionar a estes alunos?

17- Pena das suas limitações e frustração de não conseguir ajudar mais.

Questionário aplicado a professores da disciplina de Educação Visual (E)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim

2- A quantos?

2- 5

3- Que tipo de cegos? Baixa visão, nasceram já cegos ou adquiriram a cegueira posteriormente?

3- Baixa visão e cegos de nascença.

4- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

4- Senti muitas dificuldades e a vários níveis. Quando, a disciplina de Educação Visual, nos leva a interpretar, refletir e contemplar, utilizando um dos sentidos tão necessário como é a visão, na ausência desta surge um turbilhão de impossibilidades que dificultam o trabalho que se desenvolve nesta área. A quantidade de alternativas que se impõem utilizar apenas permitem que algumas experiências sejam parcialmente conseguidas. A contemplação e a interpretação, por exemplo são o mais difícil de conseguir quando não se vê, nem se conhece a cor, a forma, as texturas os elementos gráficos numa composição ou imagem, as emoções expressas na representação e todo o conjunto de elementos que a compõem. Um cego interpreta e contempla de forma diferente, de acordo com as possibilidades que tem ao seu alcance e que, muitas vezes é feita através da descrição que lhe é facultada, para que possa conhecer minimamente as formas e as imagens. Quanto à cor, muitas vezes, o conhecimento é associado à forma dos objetos e às formas e ambientes da natureza. A grande dificuldade nesta área é possibilitar ao aluno, as experiências, vivências e o conhecimento semelhante ao dos outros alunos. Todo o trabalho desenvolvido deve ser, neste sentido. E, para que seja possível, é imprescindível, a utilização de materiais adequados. Estes nem sempre são adequados. Esta é uma das dificuldades. Grande parte dos materiais são construídos por mim de acordo com as atividades que são propostas para a turma. Outra das dificuldades surge nas aulas expositivas com imagens e explicações a partir das mesmas. Outra das dificuldades surge na utilização do material para desenho geométrico e que muitas das vezes, embora adaptado, não está devidamente adequado à utilização. Na representação em perspetiva, estes alunos conseguem ter uma organização espacial bem definida pois está mais desenvolvida, o que facilita, embora, depois na representação tenham dificuldade. Recorro muito às 3 dimensões e volumetrias, para o entendimento das formas e proporções. As

texturas são também um grande auxílio para o entendimento das mesmas. Outra dificuldade é conseguir que o aluno não desmotive perante as dificuldades e diferenças que surgem em quase todas as atividades que são propostas.

5- Existe algum programa específico para alunos cegos?

5- Não conheço.

6- Que conteúdos do programa lecionou?

6- Desenho de observação e representação dos objetos; A Comunicação Visual; O Design de Comunicação; Desenho Geométrico; Formas Geométricas; A Representação Técnica dos Objetos; Desenho Técnico.

7- Que recursos utilizou para lecionar esta matéria?

7- Recorro muito às 3 dimensões e volumetrias, para o entendimento das formas e proporções. As texturas são também um grande auxílio para o entendimento das mesmas. Grande parte dos materiais são construídos por mim de acordo com as atividades que são propostas para a turma. Muitos, construída em cartolinas de várias gramagens e texturas, outros em pasta de moldas, outros em moldes vazados. Utilizo também o papel cebola que facilita o registo e gravação. No desenho geométrico utilizo os materiais adaptados para cegos- esquadro, riscador, compasso e outros. Na representação das figuras planas, utilizo os moldes vazados e estampagem com materiais texturados. Quanto às cores trabalho com associação das formas já conhecidas pelo aluno. Enfim uma grande aventura e muita criatividade. Quanto ao trabalho de pesquisa é realizado como nas outras disciplinas.

8- Onde os adquiriu ou como obteve estes recursos?

8- Os materiais são construídos por mim de acordo com as atividades que são propostas para a turma. Vou adaptando de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos. Alguns são recursos da Educação Especial- EMAEI

9- Teve alguma formação para lecionar a alunos com esta deficiência?

9- Não tenho formação para lecionar a alunos com esta deficiência. Apenas esclarecimentos sobre como utilizar alguns materiais e equipamento adequado.

10- Quais as maiores dificuldades que detetou nos alunos?

10- As maiores dificuldades que detetei nos alunos prendem-se com a diferença, tanto no entendimento dos conteúdos- por exemplo as cores, desenho de projeto, rigor na representação, a interpretação e contemplação, como na produção e experimentação de

materiais, pois não se conseguem ver nem analisar os resultados, da mesma forma. Todas as impossibilidades impostas dificultam a aprendizagem e alteram a motivação.

11- Que estratégias usou para suplantar estas dificuldades?

11- Estratégias por mim usadas: A motivação, o apoio e acompanhamento do aluno em todas as etapas do desenvolvimento das atividades; a construção e adequação de equipamento e recursos para as diferentes atividades de acordo com as necessidades que vão surgindo no desenvolvimento da mesma; Adequação dos tempos para o desenvolvimento das atividades e apresentação das mesmas. O apoio a estes alunos, no decorrer das atividades, é fundamental e evita o não conseguir e a desmotivação. O incentivo é também muito importante.

12- Os alunos sentiram-se realizados nas suas aulas ou pelo contrário denotaram alguma frustração?

12- Nem sempre, mesmo com todo o acompanhamento anteriormente descrito, algumas vezes se denota alguma frustração por parte do aluno, por não conseguir alcançar um resultado e uma resposta igual aos outros, pois fisicamente há fatores que o impedem.

13- Sente que nas suas aulas estes alunos se encontram bem integrados no grupo turma?

13- Sim, de uma maneira geral estão bem integrados e têm o apoio dos colegas.

14- Considera que a sua disciplina contribui para o desenvolvimento pessoal deste tipo de alunos desenvolvendo-lhes novas competências?

14- Sim, todas as disciplinas contribuem para o desenvolvimento pessoal destes alunos. No entanto o currículo deveria ser mais adequado a estes.

15- Observa a existência de um clima de colaboração entre os professores para uma melhor lecionação a estes alunos?

15- Sim, há a necessidade de partilha de experiências e materiais que facilitem a prática, com estes alunos, não só a nível da disciplina, mas também a nível interdisciplinar.

16- Estabeleceu alguma relação com o Departamento de Educação Especial para melhor lecionar a estes alunos?

16- Sim, sempre que é necessário.

17- Qual o seu sentimento ao lecionar a estes alunos?

17- Lecionar estes alunos é um desafio que nem sempre é igual. É diferente de acordo com o perfil de cada aluno e com as possibilidades que eles têm devido ao seu grau de visão. O grande objetivo que pretendo sempre alcançar é a motivação e o bem-estar destes

no grupo de trabalho - aula e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social, para que na sua vida futura tenham muito sucesso.

Anexo 3

Questionário aos Diretores de Turma (F)

1-Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim.

2- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

2- Inexistência de manuais em braille; adaptar os materiais didáticos a este tipo de alunos; falta de acompanhamento do Ensino Especial.

3- No papel de Diretor de Turma, tem ou já teve alunos cegos?

3- Não, apenas um aluno com baixa visão.

4- No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que dificuldades os professores dos seus Conselhos de Turma lhe manifestaram no desempenho das suas funções de professor no que diz respeito à prática com estes alunos?

4- -----

5- Que apoios recebe da escola para otimizar o trabalho dos professores com estes alunos?

5- Enquanto docente de um aluno cego, apenas a transcrição dos instrumentos de avaliação para braille. Nunca consegui a presença do Ensino Especial, na sala de aula, para apoio a este aluno.

6- Os professores recebem alguma formação para lecionar mais eficientemente a estes alunos?

6- Apenas uma sessão de “sensibilização”, no início do ano letivo, onde são dadas algumas diretrizes.

7- Considera que a disciplina de Educação Visual tem cabimento nos currícula destes alunos?

7- Sim, é importante desenvolver competências nesta área.

8- Considera que a disciplina de Educação Visual contribui para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos cegos?

8- Sim, da mesma forma que as outras disciplinas do currículo.

9- De que forma o Departamento de Educação Especial trabalha com os professores para os auxiliar no desempenho das suas funções com alunos com estas características.

9. Não posso afirmar que é a regra mas, a experiência que tenho, não trabalha! Limita-se a transcrever os instrumentos de avaliação para braille e pouco mais. O trabalho de coadjuvação em sala de aula não acontece.

10- Regra geral, qual o sentimento dos professores quando se deparam com a tarefa de lecionar a alunos cegos?

10. Frustração.

11- Que representações da escola têm os pais e Encarregados de Educação destes alunos?

11- Pouca representação.

12- O que é que os alunos cegos pensam a respeito da disciplina de Educação Visual?

12. Não tenho dados para responder a esta questão.

Questionário aos DTs (G)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim.

2- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

2- Inicialmente foi difícil porque não tinha experiência nem formação para ensinar alunos com esta problemática. Usei como estratégia conversar com colegas que já tinham experiência com alunos cegos e fui descobrindo estratégias que melhor funcionavam com estes alunos, ou seja, utilizei o método tentativa/erro.

3- No papel de Diretor de Turma, tem ou já teve alunos cegos?

3- Sim.

4- No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que dificuldades os professores dos seus Conselhos de Turma lhe manifestaram no desempenho das suas funções de professor no que diz respeito à prática com estes alunos?

4- As dificuldades foram principalmente com alunos cegos que não conhecem a linguagem Braille e ainda dificuldades que os alunos revelaram na compreensão de documentos “em relevo” tais como mapas, “formas geométricas”, “gráficos”, “formas dos objetos”, “noção espacial”, etc.

5- Que apoios recebe da escola para otimizar o trabalho dos professores com estes alunos?

5- Pouco apoio, apenas o docente de educação especial ajuda um pouco a trabalhar com estes alunos e sensibiliza-nos para as limitações dos alunos da compreensão de certos conceitos mais abstratos.

6- Os professores recebem alguma formação para lecionar mais eficientemente a estes alunos?

6- Não.

7- Sim, considero bastante importante esta disciplina no currículo, pois ajuda os alunos a desenvolverem a noção de tamanho, forma e espaço, ajudando na compreensão de conceitos dados noutras disciplinas.

8- Considera que a disciplina de Educação Visual contribui para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos cegos?

8- Sim, ajuda na visualização espacial, consciência de forma e no raciocínio.

9- De que forma o Departamento de Educação Especial trabalha com os professores para os auxiliar no desempenho das suas funções com alunos com estas características?

9- Não trabalha!

10- Regra geral, qual o sentimento dos professores quando se deparam com a tarefa de lecionar a alunos cegos?

10- Os professores adaptam-se e experimentam diferentes estratégias para conseguir que os alunos façam aprendizagens significativas. Partilham experiências e aprendizagens com os colegas da mesma disciplina e de outras disciplinas.

11- Que representações da escola têm os pais e Encarregados de Educação destes alunos?

11- Os pais depositam na escola toda a confiança e responsabilidade pela aprendizagem dos seus educandos e confiam 100% no trabalho dos professores.

12- Os alunos gostam da disciplina e sentem-se motivados em manusear os materiais, fazer e desfazer construções e ver os seus trabalhos valorizados pelo professor e colegas da turma.

Questionário aos Diretores de Turma (H)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

Já dei há cerca de 8 anos a um aluno no 7º ano e este ano no 10º ano.

2- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

Sinto muitas dificuldades, pois trata-se de uma disciplina (Geografia) que implica a análise de muitos documentos gráficos e cartográficos.

3- No papel de Diretor de Turma, tem ou já teve alunos cegos?

Tenho pela primeira vez este ano.

4- No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que dificuldades os professores dos seus Conselhos de Turma lhe manifestaram no desempenho das suas funções de professor no que diz respeito à prática com estes alunos?

4- Os professores manifestam muita preocupação, pois não se sentem minimamente preparados nem com qualquer tipo de formação para lidar com esta realidade.

5- Que apoios recebe da escola para otimizar o trabalho dos professores com estes alunos?

5- A alguns professores é-lhes atribuída uma hora para dar apoio individual a estes alunos.

6- Os professores recebem alguma formação para lecionar mais eficientemente a estes alunos?

6- Não.

7- Considera que a disciplina de Educação Visual tem cabimento nos currícula destes alunos?

7- Sim.

8- Considera que a disciplina de Educação Visual contribui para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos cegos?

8- Sim.

9- De que forma o Departamento de Educação Especial trabalha com os professores para os auxiliar no desempenho das suas funções com alunos com estas características.

9- Os professores de Educação Especial por vezes dão apoio em sala de aula, na maior parte das situações auxiliam os alunos, individualmente, no acompanhamento dos

conteúdos lecionados nas diferentes disciplinas ou na realização de alguns trabalhos de pesquisa.

10- Regra geral, qual o sentimento dos professores quando se deparam com a tarefa de lecionar a alunos cegos?

10- Preocupação e receio de não conseguir cumprir essa “missão”.

11- Que representações da escola têm os pais e Encarregados de Educação destes alunos?

11- Desconheço.

12- O que é que os alunos cegos pensam a respeito da disciplina de Educação Visual?

12- Desconheço.

Questionário aos Diretores de Turma (I)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim

2- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

2- Na disciplina de Educação Visual do 3.º ciclo, muitos dos conteúdos são de geometria, perspectiva e projeções ortogonais, o que é muito difícil de fazer entender a um aluno que não vê.

3- No papel de Diretor de Turma, tem ou já teve alunos cegos?

3- Sim

4- No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que dificuldades os professores dos seus Conselhos de Turma lhe manifestaram no desempenho das suas funções de professor no que diz respeito à prática com estes alunos?

4- Quando fui DT de uma aluna cega, embora fosse uma turma reduzida, a maior dificuldade era a de dar apoio individual à aluna, durante as aulas. A aluna demorava mais a fazer registos, pois na época ainda eram executados em braille. E há disciplinas em que a situação é muito complicada: aulas de laboratório, aulas praticas, etc.,

5- Que apoios recebe da escola para otimizar o trabalho dos professores com estes alunos?

5- Por ser este um Agrupamento de referência para alunos cegos, é expectável um grande apoio, que nem sempre é o ideal. O ideal seria ter na aula um Professor de Educação Especial (grupo 930) a acompanhar estes alunos.

6- Os professores recebem alguma formação para lecionar mais eficientemente a estes alunos?

6- Não

7- Considera que a disciplina de Educação Visual tem cabimento nos currícula destes alunos?

7- Não

8- Considera que a disciplina de Educação Visual contribui para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos cegos?

8- Não. Nem para o desenvolvimento pessoal nem académico.

9- De que forma o Departamento de Educação Especial trabalha com os professores para os auxiliar no desempenho das suas funções com alunos com estas características.

9- Por vezes temos Professores desse departamento nas aulas, a acompanhar os alunos.

10- Regra geral, qual o sentimento dos professores quando se deparam com a tarefa de lecionar a alunos cegos?

10- Só posso falar pela disciplina de Educação Visual. Não é do meu agrado dar aulas a alunos cegos. Tento estratégias que possam, de algum modo, motivar o aluno para a disciplina, o que não é nada fácil.”;

11- Que representações da escola têm os pais e Encarregados de Educação destes alunos?

11- Os Encarregados de Educação confiam na escola, para auxiliar os seus educandos na orientação escolar.

12- O que é que os alunos cegos pensam a respeito da disciplina de Educação Visual?

12- Normalmente, não gostam. É compreensível a sua falta de interesse: numa aula onde se fala em visualizar, em cor, em perspectiva, em geometria.

Questionário aos Diretores de Turma (J)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

1- Cegos, não. Baixa visão, sim.

2- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

2- As adaptações dos conteúdos da disciplina a esses alunos, para que conseguissem acompanhar as aulas.

3- No papel de Diretor de Turma, tem ou já teve alunos cegos?

3- Não.

4- No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que dificuldades os professores dos seus Conselhos de Turma lhe manifestaram no desempenho das suas funções de professor no que diz respeito à prática com estes alunos?

4-

5- Que apoios recebe da escola para otimizar o trabalho dos professores com estes alunos?

5- Nenhum, apenas o apoio do professor da Educação Especial, que dá algumas sugestões de trabalho.

6- Os professores recebem alguma formação para lecionar mais eficientemente a estes alunos?

6- Não.

7- Considera que a disciplina de Educação Visual tem cabimento nos currículos destes alunos?

7- Sim.

8- Considera que a disciplina de Educação Visual contribui para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos cegos?

8- Sim.

9- De que forma o Departamento de Educação Especial trabalha com os professores para os auxiliar no desempenho das suas funções com alunos com estas características.

9. Articula trabalho, faz sugestões de tarefas e estratégias.

10- Regra geral, qual o sentimento dos professores quando se deparam com a tarefa de lecionar a alunos cegos?

10- Falta de conhecimento sobre o assunto.” Sente-se “atirado” para um campo desconhecido em ninguém lhe pergunta se tem experiência com este tipo de alunos. Sente-se “obrigado” a “inventar” estratégias.

11- Que representações da escola têm os pais e Encarregados de Educação destes alunos?

11- Que existe inclusão e que esta é fácil, quando a maior parte das vezes não é.

12- O que é que os alunos cegos pensam a respeito da disciplina de Educação Visual?

12- Acho que devem pensar que não vão conseguir realizar as mesmas tarefas que os outros alunos, por não verem. Acho que não percebem que a parte manual e a imaginação pode ser explorada, mesmo sem verem.

Anexo 4

Questionário aos Diretores de Turma (F)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim.

2- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

2- Inexistência de manuais em braille; adaptar os materiais didáticos a este tipo de alunos; falta de acompanhamento do Ensino Especial.

3- No papel de Diretor de Turma, tem ou já teve alunos cegos?

3- Não, apenas um aluno com baixa visão.

4- No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que dificuldades os professores dos seus Conselhos de Turma lhe manifestaram no desempenho das suas funções de professor no que diz respeito à prática com estes alunos?

4- -----

5- Que apoios recebe da escola para otimizar o trabalho dos professores com estes alunos?

5- Enquanto docente de um aluno cego, apenas a transcrição dos instrumentos de avaliação para braille. Nunca consegui a presença do Ensino Especial, na sala de aula, para apoio a este aluno.

6- Os professores recebem alguma formação para lecionar mais eficientemente a estes alunos?

6. “Apenas uma sessão de “sensibilização”, no início do ano letivo, onde são dadas algumas diretrizes.”

7- Considera que a disciplina de Educação Visual tem cabimento nos currícula destes alunos?

7. Sim, é importante desenvolver competências nesta área.

8- Considera que a disciplina de Educação Visual contribui para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos cegos?

8. Sim, da mesma forma que as outras disciplinas do currículo.

9- De que forma o Departamento de Educação Especial trabalha com os professores para os auxiliar no desempenho das suas funções com alunos com estas características.

9- Não posso afirmar que seja a regra mas, a experiência que tenho, não trabalha! Limita-se a transcrever os instrumentos de avaliação para braille e pouco mais. O trabalho de coadjuvação em sala de aula não acontece.

10- Regra geral, qual o sentimento dos professores quando se deparam com a tarefa de lecionar a alunos cegos?

10- Frustração.

11- Que representações da escola têm os pais e Encarregados de Educação destes alunos?

11- Pouca representação.

12- O que é que os alunos cegos pensam a respeito da disciplina de Educação Visual?

12- Não tenho dados para responder a esta questão.

Questionário aos DTs (G)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim.

2- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

2- Inicialmente foi difícil porque não tinha experiência nem formação para ensinar alunos com esta problemática. Usei como estratégia conversar com colegas que já tinham experiência com alunos cegos e fui descobrindo estratégias que melhor funcionavam com estes alunos, ou seja, utilizei o método tentativa/erro.

3- No papel de Diretor de Turma, tem ou já teve alunos cegos?

3- Sim.

4- No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que dificuldades os professores dos seus Conselhos de Turma lhe manifestaram no desempenho das suas funções de professor no que diz respeito à prática com estes alunos?

4- As dificuldades foram principalmente com alunos cegos que não conhecem a linguagem Braille e ainda dificuldades que os alunos revelaram na compreensão de documentos “em relevo” tais como mapas, “formas geométricas”, “gráficos”, “formas dos objetos”, “noção espacial”, etc.

5- Que apoios recebe da escola para otimizar o trabalho dos professores com estes alunos?

5- Pouco apoio, apenas o docente de educação especial ajuda um pouco a trabalhar com estes alunos e sensibiliza-nos para as limitações dos alunos da compreensão de certos conceitos mais abstratos.

6- Os professores recebem alguma formação para lecionar mais eficientemente a estes alunos?

6- Não.

7- Sim, considero bastante importante esta disciplina no currículo, pois ajuda os alunos a desenvolverem a noção de tamanho, forma e espaço, ajudando na compreensão de conceitos dados noutras disciplinas.

8- Considera que a disciplina de Educação Visual contribui para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos cegos?

8- Sim, ajuda na visualização espacial, consciência de forma e no raciocínio.

9- De que forma o Departamento de Educação Especial trabalha com os professores para os auxiliar no desempenho das suas funções com alunos com estas características?

9- Não trabalha!

10- Regra geral, qual o sentimento dos professores quando se deparam com a tarefa de lecionar a alunos cegos?

10- Os professores adaptam-se e experimentam diferentes estratégias para conseguir que os alunos façam aprendizagens significativas. Partilham experiências e aprendizagens com os colegas da mesma disciplina e de outras disciplinas.

11- Que representações da escola têm os pais e Encarregados de Educação destes alunos?

11- Os pais depositam na escola toda a confiança e responsabilidade pela aprendizagem dos seus educandos e confiam 100% no trabalho dos professores.

12- Os alunos gostam da disciplina e sentem-se motivados em manusear os materiais, fazer e desfazer construções e ver os seus trabalhos valorizados pelo professor e colegas da turma.

Questionário aos Diretores de Turma (H)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

Já dei há cerca de 8 anos a um aluno no 7º ano e este ano no 10º ano.

2- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

Sinto muitas dificuldades, pois trata-se de uma disciplina (Geografia) que implica a análise de muitos documentos gráficos e cartográficos.

3- No papel de Diretor de Turma, tem ou já teve alunos cegos?

Tenho pela primeira vez este ano.

4- No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que dificuldades os professores dos seus Conselhos de Turma lhe manifestaram no desempenho das suas funções de professor no que diz respeito à prática com estes alunos?

4- Os professores manifestam muita preocupação, pois não se sentem minimamente preparados nem com qualquer tipo de formação para lidar com esta realidade.

5- Que apoios recebe da escola para otimizar o trabalho dos professores com estes alunos?

5- A alguns professores é-lhes atribuída uma hora para dar apoio individual a estes alunos.

6- Os professores recebem alguma formação para lecionar mais eficientemente a estes alunos?

6- Não.

7- Considera que a disciplina de Educação Visual tem cabimento nos currícula destes alunos?

7- Sim.

8- Considera que a disciplina de Educação Visual contribui para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos cegos?

8- Sim.

9- De que forma o Departamento de Educação Especial trabalha com os professores para os auxiliar no desempenho das suas funções com alunos com estas características.

9- Os professores de Educação Especial por vezes dão apoio em sala de aula, na maior parte das situações auxiliam os alunos, individualmente, no acompanhamento dos

conteúdos lecionados nas diferentes disciplinas ou na realização de alguns trabalhos de pesquisa.

10- Regra geral, qual o sentimento dos professores quando se deparam com a tarefa de lecionar a alunos cegos?

10- Preocupação e receio de não conseguir cumprir essa “missão”.

11- Que representações da escola têm os pais e Encarregados de Educação destes alunos?

11- Desconheço.

12- O que é que os alunos cegos pensam a respeito da disciplina de Educação Visual?

12- Desconheço.

Questionário aos Diretores de Turma (I)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

1- Sim

2- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

2- Na disciplina de Educação Visual do 3.º ciclo, muitos dos conteúdos são de geometria, perspectiva e projeções ortogonais, o que é muito difícil de fazer entender a um aluno que não vê.

3- No papel de Diretor de Turma, tem ou já teve alunos cegos?

3- Sim

4- No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que dificuldades os professores dos seus Conselhos de Turma lhe manifestaram no desempenho das suas funções de professor no que diz respeito à prática com estes alunos?

4- Quando fui DT de uma aluna cega, embora fosse uma turma reduzida, a maior dificuldade era a de dar apoio individual à aluna, durante as aulas. A aluna demorava mais a fazer registos, pois na época ainda eram executados em braille. E há disciplinas em que a situação é muito complicada: aulas de laboratório, aulas praticas, etc.,

5- Que apoios recebe da escola para otimizar o trabalho dos professores com estes alunos?

5- Por ser este um Agrupamento de referência para alunos cegos, é expectável um grande apoio, que nem sempre é o ideal. O ideal seria ter na aula um Professor de Educação Especial (grupo 930) a acompanhar estes alunos.

6- Os professores recebem alguma formação para lecionar mais eficientemente a estes alunos?

6- Não

7- Considera que a disciplina de Educação Visual tem cabimento nos currícula destes alunos?

7- Não

8- Considera que a disciplina de Educação Visual contribui para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos cegos?

8- Não. Nem para o desenvolvimento pessoal nem académico.

9- De que forma o Departamento de Educação Especial trabalha com os professores para os auxiliar no desempenho das suas funções com alunos com estas características.

9- Por vezes temos Professores desse departamento nas aulas, a acompanhar os alunos.

10- Regra geral, qual o sentimento dos professores quando se deparam com a tarefa de lecionar a alunos cegos?

10- Só posso falar pela disciplina de Educação Visual. Não é do meu agrado dar aulas a alunos cegos. Tento estratégias que possam, de algum modo, motivar o aluno para a disciplina, o que não é nada fácil.”;

11- Que representações da escola têm os pais e Encarregados de Educação destes alunos?

11- Os Encarregados de Educação confiam na escola, para auxiliar os seus educandos na orientação escolar.

12- O que é que os alunos cegos pensam a respeito da disciplina de Educação Visual?

12- Normalmente, não gostam. É compreensível a sua falta de interesse: numa aula onde se fala em visualizar, em cor, em perspectiva, em geometria.

Questionário aos Diretores de Turma (J)

1- Já deu aulas a alunos cegos?

1- Cegos, não. Baixa visão, sim.

2- Quais as dificuldades que sentiu para lecionar com este tipo de alunos?

2- As adaptações dos conteúdos da disciplina a esses alunos, para que conseguissem acompanhar as aulas.

3- No papel de Diretor de Turma, tem ou já teve alunos cegos?

3- Não.

4- No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que dificuldades os professores dos seus Conselhos de Turma lhe manifestaram no desempenho das suas funções de professor no que diz respeito à prática com estes alunos?

4-

5- Que apoios recebe da escola para otimizar o trabalho dos professores com estes alunos?

5- Nenhum, apenas o apoio do professor da Educação Especial, que dá algumas sugestões de trabalho.

6- Os professores recebem alguma formação para lecionar mais eficientemente a estes alunos?

6- Não.

7- Considera que a disciplina de Educação Visual tem cabimento nos currículos destes alunos?

7- Sim.

8- Considera que a disciplina de Educação Visual contribui para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos cegos?

8- Sim.

9- De que forma o Departamento de Educação Especial trabalha com os professores para os auxiliar no desempenho das suas funções com alunos com estas características.

9. Articula trabalho, faz sugestões de tarefas e estratégias.

10- Regra geral, qual o sentimento dos professores quando se deparam com a tarefa de lecionar a alunos cegos?

10- Falta de conhecimento sobre o assunto.” Sente-se “atirado” para um campo desconhecido em ninguém lhe pergunta se tem experiência com este tipo de alunos. Sente-se “obrigado” a “inventar” estratégias.

11- Que representações da escola têm os pais e Encarregados de Educação destes alunos?

11- Que existe inclusão e que esta é fácil, quando a maior parte das vezes não é.

12- O que é que os alunos cegos pensam a respeito da disciplina de Educação Visual?

12- Acho que devem pensar que não vão conseguir realizar as mesmas tarefas que os outros alunos, por não verem. Acho que não percebem que a parte manual e a imaginação pode ser explorada, mesmo sem verem.

Anexo 5

Inquérito por questionário a professores detentores de Órgãos de Gestão (P)

1- Qual o número de alunos cegos e de baixa visão neste agrupamento e qual a sua distribuição por ciclos?

1- Relativamente a este estabelecimento, existem alunos cegos e de baixa visão.

Neste ano letivo: 2º ciclo: 1 aluno cego, 3º ciclo: 1 aluno cego e 2 alunos de baixa visão

2- Estes alunos provieram de outros estabelecimentos de ensino ou iniciaram a sua escolaridade neste mesmo agrupamento de escolas?

2- O aluno do 2º ciclo ingressou na nossa escola no presente ano letivo, no início do 3º período. Ficou cego recentemente na sequência de um problema de saúde.

Um dos alunos de baixa visão do 3º ciclo integrou a nossa escola no início do ano letivo. O aluno cego do 3º ciclo ingressou na nossa escola no ano letivo passado, oriundo do Brasil. O outro aluno de baixa visão do 3º ciclo frequenta o nosso Agrupamento desde o 1º ciclo.

3- Que acompanhamento têm os alunos cegos e de baixa visão na sua transição de ciclo especialmente na transição do primeiro para o segundo ciclo e do terceiro ciclo para o secundário?

3- Em termos académicos as informações constantes no RTP do aluno são transmitidas pelo docente de educação especial no início do ano letivo, em reunião.

No agrupamento o acompanhamento dos alunos cegos, de um modo mais sistemático, é feito pelo professor de Educação Especial de referência em articulação com um assistente operacional. Procura-se o envolvimento de outros docentes, em particular o director de turma, outros alunos e a colaboração ativa do encarregado de educação (na passagem de informações sobre o percurso e características do aluno).

Quando a transição de ciclo corresponde a transição de estabelecimento de ensino é feito, com o aluno, um reconhecimento do espaço e principais rotinas antes do início das atividades letivas.

4- Qual o apoio que este agrupamento dá aos professores para melhor poderem lecionar a estes alunos?

4- O agrupamento privilegia, no seu plano de formação, formação interna com vista a apoiar os docentes com alunos cegos/baixa visão." Os docentes do Departamento de Educação

Especial (DEE) integram o conselho de turma e articulam com os docentes na orientação das planificações e na concretização das atividades. Neste agrupamento é dada autonomia ao DEE para organizar os horários de modo a acompanhar os alunos e apoiar os docentes do Conselho de Turma com vista a encontrar as melhores respostas para os referidos alunos.

5- Qual o papel do Departamento de Educação Especial no apoio a estes alunos?

5- O DEE gere os recursos, quer materiais, quer humanos para dar as melhores respostas a estes alunos” bem como aos restantes alunos do Agrupamento com RTP.

6- O Agrupamento possui equipamento suficiente e adequado para a lecionação da disciplina de Educação Visual?

6- Tal como em outras áreas, o Agrupamento não dispõe de todos os materiais necessários, no entanto os professores curriculares, em conjunto com os professores de Educação Especial conseguem “inventar” materiais. Usam diversos materiais para proporcionar aos alunos a aprendizagem adequada. As necessidades destes alunos, por vezes, são avaliadas pelo CRTIC que prescreve materiais adaptados a cada situação e que fica na posse de cada aluno.

7- Existem apoios às escolas para que estas possam dar um ensino melhor a estes alunos?

7-

8- A escola recebe da tutela apoio especificamente para lecionar a alunos cegos?

8- Estão colocados no Agrupamento docentes do grupo 930 para um eficaz acompanhamento dos alunos e com domínio das técnicas e tecnologias inerentes a esta problemática (máquina de escrita Braille, impressora Braille, manuais, modelos, ...). Relativamente aos recursos materiais, o Agrupamento dispõe de equipamentos de apoio à cegueira. Quando é necessário, tal como em outros Agrupamentos, é feita uma referência para o CRTIC no sentido de providenciar os equipamentos necessários para o aluno.

9- A escola estabelece acordos, protocolos ou parcerias com instituições que trabalhem particularmente com cegos?

9- Há protocolos estabelecidos mas esses não passam pela coordenação. São tratados pelos professores do DEE em conjunto com o Diretor do Agrupamento.

10- Quais as parcerias que a escola tem com instituições, sejam elas públicas ou privadas, para o trabalho com alunos cegos e de baixa visão?

10- Como se disse anteriormente esses protocolos não passam pela Coordenação. Não sabemos responder.

Inquérito por questionário a professores detentores de Órgãos de Gestão (Q)

1- Qual o número de alunos cegos e de baixa visão neste agrupamento e qual a sua distribuição por ciclos?

1- No 1º ciclo temos 7 alunos (cegos e baixa visão).

2- Estes alunos provieram de outros estabelecimentos de ensino ou iniciaram a sua escolaridade neste mesmo agrupamento de escolas?

2- Apenas um iniciou neste Agrupamento (pré-escolar), os restantes vieram de outros Agrupamentos.

3 - Que acompanhamento têm os alunos cegos e de baixa visão na sua transição de ciclo especialmente na transição do primeiro para o segundo ciclo e do terceiro ciclo para o secundário?

3- Os colegas da EE em parceria com os colegas titulares fazem a passagem com partilha de informação, ida ao “terreno” para sugestão de alterações nos espaços, eliminação de barreiras...

4- Qual o apoio que este agrupamento dá aos professores para melhor poderem lecionar a estes alunos?

4- Formação “informal”, partilha de práticas, partilha de experiências...

5- Qual o papel do Departamento de Educação Especial no apoio a estes alunos.

5- Fundamental, os professores titulares de turma não têm os conhecimentos específicos que estes alunos precisam/necessitam.

6 - O Agrupamento possui equipamento suficiente e adequado para a lecionação da disciplina de Educação Visual?

6- Existe equipamento sê é o suficiente não posso dizer com certeza, adequado é, foi selecionado pelos colegas da EE.”

7- Existem apoios às escolas para que estas possam dar um ensino melhor a estes alunos?

7- Não.

8 A escola recebe da tutela apoio especificamente para lecionar a alunos cegos?

8- Não.

9- A escola estabelece acordos, protocolos ou parcerias com instituições que trabalhem particularmente com cegos?

9- Não.

10- Quais as parcerias que a escola tem com instituições, sejam elas públicas ou privadas, para o trabalho com alunos cegos e de baixa visão?

10- Não tenho nenhum protocolo estabelecido.

Inquérito por questionário a professores detentores de Órgãos de Gestão (R)

1- Qual o número de alunos cegos e de baixa visão neste agrupamento e qual a sua distribuição por ciclos?

1- Não sei responder.

2- Estes alunos provieram de outros estabelecimentos de ensino ou iniciaram a sua escolaridade neste mesmo agrupamento de escolas?

2- Alguns deles iniciaram no nosso agrupamento mas outros vieram de outras escolas e até outros concelhos por sermos “Escola de referência para baixa visão e cegos”.

3- Que acompanhamento têm os alunos cegos e de baixa visão na sua transição de ciclo especialmente na transição do primeiro para o segundo ciclo e do terceiro ciclo para o secundário?

3- Há uns anos atrás, estes alunos na mudança de ciclo, iam previamente conhecer a nova escola e os seus espaços (salas, refeitório, bar, etc.) acompanhados do docente de educação especial. Ultimamente não tenho conhecimento que este enquadramento seja feito. Penso que só depois de estarem na escola, este trabalho é realizado e por vezes não é mesmo feito.

4- Qual o apoio que este agrupamento dá aos professores para melhor poderem lecionar a estes alunos?

4- Penso que o agrupamento conta que este apoio deverá ser dado pelo departamento de educação especial.

5- Qual o papel do Departamento de Educação Especial no apoio a estes alunos?

5- Pouco apoio efetivo diretamente aos alunos, pouca carga horária neste apoio. Muito papel e burocracia e não apoio presencial quer aos alunos quer aos colegas.”

6- O Agrupamento possui equipamento suficiente e adequado para a lecionação da disciplina de Educação Visual?

6- Não sei responder mas penso que terá falhas em termos de equipamento para esta área.

7- Existem apoios às escolas para que estas possam dar um ensino melhor a estes alunos?

7- Não sei responder.

8- A escola recebe da tutela apoio especificamente para lecionar a alunos cegos?

8- Penso que sim – a nível de recursos humanos e materiais.

9- A escola estabelece acordos, protocolos ou parcerias com instituições que trabalhem particularmente com cegos?

9- Não sei responder.

10- Quais as parcerias que a escola tem com instituições, sejam elas públicas ou privadas, para o trabalho com alunos cegos e de baixa visão?

10- Não sei responder.

Anexo 6

Entrevista alunos (U) Cega

1- Deste que ano escolar estás neste Agrupamento de escolas?

1- Não sei não

2- Tens outros colegas cegos e de baixa visão? 2. A minha amiga Daniela.

3- Sentes que a escola está adaptada para ensinar alunos cegos e de baixa visão?

3- Não

4- Tens acompanhamento de alguns professores em particular?

4- O professor João (EE).

5- Qual a tua opinião acerca da disciplina de Educação Visual?

5- Também gosto.

6- As matérias lecionadas foram do teu agrado?

6- Sim, sou muito esperta, eu sei tudo. A professora ensina bem, pergunta tudo e eu digo tudo para ela.

7- Sentes-te acompanhado pelos professores nas aulas de Educação Visual?

7- Não.

8- Os materiais usados nas aulas de Educação Visual foram os adequados?

8- Não, é diferente, não são os certos.

9- Qual o contributo desta disciplina para o teu desenvolvimento pessoal?

9- Não, porque não.

10- O que representa para ti a Escola?

10- Gosto da escola, gosto de estudar, gosto muito desta escola. Esta escola é legal para mim. Gosto de matemática, inglês, Ciências, "ginástica".

Entrevista alunos (V) – Baixa visão

1- Deste que ano escolar estás neste Agrupamento de escolas?

1- Desde o quinto ano.

2- Tens outros colegas cegos e de baixa visão?

2- Não.

3- Sentes que a escola está adaptada para ensinar alunos cegos e de baixa visão?

3- Tem poucas condições.

4- Tens acompanhamento de alguns professores em particular?

4- Sim, o professor Paulo de EE.

5- Qual a tua opinião acerca da disciplina de Educação Visual?

5- Aprende-se muita coisa. A professora ensina bem.

6- As matérias lecionadas foram do teu agrado?

6- Foram. Gostei das coisas que ensinaram, linóleo.

7- Sentes-te apoiado pelos professores nas aulas de Educação Visual?

7- Sim.

8- Os materiais usados nas aulas de Educação Visual foram os adequados?

8- Foram, compasso, esquadro, régua, lápis, borracha, os materiais de Educação Especial.

9- Qual o contributo desta disciplina para o teu desenvolvimento pessoal?

9- O desenho, a capacidade de ver coisas que não via, saber mais sobre a arte.

10- O que representa para ti a Escola?

10- É mágica, aprende-se muita coisa, os colegas são bons, os funcionários apoiam os alunos, os professores ensinam bem. Gosto de estar na escola.

Entrevista alunos (V) – Baixa visão

1- Deste que ano escolar estás neste Agrupamento de escolas?

1- Sexto ano.

2- Tens outros colegas cegos e de baixa visão?

2- (Acenou afirmativamente).

3- Sentes que a escola está adaptada para ensinar alunos cegos e de baixa visão?

3- Sim.

4- Tens acompanhamento de alguns professores em particular?

4- Tenho.

5- Qual a tua opinião acerca da disciplina de Educação Visual?

5- É divertido, aprende-se a desenhar, fazer origamis, desenhar.

6- As matérias lecionadas foram do teu agrado?

6- Sim. Gosto de desenhar, pinturas, trabalhar com papel.

7- Sentes-te acompanhado pelos professores nas aulas de Educação Visual?

7- Sim.

8- Os materiais usados nas aulas de Educação Visual foram os adequados?

8- Sim, régua afia, tesoura, pincéis, lápis 2H, lápis e canetas.

9- Qual o contributo desta disciplina para o teu desenvolvimento pessoal?

9- Desenhar e pintar.

10- O que representa para ti a escola?

10- Um sítio onde eu posso aprender, posso conviver com os colegas, onde posso fazer atividades.

Entrevista alunos (Y) - Cego

1- Deste que ano escolar estás neste Agrupamento de escolas?

1- Quinto ano.

2- Tens outros colegas cegos e de baixa visão?

2- Tenho.

3- Sentes que a escola está adaptada para ensinar alunos cegos e de baixa visão?

3- Sim.

4- Tens acompanhamento de alguns professores em particular?

4- Tenho.

5- Qual a tua opinião acerca da disciplina de Educação Visual?

5- Acho muito interessante.

6- As matérias lecionadas foram do teu agrado?

6- Circunferências. Gostei.

7- Sentes-te acompanhado pelos professores nas aulas de Educação Visual?

7- Sim.

8- Os materiais usados nas aulas de Educação Visual foram os adequados?

8- Sim eram.

9- Qual o contributo desta disciplina para o teu desenvolvimento pessoal?

9- Aprendi a fazer circunferências.

10- O que representa para ti a escola?

10-

Entrevista Alunos cegos e baixa visão (Z) cego

1- Deste que ano escolar estás neste Agrupamento de escolas?

1- Desde o 5ºano.

2- Tens outros colegas cegos e de baixa visão?

2- Sim tinha dois na escola, mas tenho mais 4 amigos noutra escola.

3- Sentes que a escola está adaptada para ensinar alunos cegos e de baixa visão?

3- Não está cheia de buracos, não é adaptada para cegos tem o pouco material velho e estragado.

4- Tens acompanhamento de alguns professores em particular?

4- Sim tinha de matemática.

5- Qual a tua opinião acerca da disciplina de Educação Visual?

5- Sinto que é muito desnecessária.

6- As matérias lecionadas foram do teu agrado?

6- Inglês.

7- Sentes-te acompanhado pelos professores nas aulas de Educação Visual?

7- Sim.

8- Os materiais usados nas aulas de Educação Visual foram os adequados?

8- Não.

9- Qual o contributo desta disciplina para o teu desenvolvimento pessoal?

9- Nenhum.

10- O que representa para ti a escola?

10- Representa aprendizagem, possibilidade de uma vida melhor, conhecimento, amizade.