



Isabel Maria Milhanas Henriques

A Importância da Inclusão da Educação Visual e Tecnológica num Currículo Específico
Individual

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE de CIÊNCIAS SOCIAIS e HUMANAS

Porto 2013



Isabel Maria Milhanas Henriques

A Importância da Inclusão da Educação Visual e Tecnológica num Currículo Específico
Individual

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE de CIÊNCIAS SOCIAIS e HUMANAS

Porto 2013

Isabel Maria Milhanas Henriques

A Importância da Inclusão da Educação Visual e Tecnológica num Currículo Específico Individual

Dissertação apresentada à
Universidade Fernando Pessoa,
como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação - Educação
Especial, realizada sob orientação da
Prof. Doutora Tereza Ventura

RESUMO

Desde cedo se teve a pretensão de fazer um estudo que combinasse a Educação Especial e a Educação Visual e Tecnológica (EVT). A larga experiência nesta área de ensino induziu a crença numa conexão entre ambas!

A análise dos processos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente, neste caso, em concreto, com Currículo Específico Individual, evidenciou o peso da Educação Visual e Tecnológica no Currículo e, conseqüentemente, no seu percurso Educativo. Esse facto tem uma explicação que se pretendeu comprovar com este estudo investigativo de carácter exploratório.

A implementação do Decreto – lei nº 3 de 7 de Janeiro de 2008, veio alterar, por completo, a dinâmica das escolas. O aluno com um Currículo Específico Individual necessita de um conjunto de medidas educativas, muito concretas e específicas, de cariz prático e funcional, que lhe garanta não só uma aprendizagem de qualidade como também prepare a sua futura entrada no mercado de trabalho. É nesse sentido que a disciplina de EVT parece ter um papel fundamental.

As razões elencadas prendem-se precisamente com a especificidade da disciplina de EVT em torno das competências a atingir e do seu modo de organização e de funcionamento interno.

Após uma apurada análise da revisão da literatura, percebeu-se que era grande o desafio. Por isso, decidiu-se traçar um caminho investigativo consistente e sólido que garantisse um conjunto de conclusões pertinentes, embora limitadas pelo âmbito da análise. Para tal, utilizaram-se três métodos de recolha de informação diferentes: o grupo de focagem ou grupo foco, o estudo prévio documental de Currículos Específicos Individuais e, por fim, a entrevista, triangulando diferentes fontes numa abordagem qualitativa. O grupo de participantes no estudo empírico circunscreveu-se a professores de Educação Especial, Educação Visual e Tecnológica, outros professores e Director de Turma.

Identificar a finalidade da disciplina de Educação Visual e Tecnológica percebida pelos professores, averiguar como contribui para o desenvolvimento global e a inclusão do aluno enquanto integrada no Currículo Específico Individual e, ainda, averiguar o

modo como este se constrói, são os objectivos deste trabalho investigativo. Em suma, o que se pretendeu, precisamente, foi contribuir para uma melhor compreensão da Importância da inclusão da disciplina de Educação Visual e Tecnológica num Currículo Específico Individual.

Concluiu-se que, no contexto analisado, a Educação Visual e Tecnológica é uma disciplina com grande peso no Currículo Específico Individual do aluno com NEEcp. De facto é aquela que verdadeiramente “inclui” porque respeita ritmos de trabalho e de aprendizagem diferentes adaptando metodologias e estratégias de trabalho individualizado, a pares e em grupo. O contexto informal e descontraído de sala de aula favorece e estimula as interações pessoais e melhora a auto-estima e autonomia do aluno. No âmbito da aprendizagem prática melhora a motricidade fina e grossa preparando a sua entrada no mundo do trabalho e dotando-o de competências sociais que se consideram importantes e fundamentais para o ingresso na sociedade, bem como para o seu desenvolvimento global.

ABSTRACT

Since early on that there has been the ambition of carrying out field study which combined both Special Education and Visual and Technological Education (VTE). The vast experience in these subjects makes us believe that there is a connection between the both.

The analysis of the Special Educational Needs students whose Needs are of a Permanent Nature, and, in this case in particular, students with a Specific Individual Curriculum (SIC), revealed the importance of VTE in the curriculum and educational path. The aim of this study is to explain this fact.

The implementation of the Decree – Law nº 3 of January 7, 2008, completely changed the dynamics of schools. Students with SIC need a set of special, concrete and specific education measures, that are both practical and functional, and which ensure not only quality learning but also prepares student for entering the labour market in the future. It is in this sense that VTE seems to have an essential role.

The reasons listed are particularly related to the specific nature of the VTE course in terms of the skills that must be accomplished and the manner in which it is organized and how it functions internally.

Once the literature was carefully reviewed and analyzed, it was clear that it was a major challenge. So, an investigative path, both solid and consistent, which could guarantee a set of important conclusions (despite being limited by the scope of the analysis) was needed. Three different methods were used to gather information: the Focus Group, the previous analysis of the ISC, and the interview, and different sources were used in a qualitative approach. The group of participants in the empirical study was limited to Special Education teachers, VTE teachers, other teachers, and the Head of Class.

The aims of this research study are to identify the purpose of the TVE subject and examine how it helps the global development and inclusion of ISC students, and also look into the manner in which it evolves. In short, the purpose was to contribute to a better understanding of the importance of the inclusion of VTE in the ISC.

The conclusion reached, based on the analyzed context, is that VTE is of major importance in the ISC of students with Special Educational Needs of a Permanent

Nature. In fact, it's the subject that truly "includes", because it respects different work and learning rhythms, adapting methods and strategies to individual work, pair work, or group work. The casual and relaxed classroom context encourages social interaction and enhances students' self-esteem and autonomy. In terms of practical learning, it improves fine motor skills preparing students to enter the labour market, and providing them with the basic social skills considered to be important to be accepted by society, as well in terms of students' general development.

AGRADECIMENTOS

O sincero agradecimento à Prof. Doutora Tereza Ventura, pela dedicação, entusiasmo e apoio na orientação desta dissertação e ao David Norte, meu filho, porque sem ele este estudo não teria sido possível.

Lembro aqui, os meus pais, Fernando Henriques Jaime e Maria Julieta Serra Milhanas Jaime.

Uma referência especial aos meus amigos e colegas que de algum modo contribuíram e acompanharam o processo interior de crescimento.

ÍNDICE	X
ÍNDICE DE TABELAS	XII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XV
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I – REVISÃO DA LITERATURA	6
1. A ARTE NA ESCOLA.....	6
i A Educação pela Arte.....	7
ii A Necessidade da Arte	10
iii A disciplina de Educação Visual e Tecnológica	13
iv A Educação pela Arte na Educação Especial.....	18
2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DE CARACTER PERMANENTE	23
i O Impacto da Educação Especial na Escola Regular	24
ii A Educação Visual e Tecnológica no Currículo Específico Individual.....	30
3. QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO DE SUPORTE AO ESTUDO EMPÍRICO	34
CAPITULO II – METODOLOGIA E DESENHO DO ESTUDO	41
i. Metodologia, Contextualização e Desenho do Estudo	42
ii. Participantes	45
iii. Instrumentos utilizados na recolha de informação e extracção de dados	47
iv Procedimentos.....	50
CAPITULO III – APRESENTAÇÃO E SÍNTESE DE RESULTADOS.....	57
i. Resultados do Grupo de Foco.....	58
ii. Resultados do Estudo prévio do CEI.....	64
iii. Resultados das Entrevistas	66
CAPITULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	77
BIBLIOGRAFIA	87
ANEXOS	1

Anexo A – Grupo de Foco (voz)	2
A1 – Esquema de análise Grupo de Foco	2
Anexo B – Esquema de análise do Estudo Prévio Documental do CEI	2
Anexo D – Entrevistas (voz).....	2
D1 – Esquema de análise das Entrevistas.....	2
D2 – Esquema de análise da recolha de informação para definir e caracterizar a escolha da EVT num CEI	2
Anexo C - Validação do guião de entrevista semi – estruturada	3
D3 - Transcrição das entrevistas áudio-gravadas.....	6
D4 – Indicadores das entrevistas.....	34

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – DESENHO DO ESTUDO EMPÍRICO	43
TABELA 2 – SÍNTESE DE RESULTADOS DO GRUPO DE FOCO	43
TABELA 3 – SÍNTESE DE RESULTADOS DO ESTUDO PRÉVIO DO CEI	44
TABELA 4 - LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	49
TABELA 5 - FINALIDADE, CONTRIBUTOS E ESCOLHA DA EVT NUM CEI	50
TABELA 6 - INDICADORES DO ÂMBITO DA COLABORAÇÃO NA ENTREVISTA E DA CONFIDENCIALIDADE E ANONIMATO DOS DADOS	52
TABELA 7 - DATA DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	52
TABELA 8 - MATRIZ CONCEPTUAL PARA AS ANÁLISES DE CONTEÚDO ÀS ENTREVISTAS	55
TABELA 9 - INDICADORES OBTIDOS NO BLOCO RELATIVO À ANÁLISE DOS DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E SOCIOCULTURAL DOS ENTREVISTADOS	68
TABELA 10 - INDICADORES, OBTIDOS NAS CINCO ENTREVISTAS, REFERENTES AOS ASPECTOS QUE A EVT PRIVILEGIA/DESENVOLVE QUANDO INTEGRADA NUM CEI, SEGUNDO OS ENTREVISTADOS.....	70
TABELA 11 - INDICADORES, OBTIDOS NAS CINCO ENTREVISTAS, REFERENTES ÀS CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DA EVT NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO COM CEI, SEGUNDO OS ENTREVISTADOS	72
TABELA 12 – INDICADORES, OBTIDOS NAS CINCO ENTREVISTAS, REFERENTES ÀS CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DA EVT NA INCLUSÃO DO ALUNO COM CEI, SEGUNDO OS ENTREVISTADOS.....	73
TABELA 13 - INDICADORES, OBTIDOS NAS CINCO ENTREVISTAS, REFERENTES À ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CEI, SEGUNDO OS ENTREVISTADOS	75
TABELA 14 - SÍNTESE DE POSICIONAMENTO DOS TRÊS TIPOS DE INTERVENIENTES, SEGUNDO OS ENTREVISTADOS.....	76
TABELA 15 - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	3
TABELA 16 – INDICADORES OBTIDOS NO BLOCO RELATIVO À ANÁLISE DOS DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E SOCIOCULTURAL DO ENTREVISTADO 1EE	34
TABELA 17 – INDICADORES OBTIDOS NO BLOCO RELATIVO À ANÁLISE DOS DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E SOCIOCULTURAL DO ENTREVISTADO 2EE	34
TABELA 18 - INDICADORES OBTIDOS NO BLOCO RELATIVO À ANÁLISE DOS DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E SOCIOCULTURAL DO ENTREVISTADO 3EVT.....	35
TABELA 19 - INDICADORES OBTIDOS NO BLOCO RELATIVO À ANÁLISE DOS DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E SOCIOCULTURAL DO ENTREVISTADO 4EVT.....	35

TABELA 20 - INDICADORES OBTIDOS NO BLOCO RELATIVO À ANÁLISE DOS DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E SOCIOCULTURAL DO ENTREVISTADO 5DT	36
TABELA 21 – UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À FINALIDADE DA DISCIPLINA NUM CEI	36
TABELA 22 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DA DISCIPLINA NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO COM CEI.....	37
TABELA 23 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DA DISCIPLINA NA INCLUSÃO DO ALUNO COM CEI	37
TABELA 24 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DOS CEI	38
TABELA 25 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À FINALIDADE DA DISCIPLINA NUM CEI	38
TABELA 26 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DA DISCIPLINA NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO COM CEI.....	39
TABELA 27 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DA DISCIPLINA NA INCLUSÃO DO ALUNO COM CEI	39
TABELA 28 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DOS CEI.	39
TABELA 29 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À FINALIDADE DA DISCIPLINA NUM CEI.	40
TABELA 30 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DA DISCIPLINA NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO COM CEI	41
TABELA 31 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DA DISCIPLINA NA INCLUSÃO DO ALUNO COM CEI	41
TABELA 32 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DOS CEI.	42
TABELA 33 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À FINALIDADE DA DISCIPLINA NUM CEI.	42
TABELA 34 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DA DISCIPLINA NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO COM CEI	43
TABELA 35 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DA DISCIPLINA NA INCLUSÃO DO ALUNO COM CEI	44
TABELA 36 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DOS CEI	44
TABELA 37 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À FINALIDADE DA DISCIPLINA NUM CEI	45
TABELA 38 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DA DISCIPLINA NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO COM CEI	45

TABELA 39 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DA DISCIPLINA SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM CEI46

TABELA 40 - UNIDADES DE REGISTO E INDICADORES REFERENTES À ANÁLISE DOS CEI 47

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DA DISCIPLINA DE EVT, SEGUNDO GRUPO DE FOCO.	58
GRÁFICO 2 - ASPECTOS QUE A EVT DESENVOLVE/PRIVILEGIA ENQUANTO INTEGRADA NUM CEI, SEGUNDO GRUPO DE FOCO.	59
GRÁFICO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS QUE A EVT PRIVILEGIA ENQUANTO INTEGRADA NUM CEI, SEGUNDO GRUPO.....	60
GRÁFICO 4 - ASPECTOS VALORIZADORES DA EVT EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ENQUANTO INTEGRADA NUM CEI, SEGUNDO O GRUPO DE FOCO.	60
GRÁFICO 5 - ASPECTOS DESVALORIZADORES/DESCONHECIMENTO DA EVT ENQUANTO INTEGRADA NUM CEI, SEGUNDO GRUPO DE FOCO.....	61
GRÁFICO 6 – ASPECTOS DESVALORIZADORES DE OUTRAS DISCIPLINAS PARA SEREM INTEGRADOS NO CEI, SEGUNDO GRUPO DE FOCO.....	62
GRÁFICO 7 - ESCOLA INCLUSIVA, ESPECTATIVAS DO GRUPO DE FOCO.	63
GRÁFICO 8 – ANÁLISE CRÍTICA DO CEI, SEGUNDO GRUPO DE FOCO.	64
GRÁFICO 9 - CEI – DISCIPLINAS DO CNEB 2º CICLO.....	64
GRÁFICO 10 - CEI – OUTROS RECURSOS.....	65
GRÁFICO 11 – CARREIRA DOCENTE.....	66
GRÁFICO 12 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	67
GRÁFICO 13 - EXPERIÊNCIA COM NEECP.....	67
GRÁFICO 14- HOBBIES E ACTIVIDADES RELACIONADAS COM EVT.....	68
GRÁFICO 15 - ASPECTOS QUE A EVT PRIVILEGIA/DESENVOLVE QUANDO INTEGRADA NUM CEI, SEGUNDO OS ENTREVISTADOS.....	70
GRÁFICO 16 - CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DA EVT NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO COM CEI, SEGUNDO OS ENTREVISTADOS.....	71
GRÁFICO 17 – CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DA EVT NA INCLUSÃO DO ALUNO COM CEI, SEGUNDO OS ENTREVISTADOS.....	73
GRÁFICO 18 – ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CEI, SEGUNDO OS ENTREVISTADOS.....	74
GRÁFICO 19 – VALIDAÇÃO DO GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA.....	4

LISTA DE SIGLAS

CEI – Currículo Específico Individual

DT – Director de turma

EE – Educação Especial

EU – European Union

EVT – Educação Visual e Tecnológica

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MRP – Método de resolução de problemas

NEE – Necessidades educativas especiais

NEEcp – Necessidades educativas especiais de carácter permanente

TIC – Tecnologias de informação e computadores.

INTRODUÇÃO

Os problemas da escola relacionam-se com os problemas da sociedade no seu conjunto, pelo que só podem ser compreendidos quando enquadrados nesse contexto.

A escola inclusiva ambiciona um ensino para todos onde todos têm o seu lugar. Para isso é necessário aceitar e cuidar das diferenças de cada um no sentido de garantir uma educação de qualidade. Ou seja, há que compreender as problemáticas associadas ao aluno com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

Quando as problemáticas não permitem acompanhar o Currículo Nacional, é necessário aplicar medidas educativas especiais – Decreto – Lei nº 3 de 2008. O currículo específico individual é a medida curricular mais restritiva que se pode aplicar a um aluno com NEEcp. A sua construção fica a cargo do Conselho de Turma, em colaboração com o professor de Educação Especial.

À escola cabe a missão de inclusão e de encaminhamento profissional. Porque a função da escola não se esgota na educação académica, o papel da escola é determinante e influencia o modo como o aluno se insere na comunidade escolar e na sociedade.

Esta investigação teve como motivação os estudos desenvolvidos pela autora ao longo da vida profissional e, principalmente, o privilégio do exercício, nos últimos três anos, na dinamização de uma Oficina de Artes, especificamente dirigida a alunos com NEEcp com Currículo Específico Individual, numa escola pública portuguesa.

Para além do desempenho no âmbito da Educação Especial, a autora conta ainda com uma vasta experiência pedagógica – quase vinte anos - na área da Educação Visual e Tecnológica, em meia dúzia de escolas públicas portuguesas e, em diversas zonas do país. A este propósito é de considerar que ao longo destes anos ela tenha leccionado a disciplina de EVT a muitos alunos com NEEcp.

O desejo de realizar o Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial surge, ainda, durante a concretização da Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

O horizonte investigativo visa conhecer a importância da inclusão da Educação Visual e Tecnológica num Currículo Específico Individual.

O ingresso de Portugal na Comunidade Europeia veio desencadear um processo de mudança relativamente às políticas educativas no âmbito das aprendizagens do aluno com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, art.º 17º- 1º), veio regulamentar uma nova forma de atendimento para com as crianças com problemas escolares, podendo estas usufruir de “disposições especiais” de aprendizagem. Neste sentido, a LBSE (op. cit. art.º 18º- 4º) prevê a construção de “ (...) currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas (...)”.

A escola tem um papel construtivo no que diz respeito à elaboração e organização do projecto de vida do aluno com NEEcp (Saramago, 2009). Para esse efeito, o Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro do Ministério de Educação prevê a aplicação da medida educativa alínea e) Currículo Específico Individual, referindo:

“ Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, (...) substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino (...) ” e “ (...) pressupõe alterações significativas no currículo comum (...) “. As alterações anunciadas permitem “ (...) traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.” (Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, art.º 21, p. 159)

De acordo com Saramago (2009), é um processo susceptível de ser estruturado em etapas, sendo necessário em cada uma delas traçar objectivos “vitais”. É, precisamente, a pensar nestes casos que se considera que a EVT é das disciplinas do currículo regular que melhor serve os interesses destes alunos e que, além disso, enriquece e facilita a aprendizagem a variadíssimos níveis.

As suas estratégias/metodologias pedagógicas são apelativas e facilitadoras, especialmente para os alunos com CEI, que têm ritmos de aprendizagem e de trabalho muito próprios. Além de que lhes oferece ainda um acompanhamento/apoio individual e personalizado, sendo que a disciplina beneficia da presença de dois professores no espaço sala de aula – situação posta em causa com a recente reorganização curricular, que ditou o fim do par pedagógico e a divisão da disciplina. Contudo sabe-se também como é fundamental para estes alunos que a sala de aula seja um espaço confortável e tranquilo para que as suas aprendizagens e o seu processo de inclusão de algum modo contribuam para o sucesso e a progressão educativa.

Por isso mesmo persiste a consciência de se estar perante um vasto campo de investigação, ainda a explorar, especialmente porque se acredita existir uma espécie de “simbiose” entre a Educação Visual e Tecnológica e o Currículo Específico Individual.

Segundo Sousa (2003), os primeiros indicadores de preocupação com a educação artística surgem em meados do século XVIII. Todavia alguns investigadores afirmam que as artes foram sendo, ao longo dos tempos, marginalizadas dos currículos educacionais em Portugal.

Apesar disso são inúmeros os investigadores que defendem a importância da arte na educação. A famosa obra *Education Through Art*, publicada em 1949, por Herbert Read, caminha nesse sentido. O autor refere que o objectivo de educar através da arte permite desenvolver e harmonizar, simultaneamente, a individualidade da criança no grupo social a que pertence.

Dado o facto de lidarem com problemáticas da sensibilidade e da expressão, entre muitos outros assuntos, as artes permitem um diálogo entre formas de expressão múltiplas e transversais que se diferenciam entre si e potenciam o desenvolvimento de competências, destrezas e saberes distintos. Chama-se a atenção para a importância fundamental da organização do currículo de modo a privilegiar a aprendizagem através das Expressões de forma integral e transversal.

A influência da arte no Homem evidencia-se no seu crescimento e valorização pessoal. A educação artística fomenta um conjunto de competências específicas que compensam, animam e esclarecem a sensibilidade para o entendimento das atitudes necessárias à vida. Por isso a instituição escolar é o cenário ideal, no espaço e no tempo, capaz de promover abordagens tão abrangentes e diversas, que é de todo urgente implementar com eficácia.

Assim este trabalho investigativo tem como objectivos: Identificar a(s) finalidade(s) da EVT num CEI; Identificar o(s) contributo(s) da EVT no desenvolvimento global do aluno com CEI; Identificar o(s) contributo(s) da EVT na inclusão do aluno com CEI, Averiguar o processo/critérios de escolha da EVT para integrar um CEI e, de forma mais geral, contribuir para o incremento do conhecimento científico e melhoria das práticas na valorização do papel da educação artística na escola inclusiva.

Identificado o caminho investigativo, importava organizar a dissertação de modo a encontrar conclusões pertinentes, com possibilidade de desenvolvimento em futuras investigações.

Dividiu-se a dissertação em duas partes, uma teórica e outra empírica, segundo uma lógica de pirâmide invertida, ou seja, de modo a chegar-se às conclusões de forma sustentada.

Na primeira parte, o enquadramento teórico, incluiu três capítulos: Arte na Educação, Necessidades Educativas Especiais e, por último, o quadro síntese das referências teóricas de suporte ao estudo empírico. No primeiro capítulo, estuda-se a educação pela arte, a necessidade da arte associada ao homem, a disciplina de Educação Visual e Tecnológica no sistema educativo e a educação pela arte na Educação Especial. O segundo estuda, de forma sucinta, o impacto da Educação Especial na escola regular e a Educação Visual e Tecnológica no Currículo Específico Individual.

Estrutura-se a segunda parte da dissertação, o estudo empírico, em dois capítulos: a metodologia e desenho do estudo e a apresentação, síntese e discussão de resultados. Sistematiza-se a metodologia e desenho do estudo, faz-se a sua contextualização, referem-se os participantes, os instrumentos utilizados na recolha de dados, os procedimentos e técnica utilizada na análise de conteúdo.

Tratando-se de um estudo exploratório de carácter qualitativo, na apresentação e síntese de resultados articulam-se, em triangulação de fontes e técnicas, as informações recolhidas através de um grupo de foco, de um estudo prévio, documental, do CEI e de entrevistas a professores de Educação Especial, Educação Visual e Tecnológica e Director de Turma, com as imprescindíveis análises de conteúdo. Os resultados foram discutidos e contrastados com os de outros autores.

O percurso de uma investigação com estas características é um caminho exigente. Requer um redobrado apuro e contínua revisão dos procedimentos qualitativos intrínsecos à análise de conteúdo e dos seus processos de inferência.

Considera-se que os objectivos foram atingidos, sendo referidas as limitações decorrentes do tipo de estudo - exploratório, qualitativo - e do contexto conturbado em que vive hoje a educação, a arte e a tecnologia na educação e, em particular a EVT.

A intenção comunicativa do presente texto foi dar um corpo e um fio condutor à dissertação, entre as duas partes, os respetivos capítulos, as conclusões, o resumo e a presente introdução.

CAPITULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1. A ARTE NA ESCOLA

i A Educação pela Arte

ii A Necessidade da Arte

iii A disciplina de Educação Visual e Tecnológica

iv A Educação pela Arte na Educação Especial

i A Educação pela Arte

“aquilo que faz o artista é o facto de ter sido, na adolescência, mais profundamente impressionado pela descoberta das obras de arte que pela descoberta das cousas que elas representam (...)”

“As vozes do silêncio” de Malraux

Almeida (1980, p.62)

A intenção de realizar uma breve resenha sobre a educação artística em Portugal, destinou-se a atribuir à investigação a necessária contextualização histórica.

Há, desde logo, um pressuposto que deve ser sublinhado, o tema nem sempre tem vindo a encontrar compreensão e/ou aceitação, por parte de todos os seus intervenientes, inclusivamente por e até profissionais de educação.

De acordo com Sousa (2003, p. 29), os primeiros indicadores de preocupação com a educação artística foram manifestados em meados do século XVIII, “ (...) com o propósito de criar disciplinas artísticas nos planos curriculares do sistema escolar (...) ”. Em 1835, estudos sobre a reforma em Portugal indicam que a música vocal e instrumental, o canto coral e o desenho constituíam as únicas disciplinas artísticas nos currículos da escolaridade portuguesa.

Investigadores como Santos (2000, 2008), Sousa (2003) e Bezelga (2003), mencionam nos seus estudos que foram muitos os autores que impulsionaram a valorização das artes na educação, nomeadamente: Almeida Garrett que criou, em 1836, o Conservatório Nacional; João de Barros que, aquando da revolução republicana, entendeu ser dever do Estado promover a Educação Artística; o poeta Afonso Duarte que publicou estudos e pesquisas sobre pedagogia e génese do desenho infantil; António Feliciano de Castilho, Antero de Quental, João de Deus e o seu filho João de Deus Ramos, fundadores dos Jardins-Escola João de Deus, em 1911; o professor Cardoso Júnior, que proclamou que a arte tem um lugar próprio numa democracia e que a educação estética das crianças deve ocorrer nas escolas; o filósofo Leonardo Coimbra, ministro da Instrução Pública na 1ª República que defendeu que “ (...) a primeira educação deve ser artística e as próprias virtudes morais só podem ser dadas às crianças pelas implícitas intimações da harmonia estética (...) ” (Santos, 1999, p. 127); António Sérgio, Adolfo Lima, Adolfo Coelho,

César Porto e Álvaro Viana de Lemos, seguidores da perspectiva filosófica de Almeida Garrett, que encarava o “ (...) valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem (...) ” (Coelho, 1871, *cit. in* Sousa, 2003, p. 31); Alves Redol que em 1936 proferiu a Conferência Arte; António Ramos de Almeida que dissertou sobre Arte e a Vida incluída na Colecção de Cultura Viva, onde afirmou a dependência mútua entre a Vida, a Cultura e a Arte.

Contudo, os mesmos autores, conjuntamente com Nóvoa (1989), concluem que, apesar de todos os avanços e recuos, na realidade as artes sempre foram marginalizadas dos currículos educacionais e só após a 2ª Guerra Mundial é que algumas experiências isoladas viriam a gerar maior atenção. É de assinalar que as experiências de âmbito artístico limitavam-se, unicamente, aos labores e ao desenho geométrico e livre.

Mas o Movimento da Escola Moderna (Santos, 2003), criado no início do século XX, realizou uma descoberta importante, reconhecendo, na criança, um ser criador e dotado de formas próprias de expressão, fazendo assim surgir um período propício às ideias artísticas na escola.

Também a obra de Herbert Read, *Education Through Art*, publicada em 1949, fez despertar a sensibilidade para a Arte na Educação. Os seus pressupostos referem que:

“ (...) o objectivo da educação é encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que um indivíduo pertence (...) ” (...) constituindo a “educação estética” um elemento fundamental nesse processo.”

Há uma maior promoção do desenvolvimento da criatividade da criança, apoiada cada vez mais em atitudes criativas. Neste contexto surgiram algumas experiências que defendiam uma acção pedagógica centrada no “ (...) ensino das artes e das artes na educação (...) ”. Existia uma preocupação tendo como prioridade não as artes, mas o contributo destas no processo de educação integral do indivíduo, nos domínios afectivo, social, cognitivo e motor (Santos, 2000, p. 30; Sousa, 2003).

Em 1956, foi criada a Fundação Calouste Gulbenkian e, com ela, dá-se um importante movimento de renovação e inovação na cultura artística portuguesa, perspectivada nos domínios cultural, educacional e científico (Santos, 2000, p. 62). Esta fundação teve um papel fundamental na sensibilização de diversas entidades oficiais para a importância da

Educação pela Arte como uma pedagogia a implementar a nível nacional, desde o Pré – Escolar até às Escolas de Ensino Superior. Em 1971, é criada, no Conservatório Nacional, uma Escola – Piloto de Formação de Professores de Educação pela Arte, que existiu durante dez anos, com o objectivo inicial de desenvolver cursos de bacharelato e de pós-graduação, destinados aos já formados pelas Escolas de Música, Dança ou Teatro. Paralelamente, Arquimedes da Silva Santos, responsável pedagógico da escola, criou um novo curso de Professores de Educação pela Arte, com o objectivo de formar professores e educadores que usassem as artes como método educacional, capazes de organizar o currículo da Educação pela Arte através do ludismo, criatividade e expressividade.

A Revolução de 1974 trouxe a democracia e, com ela, foi possível reestruturar o “ (...) plano e programas de estudo, com alargamento de áreas curriculares expressivas (...) ” “ (...) com o intuito de promover, através de meios expressivos, um “harmonioso desenvolvimento da personalidade da criança (...) ”. (Santos, 2000, p. 65-66)

Esta ideia sugere uma preocupação com a educação precoce que é inovadora. Aqui, a Educação pela Arte aparece “ (...) num plano coincidente com a escolaridade básica obrigatória [com início na Educação Pré-Escolar] (...) depois de adequada preparação psicopedagógica (...) educadores de infância, professores do ensino básico e professores do ensino especial (...) ” possam actuar como tal (op. cit., 2000, p. 66-67).

Em Novembro de 1990, o Ministério da Educação estabelece as bases gerais da Educação Artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, com a publicação do Decreto-Lei 344/1990, embora, em 1986, já a Lei de Bases do Sistema Educativo considere a Educação Artística como “ (...) parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do seu futuro profissional (...) ” (LBSE, 1990).

Porém permanece a consciência de que foi graças a um pequeno grupo de pessoas ligadas à educação, à cultura e às artes, que ao longo de várias décadas sempre procurou promover o valor intrínseco de uma prática educativa artística, que foi conseguida a inserção da Arte na Educação, em geral. Certamente que a todas essas pessoas se deve muitíssimo.

É, segundo os mesmos pressupostos, que este estudo pretende, também, questionar a importância da educação artística para os alunos com CEI. Conhecendo a relação, identificando os principais benefícios e propondo caminhos válidos em direcção ao sucesso escolar.

ii A Necessidade da Arte

“O essencial é que, sem a arte,
a visão do mundo seria incompleta.”

Konrad Fiedler

Neste tópico pretende-se abordar a necessidade humana da arte, para a compreensão de si e da vida.

Desde que o homem se conhece que existe uma relação indissociável entre ele e a arte. Na análise da história, percebe-se o quanto essa relação de proximidade, também é, uma relação bastante complexa. Muitos são os autores, da antiguidade clássica até aos nossos dias, que têm procurado explicá-la.

Com efeito é preciso compreender que, apesar das percepções sobre arte serem dissonantes, Torres (2008, p.15), recorda-nos que “ (...) a importância da arte na educação é o ponto de convergência.”

O mesmo autor refere, ainda “ (...) o conceito de arte e do belo e a sua influência no homem, evidenciando a importância da educação estética como via para o crescimento e valorização pessoal.” Eisner (1997), também reconhece o contributo que a filosofia tem tido na relação do homem com a arte, nomeadamente no domínio da estética.

Quer isto dizer que o gosto se educa. Para que isso suceda é indispensável criar as bases necessárias. Neste sentido, Almeida refere:

“Através da educação estética básica desenvolver-se-á a consciencialização das categorias fundamentais das percepções, domínio ou atitudes não só válido para contactos mais esclarecidos com a Artes, mas também para uma fomentação de disponibilidade de espírito de descoberta perante o desconhecido da Ciência e o difícil da Técnica”. (Almeida, 1980 p. 26) O autor vai mais longe e acrescenta, são “ (...) conteúdos que compensam, animam, esclarecem e fomentam atitudes

necessárias à vida.” Conclui-se, portanto, que há todo um compromisso no sentido de educar o indivíduo nos campos estético e artístico.

É, precisamente, neste sentido que não se pode deixar de referir a importância da escola neste processo. Sendo a instituição escolar o cenário ideal, no espaço e no tempo, a sociedade tem o dever de aproveitar este recurso, esculpido ao longo dos tempos e, actualmente “institucionalizado”, e, fazer com que ele chegue a todos indiscriminadamente. O ensino artístico promove abordagens tão abrangentes e diversas que é de todo urgente implementá-las com eficácia.

Se se recuar no tempo pode situar-se em Aristóteles (358-322 a.C.), um marco importante na abordagem da temática da arte na vida do homem. Em “A Política”, observa-se o filósofo a aconselhar e a defender o ensino do desenho nas escolas como reforço à capacidade de apreciar a beleza do corpo humano (Aristóteles *cit. in* Chalumeau, 1997).

No entanto, e apesar desses ensinamentos, o país ainda está um pouco longe de implementar o ensino artístico de um modo mais afirmado no sistema educativo. Com efeito, ele só adquire maior relevo a partir de 1970.

Até então era considerado supérfluo, relegado para segundo plano, reconhecido apenas por uma elite culturalmente informada. O papel da escola circunscrevia-se à alfabetização – aprendizagem da leitura e da escrita. É certo que ainda hoje se paga um preço alto pelo inequívoco vazio da educação artística no sistema educativo.

Mas o que importa aqui compreender é a necessidade que o homem tem da arte para viver. Ela imiscui-se no modo como este se relaciona com a vida. Através da arte o homem não só se conhece melhor como também fica a conhecer o mundo. Segundo Etienne Souriau (*cit. in* Almeida 1980), a educação estética:

“ (...) é das mais rentáveis, constantes e fortes [apostas]] que podem caracterizar o ser humano, além de que transcende o domínio estrito das Belas-Artes e se encontra também como uma força de larga e elevada acção em todos os domínios da actividade humana (...)”.

Quando se fala em educação estética, tem de se admitir, uma vez mais, que as opiniões são controversas. No entanto, o mesmo não acontece em relação à educação lógica ou intelectual, física e moral. Por que promovem o desenvolvimento do

entendimento, da saúde física e do bem-estar do corpo, são mais facilmente reconhecidas e aceites. No entanto, Almeida (1980) refere que a educação estética equilibra todas as funções do ser humano e reflecte-se em todas as suas dimensões. Por isso mesmo é que é considerada uma educação abrangente que permite estabelecer relações de entendimento entre a arte e a vida.

Mas se o conhecimento por si só não determina o entendimento, é necessário que exista algo mais! Para Schiller (*cit. in* Almeida, 1980), esse entendimento, (...) surge clarificado pelos anseios de um espírito livre, particularmente confiante na beleza como forma viva.” Ou seja, o homem encontra na arte um caminho que o ajuda a atingir a realização pessoal – sensibilidade. Mas para isso é fundamental que a escola cumpra a função para a qual foi criada.

É evidente que a educação estética não pertence especialmente a uma única disciplina. A escola deve em todos os momentos, organizacionais e arquitectónicos, cultivar essa mesma educação. Contudo, deve-se reconhecer que nem sempre esse princípio é salvaguardado. Ainda que muitos não reconheçam a importância da dimensão estética, isso não significa que os benefícios que lhe são imputados devam ser ignorados ou simplesmente descartados.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2008, p. 149) refere que as artes são:

“ (...) elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam a vida das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. “

De acordo com esta linha de pensamento seria de esperar que o próprio Ministério da Educação tivesse uma maior preocupação relativamente à forma como a educação artística é implementada na escola.

No caso em estudo foca-se o problema referido na disciplina de Educação Visual e Tecnológica – 2º ciclo de escolaridade.

Nela vigoram duas dimensões igualmente importantes: a fruição e a criação. A sua abordagem permite à criança um contacto com diferentes formas de expressão artística permitindo uma evolução cadenciada na sua caminhada para o mundo adulto, sem

menosprezar, muito pelo contrário, a sua facilidade como “fantasiadora”. Ao longo do processo de ensino – aprendizagem, a educação artística permite a continuidade natural intrínseca ao ser humano – criativo e produtor de imagens/objectos – associando também a vontade de fruir e promover o gosto pelo belo. Não com o objectivo único de criar artistas mas sim ou também espectadores críticos, autónomos e interventivos.

Importa perceber que no desenvolvimento pleno do individuo ambas as dimensões são essenciais, uma vez que predis põem o ser para as vivências comunicadas pela arte, sem com isso, se anularem, antes pelo contrário, devendo coexistir e complementar-se.

Como já se afirmou, anteriormente a convicção é que não se vive sem experiências estéticas e que, para além disso, a criação e a fruição do objecto de arte têm consequências educativas que se projectam na vida da criança e, mais tarde, na vida adulta.

Poucas são as dúvidas que se colocam quanto ao facto da educação artística contribuir para o desenvolvimento global do individuo. Em suma, este necessita de experiências enriquecedoras, que lhe possibilitem realizar leituras diferenciadas das situações que se lhe colocam e o inquietam.

iii A disciplina de Educação Visual e Tecnológica

“ Uma civilização só merece esse nome quando coloca a arte no centro da sua existência. Os valores da beleza transcendental ou estética são tão essenciais quanto os da verdade e os do bem.”

Alceu Amoroso Lima (1931)

Ultima-se este capítulo dedicado à arte na escola com uma interrogação que está no centro deste trabalho investigativo: qual a importância da inclusão da disciplina Educação Visual e Tecnológica num Currículo Específico Individual?

Para se responder à pergunta formulada é fundamental realizar uma breve resenha histórica sobre a origem e as vicissitudes dessa mesma disciplina.

A concepção da disciplina de EVT ficará para sempre associada à Lei de Bases do Sistema Educativo Português. A LBSE, criada em 1988, visou uniformizar e melhorar a qualidade da oferta educativa, dito de outro modo foi responsável pela criação de novos

currículos e programas escolares. A sua grande inovação consiste, precisamente, na reorganização interdisciplinar.

Com efeito, a reorganização interdisciplinar abriu caminho à criação de novas disciplinas e é nesse sentido que, um ano após a sua aprovação, uma nova disciplina foi criada. Em 1989, é publicado em Diário da República, o Decreto-Lei nº 286/89, que estabelece a criação da disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Essa disciplina nasce da fusão de duas disciplinas já existentes no Currículo Nacional: as disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais.

No entanto, há um dado curioso que importa referir: no Currículo Nacional do Ensino Básico (2008, p. 149) pode ler-se que a educação artística no 2º ciclo se desenvolve através da Educação Visual, e que, “ Esta (...) associa-se à área tecnológica, dando origem à disciplina de educação visual e tecnológica.” O que justifica este facto, não se sabe. Ao que parece não foi possível chegar a acordo relativamente ao programa desta disciplina. Ou seja, tal como indica o Currículo Nacional, a Educação Visual e Educação Tecnológica inscreve-se na educação artística mas ambas permanecem de algum modo separadas. No entanto o que importa perceber é qual a sua dimensão em termos de competências de aprendizagem.

Segundo Gomes (2008), as finalidades da disciplina de Educação Visual e Tecnológica visam desenvolver diversas capacidades: a percepção; a sensibilidade estética; a criatividade; a capacidade de comunicação; o sentido crítico; as aptidões técnicas e manuais; o entendimento do mundo tecnológico; o sentido social; a capacidade de intervenção e a capacidade de resolver problemas (Ministério da Educação, 1988). A EVT como base de trabalho adopta e privilegia a prospecção do meio, ou seja, centraliza a atenção do aluno para questões bem definidas e que possibilitam o seu interesse, uma vez que utiliza as experiências do dia-a-dia. As suas unidades de trabalho assentam em três grandes pilares: ambiente, comunidade e equipamento.

O carácter flexível e aberto do programa de EVT são um convite à interdisciplinaridade e transversalidade. O estudo de situações pedagógicas concretas possibilita aos professores, “(...) em interacção com os alunos, seleccionar as técnicas de aprendizagem que mais contribuam para desenvolver atitudes e valores, que se pretendem interculturalmente contextualizados (...) “, Martins (2009, p.11). É por isso muito importante que o espaço de sala de aula se possa vir a transformar num laboratório de

experiências vivenciadas por todos os alunos. Certamente, o processo de aprendizagem é mais enriquecedor e tranquilo, permitindo diferentes ritmos de aprendizagem em sintonia com os diferentes estádios de crescimento e maturidade e também, com diversas problemáticas.

Conforme Martins (2009, p.11) argumenta, é importante que se “ (...) rompa com a lógica disciplinar e compartimentada dos saberes e que, por isso, proporcione uma interpretação e uma utilização globais e funcionais desses saberes.”. Este autor indica que a disciplina goza de uma singularidade que é quase única no panorama educativo. Do mesmo modo se destaca o facto de esta ser leccionada por dois professores, em regime par pedagógico. Na verdade é precisamente essa peculiaridade que lhe confere a possibilidade para promover um ensino de qualidade aos alunos, sem discriminar e, tentando sempre, respeitar ritmos de aprendizagem diferenciados.

Betânio de Almeida (1980) refere que toda a acção escolar visa despertar e estimular a criatividade do aluno, ou seja, desenvolver um processo de crescimento das potencialidades criadoras e renovadoras. A actividade criativa implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que não se sabe. Experimentação activa e directa que alterna com momentos de pausa para reflectir sobre o resultado a que vai chegando. É a partir do que se faz e do que se pensa sobre o que se faz que se constituem vectores de uma motivação interior. Ao sonhar e imaginar, há que deixar “vaguear o espírito”, acalentando sensações e articulando ideias, antes de formular juízos de valor. Ao ser audaciosa e incómoda, a actividade criativa põe problemas e procura resolvê-los, não de uma forma limitada, mas admitindo um amplo leque de alternativas possíveis.

Quando a actividade mental e manual é canalizada, encerrada em normas restritas, submetida a instruções rígidas no sentido de uma solução única, apela para um modo de pensamento chamado convergente. Por outro lado, o pensamento divergente é aquele que, perante um problema, procura todas as soluções possíveis, sendo menos adstrito à conformidade da resposta do que à originalidade, tranquilo em face das questões amplas e mal definidas, capaz de apreender relações entre factos nunca anteriormente notados e de produzir formas novas, através de ensaios e erros, por “aproximação experimental”. É o pensamento que caracteriza o espírito de aventura e de fantasia, o pensamento do

artista, do sábio, do investigador, do pioneiro, do inovador. Na verdade, o pensamento divergente é a própria tradução, no plano psicológico, do termo “criatividade”.

Pensamento convergente ou lógico e pensamento divergente ou intuitivo são duas formas complementares do pensamento. Gonçalves (1983) defende que a escola deve criar condições que favoreçam o desenvolvimento de uma e outra forma de pensamento, se, de facto, está interessada em contribuir para a formação integral da pessoa.

Tem no entanto que se contextualizar uma situação que é importante para este estudo, e que nos dias de hoje é uma realidade indiscutível que visa a inscrição da disciplina de educação visual e tecnológica no currículo específico individual do aluno abrangido pela medida educativa alínea e) do decreto – Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro.

Todavia, Barata (2010, p. 94) refere que as práticas inclusivas têm encontrado algumas dificuldades em se concretizar. Nomeadamente,

“ (...) por um lado, as resistências das escolas regulares em se adaptarem de forma a conseguirem integrar as crianças com necessidades especiais, devido especialmente aos elevados custos que as condições adequadas a estas crianças exigem; por outro lado, a resistência de alguns professores a este paradigma, uma vez que o mesmo exige uma formação mais ampla e uma actuação profissional diferente daquela que têm experienciado ao longo dos tempos.”

Para tal o Ministério da Educação estabelece como medida educativa de Educação Especial o Currículo Específico Individual. (Decreto-lei 3/2008, p.159) Deste modo é fundamental que os professores arquitectem “ (...), assim, currículos baseados no interesse e motivação dos alunos, referenciados ao currículo nacional (...) ” (Matos, 2010 p.247).

Martins (2009) defende que a vertente prática e carácter lúdico, da disciplina de EVT, contribuem certamente para minimizar e até fortalecer a inclusão do aluno com problemática na comunidade educativa. Neste sentido, Martins (p. 12) conclui que a “ (...) EVT torna-se assim, numa disciplina que junta dois campos da actividade humana: a formação artística e a formação técnica.” O autor vai mais longe e refere também que a disciplina é capaz de despertar o aluno para aprendizagem. Eis, porque importa conhecer e estudar a finalidade da disciplina e em que medida contribui para o desenvolvimento global e a inclusão do aluno com CEI.

Herbert Read (1958) vai mais longe e concede às artes o papel central dentro da escola. Por sua vez, Best (1996, p.7) concordando com Read, considera que uma aprendizagem de qualidade deve ser feita com base na arte, por que segundo o autor:

“ (...) a experiência artística é totalmente cognitiva e racional, e, como tal, envolve aprendizagem e compreensão como qualquer matéria do currículo, incluindo as denominadas matérias-base, matemática e ciências. (...) ”

É também importante perceber que o potencial educativo da arte não deve ser limitado, unicamente, ao sistema de educação formal. Talvez a sua característica mais importante seja, precisamente, o que se pode aprender com e através dela. Sobre isso, Fróis (2000, p. 201) refere “ (...) as artes podem ser objecto de interesse ao longo da vida escolar, com implicações na vida adulta (...) ”. O autor releva uma tendência que também será objecto de estudo nesta investigação: a finalidade da Educação Visual e Tecnológica.

Importa agora conhecer o modo como a disciplina desenvolve e realiza os seus projectos/trabalhos.

A EVT utiliza um método de resolução de problemas – fases do processo: situação; investigação; ideias e propostas; solução/projecto; execução; apresentação; avaliação). O MRP permite não só uma melhor compreensão de todo o procedimento, como também, aborda a ideia de processo de trabalho, mencionando os custos e toda a execução do projecto. A este propósito, Gomes (2008, p. 31) refere:

“ (...) esta talvez seja a disciplina que tem, uma aplicação prática no mercado de trabalho, mais imediata. Deste modo, o aluno sai com uma sensibilização mais apurada para a resolução de problemas tanto numa profissão, como no dia-a-dia. “

A avaliação da disciplina é feita com base no desenrolar dos trabalhos e não em provas criadas exclusivamente para esse efeito. Além disso, define-se segundo determinados parâmetros, tais como: técnicas, conceitos, processos, percepção, valores/atitudes e expressão.

A disciplina aborda e promove a articulação entre os aspectos históricos, físicos, sociais e económicos, de cada situação estudada, apelando, como refere Gomes (2008, p. 27) para a “ (...) compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética através de um processo integrado em que a reflexão sobre as operações e a compreensão dos fenómenos são motores da criatividade.”

Ainda assim, Gomes (2008 p. 32) menciona que a disciplina:

“ (...) deverá ser desenvolvida, com recurso a uma profunda colaboração com outras disciplinas do curriculum, através de projectos comuns. Este procedimento torna necessário que o professor de EVT conheça o programa das outras disciplinas e que os conselhos de turma se empenhem nesta tarefa com uma planificação metódica desses mesmos projectos. A pretendida estruturação do saber num todo coerente só poderá ser alcançada através dessa articulação. “

O que sugere que a educação visual e tecnológica é uma disciplina aberta e flexível que vive da partilha de saberes e do trabalho realizado em colectivo. Procura ir ao encontro dos interesses dos alunos porque também ela tenta beber nos mais diversos e diferentes saberes. Talvez por isso se julgue identificar um padrão relativamente à inscrição desta disciplina num currículo específico individual.

É, neste sentido, que a pertinência do presente estudo assenta. Pretendeu-se identificar razões/critérios, assumidos pelos professores, quanto à atribuição da importância a esta disciplina no âmbito da educação especial.

iv A Educação pela Arte na Educação Especial

“A arte é um direito do espírito, negado sistematicamente,
através dos tempos, às maiorias”.

Miguel Torga (1973)

Um aspecto importante que de algum modo sustenta uma das preocupações do mote que foi escolhido para esta dissertação prende-se com a inclusão da Educação Visual e Tecnológica no Currículo Específico Individual do aluno com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente ao abrigo do Decreto – Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro. Pretende-se abordar esta problemática por se acreditar existir uma conexão que se prende com a escolha desta disciplina no processo de elaboração do currículo específico individual.

Considerando a legislação em vigor (decreto – lei nº 3/2008) e a prática na maioria das escolas, verifica-se que o âmago do currículo específico individual assenta, essencialmente, na vertente prática e funcional, com uma forte ligação à área artística.

Sendo que o próprio decreto-lei (op. cit.) indica que o importante, nestes casos, é cuidar de uma adequada inserção social, pessoal e profissional.

Há investigadores, como por exemplo Gomes (2005, *cit. in* Gomes, 2008, p. 10) e Herbert Read que nos seus escritos “ (...) indicam o caminho da Educação pela Arte como princípio de que a expressão é inata no ser humano (...) “. Pode-se compreender melhor essa relação se se considerar as gravuras rupestre, de Vila Nova de Foz Côa; datadas de há milhares de anos e encontradas nas rochas desta vila histórica. Essa valiosíssima descoberta permite compreender como o homem através do desenho regista as suas vivências, numa tentativa de compreender e expressar sentimentos e desejos.

Além disso há também um outro pressuposto que importa reter. Estes importantes achados devem ser também entendidos como uma forma de transmissão de conhecimentos que, de algum modo se tornam vitais para a sobrevivência do homem e desse modo contribuíram para a evolução da espécie humana.

Vários estudos indicam que o homem a nível cognitivo é o mais evoluído dos seres. Contudo, é, também, quem mais depende da educação para sobreviver. O que de algum modo reforça a ideia de que a educação artística também contribui para o processo evolutivo da sua aprendizagem.

Bertolini & Silva (*cit. in* Martins 2009) situa a aprendizagem em três dimensões:

“ (...) psicomotora (categoria ligada à capacidade, saúde física e ao bem estar geral do ser); a cognitiva (terreno do desenvolvimento da mente, habilidades de pensamento e de busca de conhecimento) e a afectiva (categoria dos sentimentos que qualificam as relações com o mundo) (...)”.

Segundo o autor, a aplicação destas, visa desenvolver na criança potencialidades que lhe permitam poder pensar, tomar decisões reflectidas e agir, a partir das suas limitações.

No caso do aluno com currículo específico individual, o comprometimento de uma ou mais dimensões pode complexificar e/ou dificultar esse mesmo processo de aprendizagem. Deste modo, e segundo o argumento de Stuhr (1994), enunciado por Gomes (2008, p.16), “ (...) defende que uma educação em arte reforça o pensamento crítico complexo e a análise.” Ou seja, a educação artística abre todo um leque de

possíveis aprendizagens, a exploração e estimulação através dos sentidos, proporciona o desenvolvimento da auto-estima e do sentido crítico. Para além disso, e ainda no âmbito das suas temáticas, a arte aborda aspectos sociais, culturais e políticos de um determinado contexto e época específico.

A arte é considerada uma área tão abrangente que Eisner (*cit. in* Gomes 2008) acredita que “ (...) quando a arte é encarada como uma área transversal a todas as disciplinas, transforma-se num instrumento através do qual se conduz a pesquisa em vez de ser matéria de pesquisa (...) ”. Segundo o autor, é precisamente, essa singularidade que lhe confere o reconhecimento e o mérito no campo da educação. Já aqui se teve oportunidade de referir que o tema não reúne o consenso de todos. Partindo desse pressuposto nasce o desejo de aprofundar este estudo investigativo.

A ideia de que a educação artística é, talvez, a única área do currículo regular em que a liberdade de expressão é estimulada, terá levado Rocha (*cit. in* Gomes 2008) a referir que a arte surge “ (...) como um espaço para aliviar a tensão do rigor das matérias tidas como académicas e, como tal, considerada não académica (...) ”. É evidente que é necessário perceber o que está por detrás desta afirmação. Pelo menos duas questões de fundo se colocam. Certamente, que primeira se relaciona com a metodologia (ludismo, criatividade e expressividade) da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, e a segunda associa-se á ideia estereotipada de que a aprendizagem prática é uma aprendizagem pouco cognitiva e, que, de algum modo se prende com um desconhecimento instalado.

Na verdade espera-se que as entrevistas realizadas a professores, permitam encontrar opiniões importantes sobre esta e outras questões.

Ainda, no âmbito da Educação Especial, há que sublinhar o excelente trabalho desenvolvido pelos profissionais de instituições públicas e privadas, nomeadamente na implementação de terapias alternativas ligadas aos sentidos: a audição, o paladar, a visão, o tacto e o olfacto. O recurso a estas terapias visa desenvolver e estabelecer a ligação com o meio e melhorar a qualidade de vida de muitas crianças e jovens com NEEcp. É, neste sentido, que Ferreira (2010, p. 102) refere:

“ É ao Estado que cabe definir uma política nacional de reabilitação, formação profissional e integração, social e profissional, dos seus cidadão com deficiências e incapacidades, mas as

associações e as instituições que trabalham com estas populações também deveriam ter um papel activo, assim como as próprias pessoas.”

Xavier (2012), em entrevista à antena 1, refere que:

“ (...) através da educação artística podem desenvolver-se novas estratégias de abordagem para a cidadania, através da exploração da criatividade e (re) conhecimento das suas capacidades numa dimensão artística, contribuir para o combate ao insucesso escolar, reconhecendo a educação de uma forma mais abrangente, promover o contacto com as diversas formas de expressão artística, sensibilizando-os para outros domínios estéticos, favorecer a descoberta de novas aptidões e competências, promovendo a sua auto-estima e perspectivando saídas profissionais alternativas, contribuir para a sua inserção social e combater a sua estigmatização através da divulgação das suas capacidades artísticas ou, por via destas, desenvolver competências noutras áreas de acção.”

A este nível a APEVT (comunicado 2, 2010) refere que a sala de aula de EVT

“ (...) é um lugar educativo de forte realização pessoal do aluno possibilitando o desenvolvimento de estratégias educativas inter e multidisciplinares orientadas para a heterogeneidade dos públicos escolares. EVT torna-se assim lugar de realização pessoal e social promotor de aprendizagens significativas e de forte inclusão escolar. “.

Seria redutor, neste estudo, não fazer referência a projectos de índole artística, nomeadamente no âmbito da reinserção de jovens delinquentes, apenas porque estes não se enquadram no universo escolar. Deve sempre recordar-se que o processo educativo não se circunscreve, unicamente, à escola.

O livro, Arte e Delinquência, fala da criação artística nos sistemas de reinserção social. Nele se inscreve o projecto-piloto, de natureza experimental, desenvolvido pela Fundação Gulbenkian, entre 2006 e 2008, em colaboração com a Direcção – Geral de Reinserção Social, que versa o problema da delinquência na zona de Lisboa. Xavier (entrevista, 2012), o coordenador do projecto, explica como as artes “ (...) foram um elemento de trabalho (...) para os adolescentes internados nestes centros. O autor sublinha que “ (...) utilizando a criatividade dos adolescentes (...) ” tende a existir um maior envolvimento destes, o que significa que são parte integrante “ (...) na sua educação para a cidadania.” O trabalho realizado com estes jovens visa usar a arte como veículo de transmissão de saberes, que ajuda a compreender e a ultrapassar as dificuldades da vida.

A arte é para alguns, segundo Xavier (op. cit.), uma espécie de terapia que se julga precisar quando se pretende ser mais calmo e divertido. Deste modo ela é usada tão-somente como algo instrumental. Contudo, o autor refere que, também, se pode trabalhar as artes por si próprias. Em que o objectivo é provocar uma série de consequências que necessariamente acontecem quando se trabalha as competências artísticas. O autor acredita, ainda, “ (...) que pelo uso das artes como tal, chegamos a muitos sítios no crescimento das pessoas e nos grupos.”

2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DE CARACTER PERMANENTE

i O Impacto da Educação Especial na Escola Regular

ii A Educação Visual e Tecnológica no Currículo Específico Individual

i O Impacto da Educação Especial na Escola Regular

“...a preparação do futuro não se faz sem ousadia e imaginação, não apenas no campo dos conhecimentos e da produção mas também no campo da sensibilidade e dos valores”

Perrenoud (1994, p.12)

A intenção de realizar uma introdução ao tema da Educação Especial, da segunda metade do século XX até à primeira década do século XXI, destina-se a conferir ao estudo teórico uma contextualização histórica. Para melhor se compreender essa situação, é preciso recuar no tempo.

Em 1978, no Reino Unido, o relatório Warnock, faz referência, pela primeira vez, ao termo “necessidades educativas especiais” (NEE). O estudo revela que cerca de 20% das crianças apresentam NEE, em algum período da sua vida. O relatório lança assim o mote de discussão para uma área da educação que nessa altura se encontrava ainda pouco conhecida. Já que, num futuro próximo, essa problemática haveria de se reflectir nas mais diversas áreas da sociedade.

Em Portugal, nessa mesma época, a realidade era bastante semelhante, embora com uma agravante. É que os dados relativos ao número de crianças com dificuldades de aprendizagem eram, praticamente, inexistentes. O termo, NEE, era totalmente desconhecido no panorama português. O que se conhecia aplicava-se, em exclusivo, às crianças ou jovens com deficiência.

Por isso mesmo, Saramago (2009) refere que as crianças com deficiência frequentavam instituições “ditas especiais” ou, pura e simplesmente, permaneciam em casa, à guarda da família. Se se atender às desigualdades sociais e ao elevado número de analfabetismo da época, compreende-se a razão desse pensar. Tal como era frequente pensar-se que essas crianças de algum modo tinham nascido incapacitadas para realizar aprendizagens.

Ainda, a propósito deste assunto, o mesmo autor (2009, p.32) refere que em 1982, “ (...) as escolas especiais atendiam 79% crianças e jovens sinalizados por alguma dificuldade ou necessidade especial, enquanto nas escolas do ensino regular eram

apenas 21% das crianças.” De facto, os números espelham bem a disparidade da realidade.

Para melhor se compreender as razões que justificam os números, convém lembrar que durante largos anos se viveu sob influência de um regime de ditadura. E que a escassez de políticas educativas também contribuiu para o elevado número de analfabetos em Portugal. O que de certo modo contribuiu para o atraso no desenvolvimento intelectual e mental face à problemática da deficiência.

Muitos são os cidadãos que tendem a considerar o deficiente como alguém pouco capaz de cuidar e de se responsabilizar por si próprio, e, conseqüentemente, incapaz de aprender ou realizar uma formação profissional.

Mas o tempo e a revolução de Abril trouxeram toda uma nova perspectiva de mudança que se verificou importante a todos os níveis da sociedade.

Pela primeira vez se ponderou a problemática da criança deficiente dentro da sociedade. É, exemplo disso, a publicação do decreto-lei nº 174/77 que, vem salvaguardar a entrada da criança ou jovem com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem no sistema escolar português. No entanto a anuência foi lenta e o efeito pretendido pouco significativo. Eventualmente, a explicação prende-se com um débil conhecimento e domínio da lei e, também, com fracos recursos humanos e técnicos disponíveis.

Em 1986, Portugal, adere à Comunidade Económica Europeia. No horizonte, vislumbra-se a modernização do país. Nesse mesmo ano é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde pela primeira vez, é reconhecida a designação de NEE. O documento legal (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, art.º 17º- 1º) vem assim regulamentar a Educação Especial, representando assim em termos legais uma nova forma de atendimento para as crianças com problemas escolares, podendo estas usufruir de “disposições especiais” com o objectivo de permitir a “ (...) recuperação socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais (...) ”. Pela primeira vez, a lei (op. cit. art.º 18º- 4º) prevê a construção de “ (...) currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas (...) ”. A tónica na adaptação do currículo é equacionada como uma medida que visa beneficiar a aprendizagem do aluno com NEE.

A presente investigação pretende, precisamente, abordar, ainda que parcialmente, essa questão, averiguando como se decide e constrói o Currículo Específico Individual.

No final dos anos oitenta, como já se referiu anteriormente, os alunos com currículo específico individual, que frequentavam o primeiro ciclo do ensino regular, eram pouquíssimos. Por conseguinte, devido a limitações e dificuldades de ordem vária, esses alunos dificilmente atingiam as competências do 1º ciclo de escolaridade. Pelo que não se conjecturava a sua progressão ao patamar seguinte.

Uns anos mais tarde, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, viria a substituir o antigo Decreto-lei n.º 174/77. A grande diferença é que este documento vem salvaguardar uma coisa que é muito importante, e que, durante muito tempo, não foi tida em conta pelos responsáveis e pela sociedade, em geral. O sucesso educativo e a progressão de estudos são de facto questões que necessitam ser estudadas e analisadas no sentido de se encontrar soluções que vão ao encontro das necessidades destas crianças. Foi a pensar nestes casos, precisamente, que o Decreto-Lei n.º 319/91 criou o currículo alternativo. Esta medida veio assegurar a continuidade pedagógica nas escolas do ensino público e isso reflectiu-se na passagem de alunos para outros ciclos de escolaridade.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, é responsável pelo grande impulso dado à conceituação de necessidades educativas especiais, no panorama europeu. A Declaração redefine como abrangente para todas

“ (...) as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade (...) “, incluindo nesta definição as “ (...) crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (...) “ (Declaração de Salamanca, 1994 p. 6).

Como explica Saramago (2009, p. 31), “ (...) o conceito de N.E.E. não está ligado às patologias, mas sim às diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, não só em termos escolares mas em relação a todos que de alguma forma participam na educação da criança.”

Para Bénard da Costa (2005, p.57) o grande legado da Declaração de Salamanca foi, precisamente, essa nova perspectiva de “escola inclusiva”, na medida em que “ (...)

questiona todo o sistema de ensino e todos os seus intervenientes tendo em vista uma escola que responda da melhor forma a todos os alunos e que contribua para uma sociedade solidária e também ela inclusiva. “

Neste âmbito, conclui-se, todas as iniciativas que surgiram ao nível da União Europeia e da Comissão Internacional da Educação para o século XXI (Unesco, 1996) foram de facto importantes e uteis para o desenvolvimento da escola inclusiva. Nomeadamente, a sociedade e os agentes educativos foram convidados a repensar o papel da escola enquanto espaço certificador de conhecimento, mas também, como espaço de desenvolvimento de competências sociais, de partilha de experiências e de reflexão sobre os resultados.

Já em 2007, no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação de Portugal organizou a audição parlamentar da “Young Voices: Meeting Diversity in Education”, onde os jovens de vinte e nove países, com NEE, concluíram:

“Compete-nos construir o nosso futuro. Temos de remover barreiras dentro de nós e dos outros. Temos de crescer para além da nossa deficiência – então o mundo aceitar-nos-á melhor.”
(Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva)

Também a Presidência Francesa da EU organizou um encontro sobre o tema, “Inclusão Social”, em que qualificou a escolarização das crianças deficientes como um “grande desafio” para a escola e sociedade. A partir destas e de outras iniciativas do género, foi possível desenvolver um conjunto de políticas convergentes mais justas e inclusivas para todos os alunos e cidadãos.

Numa Europa que se pretende mais justa, a ideia de inclusão aparece assim como uma inevitabilidade. Porém a sua implementação implicou mudanças na cultura organizacional da escola. É, neste sentido, que Ortiz González (2003, p. 61) defende a necessidade de “ (...) uma renovação da escola, de uma mudança na sua própria concepção, de modo a tornar-se mais democrática, mais eficaz, mais compreensiva, que inclua todos os alunos (...) “. O conceito de “todos os alunos” que Barata (2011, p. 106) mencionou na sua investigação, é tão abrangente que refere “ (...) ainda que sejam diferentes e tenham necessidades e aspirações distintas.”

Na sequência destas novas orientações educativas inclusivas, é publicado a 7 de Janeiro de 2008, o Decreto-lei n.º 3/2008 (p. 154), que visa assegurar “ (...) a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e

jovens.” O documento indica um outro caminho na história da NEE de caráter permanente. Deste modo, também, surge a garantia de qualidade do ensino para estas crianças, ou melhor, o direito à “ (...) igualdade, quer no acesso quer nos resultados. ” A questão que aqui se coloca é muito pertinente mas que levanta algumas dúvidas sobre o modo como esta será implementada!

Embora seja da competência da escola criar as condições e os meios necessários de modo a salvaguardar o aproveitamento e o sucesso escolar, também é importante que se perceba que isso implica mudanças quer ao nível da estrutura e organização escolar quer ao nível do trabalho a desenvolver entre professores.

Neste sentido, Fernandes et al. (*cit. in* Gomes 2008) menciona:

“A Reforma Curricular tem conduzido a uma mudança positiva na dinâmica escolar (...). Há assim uma evidência para considerar esta iniciativa como benéfica para o Sistema Educativo em geral.”

Deve-se, portanto, pensar na importância das relações que se estabelecem na comunidade escolar. Sobre relações, Correia (2003), apresenta uma visão surpreendente, ao enunciar um conjunto de vantagens para os profissionais de educação. O autor defende a parceria entre professores de Educação Especial e do Ensino Regular. Refere, ainda, que a partilha de experiências contribui para o aumento de competências profissionais; alivia o stress associado ao ensino e torna o trabalho mais estimulante. Considera a quebra de isolamento um aspecto positivo no reforço da amizade entre professores e alunos.

É, portanto, por tudo isto que se deseja estudar mais profundamente quais as convicções e critérios de decisão, invocados pelos professores, relativamente á questão de partida, ou seja, nesta investigação procurou-se conhecer as razões que fundamentam a decisão de inclusão da EVT num CEI.

À parte da aprendizagem ser um aspecto muito importante, no desenvolvimento dessas crianças, o princípio fundamental da escola inclusiva, segundo Correia (*cit. in* Saramago 2009) reside precisamente no facto de:

“ (...) que todas as crianças deveriam aprender juntas (...) num ambiente de igualdade e de partilha de experiências (...) ”, sendo “ (...) necessário que haja uma corrente que privilegie o

desenvolvimento global dos alunos e adopte a diversidade como lema de uma cultura de escola e de sala de aula.”

É, portanto, para muitos autores e segundo Saramago (op. cit.), um conceito que deve ser praticado num contexto de partilha de experiências, aplicado em sala de aula, sob a supervisão de um educador ou professor.

Todavia, sobre este assunto, encontram-se opiniões que caminham noutra sentida. Importa situar de uma forma resumida autores que questionam as características enunciadas ou que levantam outros motivos de reflexão.

Sobre esta problemática, o estudo realizado por Sousa (2005, p. 57), dá-nos conta de que somente “ (...) os professores que têm nas suas turmas alunos com NEE (...) ” se preocupam verdadeiramente com a aprendizagem dos seus alunos. Contrariando, deste modo, os princípios mais elementares defendidos pela inclusão, Barata (2010, p. 94) levanta duas outras questões pertinentes:

“ (...) por um lado, as resistências das escolas regulares em se adaptarem de forma a conseguirem integrar as crianças com necessidades especiais, devido especialmente aos elevados custos que as condições adequadas a estas crianças exigem; por outro lado, a resistência de alguns professores a este paradigma, uma vez que o mesmo exige uma formação mais ampla e uma actuação profissional diferente daquela que têm experienciado ao longo dos tempos.”

Na opinião desta autora, as razões enunciadas, impedem a criação das condições necessárias para que se efectuem aprendizagens com os seus colegas ditos “normais”, porque apesar de inseridos nas turmas são percebidos como um grupo à parte. Ainda segundo a autora, esses alunos, acabam por transitar e concluir a escolaridade, não porque se utilizem estratégias de ensino adequadas às suas necessidade mas porque os programas são simplificados. É neste sentido que este estudo pretende, também, equacionar o problema. Conhecendo as melhores estratégias, identificando os principais constrangimentos e propondo caminhos que se leiam como alternativos.

ii A Educação Visual e Tecnológica no Currículo Específico Individual

“Um frigorífico preto, por exemplo, servia,
mas, contudo, eles são brancos.
Esta cor facilita o valor expressivo do objecto frigorífico.”

(Almeida, 1980, p. 64)

Para se compreender melhor a importância do Currículo Específico Individual deve-se ter consciência que este tem a sua origem no Currículo Nacional. Por sua vez, este último é um documento que estabelece e regula o percurso educativo dos alunos no Ensino Básico e Secundário.

O termo currículo é, muitas vezes, utilizado com diferentes acepções. Nesse sentido não é exclusivo da linguagem educativa como refere Ribeiro (*cit. in* Saramago 2009), “ (...) sendo um conceito polissémico, carregado de ambiguidade, deve reconhecer-se que não possui um sentido unívoco”.

No entanto, e segundo uma abordagem etimológica, realça-se dois sentidos, o do verbo (correr) e o do substantivo (percurso, caminho, itinerário). Entre as múltiplas acepções oscilam as ideias: de planificação, programas/conteúdos, experiências e/ou actividades escolares; “produto” e “processo”; “plano” e “acção”; “escolar” e “não escolar”.

Com efeito, o Currículo Nacional define as competências essenciais para cada área disciplinar em cada ciclo de ensino. Inclui, nele, também as competências gerais e específicas de cada uma das disciplinas inscritas. Este estudo investigativo incide sobre a disciplina de Educação Visual e Tecnológica – 2º Ciclo. E é, precisamente, sobre a inclusão dessa disciplina num CEI que se pretende abordar a problemática.

O Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, do Ministério da Educação, (art.º 21, p. 159) refere:

“ Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, (...) substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino (...) ” e “ (...) pressupõe alterações significativas no currículo comum (...) “. Deste modo, as alterações

anunciadas permitem “ (...) traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.”

No âmbito da sua construção é necessário considerar os interesses e as aptidões dos alunos envolvidos, mas sobretudo o que se pretende é agilizar e tornar mais funcional o currículo, de modo a permitir o alcance nas aprendizagens. Todavia é imprescindível tornar o CEI suficientemente atractivo de modo a alcançar-se o sucesso educativo. Esta ideia é reforçada por Zabalza (*cit. in* Barata 2010, p. 49-50) quando:

“ (...) refere que a diversificação curricular deve ser entendida como enriquecimento geral da oferta formativa das escolas. Ou seja, diversificar implica enriquecer e ampliar a proposta curricular, de forma a produzir melhores condições de se adaptar às necessidades de cada sujeito (...).”

É, portanto, necessário, conceber um currículo aberto e flexível que, potencialize e permita desenvolver a individualidade do aluno. Sobre isto também a Declaração de Salamanca (1994, p.29) refere: “ (...) os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. (...)”.

Ainda, numa perspectiva claramente educativa e funcional, Bautista, (1993, p. 53), refere que “ (...), a atenção passa a centrar-se nos diferentes tipos de ajuda pedagógicos extraordinários (isto é, complementares das ordinárias) (...)”. Isto dá lugar à distinção e à diferenciação do currículo geral permitindo deste modo que se elabore um CEI cujo “ (...) objectivo do processo de ensino/aprendizagem é potenciar diferentes capacidades dos alunos que tornarão possível a sua plena realização pessoal e social (...)” (p. 61).

Para tal, e ainda segundo o mesmo autor, é necessário introduzir medidas capazes de flexibilizar o currículo normal nos seus diferentes níveis de concretização. Tais como: “ Medidas que o convertam num instrumento verdadeiramente útil (...)” (p.62). Ora é precisamente essa diferenciação que deve ser tida em conta a quando o processo de elaboração do CEI.

Com efeito, o Currículo Específico Individual é um documento basilar cujo processo de elaboração assenta no perfil do aluno, considerando para o efeito os seus interesses e aptidões.

Segundo Correia (2003), esse é o grande desafio que se coloca a educadores e professores. Porque o que importa verdadeiramente é implementar práticas educativas flexíveis cujo principal objectivo é proporcionar um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Nesse sentido é essencial ter em conta factores que se consideram indispensáveis, nomeadamente: criar um ambiente de interações positivas (ambiente descontraído), promover a amizade entre crianças com e sem NEE, promover a aquisição de comportamentos desejados (competências sociais), implementar práticas educativas flexíveis (aprendizagem em cooperação: entre pares e em grupo) e usar tecnologias de informação e de comunicação.

No que respeita ao currículo regular a Educação Visual e Tecnológica é, justamente, a disciplina que a esse nível oferece as melhores opções educativas, como aqui já foi referido anteriormente. Deste modo se justifica a fortíssima conexão entre ambas.

No entanto, e ainda de acordo com o mesmo autor, o processo de elaboração do CEI não deve ser uma tarefa exclusivamente da responsabilidade do Director de Turma, mas, sim, um trabalho a realizar em colaboração com os professores do Conselho de Turma e o docente de Educação Especial. É neste sentido que se considera importante conhecer diferentes percepções, nomeadamente de Directores de Turma, professores de EVT e professores de Educação Especial.

Ainda assim importa referir um outro aspecto que é de todo importante considerar e que se prende com o desenvolvimento pessoal e social, comunitário e laboral. O Decreto – Lei nº3/2008 menciona que um CEI:

“ (...) inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida (...) “.

Assim, mais importante que proporcionar o desenvolvimento académico, a grande aposta deve ser feita na aprendizagem sistemática de competências que promovam a integração social e a autonomia do aluno com CEI.

Para tal, Saramago (2009) considera essencial firmar a aprendizagem de competências através da prática, porque, segundo o autor, aumenta a capacidade de aprendizagem do aluno. É, nesse sentido, que se destaca a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, uma vez que promove e fomenta o desenvolvimento expressivo e criativo através de actividades práticas e lúdicas.

A escola inclusiva que se ambiciona estrutura-se em princípios democráticos que visam o crescimento emocional e cognitivo do aluno com NEEcp. Haverá sempre mais do que um desafio mas o primeiro e o básico é cultivar, nestas crianças, a criatividade e o autodomínio que, mais tarde se manifestará na relação consigo e com os outros.

3. QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO DE SUPORTE AO ESTUDO EMPÍRICO

Elencam-se aqui as proposições básicas do quadro de referência teórico que se elege e suporta este estudo investigativo:

- A Educação pela Arte
- A Necessidade da Arte
- A Disciplina de Educação Visual e Tecnológica
- A Educação pela Arte na Educação Especial
- O Impacto da Educação Especial na Escola Regular
- A Educação Visual e Tecnológica no Currículo Específico Individual

De seguida procede-se à sistematização para cada conceito, realizada segundo a preferência selectiva e interpretação pessoal, dos contributos previamente identificados na revisão da literatura, de modo a produzir um relacionamento esclarecedor com o estudo empírico.

A Educação pela Arte

A obra *Education Through Art*, publicada em 1949, por Herbert Read, refere que um dos objectivos de uma educação pela arte é o de desenvolver e harmonizar simultaneamente a individualidade da criança no seu grupo social. Sendo que, também, Santos (2000) e Sousa (2003), destacam o contributo da educação artística no processo de educação integral do individuo, nos domínios afectivo, social, cognitivo e motor.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), considera a Educação Artística como imprescindível na formação global e equilibrada da pessoa.

Nesta perspectiva, e segundo Oliveira (2009), existem elementos comuns que caracterizam a essência do processo artístico. O facto de lidar com problemáticas da sensibilidade e da expressão, entre muitas outras, permite um diálogo entre formas de expressão múltiplas e transversais que se diferenciam entre si e potenciam o desenvolvimento de competências, destrezas e saberes distintos. O autor chama também a atenção para a construção e organização do currículo: *um currículo que privilegia a expressão artística promove uma aprendizagem de forma integral e transversal*.

A Necessidade da Arte

Segundo Torres (2008), a convergência de opiniões relativamente à necessidade da arte sublinha precisamente a importância que a arte tem na educação do Homem. A arte e a sua influência no Homem, evidenciam-se no crescimento e valorização pessoal deste, quando em interacção com a Arte.

Também, Almeida (1980) conclui que há todo um conjunto de vantagens em educar o indivíduo nos campos estéticos e artísticos. A educação artística fomenta um conjunto de competências específicas que compensam, animam e esclarecem a sensibilidade e o entendimento das atitudes necessárias à vida. Por isso a instituição escolar é o cenário ideal no espaço e no tempo, capaz de promover abordagens tão abrangentes e diversas que é de todo urgente implementar com eficácia.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2008) reforça essa ideia, mencionando que *[as manifestações artísticas] são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção, e que, desse modo acrescentam novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive*. Até porque as consequências educativas dessa aprendizagem se projectam na vida actual e adulta do indivíduo.

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2008) e Gomes (2008), *a disciplina de EVT visa desenvolver as seguintes capacidades: a percepção; a sensibilidade estética; a criatividade; a capacidade de comunicação; o sentido crítico; as aptidões técnicas e manuais; o entendimento do mundo tecnológico; o sentido social; a capacidade de intervenção e a capacidade de resolver problemas* (Ministério da Educação, 1988). Adopta como base de trabalho e privilegia a prospecção do meio, ou seja, centraliza a atenção do aluno em questões bem definidas e que possibilitam o seu interesse, uma vez que utiliza as experiências do dia-a-dia.

Martins (2009) refere que a disciplina de EVT rompe com a lógica disciplinar e compartimentada dos saberes, uma vez que os utiliza de forma funcional e globalmente. É, precisamente, esse carácter flexível e aberto do currículo que lhe confere protagonismo e reconhecimento dos alunos e dos professores das outras áreas, nomeadamente, no caso do aluno com NEEcp com um Currículo Específico Individual.

O seu grande trunfo é o apelo constante que faz à interdisciplinaridade. Neste sentido o mérito é reconhecido, tanto a nível dos trabalhos desenvolvidos como das estratégias e metodologias aplicadas. As situações pedagógicas vivenciadas em contexto de sala de aula permitem ao professor seleccionar técnicas de aprendizagem diferenciadas que contribuam para o desenvolvimento das atitudes e valores contextualizados.

Almeida (1980) refere que a actividade criativa implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que não se sabe. É a partir do que se faz e do que se pensa sobre o que se faz que se constituem vectores de uma motivação interior.

Read (1958) e Best (1996) conferem às artes o papel central na escola. A aprendizagem de competências e conteúdos nesta disciplina envolve aprendizagem e compreensão como qualquer matéria do currículo. Por via disso também é referido que o potencial educativo da arte não deve ser limitado, unicamente, ao sistema de educação formal e uma das suas características mais importantes talvez seja até o que se pode aprender com e através dela.

A Educação pela Arte na Educação Especial

Bertolini & Silva (2005), situam a aprendizagem em três dimensões: a psicomotora, a cognitiva e a afectiva. Segundo aqueles autores, a aplicação destas visa desenvolver na criança potencialidades que lhe permitam poder pensar, tomar decisões reflectidas e agir, a partir das suas limitações.

No caso do aluno com NEEcp, o comprometimento de uma ou mais dimensões pode complexificar e/ou dificultar esse mesmo processo de aprendizagem. Deste modo, e segundo Stuhr (1994) *uma “educação em arte” reforça o pensamento crítico complexo e a análise. Ou seja, a educação artística abre todo um leque de possíveis aprendizagens, a exploração e estimulação através dos sentidos, proporciona o desenvolvimento da auto-estima e do sentido crítico. Para além disso, e ainda no âmbito das suas temáticas, a arte aborda aspectos sociais, culturais e políticos de um determinado contexto e época específico, que segundo Eisner (1988), quando encarada como uma área transversal a todas as disciplinas, pode agilizar e tornar as aprendizagens mais atractivas e significativas no âmbito da educação especial. De*

acordo com o mesmo é precisamente essa singularidade que lhe confere o reconhecimento e o mérito no campo da educação.

A ideia de que a educação artística é, talvez, a única área do currículo regular em que a liberdade de expressão é estimulada, leva Rocha (2001) a referir que a arte surge como um espaço de alívio de tensões do rigor de matérias tidas como académicas e, como tal, sendo considerada não académica.

No âmbito da Educação Especial, há que sublinhar o excelente trabalho desenvolvido pelos profissionais de instituições públicas e privadas, nomeadamente na implementação de terapias alternativas ligadas aos sentidos: a audição, o paladar, a visão, o tacto e o olfacto. O recurso a estas terapias visa desenvolver e estabelecer a ligação com o meio e melhorar a qualidade de vida de muitas crianças e jovens com NEEcp.

O Impacto da Educação Especial na Escola Regular

Em 1982, como refere Saramago (2009), estudos revelam que a escola regular não estava preparada para lidar com a problemática da criança com deficiência e/ou com dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, art.º 17º- 1º), vem regulamentar um conjunto de “disposições especiais” nessa área. Sendo que foi possível adaptar programas disciplinares, criar um currículo adaptado às características de cada tipo e grau de deficiência e formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

Com a Declaração de Salamanca, o conceito de NEE, ganha toda uma nova importância, como refere Bénard da Costa (2005). Segundo o autor a “escola inclusiva” visa dar uma resposta a todos os alunos, contribuindo para uma sociedade solidária e, também ela inclusiva.

O direito à igualdade no acesso e nos resultados é também uma ideia que o Decreto – lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro visa implementar. Mas como refere Correia (2003, *cit.in* Saramago 2009) *o princípio fundamental da escola inclusiva reside no facto de todas as crianças poderem aprender juntas num ambiente de igualdade e de partilha de experiências.*

A Educação Visual e Tecnológica no Currículo Específico Individual

A medida educativa alínea e) Currículo Específico Individual (art.º 16), inserida no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro do Ministério de Educação pressupõe o planeamento de estratégias e de actividades que visem promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEEcp. Para esse efeito, é necessário substituir competências definidas para cada nível de educação e de ensino, pressupondo alterações significativas no Currículo Nacional. As alterações enunciadas permitem criar percursos educativos e formativos diferenciados.

A concepção desse documento é da responsabilidade do Conselho de Turma, a quem compete introduzir, substituir e ou eliminar objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade do aluno com NEEcp. O importante como refere Zabalda (*cit. in* Barata 2010) é construir o CEI suficientemente atractivo para o aluno de modo a que este consiga alcançar o sucesso educativo pretendido.

De acordo com Correia (2003), a construção de um CEI não deve ser uma tarefa exclusiva do Director de Turma, mas, sim, um trabalho a realizar em parceria e cooperação com os professores do Conselho de Turma.

A Declaração de Salamanca (1994) refere que os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. Sugerindo a flexibilização e diferenciação com a finalidade de maximizar o sucesso escolar. Esta ideia é também defendida por Sousa (2010). Deste modo, a diferenciação curricular pretende atingir um ensino: rigoroso, relevante, variado, flexível e complexo. Se se associar a tudo isto o advento da exigência, compreende-se que este é um desafio permanente às capacidades dos professores cujas disciplinas se incluem num CEI.

Importa ainda referir que a preocupação do Ministério da Educação (1992) e do Decreto-Lei nº3/2008, no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia pessoal e social, conducente a uma maior integração a nível familiar, comunitária e laboral. Neste sentido, o processo de elaboração do CEI deve dar prioridade a actividades de cariz funcional que se centram em contextos da vida quotidiana. Saramago (2009) considera essenciais as competências que são firmadas pela prática. Deste modo se destaca fortemente a disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

Segundo Correia (2003), o que importa verdadeiramente é implementar práticas educativas flexíveis cujo principal objectivo é proporcionar um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Nesse sentido é essencial ter em conta factores que se consideram indispensáveis, nomeadamente: criar um ambiente de interacções positivas (ambiente descontraído), promover a amizade entre crianças com e sem NEE, promover a aquisição de comportamentos desejados (competências sociais), implementar práticas educativas flexíveis (aprendizagem em cooperação: entre pares e em grupo) e usar tecnologias de informação e de comunicação.

No que respeita ao currículo regular a Educação Visual e Tecnológica é, justamente, a disciplina que a esse nível oferece as melhores opções educativas.

O modo como a disciplina de EVT desenvolve e realiza os projectos/unidades didácticas ajuda a explicar o impacto positivo no desenvolvimento global e pessoal do aluno com NEEcp. O Método de Resolução de Problemas (MRP) permite ao aluno uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, como também, e segundo Gomes (2008), desenvolver uma sensibilização mais apurada para a resolução de problemas tanto numa profissão, como no dia-a-dia. Segundo o mesmo autor esta disciplina talvez seja a que tem uma aplicação prática mais imediata no mercado de trabalho.

De facto, é vasto o seu campo de abordagem, promove a articulação dos aspectos históricos, físicos, sociais e económicos, de cada situação estudada, apelando, para a compreensão, criação e a intervenção nos domínios estéticos e tecnológicos onde a reflexão é um motor da criatividade (Gomes, 2008). Ainda assim, o autor reforça a colaboração com outras disciplinas, através de projectos comuns.

O quadro de Referência Teórico acima gizado suporta e justifica as seguintes Perguntas de Partida:

Será que os professores valorizam as competências desenvolvidas pela EVT no âmbito da aprendizagem do aluno com CEI?

De que modo a disciplina contribui, segundo eles, para o desenvolvimento global e inclusão do aluno com NEEcp na comunidade escolar?

Porque consideram adequada ou desadequada a inclusão desta disciplina num CEI? Quando o fazem é uma escolha pensada?

CAPITULO II – METODOLOGIA E DESENHO DO ESTUDO

i Metodologia, contextualização e desenho do estudo

ii Participantes

iii Instrumentos utilizados na recolha de dados

iv Procedimentos

v Técnica utilizada na análise de conteúdo

i. Metodologia, Contextualização e Desenho do Estudo

A escola enquanto organização é responsável pela formação académica e pelo desenvolvimento global de todos os alunos. No final do século XX, a ideia de uma escola para todos ganhou nova expressão. A escola inclusiva visa dar respostas a um conjunto de situações que são próprias de uma sociedade moderna e, também ela inclusiva.

É neste contexto, e considerando o aluno com NEEcp com Currículo Específico Individual (decreto – lei nº3/2008), que se realiza este trabalho. É segundo este pressuposto que importa contextualizar o estudo investigativo.

Para esse efeito o decreto – lei nº3/2008 é claro e prevê alterações ao Currículo Nacional. Para isso contempla a medida educativa alínea e) Currículo Específico Individual, sendo o conselho de turma, o órgão responsável pela sua elaboração e aplicação. A sua construção assenta na eliminação de algumas das disciplinas do Currículo Nacional, cujo aluno, comprovadamente, não consegue acompanhar. No entanto o currículo específico individual tem na sua génese algumas disciplinas do currículo regular.

O currículo específico individual visa a igualdade e equidade de oportunidades, tendo em vista o sucesso e a progressão educativa do aluno com NEEcp.

Foi neste sentido que se decidiu realizar um estudo exploratório sobre o eventual relacionamento entre a disciplina de Educação Visual e Tecnológica (currículo regular) e o Currículo Específico Individual.

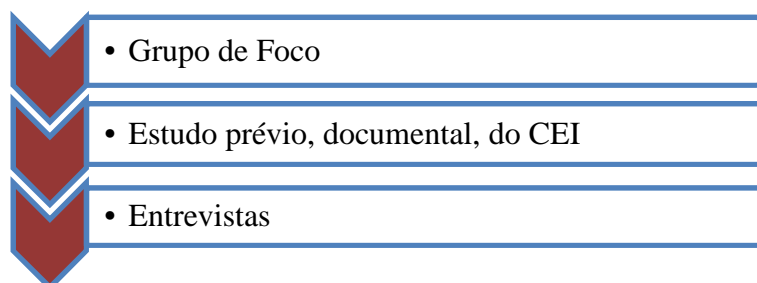
Dado o carácter exploratório da presente investigação optou-se por iniciar o estudo realizando um grupo de focagem ou grupo de foco (Anexo A).

Com efeito, o grupo foco ajudou a sistematizar o caminho escolhido e, naturalmente, conduziu a uma segunda fase de aprofundamento: não importava apenas perceber a importância da disciplina mas, também, analisar a sua finalidade em termos de desenvolvimento global e inclusão do aluno com CEI, na comunidade educativa. O que justificou o estudo prévio, de carácter documental, do CEI (Anexo B).

As conclusões de ambas as fases contribuíram e permitiram delinear o passo seguinte, que levaria ao cerne do estudo empírico – as entrevistas (Anexo D).

A Tabela 1 ajuda a compreender melhor a progressão acima referida.

Tabela 1 – Desenho do Estudo Empírico



Apresenta-se de seguida uma síntese de resultados do grupo de foco, Tabela 2, que conduziu ao estudo prévio do CEI.

Tabela 2 – Síntese de resultados do Grupo de Foco

Conhecimento sobre EVT	Valorização da disciplina de EVT	Conhecimento das orientações para um CEI
Importância do par pedagógico	Promove dinâmicas de trabalho a pares ou em grupo	Grande ênfase nas competências sociais
Desenvolve competências sociais	Promove a socialização/convivência entre pares	
Aprendizagem passo-a-passo (promove o sucesso)	Programa flexível	Privilegia dinâmicas de trabalho diversificadas
	Aprendizagem por repetição e imitação	Promove a aprendizagem (contexto de turma reduzida)
	A transversalidade (reforço de competências)	Mais apoios humanos e físicos
Contribui para a inclusão do aluno	Trabalho diferenciado de acordo com a necessidade do aluno;	—
	Respeita ritmos de aprendizagem diferentes;	—
Contribui para o desenvolvimento global do aluno; aproximação ao mundo real	Uma aprendizagem manual/prática/contínua	Recurso às TIC
		Promove a autonomia do aluno É um acompanhamento para a vida do aluno



Segundo os resultados apurados, a disciplina desenvolve um trabalho muito concreto ao nível das aprendizagens sociais e manuais, com estilos e ritmos de trabalho adequados aos alunos, de modo a que o desenvolvimento global do aluno seja uma realidade, influente no futuro dos alunos. Estas características valorizadas na EVT são consonantes com as orientações para o CEI.



Qual a prevalência da EVT e das Expressões Artísticas num CEI?

Como se trabalha num CEI a inclusão? Quais as disciplinas que a promovem / asseguram?

O Estudo documental do CEI pretende dar resposta a estas questões.

Seguidamente apresenta-se a síntese de resultados do estudo prévio, documental, do CEI, Tabela 3, que conduziu, posteriormente, à fase de entrevistas.

Tabela 3 – Síntese de resultados do estudo prévio do CEI

Análise do CEI	Trabalho em ambiente inclusivo
A análise dos documentos deixa claro que as disciplinas do CNEB com maior expressão, no universo dos alunos com CEI são, nomeadamente Educação Visual e Tecnológica (100%), Educação Musical (100%) e Educação Física (75%), Língua Portuguesa (100%), Ciências da Natureza (100%).	Educação Visual e Tecnológica (100%) Educação Musical (100%) Língua Portuguesa (100%) Ciências da Natureza (100%)
Quando os objectos em análise são CEI – outros recursos, nomeadamente terapia da fala (100%), ocupacional (100%), psicologia (75%) e o Projecto de Inclusão e Formação (75%).	_____
CEI	Respeita ritmos de aprendizagem diferentes;



Segundo os resultados apurados, as disciplinas do CNEB com maior incidência num CEI são, efectivamente, as disciplinas ligadas à área da expressão artística onde se enquadra a disciplina de EVT.



Esta situação ocorre por que razões?

Quais os critérios de escolha usados na construção do CEI?

As conclusões apuradas permitiram chegar ao tema propriamente dito: a importância da inclusão da educação visual e tecnológica num currículo específico individual.

Por conseguinte, decidiu-se realizar entrevistas a professores de Educação Especial, a fim de se apurarem respostas a essa problemática. Construiu-se um guião de entrevista semi – estruturada, que foi submetido à apreciação de peritos especializados (Anexo C). Estes sugeriram que se alargassem as entrevistas a outros professores, nomeadamente professores de EVT e Directores de Turma. Sugestão que foi aceite.

Importou conhecer o percurso profissional e pessoal, nomeadamente hobbies, actividades associativas, actividades de lazer, etc. A caracterização do perfil do entrevistado é importante porque através dela é possível obter informações que de

algum modo podem ajudar a explicar as suas percepções e a relação de empatia com a disciplina. Deste modo foi indispensável conhecer-se a experiência profissional, o grupo disciplinar e a disponibilidade/motivação dos participantes.

Por outro lado, encaminhou-se a recolha de informação no sentido de perceber se as competências trabalhadas na EVT são de facto valorizadas no âmbito da aprendizagem do aluno com CEI ou se, pelo contrário, são desvalorizadas. Conhecer as competências valorizadas permite também definir com maior exactidão a finalidade específica da EVT no âmbito do CEI. Pretendeu-se, ainda, averiguar de que modo a EVT contribui para o desenvolvimento global e inclusão do aluno NEEcp, com Currículo Específico Individual, na comunidade escolar.

Ainda, assim, foi também importante averiguar o processo de elaboração do CEI. Neste domínio decidiu-se perceber se a inclusão de EVT no CEI é uma escolha pensada ou meramente tradicional.

No sentido de dar maior coerência e organização ao estudo, decidiu-se apresentar os resultados apurados no Grupo de Foco, no Estudo prévio documental do CEI e da análise de conteúdo das Entrevistas, por esta mesma ordem. Esta decisão sistematiza uma investigação que é composta por uma sequência de fases fundamentais em que os resultados de uma induzem os objectivos da seguinte, explicando os caminhos percorridos.

ii. Participantes

Considerando as características desta investigação e por questões de lógica organizativa, optou-se por efectuar a caracterização dos participantes de forma separada.

Grupo de Foco – Intervenientes

Compreende-se que o sucesso do grupo foco depende da exigência na selecção dos intervenientes. Na base, desta opção, estiveram critérios de ordem pessoal, mas também, critérios que se prendem com a experiência profissional, o grupo disciplinar e proximidade geográfica e disponibilidade/motivação dos participantes.

Constituiu-se um grupo de oito professores, do 1º, 2 e 3º Ciclos de escolaridade do Ensino Regular, de Agrupamentos de Escolas dos Concelhos de Alcobaça, Bombarral e

Caldas da Rainha, sendo um (1) Professor do 1º ciclo, com especialização em Educação Especial, dois (2) Professores de Educação Visual e Tecnológica, um (1) deles exercendo funções no 1º ciclo, um (1) Professor de Educação Física, um (1) Professor de Educação Tecnológica, um (1) Professor do Curso de Educação e Formação na área Hoteleira (CEF), um (1) Professor de Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal e um (1) Professor de Matemática.

A discussão de grupo realizou-se no dia 21 de Outubro de 2011, pelas 18 horas, em casa do investigador.

Entrevistas – Intervenientes

Considerando as características deste estudo investigativo decidiu-se realizar cinco entrevistas. Para tal, entrevistaram-se, dois (2) professores de Educação Especial, dois (2) professores de Educação Visual e Tecnológica e um (1) Director de Turma. A opção foi encontrar informações capazes de traduzir opiniões bem fundamentadas sobre a questão investigativa. Para além do grupo disciplinar, foi a larga experiência o critério privilegiado.

A ideia de alargar o estudo a mais do que uma disciplina prende-se com um aumento do suporte de dados, podendo confrontar diferenças de posições e assim se construir de forma mais rica a estrutura hermenêutica desta investigação. Como mais à frente se apurará, a análise dos dados permitiu a construção de conclusões bem suportadas.

Foram escolhidos, para entrevistar, professores que leccionam em Agrupamentos de Escolas que incluam diversos ciclos de escolaridade, desde o pré – escolar ao ensino secundário, onde existe maior concentração de alunos com CEI, facilitando o processo de fundamentação da opinião dada a experiência acumulada no acompanhamento desses alunos.

Por uma questão de apresentação e organização dividiram-se as entrevistas em três grupos: grupo EE, grupo EVT e grupo DT.

Decidiu-se usar a seguinte nomenclatura para identificar as entrevistas: entrevista 1EE, entrevista 2EE, entrevista 3EVT, entrevista 4EVT e entrevista 5DT.

iii. Instrumentos utilizados na recolha de informação e extracção de dados

A abordagem conceptual incidiu num conjunto de fundamentos essenciais e necessários que facilitaram a compreensão do problema e permitiram a obtenção de uma visão clara e organizada do objecto de estudo.

Com o intuito de facilitar o processo de aquisição, tratamento e análise dos dados para obtenção de resultados é necessário dar atenção aos instrumentos utilizados na recolha de informação e extracção e categorização de dados.

Numa abordagem qualitativa necessita-se de técnicas e instrumentos capazes de recolher e produzir informação que permita à posteriori uma análise de conteúdo.

Grupo de Foco e Estudo Prévio Documental do CEI

A recolha de informação iniciou-se com o recurso à gravação áudio da sessão de discussão colectiva da temática em causa e posterior transcrição da informação e sua categorização.

Para se proceder ao tratamento estatístico dos dados optou-se por utilizar o programa informático Microsoft Office Excel for Windows versão 14.0, por incluir nele as ferramentas de cálculo e de construção de gráficos. Foi possível proceder-se à elaboração de gráficos e tabelas e ao levantamento das relações existentes entre as variáveis tomadas em conta para a investigação.

Entrevistas

Tendo em consideração as características e os objectivos deste estudo investigativo, e depois de se ter definido o problema a investigar e as questões que seriam analisadas, decidiu-se utilizar a técnica das entrevistas individuais semi-estruturadas com o recurso à gravação áudio e posterior transcrição da informação.

A opção, apesar das exigências que esta técnica coloca, caminhou no sentido de uma solução investigativa que permitisse uma análise cuidada dos dados e entrar no mundo do entrevistado e, ao mesmo tempo, continuar do lado de fora. Ou seja, um exercício de construção interpretativa e de análise por inferências.

As entrevistas são utilizadas como instrumentos de recolha de informação, extracção, categorização, análise e síntese de dados que originam conclusões investigativas em estreita relação com o estudo teórico.

Durante os vários momentos de uma investigação as entrevistas oferecem pistas para a selecção dos processos a estudar e possibilitam conclusões pertinentes. Procura-se, por um lado, o conhecimento dos entrevistados e, por outro lado, a recolha de informação real sobre o problema. Era importante conhecer opiniões fundamentadas e desmistificar algumas ideias que ainda hoje se associam à problemática do aluno com CEI.

Os objectivos nucleares da entrevista eram: procurar perceber quais as posições dos entrevistados face à inclusão de EVT no Currículo Específico Individual no sentido de se compreender a finalidade e importância desta disciplina face ao desenvolvimento global e inclusão do aluno com NEEcp e, por outro lado, averiguar como se realiza o processo de elaboração do CEI.

Teve-se o cuidado de não dispersar a entrevista por questões que não se enquadrassem no âmbito já referido. Importou reforçar, a principal intenção – a relação com os restantes instrumentos de recolha de dados dinâmicos e de estrutura – que foi cumprida. Era fundamental garantir a articulação de significados de modo a ser possível a construção de conclusões.

Por se tratar de uma abordagem qualitativa a tarefa inicial consistiu na estruturação dos blocos. O segundo patamar inscreveu os objectivos específicos e o terceiro incluiu os tópicos para as perguntas que seriam realizadas nas entrevistas.

Neste tipo de investigação os dois primeiros blocos são orientados para a legitimação da entrevista e para a caracterização do entrevistado (professor). Como se constata na Tabela 4, o primeiro, inclui a garantia de confidencialidade e anonimato das informações a recolher e, o segundo determina os conteúdos a abordar, nomeadamente a recolha de dados relativos à experiência pessoal e profissional e, ainda ao perfil sociocultural dos entrevistados.

Tabela 4 - Legitimação da entrevista e caracterização do professor

Blocos		Objectivos específicos	Tópicos para enquadramento das perguntas
A	Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	Apresentação do investigador e descrição do tipo de investigação em curso.
			Objectivos da investigação. Solicitação da colaboração.
			Garantia de anonimato das pessoas envolvidas e carácter confidencial dos dados.
B	Caracterização do professor	Recolher dados pessoais e profissionais.	Tempo de serviço, experiência profissional e pessoal.
		Caracterizar o perfil sociocultural do entrevistado, nomeadamente hobbies, actividades associativas, actividades de lazer, etc.	Percurso profissional. Compromisso com a profissão.
			Ocupação de tempos livres.

Optou-se pela criação de três blocos, o terceiro dos quais inclui as questões nucleares da investigação. Os dois primeiros blocos, legitimação e caracterização do professor, incluem-se no tópico já referido como “Participantes”. O terceiro bloco remete para a finalidade, contributo e escolha da EVT num CEI.

O guião incluiu, para além dos blocos e dos objectivos específicos, os tópicos para a formulação das perguntas. A nossa opção consistiu na construção de um guião comum, embora na entrevista ao professor de Educação Especial seja pedido o tempo de serviço nesse mesmo grupo de docência.

A construção dos tópicos para as perguntas partiu dos objectivos específicos e só depois se pensou nas perguntas a fazer. Sendo uma entrevista semi – estruturada o objectivo não foi sujeitar o entrevistado a um rol de perguntas mas antes deixar o discurso fluir de modo a conseguir obter informações autênticas. O guião foi submetido à avaliação de professores peritos (Anexo C).

Como se constata na Tabela 5, no bloco C introduziu-se o foco da investigação ao iniciar-se a recolha de informações sobre a finalidade, contributo e escolha da EVT num CEI.

Tabela 5 - Finalidade, contributos e escolha da EVT num CEI

Blocos	Objectivos específicos	Tópicos para enquadramento das perguntas	
C	Finalidade, contributo e escolha de EVT num CEI	Recolher dados para conhecer a finalidade de EVT num CEI	Obter informação sobre os aspectos que a EVT privilegia/desenvolve quando integrada num CEI
		Recolher dados para conhecer o contributo de EVT num CEI	Obter informação sobre as características relevantes da EVT no desenvolvimento global do aluno com CEI
		Recolher dados para averiguar o processo de elaboração do CEI	Obter informações sobre as características relevantes da EVT na inclusão do aluno com CEI
			Obter informações sobre a escolha da disciplina, critérios de escolha, obstáculos e dificuldades enfrentadas
		Outras informações relevantes.	

Inclui-se neste bloco o modo como é efectuada a construção de um CEI no âmbito do conselho de turma. Teve-se a preocupação de procurar obter a identificação das dificuldades encontradas e outras informações relevantes.

iv Procedimentos

A metodologia qualitativa abarca uma série de passos, percorridos normalmente de forma sequencial e que se resumem de seguida:

- Definir a questão (qualitativa);
- Selecção do grupo de participantes (selecção intencional dos indivíduos);
- Recolha de informação, segundo as técnicas seleccionadas (grupo de focagem, estudo prévio, documental, do CEI e entrevista semi - estruturada);
- Registo e arquivo de informação (gravação áudio em que se registam as intervenções dos participantes);
- Transcrição das gravações, categorização e tratamento da informação, análise, interpretação e discussão dos resultados (formando um só capítulo em que se conjuga o método e certa subjectividade)

Passa-se agora à descrição individual dos vários procedimentos.

Grupo de Foco

Teve início o debate, com apresentação e explicação do tema “A Importância de Inclusão da Educação Visual e Tecnológica num Currículo Específico Individual”.

A gravação áudio do grupo e, posteriormente, a transcrição e categorização das diversas intervenções conduziu a três tópicos, respectivamente:

Tópico I. A disciplina de Educação Visual e Tecnológica: que fornece dados que reflectem as características relevantes, os aspectos valorizadores e desvalorizadores/desconhecimento da disciplina de EVT;

Tópico II. Outras Disciplinas: que permite conhecer os aspectos desvalorizadores dessas disciplinas para serem integradas num CEI;

Tópico III. Escola Inclusiva: que fornece dados que reflectem a opinião/espectativas dos professores sobre a escola inclusiva e o Currículo Específico Individual;

Foi necessário subdividir os tópicos em blocos onde se elencaram indicadores.

Estudo prévio, documental, do CEI

Começou-se por analisar os documentos de modo a obter a familiarização necessária que permitisse a recolha de dados. Escolheu-se um Agrupamento de Escolas do Ensino Regular, distrito de Leiria, Caldas da Rainha, por uma questão geográfica e de conforto, dado ser a escola onde a autora exerce funções, possibilitando, deste modo, o acesso rápido e completo aos documentos. A recolha de informação ocorreu durante o mês de Fevereiro de 2012.

O conjunto de processos recolhidos é correspondente a quatro (4) Currículos Específicos Individuais (de alunos matriculados no 5º e 6º anos de escolaridade), considerados representativos dos processos existentes.

Entrevistas

Todas as entrevistas foram efectuadas pela investigadora, o que em termos de coerência na colheita de informação é muito importante, pois deste modo é possível minimizar diferenças de linguagem, orientação da entrevista e subjectividade.

De um modo geral as entrevistas decorreram num ambiente calmo sem interrupções de maior, permitindo a sua concretização com sucesso.

Utilizou-se o mesmo guião para as entrevistas. No caso dos professores de Educação Especial importou conhecer o tempo de serviço no respectivo grupo de docência pelo que se introduziu essa pergunta na entrevista.

Por questões de sistematização decidiu-se separar as entrevistas de acordo com o grupo de docência dos professores.

Como se pode constatar na Tabela 6, observou-se por parte dos professores de Educação Especial, Educação Visual e Tecnológica e Director de Turma uma completa disponibilidade para colaborar na entrevista e ficaram claros os critérios de confidencialidade e de anonimato, reunindo-se as condições necessárias para a realização da mesma.

Tabela 6 - Indicadores do âmbito da colaboração na entrevista e da confidencialidade e anonimato dos dados

Entrevista	1EE	2EE	3EVT	4EVT	5DT
Colaborou na entrevista	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Consentimento informado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

As entrevistas foram realizadas no mês de Setembro conforme se pode observar na Tabela 7.

Tabela 7 - Data de realização das entrevistas

Entrevista	1EE	2EE	3EVT	4EVT	5DT
Data	10.setembro.2012	11.setembro.2012	9.setembro.2012	26.setembro.2012	13.setembro.2012

Como acima referido, as entrevistas foram áudio gravadas para posterior transcrição. Encontram-se em anexo (Anexo D). Na sala estavam presentes o entrevistador e o entrevistado. Foram cumpridos os procedimentos referidos no guião da entrevista. Não houve quaisquer interrupções.

v Técnica utilizada na análise de conteúdo

Como já se referiu anteriormente, dadas as características do estudo e, por questões de facilitação de acesso, optou-se por separar as técnicas utilizadas de acordo com o estudo do grupo de focagem e entrevistas realizados.

Segundo os autores, Carla Galego & Alberto A. Gomes, o grupo de focagem permite “ (...) aflorar as diversas dimensões e visões de diferentes indivíduos sobre um tema previamente definido dentro de um grupo (...) ” (2005, p.174).

O grupo de focagem é uma forma de recolha de informação, que consiste em pedir a uma audiência que exponha as suas opiniões, com o intuito destas poderem vir a conduzir a novas linhas de reflexão (Saumure, 2001). A finalidade principal desta modalidade de pesquisa, é extrair das atitudes e respostas dos participantes, sentimentos, opiniões e reacções, que á posteriori se constituam num novo conhecimento, um valor crítico e reflexivo, com carácter dinâmico e operativo.

Os instrumentos com as particularidades das entrevistas, e apesar da determinação temporal que o seu tratamento requer, revelam-se fontes de enorme relevância dada a sua natureza.

A análise de conteúdo é uma técnica com uma história com mais de trinta anos que nem sempre tem sido bem compreendida, pelo que a sua utilização tem tido os seus altos e baixos. No entanto, ciente da exigência e responsabilidade que a caracteriza, sendo uma técnica quase irrepitível, impõe-se a construção de uma estrutura sistémica e em escada hermenêutica, que pode conduzir, ou não, a resultados satisfatórios.

Com base nos resultados do estudo realizado por Bardin (2009, p.11), este definiu, análise de conteúdo como:

“ (...) um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo

escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito) retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação” (...)”.

A citação da autora explícita bem o desafio sentido na escolha do problema a investigar e das ferramentas a utilizar.

A escolha da análise de conteúdo baseou-se sobretudo na configuração do estudo investigativo: esperava-se que a tarefa, embora exigente, permitisse chegar a resultados válidos e interessantes.

Decidiu-se não recorrer aos programas informáticos já existentes no tratamento das entrevistas por não se justificarem os estudos de frequência de palavras ou expressões. Tal como refere a literatura mais experiente e especializada sobre este assunto e, ainda, segundo Bardin (2009, p.173), a utilização dos programas informáticos revela-se inútil nos casos em que “ (...) a análise é exploratória e a técnica não é ainda definitiva; a análise é única (...); a unidade de codificação é grande, espacial ou temporal.”

Foi seguindo, sensivelmente, o mesmo modo de pensar que se considerou escolher este percurso investigativo.

Na realização da análise de conteúdo das entrevistas, concluiu-se que a opção pelo caminho escolhido se revelava pertinente e que deste modo acrescentava credibilidade e variedade à informação recolhida.

Neste estágio é conveniente recordar que o tema das entrevistas se focou no tratamento da informação que deveria conduzir, directa ou indirectamente, a dois objectivos primordiais: valorizar a EVT num Currículo Específico Individual e melhorar as condições de aprendizagem dos alunos com NEEcp.

Estavam assim definidos os pressupostos gerais da análise de conteúdo. Segue-se a sistematização dos blocos. Os blocos inscrevem os objectivos específicos de modo a determinar com rigor o que se deseja obter e dá consistência ao domínio seguinte: as categorias.

O domínio das categorias, exigiu um cuidado ainda mais apurado na sua construção. Decidiu-se seguir a sugestão de Bardin (op. cit.pág.177), quando afirma que “ (...) a grelha de categorias pode ser elaborada à priori, com base numa teoria ou a partir do senso comum. (...) ”. E, assim, concebeu-se uma primeira grelha de categorias, baseada

na revisão da literatura e nos resultados do Grupo de Foco, antes da realização das entrevistas e das unidades de registo.

O procedimento revelou-se apropriado e correspondeu às expectativas delineadas.

Para facilitar o processo de compreensão subdividiu-se a categoria C em quatro sub-categorias (C1, C2, C3, C4). As sub-categorias relacionam-se com o processo de obtenção de informação que permitem uma recolha abundante de dados relativos à finalidade, ao desenvolvimento global, à inclusão do aluno e ao Currículo Específico Individual.

Utilizaram-se os registos transcritos das entrevistas para extrair todas as unidades de conteúdo passíveis de ser relacionadas com os respectivos domínios catalogados. Em alguns casos as unidades de registo obtidas foram diferentes do que se supunha quando se construiu o catálogo de perguntas/tópicos sendo necessário reintegrá-las de um modo mais adequado, reestruturando a grelha de análise ou simplesmente optou-se por desprezar o seu conteúdo, sempre que considerado não relevante.

A sistematização das unidades de registo deu, assim, origem ao domínio seguinte: o dos indicadores.

Neste estágio da investigação, procedeu-se à permanente revisão, passo a passo, da validade dos indicadores que apesar de exigir um cuidado redobrado permitiram a redacção do último domínio: os comentários.

Na Tabela 8 pode visualizar-se a matriz conceptual relativa à análise de conteúdo das entrevistas.

Tabela 8 - Matriz conceptual para as análises de conteúdo às entrevistas

Categoria	Sub-categorias		
Recolha de informações para definir e caracterizar a escolha da EVT num CEI..	C	Finalidade da disciplina num CEI	C1
		Análise da disciplina face ao desenvolvimento global do aluno com CEI	C2
		Análise da disciplina face à inclusão do aluno com CEI.	C3
		Análise do processo de elaboração do CEI	C4

Optou-se por construir um comentário para cada sub–categoria. Considerou-se que essa decisão se revelou vantajosa e essencial à construção das conclusões finais.

A partir da matriz conceptual passa-se a usar a nomenclatura mais corrente para os domínios, das categorias e sub-categorias. Deste modo, faz-se a ligação com o capítulo seguinte.

CAPITULO III – APRESENTAÇÃO E SÍNTESE DE RESULTADOS

i Resultados do Grupo de Foco

ii Resultados do Estudo Prévio Documental do CEI

iii Resultados das Entrevistas

Apresentação e síntese de resultados

Neste ponto apresentam-se os dados extraídos de uma forma organizada, seguida da respectiva análise, tendo em mente conhecer a importância da inclusão da disciplina de EVT num CEI. Por vezes acompanhar-se-ão tais resultados de citações parcelares das informações recolhidas, de forma a ilustrar mais claramente as interpretações e conexões subjacentes. Num outro ponto serão comentados e discutidos os resultados à luz da experiência pessoal do investigador e das conclusões de outros autores referidos na revisão da literatura.

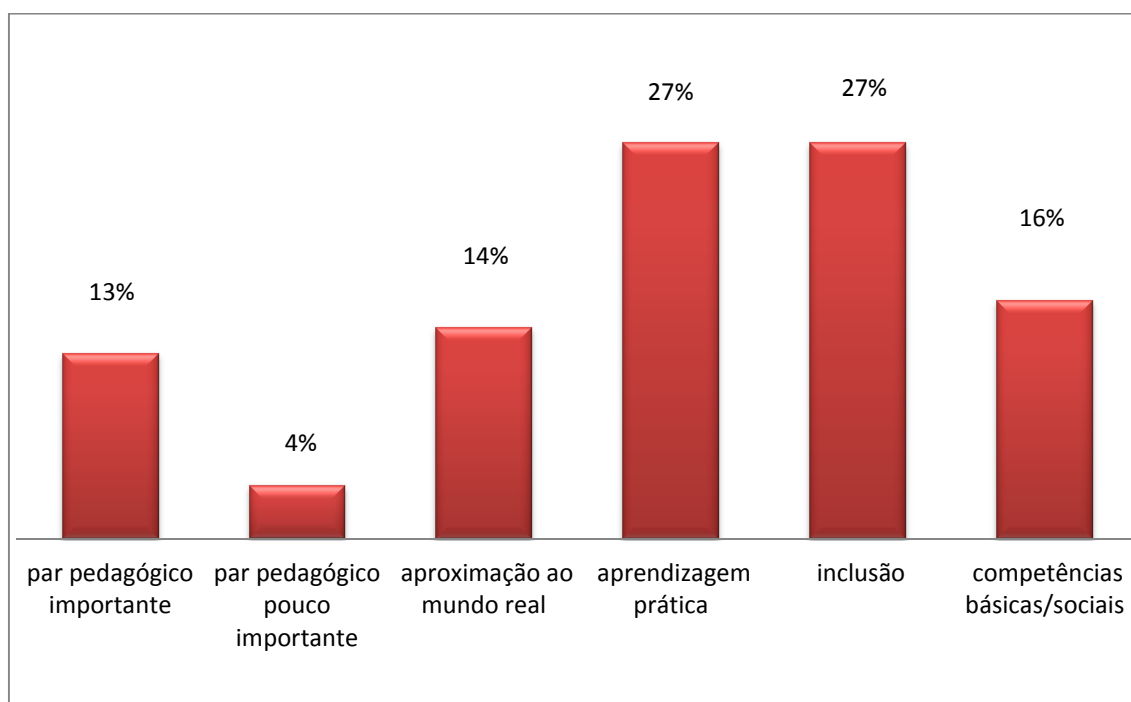
i. Resultados do Grupo de Foco

Apresentam-se os dados extraídos de uma forma organizada e sistematizada e os resultados do seu tratamento.

Tópico I – A disciplina de Educação Visual e Tecnológica: características relevantes, aspectos valorizadores e desvalorizadores/desconhecimento da disciplina de EVT.

Como se pode observar no Gráfico 1, a expressão das características relevantes, identificadas pelos participantes, sobre conteúdos e práticas na disciplina de EVT foca preferencialmente o seu contributo para a aprendizagem prática (27%), a inclusão (27%), as competências básicas/sociais (16%) e a aproximação ao mundo real (14%).

Gráfico 1 - Características relevantes da disciplina de EVT, segundo Grupo de Foco.

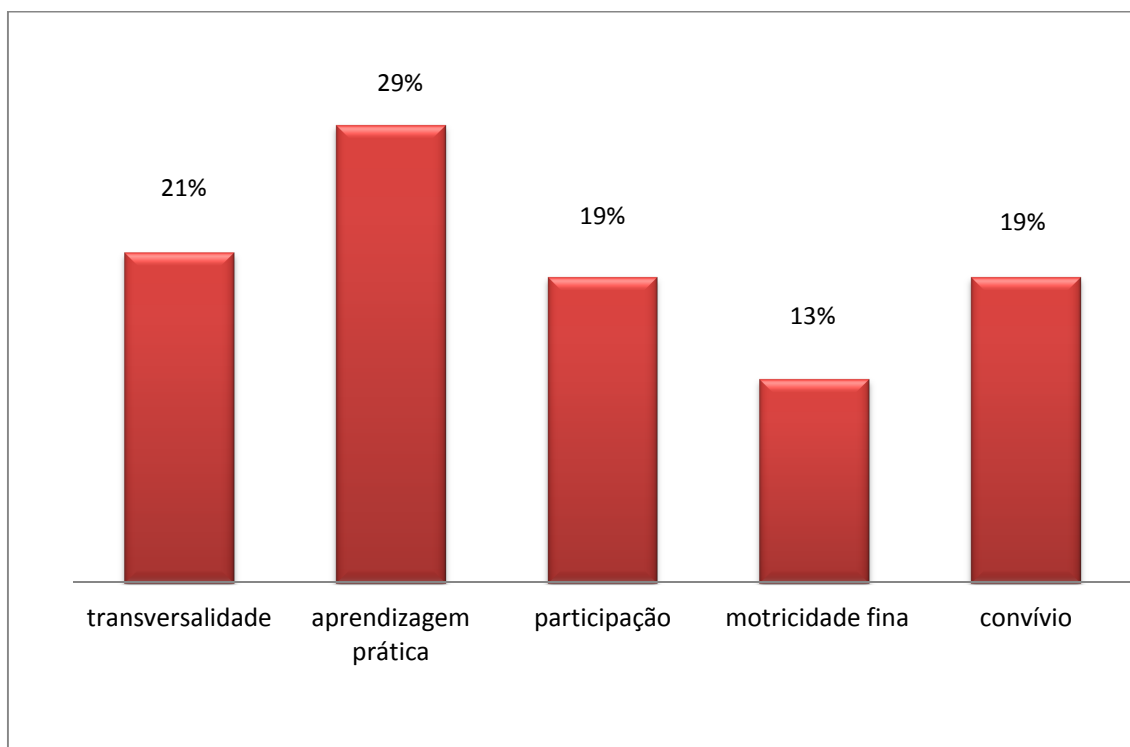


Decidiu-se dividir os aspectos valorizadores da EVT em três áreas distintas, a saber: o que desenvolve/privilegia (Gráfico 2), metodologia (Gráfico 3) e contexto de aprendizagem (Gráfico 4), respectivamente.

Como se pode observar no Gráfico 2, o contributo para o desenvolvimento da aprendizagem prática (29%) é profundamente valorizado, ainda que, sejam também valorizados outros aspectos, tais como: integrar os vários saberes (21%) das diversas disciplinas, promover a participação (19%) e o convívio (17%) entre alunos e professores.

Nesse campo ainda se pode observar que o contributo para o desenvolvimento da motricidade fina (13%) é assinalado embora menos valorizada.

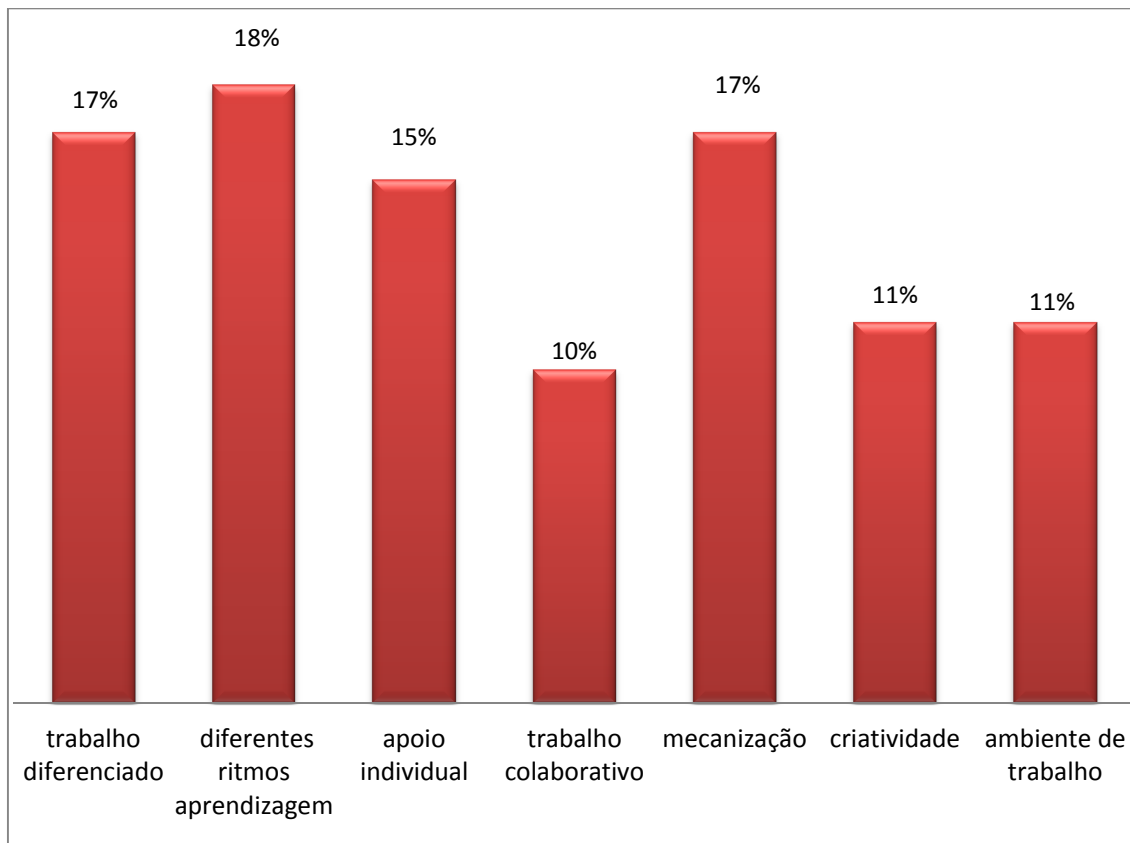
Gráfico 2 - Aspectos que a EVT desenvolve/privilegia enquanto integrada num CEI, segundo Grupo de Foco.



Como pode observar-se no Gráfico 3, as metodologias adoptadas na EVT que são mais valorizadas são: a admissão de diferentes ritmos de aprendizagem (18%) o trabalho diferenciado (17%), a mecanização da aprendizagem (17%) e o apoio individual (15%).

Menos expressivas mas ainda assim mencionadas podem observar-se: a criatividade (11%), o ambiente de trabalho (11%) e o trabalho colaborativo (10%).

Gráfico 3 - Aspectos metodológicos que a EVT privilegia enquanto integrada num CEI, segundo Grupo de Foco.



Ainda neste grupo pode observar-se no Gráfico 4 que os aspectos valorizadores da EVT em contexto de aprendizagem são a realização do mesmo trabalho por todos os alunos (52%) e a proposta de actividades atractivas (48%).

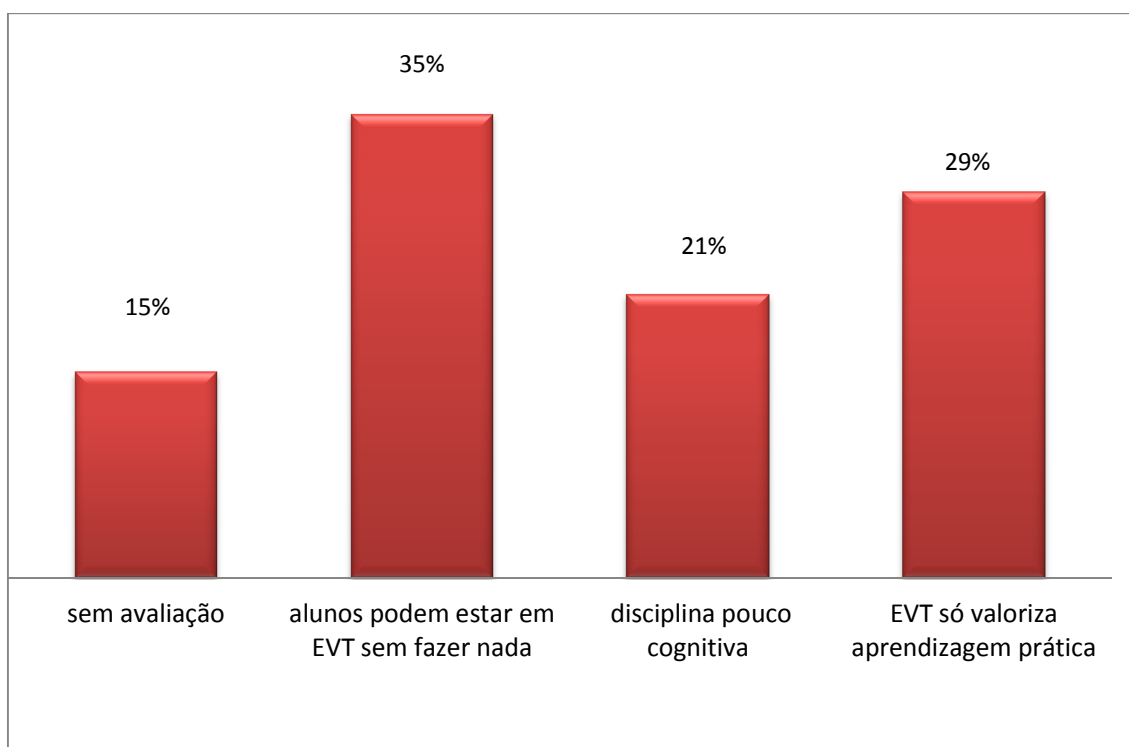
Gráfico 4 - Aspectos valorizadores da EVT em contexto de aprendizagem enquanto integrada num CEI, segundo o Grupo de Foco.



De algum modo o gráfico que se segue revela que os aspectos desvalorizadores apurados se confundem igualmente com o desconhecimento associado ao modo de funcionamento desta disciplina.

Como se pode observar no Gráfico 5, os aspectos com mais expressividade prendem-se, precisamente, com o facto de se pensar que os alunos podem estar em EVT sem fazer nada (35%), a EVT só valoriza a aprendizagem prática (29%) e é uma disciplina pouco cognitiva (21%). Ainda neste âmbito se destaca o facto de pressupostamente a disciplina não avaliar o aluno com CEI (15%).

Gráfico 5 - Aspectos desvalorizadores/desconhecimento da EVT enquanto integrada num CEI, segundo Grupo de Foco



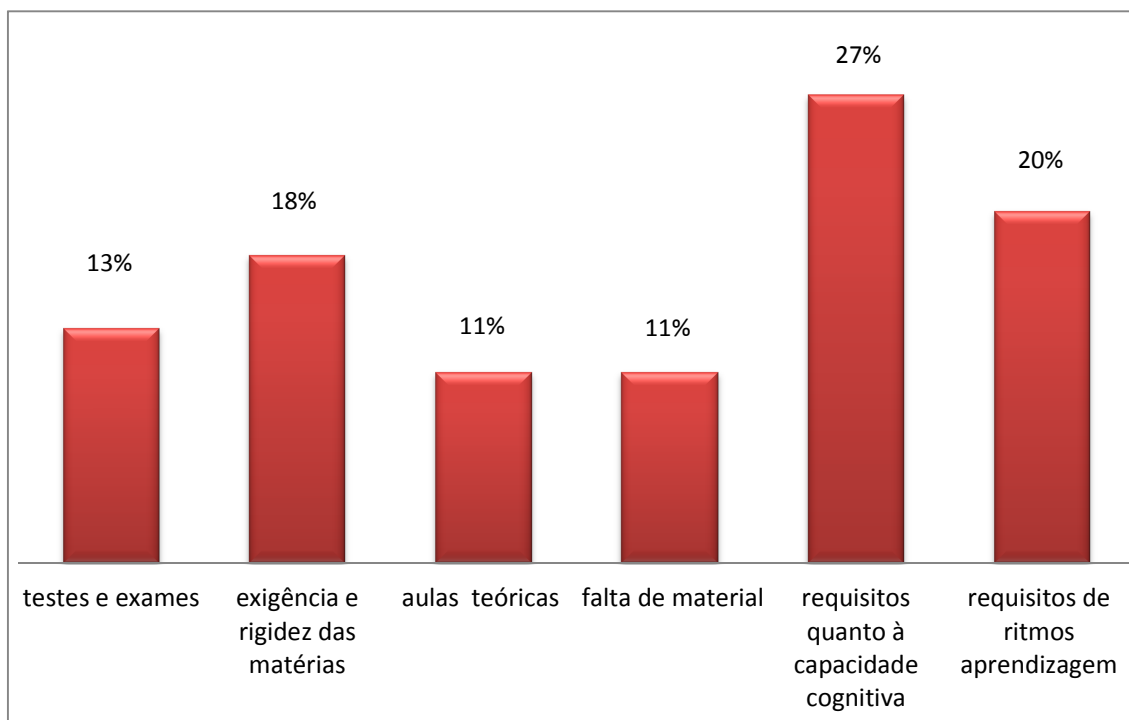
O grupo de foco possibilitou igualmente conhecer os aspectos desvalorizadores de outras disciplinas que as não recomendam para ser integrados no CEI, segundo a perspectiva dos mesmos participantes.

Tópico II. Outras Disciplinas: aspectos desvalorizadores dessas disciplinas para serem integradas num CEI.

Como se pode observar no Gráfico 6, os aspectos desvalorizadores de outras disciplinas que, com maior expressividade, são atribuídos, são: requisitos quanto à capacidade cognitiva (27%) e requisitos de ritmos de aprendizagem (20%) dos alunos, não

atingidos pelos alunos com CEI. As limitações cognitivas explicam por que a exigência e rigidez dos programas (18%) são igualmente um aspecto desvalorizadores para estas disciplinas.

Gráfico 6 – Aspectos desvalorizadores de outras disciplinas para serem integrados no CEI, segundo Grupo de Foco



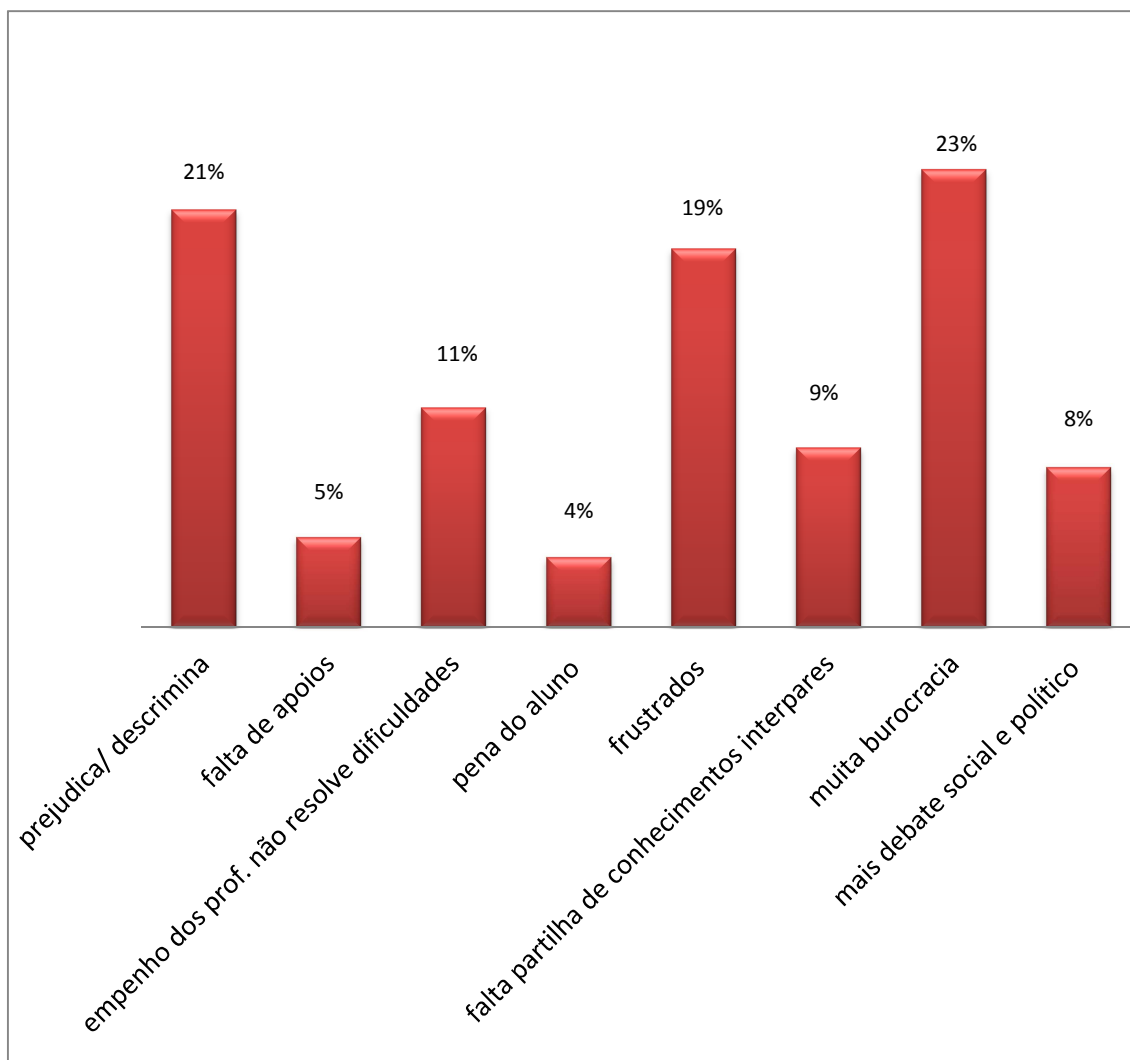
Ainda neste campo, mas com menor expressividade podem observar-se: a realização de testes e exames (13%), aulas teóricas (11%) e, ainda, a falta de material adequado à especificidade dos alunos (11%).

Por último apresenta-se o tópico III – Escola Inclusiva: expectativas e análise crítica do CEI, segundo o Grupo de Foco.

Como se pode observar no Gráfico 7, as críticas e expectativas com maior expressividade concentram-se na: muita burocracia (23%), no facto de prejudicar/discriminar (21%) os alunos e na frustração (19%) causada nos professores. Por outro lado prevalece a ideia de que o empenho dos professores não resolve certas dificuldades (11%), a falta de partilha de conhecimentos interpares (9%) prejudica o processo de inclusão e deveria haver mais debate social e político (8%) no âmbito da escola inclusiva.

Ainda segundo as expectativas dos participantes, 5 % refere a falta de apoios, nomeadamente de técnicos especializados, e 4% manifesta ter pena dos alunos.

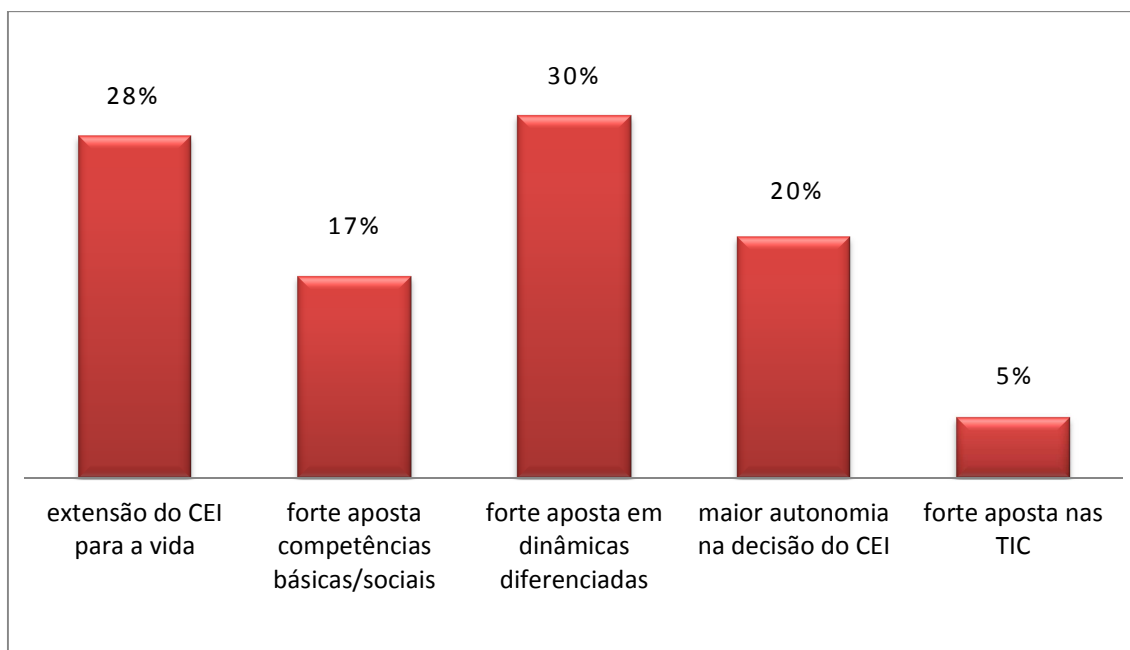
Gráfico 7 - Escola inclusiva, expectativas do Grupo de Foco.



Como se pode observar no Gráfico 8, a expressão sobre a análise crítica do CEI por parte dos participantes enfatiza uma forte aposta em dinâmicas de trabalho diferenciadas (30%) e nas competências básicas/sociais (17%) de modo a preparar-se a entrada do aluno no mercado de trabalho. Contudo, não obteve grande expressividade a aposta nas tecnologias de informação e comunicação (5%).

De um modo mais expressivo observa-se, igualmente, a referência à autonomia na decisão de prepara e aplicar um CEI (20%) e à extensão do CEI para além da escola, à vida (28%).

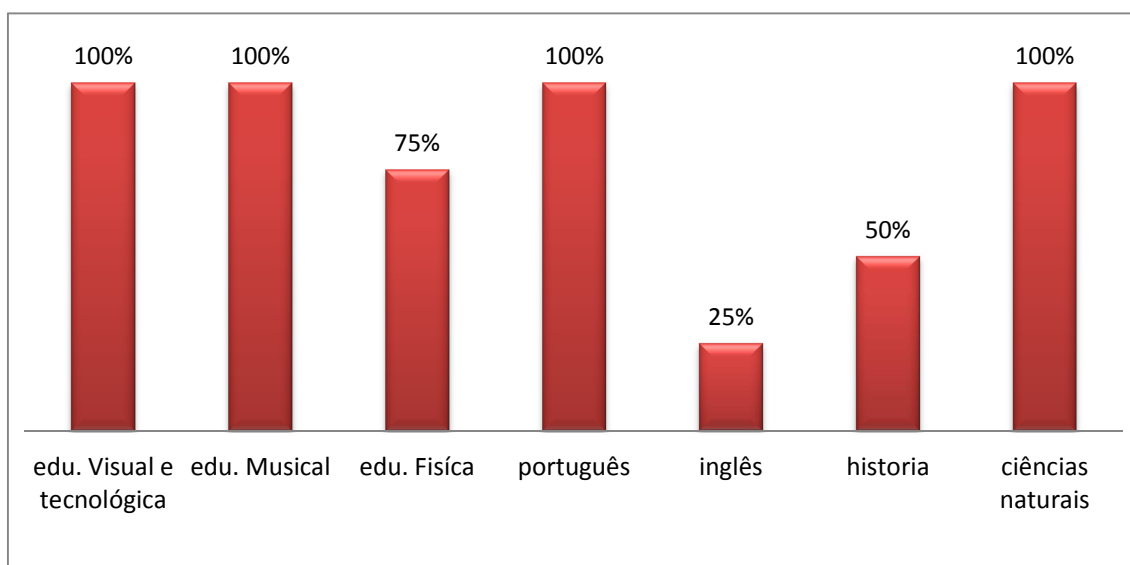
Gráfico 8 – Análise crítica do CEI, segundo Grupo de Foco.



ii. Resultados do Estudo prévio do CEI

A análise dos documentos seleccionados, como se pode ver no Gráfico 9, deixa bem claro que as disciplinas do Currículo Nacional do Ensino Básico mais escolhidas na elaboração do CEI são, nomeadamente Educação Visual e Tecnológica (100%), Educação Musical (100%) e Educação Física (75%), Português (100%), Ciências Naturais (100%).

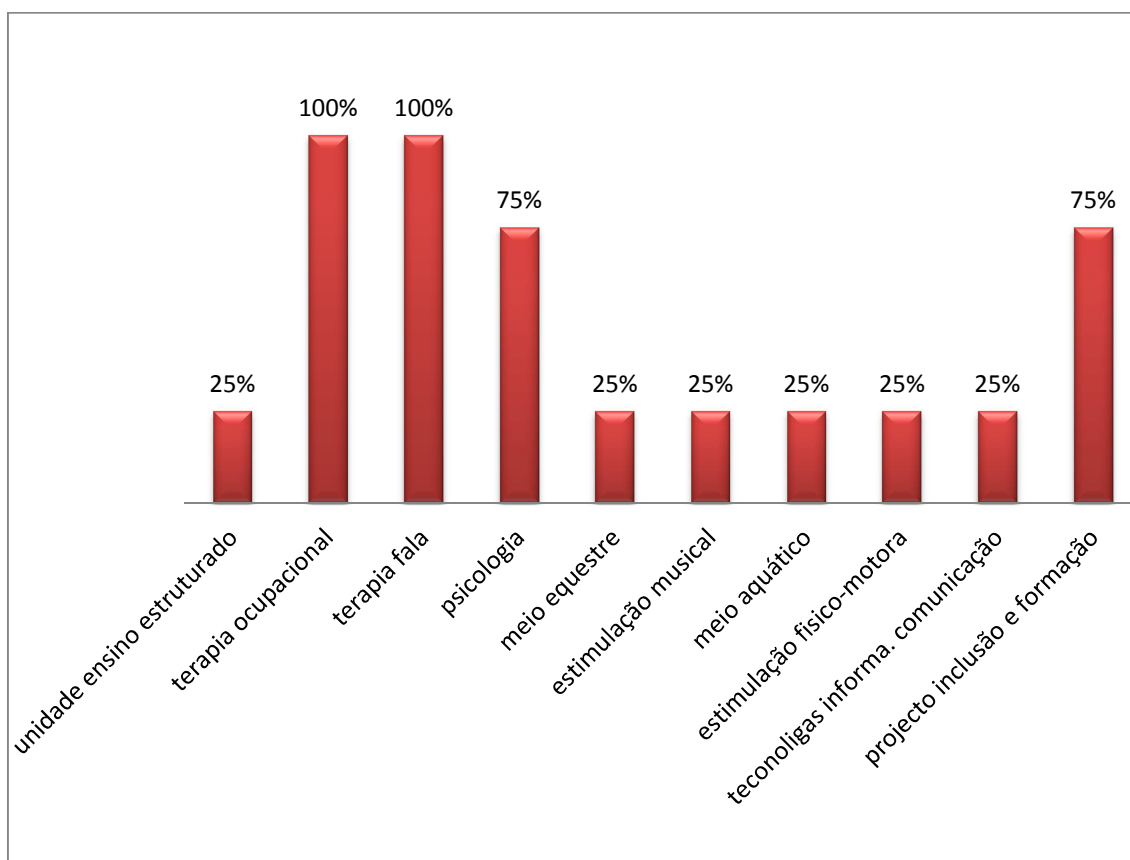
Gráfico 9 - CEI – disciplinas do CNEB 2º Ciclo



Seguem-se as disciplinas de História e Geografia de Portugal (50%) e Inglês (25%) com uma expressividade inferior.

Quando o objecto em análise são outros recursos do CEI, como se pode observar no Gráfico 10, surgem: terapia da fala (100%), terapia ocupacional (100%) e psicologia (75%) e Projecto de Inclusão e Formação (PIF) (75%). Os outros recursos prestam um apoio importantíssimo no âmbito das aprendizagens e no desenvolvimento global e pessoal do aluno.

Gráfico 10 - CEI – outros recursos



Nesse âmbito o Projecto de Inclusão e Formação visa oferecer um variado leque de módulos que se julgam essenciais no desenvolvimento pessoal e global destes alunos. Isto porque o que se pretende é o enriquecimento do CEI. Ou seja, efectivamente, os módulos visam “substituir” as disciplinas curriculares retiradas aos alunos. É por isso importante não esquecer a componente prática e funcional dos módulos mas também uma vertente lúdica que no fundo funciona como um motor motivacional, essencial na consolidação de matérias e temas. E é aqui que uma vez mais se sustenta a importância da aprendizagem prática num currículo deste tipo. Sendo que muitas dessas actividades

se cruzam no âmbito da expressão artística ligadas à criatividade e dentro de um contexto lúdico.

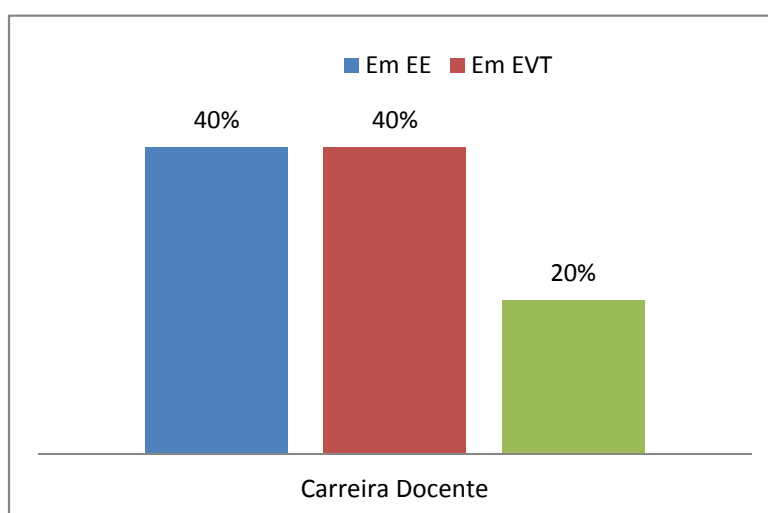
As actividades com menor expressividade abrangem a área da estimulação dos sentidos. É um campo que não deve ser descurado porque incide particularmente na problemática de cada aluno. O que mostra que a elaboração do CEI não deve ser um assunto deixado ao acaso. Para tal é indispensável que a escola tenha maior autonomia e possa estabelecer parcerias no sentido de se encontrarem os recursos e meios que melhor servem os interesses e as necessidades destes alunos.

iii. Resultados das Entrevistas

De seguida procede-se à apresentação dos resultados da análise de conteúdo que foi suportada numa matriz baseada na matriz inicialmente mas melhorada e aprofundada após a análise dos resultados obtidos nos dois passos antecedentes (grupo foco e análise documental do CEI).

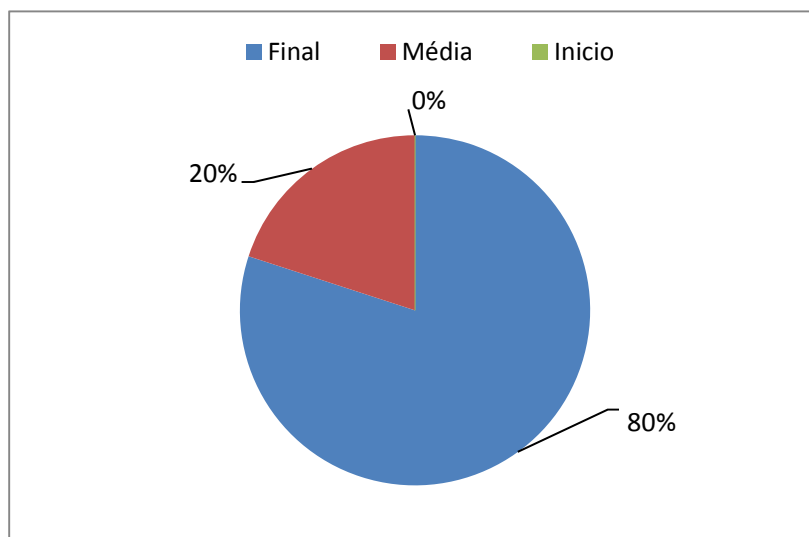
No que diz respeito à carreira docente, Gráfico 11, verifica-se que 40% dos entrevistados são professores de educação especial, 40% são professores de educação visual e tecnológica e que 20% são professores de educação física, sendo esse, também, director de turma.

Gráfico 11 – Carreira Docente



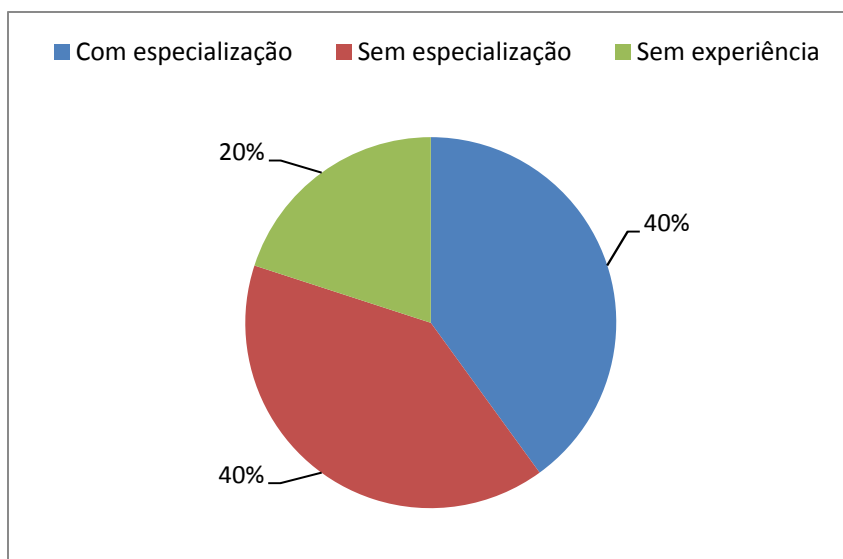
Como se constata no Gráfico 12, todos os entrevistados possuíam uma vasta experiência profissional. Um dos professores encontrava-se a meio da carreira (20%) e os outros quatro estavam próximos do final da carreira (80%).

Gráfico 12 – Experiência profissional



Como se verifica no Gráfico 13, 40% dos entrevistados possuíam formação especializada em educação especial, 40% não possuíam formação em educação especial, mas já haviam trabalhado, respectivamente, no apoio educativo e em meio aquático, com crianças com espectro do autismo.

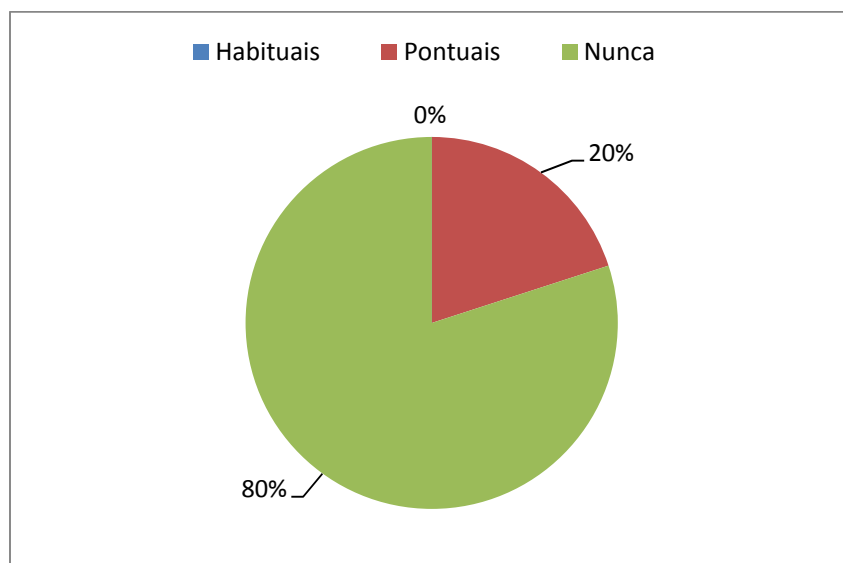
Gráfico 13 - Experiência com NEEcp



Apenas um entrevistado não possuía experiência (20%) com NEEcp. O entrevistado 1EE deu apoio directo em sala de aula na disciplina de EVT.

Como se pode verificar no Gráfico 14, 80% dos entrevistados afirmaram não praticar nenhum hobbie no entanto 20% dos entrevistados reconheceram que, pontualmente, realizavam tarefas no âmbito da disciplina de EVT.

Gráfico 14- Hobbies e actividades relacionadas com EVT



Embora não pratiquem, presentemente, actividades relacionadas com a disciplina em causa, manifestam grande empatia pela área das expressões. Reconhecem no entanto que, hoje em dia, a burocracia em torno da prática lectiva lhes retira tempo para desenvolver actividades desse âmbito.

A Tabela 4 regista os indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais, profissionais e socioculturais dos entrevistados (Anexo E – indicadores).

Tabela 9 - Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais, profissionais e sociocultural dos entrevistados

Indicadores		1EE	2EE	3EVT	4EVT	5DT
<u>Tempo de Serviço</u>	<u>Em final da carreira</u>	<u>1</u>	<u>1</u>		<u>1</u>	<u>1</u>
	Em meio de carreira			1		
	Em início de carreira					
Experiência profissional	EVT			1	1	
	EE	1	1			

	Outra					1
	<u>NEE / CEI</u>	<u>1</u>	<u>1</u>			<u>1</u>
<u>Experiência com alunos NEE</u>	Apoio educativo			1		
	Conhecimento da escola				1	
	<u>Docência</u>			<u>1</u>	<u>1</u>	
<u>Experiência com alunos em EVT</u>	<u>Apoio em sala de EVT</u>	<u>1</u>	<u>1</u>			
	Sem conhecimento EVT					1
	Relacionadas com EVT	1				1
Actividades não escolares e hobbies	Não relacionadas com EVT			1		1
	Não responde		1			

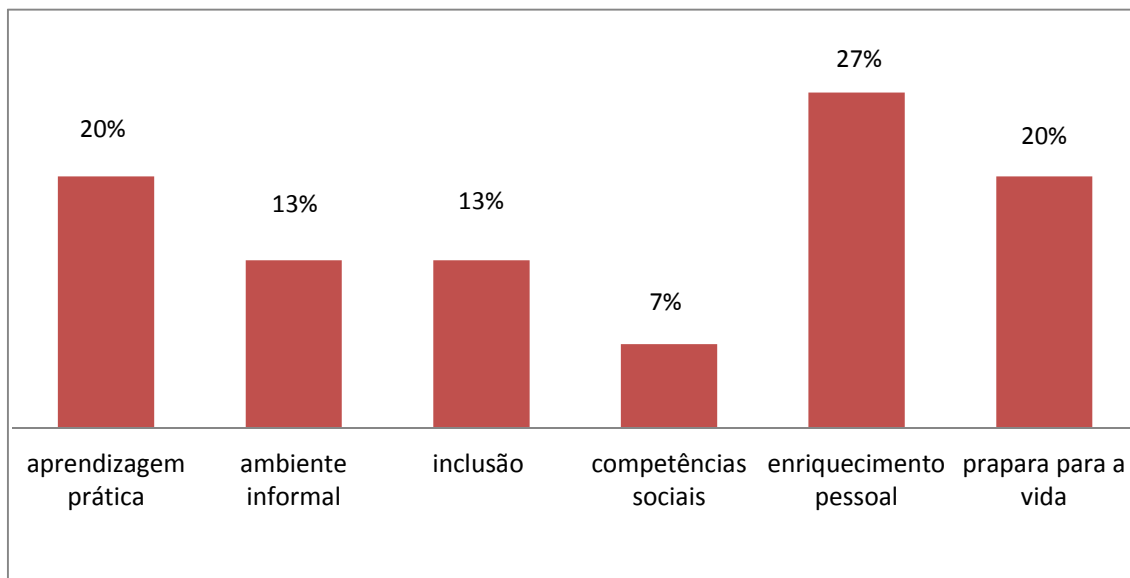
O perfil encontrado permitiu a recolha de opiniões por parte de quem tem experiência de trabalho directo com alunos com NEEcp, num período caracterizado por inúmeras e constantes mudanças nos normativos do sistema escolar.

De seguida procede-se à apresentação dos resultados da análise de conteúdo correspondente à recolha de informações para definir e caracterizar a escolha da EVT num CEI – categoria C. Subdividido em quatro (4) sub-categorias, C1, C2, C3 e C4, respectivamente.

SUB-CATEGORIA C1 – Aspectos que a EVT privilegia/desenvolve quando integrada num CEI

Como se observa no Gráfico 15 as opiniões com maior expressividade no que se refere aos aspectos que a EVT privilegia/desenvolve são o “enriquecimento pessoal do aluno” (27%), a “aprendizagem prática” (20%) e “preparação para a vida” (20%). Menos expressivos mas ainda assim mencionados pode observar-se o ambiente informal (13%) em contexto sala de aula e a inclusão (13%). Por último, com menor expressividade, as competências sociais (7%).

Gráfico 15 - Aspectos que a EVT privilegia/desenvolve quando integrada num CEI, segundo os Entrevistados



Na Tabela 10 podem observar-se os indicadores obtidos nas entrevistas referentes à Sub-categoria C1.

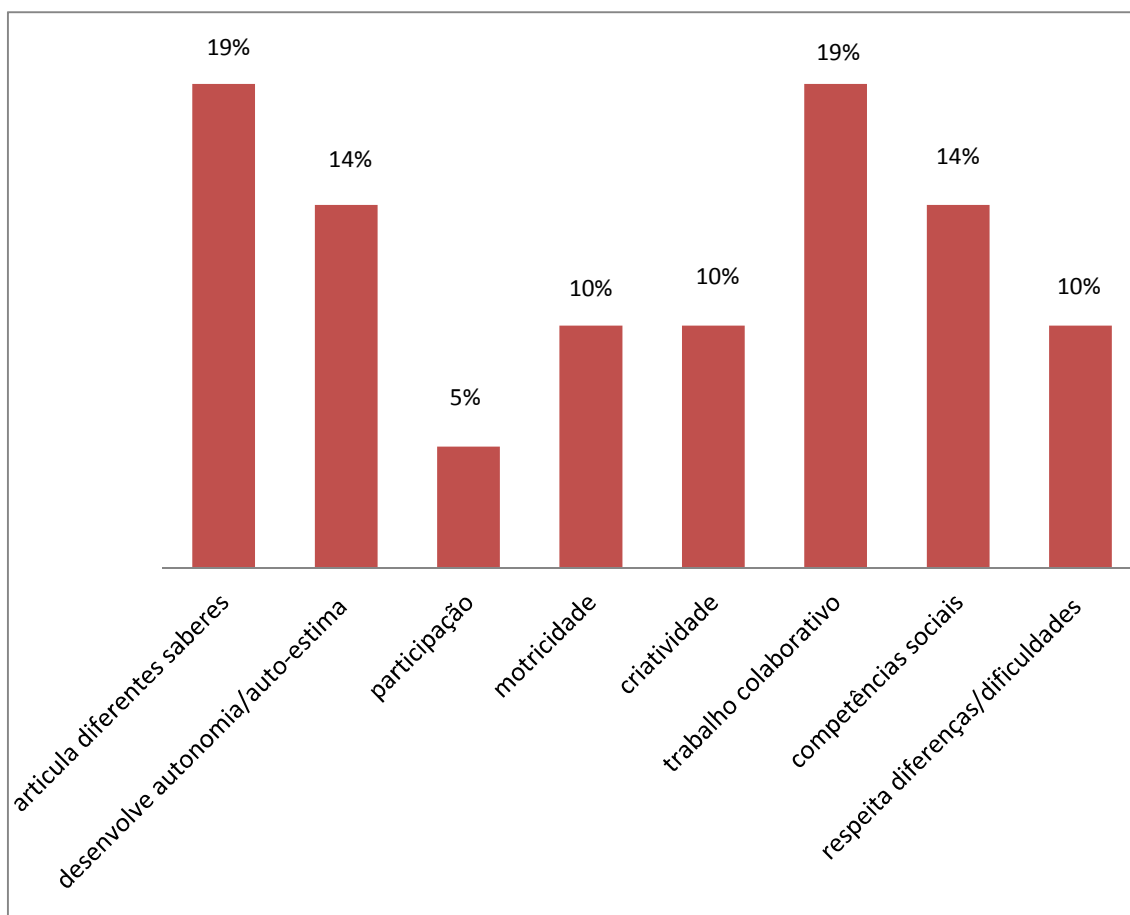
Tabela 10 - Indicadores, obtidos nas cinco entrevistas, referentes aos aspectos que a EVT privilegia/desenvolve quando integrada num CEI, segundo os Entrevistados

Entrevista 1EE	Entrevista 2EE	Entrevista 3EVT	Entrevista 4EVT	Entrevista 5DT
Mais-valia.	Faz todo sentido. Integra o aluno. Fá-lo sentir com as mesmas competências.	É importante desenvolver competências sociais. Ajuda muito.	É fundamental o método de resolução de problemas.	Maior satisfação. Ambiente informal.
Ambiente descontraído. Informal.	_____	Apela aos sentidos para alargar o conhecimento. Estabelece ligações com o mundo exterior.	É uma necessidade para a sua construção.	Facilita interações. Mais individualizado e constante. Aumento dos estímulos.
_____	_____	Prepara o aluno para a vida profissional.	Experimentação.	_____
_____	_____	_____	É fundamental para o desenvolvimento harmonioso.	_____

SUB-CATEGORIA C2 – Características relevantes da EVT no desenvolvimento global do aluno com CEI

Quando se trata das características relevantes da EVT o Gráfico 16 indica que o trabalho colaborativo (19%) e a articulação de diferentes saberes (19%) são indicadores com maior expressividade no que toca ao desenvolvimento global do aluno.

Gráfico 16 - Características relevantes da EVT no desenvolvimento global do aluno com CEI, segundo os Entrevistados



Os aspectos com menor expressividade são: “desenvolve autonomia e auto-estima” (14%), desenvolve competências sociais (14%), desenvolve motricidade (10%), criatividade (10%) e respeita diferenças/dificuldades (10%).

Num plano menos expressivo pode observar-se a promoção da participação do aluno (5%).

Na Tabela 11 podem observar-se os indicadores obtidos nas entrevistas referentes à Sub-categoria C2.

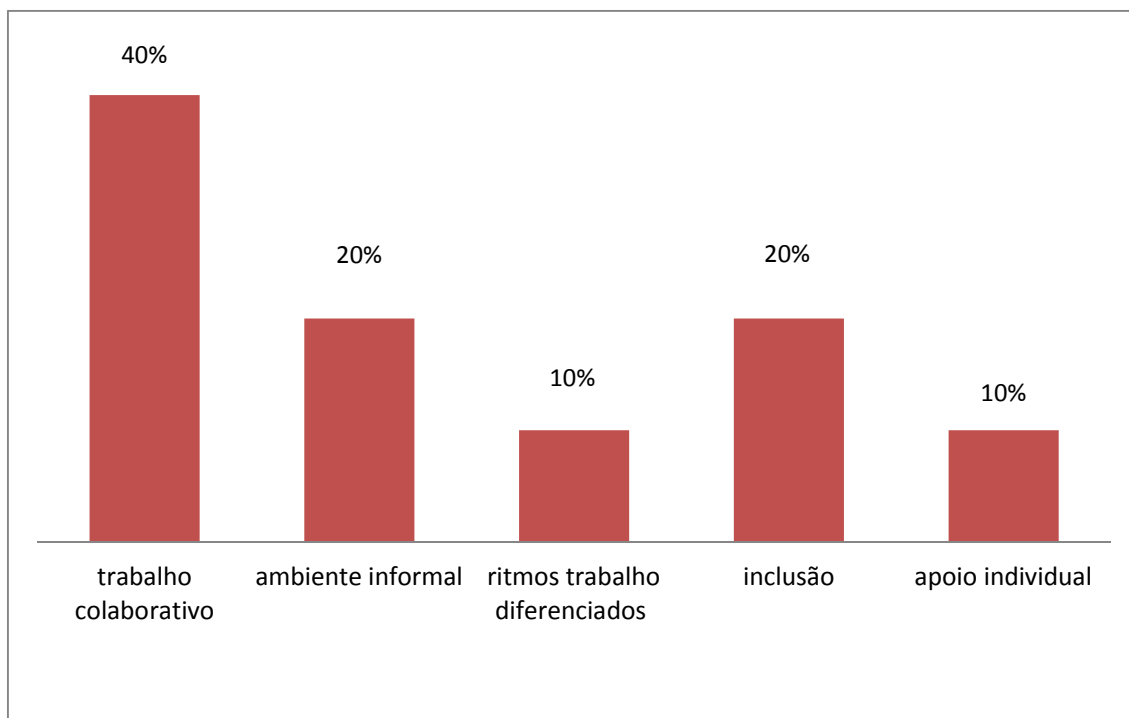
Tabela 11 - Indicadores, obtidos nas cinco entrevistas, referentes às características relevantes da EVT no desenvolvimento global do aluno com CEI, segundo os Entrevistados

Entrevista 1EE	Entrevista 2EE	Entrevista 3EVT	Entrevista 4EVT	Entrevista 5DT
Desenvolve globalmente o conhecimento. Estimula.	Sente-se feliz. Interage com colegas.	Desenvolve a aprendizagem. É confrontado com conhecimento. Minimiza diferenças.	Gradualismo adequado ao nível cognitivo e psicomotor. Experimentação.	Desenvolve autoconfiança e autonomia. Fundamental para formação.
Melhora autonomia e autoestima.	Sente-se integrado. Desenvolve o mesmo trabalho.	Competências sociais. Interação entre pares. Respeito.	Contributo psicomotor e cognitivo.	Desenvolve capacidade de análise.
Comunica pela partilha.	Sentido de trabalho.	_____	Mais tempo para desenvolver a parte psicomotora.	Gosto e estética.
Desenvolve a motricidade fina e grossa. Desperta o gosto e a estética. Comunicação. Verbalização.	_____	_____	Aquisição de competências funcionais. Desenvolvimento da autonomia.	Manipulação de materiais. Construção de forma planificada.
_____	_____	_____	A EVT permite juntar saberes diferentes.	Organização mental. Conjunto de procedimento para atingir um fim.
_____	_____	_____	_____	Responsabilidade. Confiança.

SUB-CATEGORIA C3 – Características relevantes da EVT na inclusão do aluno com CEI

Quanto às suas características relevantes relativamente à inclusão, como se pode observar no Gráfico 17, o trabalho colaborativo (40%), ambiente informal (20%) de aprendizagem em contexto sala de aula e a inclusão (20%) foram aspectos com maior expressividade.

Gráfico 17 – Características relevantes da EVT na inclusão do aluno com CEI, segundo os Entrevistados



Com menos expressividade mas, crê-se, não menos importantes, o “apoio individualizado” (10%) e os “ritmos de trabalho diferenciados” (10%).

Na Tabela 12 pode observar-se os indicadores obtidos nas entrevistas referentes à Subcategoria C3.

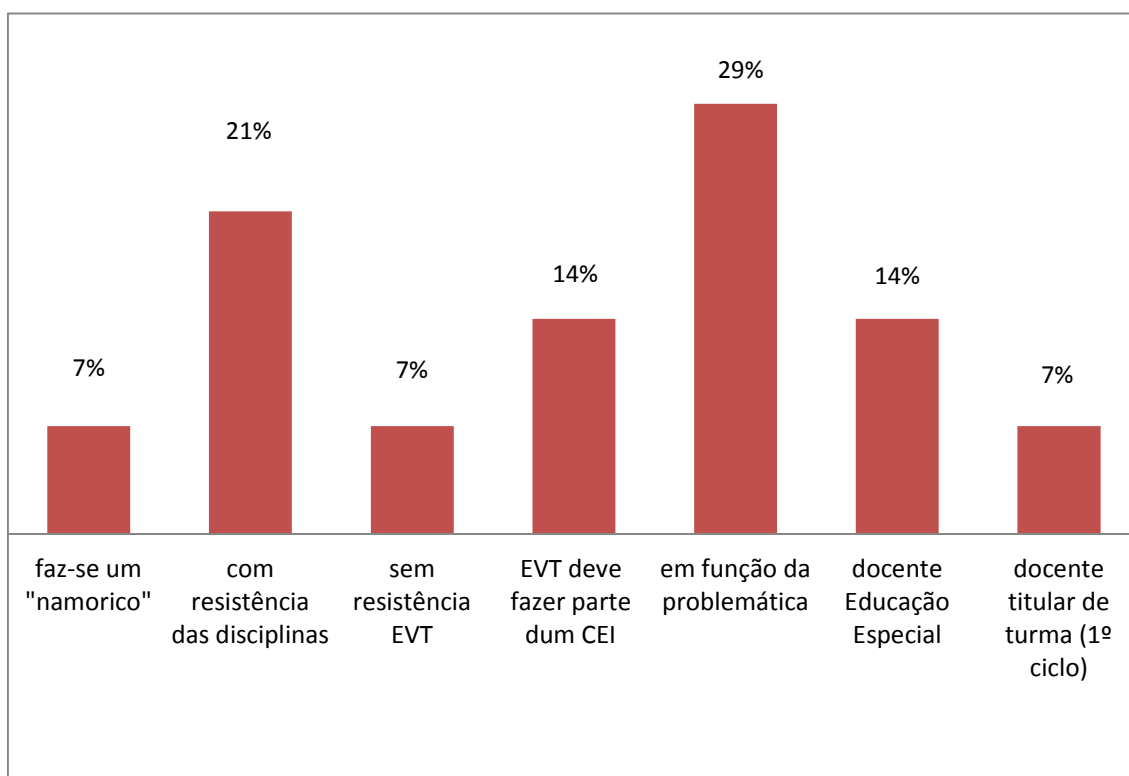
Tabela 12 – Indicadores, obtidos nas cinco entrevistas, referentes às características relevantes da EVT na inclusão do aluno com CEI, segundo os Entrevistados

Entrevista 1EE	Entrevista 2EE	Entrevista 3EVT	Entrevista 4EVT	Entrevista 5DT
Sente-se integrado. Mais relaxado.	Promove o espírito de entre ajuda.	Realiza o mesmo trabalho. Adaptações e condições especiais.	Permite integrar quando o objectivo é apenas socializar.	Consolidação da imagem.
Participa. Interage com colegas.	Sente-se bem integrado.	Disposição da sala de aula. Trabalho de grupo e a pares.	—	Relacionamento social e pessoal.
—	—	—	—	Maior número de interacções, estímulos e informações. Acompanhamento individual.

SUB-CATEGORIA C4 – Análise do processo de elaboração do CEI

Como se pode observar no Gráfico18, os participantes consideram que o processo de elaboração do CEI se decide em função da problemática do aluno (29%) embora 14% dos participantes refira que a decisão cabe ao docente de educação especial e há ainda quem pense que é decidido pelo docente titular de turma do 1º ciclo de escolaridade (7%).

Gráfico 18 – Análise do processo de elaboração do CEI, segundo os Entrevistados



No entanto 21% pensa que o processo de elaboração do CEI se faz “com resistência das disciplinas” ao contrário de EVT que “não cria resistência ao CEI” (7%) e há até 14% que pensa que esta disciplina deve sempre fazer parte do CEI.

No entanto 7% dos participantes refere ser necessário, por vezes, fazer um “namorico” aos professores a fim de que estes aceitem incluir a sua disciplina num CEI.

Na Tabela 13 pode observar-se os indicadores obtidos nas entrevistas referentes à Subcategoria C4.

Tabela 13 - Indicadores, obtidos nas cinco entrevistas, referentes à análise do processo de elaboração do CEI, segundo os Entrevistados

Entrevista 1EE	Entrevista 2EE	Entrevista 3EVT	Entrevista 4EVT	Entrevista 5DT
Bons resultados. Discutido por todos. Faz-se um "namorico".	Discutido em conselho de turma.	Parte do professor Educação Especial.	Muitas disciplinas não têm tempo nem espaço. Muita resistência das disciplinas mais cognitivas.	Normalmente o CEI é formalizado ou alinhavado no 1º ciclo.
Uns mais teimosos e resistentes.	Procura-se que EVT faça parte do CEI. Integrado na turma base. Faz todo o sentido.	Decisão do Conselho de Turma baseada em relatórios médicos.	Normalmente a EVT faz parte do CEI. Par pedagógico. Olhar mais focado de um dos professores.	Há professores que não aceitam bem alunos com CEI na sua disciplina.
Professores de EVT são mais abertos. Aceitam porque gostam do desafio.	A construção do CEI depende das limitações do aluno. Elaborado em conselho de turma.	Não há unanimidade nem uniformização.	Experiência muito má.	DT trabalha diariamente com o professor de EE. Conselho de turma escuta indicações do DT e EE.
_____	_____	Professores defendem-se e fogem.	_____	Mais autonomia.
_____	_____	Sentem-se pressionados.	_____	_____

Apresenta-se de seguida a Tabela 14 que faz uma síntese do posicionamento dos três tipos de intervenientes, nomeadamente:

- docentes de Educação Especial,
- docentes de Educação Visual e Tecnológica;
- docentes de Director de Turma;

Tabela 14 - Síntese de posicionamento dos três tipos de intervenientes, segundo os Entrevistados

Categoria C – Recolha de informações para definir e caracterizar a escolha da EVT num CEI.				
Tipos de participantes	Aspectos que a EVT privilegia/desenvolve quando integrada num CEI	Características relevantes da EVT no desenvolvimento global do aluno com CEI	Características relevantes da EVT na inclusão do aluno com CEI	Análise do processo de elaboração do CEI
Educação Especial	Integra o aluno.	Melhora autonomia e auto-estima.	Sente-se integrado e relaxado.	Faz-se um "namorico".
	Fá-lo sentir com as mesmas competências dos outros.	O aluno sente-se integrado.	Promove o espírito de entre ajuda.	Uns mais teimosos e resistentes.
Educação Visual e Tecnológica	Ambiente de sala aula descontraído/informal.	Desenvolve o mesmo trabalho.	Interage com colegas.	Professores de EVT mais abertos, gostam do desafio.
	É fundamental para o desenvolvimento harmonioso.	Comunica pela partilha.	Realiza o mesmo trabalho.	Procura-se que EVT faça parte do CEI.
	Estabelece ligações com o mundo exterior.	A EVT permite juntar saberes diferentes.	Disposição da sala de aula.	Muita resistência das disciplinas mais cognitivas.
	Prepara para a vida profissional.	Contributo psico-motor e cognitivo.	Trabalho de grupo e a pares.	Normalmente EVT faz parte do CEI.
Director de Turma	Aquisição de competências funcionais.	Desenvolvimento da autonomia.	Permite integrar quando o objectivo é apenas socializar.	Par pedagógico.
	Ambiente informal. Facilita interacções.	Gosto e estética.	Maior número de interacções, estímulos e informações.	Olhar mais focado de um dos professores.
	Ensino individualizado e constante.	Desenvolve autoconfiança e autonomia.	Acompanhamento individual.	Baseada em relatórios médicos.
Director de Turma	Aumento de estímulos.	Conjunto de procedimento para atingir um fim.	Relacionamento social e pessoal.	Parte do professor EE.
		Desenvolve Auto-estima e autonomia		Normalmente é formalizado ou alinhavado no 1º ciclo.
				Há professores que não aceitam alunos com CEI na sua disciplina.

CAPITULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Relembra-se que o estudo visa compreender “ A Importância da Inclusão da Educação Visual e Tecnológica num Currículo Específico Individual”. Ou seja, deseja-se conhecer a finalidade e o contributo da disciplina de EVT, quanto integrada no CEI, para o desenvolvimento global e para a inclusão do aluno. Inclui-se, em segunda prioridade, averiguar também o modo de elaboração do CEI, no sentido de se perceber se a inclusão da EVT é uma escolha pensada.

Neste ponto serão comentados e discutidos os resultados globais obtidos - nas três vias de recolha de dados e informação exploradas - à luz da experiência pessoal do investigador e contrastados com as opiniões e conclusões de estudos empíricos de outros autores referidos na revisão da literatura.

Recordam-se as vias de recolha de dados: primeira via, grupo de foco de docentes, segunda via, estudo prévio documental dos Currículos Específicos Individuais e terceira via, entrevistas a docentes com experiência profissional significativa.

Depois de analisados os resultados produzidos na 2ª via, estudo prévio documental dos CEI, ficou patente que a EVT se inclui, com carácter permanente, nos CEI. Conclui-se, portanto, que a EVT se apresenta como uma das disciplinas fundamentais do CEI. É devido a este facto que esta conclusão parte dos resultados obtidos na 2ª via fazendo a triangulação com a 1ª e 3ªs vias.

Este estudo investigativo assenta em quatro pressupostos distintos que envolvem:

- Os aspectos que a EVT privilegia/desenvolve quando integrada num CEI;
- As características relevantes da EVT no desenvolvimento global do aluno com CEI;
- As características relevantes da EVT na inclusão do aluno com CEI;
- A análise do processo de elaboração do CEI;

ASPETOS QUE A EVT PRIVILEGIA/DESENVOLVE QUANDO INTEGRADA NUM CEI.

Os aspectos mais referenciados e relevantes, segundo os Entrevistados (3^ovia) e apoiados pelos resultados apurados no Grupo de Foco (1^avia), são: o enriquecimento pessoal do aluno, a preparação para a vida, a aprendizagem prática, a transversalidade, o facto de permitir diferentes ritmos de aprendizagem, a importância que dá ao trabalho diferenciado e a mecanização. A análise deste ponto permite concluir que a inclusão da EVT nos CEI possibilita uma diversificação de práticas e metodologias que vão de encontro ao ritmo de trabalho individual, desenvolvido num ambiente informal, potenciando a aprendizagem prática e a valorização pessoal, necessárias para a estimulação cognitiva de cada individuo implicando, assim, num maior enriquecimento pessoal e consequentemente numa melhor preparação para a vida. A este propósito, Gomes (2008) refere: “ (...) esta talvez seja a disciplina que tem uma aplicação prática no mercado de trabalho, mais imediata. Deste modo, o aluno sai com uma sensibilização mais apurada para a resolução de problemas tanto numa profissão, como no dia-a-dia. “

Concluiu-se pelas duas vias que a disciplina aborda e promove a articulação entre os aspectos históricos, físicos, sociais e económicos, de cada situação estudada. Sugerindo que a educação visual e tecnológica é uma disciplina transversal, aberta e flexível, que vive da partilha de saberes e do trabalho realizado em colectivo. Procura ir ao encontro dos interesses dos alunos porque também ela tenta beber nos mais diversos saberes.

Mais refere Gomes (2008) que a disciplina: “ (...) deverá ser desenvolvida, com recurso a uma profunda colaboração com outras disciplinas do curriculum, através de projectos comuns. Este procedimento torna necessário que o professor de EVT conheça o programa das outras disciplinas e que os conselhos de turma se empenhem nesta tarefa com uma planificação metódica desses mesmos projectos. A pretendida estruturação do saber num todo coerente só poderá ser alcançada através dessa articulação. “

O carácter flexível e aberto do programa de EVT são um convite à interdisciplinaridade e transversalidade. O estudo de situações pedagógicas concretas permite aos professores também segundo Martins (2009)... “ (...) em interacção com os alunos, seleccionar as técnicas de aprendizagem que mais contribuam para desenvolver atitudes e valores, que se pretendem interculturalmente contextualizados (...) “.

CARACTERISTICAS RELEVANTES DA EVT NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO COM CEI

O Grupo de Foco refere que a EVT num CEI permite uma aproximação ao mundo real, uma aprendizagem prática permitindo também a inclusão e desenvolvendo competências básicas e sociais. Outro aspecto valorizado pelo grupo é o facto de os alunos, em EVT, poderem realizar o mesmo tipo de trabalho dos seus pares. A acrescentar a estes aspectos positivos temos os dados recolhidos na 3ª via que evidenciam a disciplina como primordial no desenvolvimento do trabalho colaborativo e na articulação entre diferentes saberes, abrindo assim, a possibilidade de promover competências sociais necessárias ao crescimento da autonomia/auto-estima, dentro de um quadro propício ao equilíbrio emocional promovido pela articulação entre o prático e o cognitivo, favorecendo sempre o respeito pelas dificuldades/potencialidades de cada um.

Pode concluir-se que, mais importante que proporcionar o desenvolvimento académico, a grande aposta é feita na aprendizagem sistemática de competências que promovam a integração social e a autonomia do aluno com CEI.

Esta conclusão está em concordância com o Decreto – Lei nº3/2008 que menciona que um CEI: “ (...) inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida (...) “. Por outro lado são, segundo Almeida (1980), “ (...) conteúdos que compensam, animam, esclarecem e fomentam atitudes necessárias à vida.”

Algumas das características mencionadas também se apresentam como aspectos que a EVT privilegia/desenvolve quando integrada num CEI, nomeadamente “articula diferentes saberes” (transversalidade), a aprendizagem prática e o trabalho colaborativo.

O carácter flexível e aberto do programa de EVT é um convite à interdisciplinaridade e transversalidade. O estudo de situações pedagógicas concretas possibilita aos professores, em concordância com Martins (2009), “ (...) em interacção com os alunos, seleccionar as técnicas de aprendizagem que mais contribuam para desenvolver atitudes e valores, que se pretendem interculturalmente contextualizados (...) “. Conforme Martins (2009) argumenta, é importante que se “ (...) rompa com a lógica disciplinar e compartimentada dos saberes e que, por isso, proporcione uma interpretação e uma utilização globais e funcionais desses saberes.” Indica que a disciplina goza de uma singularidade que é quase única no panorama educativo.

Cruzando estas referências, a educação artística surge como um leque de possíveis aprendizagens na exploração e estimulação através dos sentidos, proporcionando o desenvolvimento da auto-estima e do sentido crítico. Para além disso, e ainda no âmbito das suas temáticas, a arte aborda aspectos sociais, culturais e políticos de um determinado contexto específico, que permite o enquadramento do indivíduo e a sua aproximação ao mundo real.

Outro aspecto valorizado pelo Grupo Foco prende-se com o facto de proporcionar a equidade na sala de aula, visto possibilitar a realização, pelo aluno com CEI, do mesmo trabalho que os seus pares. Destacam-se ainda as actividades atractivas que a disciplina desenvolve, captando os interesses e aptidões dos alunos envolvidos, mas sobretudo pretendendo agilizar e tornar mais funcional o currículo, de modo a permitir o alcance das aprendizagens.

Esta ideia é reforçada por Zabalza (2000, cit. in Barata, 2010) quando “ (...) refere que a diversificação curricular deve ser entendida como enriquecimento geral da oferta formativa das escolas. Ou seja, diversificar implica enriquecer e ampliar a proposta curricular, de forma a produzir melhores condições de se adaptar às necessidades de cada sujeito (...)”.

No entanto, abordando os aspectos desvalorizadores/mostrando desconhecimento o Grupo de Foco concluiu que a EVT reúne condições para o desenvolvimento dos CEI, fundamentado pelo seu carácter flexível e prático, que, pressupostamente a indicia como uma disciplina pouco cognitiva e onde se pode estar sem fazer nada.

Esta opinião está em discordância com Herbert Read (1958) que “ (...) concede às artes o papel central dentro da escola”. Por sua vez, Best (1996) concordando com Read, considera que uma aprendizagem de qualidade deve ser feita com base na arte, por que segundo o autor: “ (...) a experiência artística é totalmente cognitiva e racional, e, como tal, envolve aprendizagem e compreensão como qualquer matéria do currículo, incluindo as denominadas matérias-base, matemática e ciências. (...)”

Deste modo, e segundo o argumento de Stuhr (1994), retomado por Gomes (2008), “ (...) defende que uma educação em arte reforça o pensamento crítico complexo e a análise.”

A ideia de que a educação artística é, talvez, a única área do currículo regular em que a liberdade de expressão é estimulada, terá levado Rocha (2001, cit. in Gomes, 2008) a referir que a arte surge “ (...) como um espaço para aliviar a tensão do rigor das matérias tidas como académicas e, como tal, considerada não académica (...)”.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2008) refere, (as artes são) “ (...) elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam a vida das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. “

Estas afirmações justificam precisamente, que os aspectos referidos como desvalorizadores, não são mais do que particularidades essenciais e singulares da EVT, permitindo respeitar diferenças/ritmo de aprendizagem, num ambiente propício ao desenvolvimento de inteligências emocionais, apostando na aprendizagem prática que potencializa as capacidades cognitivas necessárias à autonomia e vida social.

CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DA EVT NA INCLUSÃO DO ALUNO COM CEI

As expectativas do Grupo de Foco sobre a inclusão destes alunos, são muito negativas apontando para a muita burocracia que suporta a construção e implementação de um CEI, a frustração sentida pelos docentes que acolhem nas suas turmas estas crianças e o facto de alguns ainda pensarem que esta medida prejudica e é discriminatória para os alunos.

Esta conclusão está em concordância com Barata (2010) que levanta também duas outras questões pertinentes: “ (...) por um lado, as resistências das escolas regulares em se adaptarem de forma a conseguirem integrar as crianças com necessidades especiais, devido especialmente aos elevados custos que as condições adequadas a estas crianças exigem; por outro lado, a resistência de alguns professores a este paradigma, uma vez que o mesmo exige uma formação mais ampla e uma actuação profissional diferente daquela que têm experienciado ao longo dos tempos.”

No entanto, os Entrevistados (3ª via) quando questionados sobre as características relevantes da EVT na inclusão do aluno com CEI, manifestam ter outra opinião, dado que dizem que a mesma permite a inclusão através do trabalho colaborativo, num

ambiente informal, no respeito por ritmos de trabalho diferenciados e com um apoio individualizado. São conceitos que devem ser praticados num contexto de partilha de experiências, aplicado em sala de aula, sob a supervisão do par pedagógico.

Esta conclusão está em consonância com o princípio fundamental da escola inclusiva, segundo Correia (2000, cit. in Saramago, 2009) reside precisamente no facto de “ (...) todas as crianças deveriam aprender juntas (...) num ambiente de igualdade e de partilha de experiências (...) ”. Assim como a Associação Nacional de Professores de EVT (2010) que refere: “ (...) a EVT torna-se assim lugar de realização pessoal e social promotor de aprendizagens significativas e de forte inclusão escolar. “

ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CEI

O CEI visa preparar o aluno para a vida com uma forte aposta nas competências básicas e sociais, nas dinâmicas diferenciadas e deve ser elaborado com maior autonomia. É o documento que privilegia as capacidades individuais do aluno e permite substituir competências definidas no currículo comum por outras, de modo a criar percursos educativos e formativos diferenciados. Exige um planeamento de estratégias e actividades essenciais visando a aquisição de aprendizagens funcionais. Esta tarefa implica um conhecimento preciso do aluno e dos objectivos a atingir dentro dos recursos existentes para uma plena formação do individuo.

Esta conclusão é apoiada pela 1ª e 3ª vias e está em concordância com Martins (2009) que refere: “ (...) a EVT torna-se assim, numa disciplina que junta dois campos da actividade humana: a formação artística e a formação técnica.”. Também, Xavier (2012), refere que: “ (...) através da educação artística podem desenvolver-se novas estratégias de abordagem para a cidadania, através da exploração da criatividade e (re) conhecimento das suas capacidades numa dimensão artística, contribuir para o combate ao insucesso escolar, reconhecendo a educação de uma forma mais abrangente, promover o contacto com as diversas formas de expressão artística, sensibilizando-os para outros domínios estéticos, favorecer a descoberta de novas aptidões e competências, promovendo a sua auto-estima e perspectivando saídas profissionais alternativas, contribuir para a sua inserção social e combater a sua estigmatização através da divulgação das suas capacidades artísticas ou, por via destas, desenvolver competências noutras áreas de acção.”

Baseado na análise dos dados verifica-se que, também o Grupo de Foco, considera que a elaboração do CEI deve privilegiar o conhecimento do aluno e da sua problemática, assim como ter em conta o grau de exigência e rigidez das matérias. Neste sentido, e de acordo com o mesmo grupo, a falta dos requisitos quanto à capacidade cognitiva e ao ritmo de aprendizagem destes alunos, fazem com que as outras disciplinas do currículo essencialmente teóricas, com testes e exames, sejam uma barreira à sua integração no processo de elaboração do CEI, opinião corroborada pela 3ª via (Entrevistados) que realçam a resistência dessas mesmas disciplinas a ser integradas no CEI. Esta opinião é reforçada pelos entrevistados que apontam como essencial no CEI a disciplina de EVT, que ao contrário das referidas anteriormente, tem ausência de resistência.

Pela análise das conclusões da 3ª via (Entrevistas), nota-se que quando se referem ao processo de elaboração do CEI mencionam como importante a permanência da EVT nesse documento uma vez que a disciplina permite articular diferentes saberes através do trabalho colaborativo e desenvolve competências sociais, a autonomia e a auto-estima. Referem também a resistência das outras disciplinas a integrar o CEI dada a falta de flexibilidade curricular mas apontam a EVT como disciplina sem resistência dado que permite adequar o seu currículo em função da problemática das crianças. Apontam ainda que, por vezes, tem de ser feito um “namorico” aos docentes para que aceitem desenvolver flexibilizando o currículo da sua disciplina de modo a inseri-lo num CEI. Quanto aos “autores” do CEI os mesmos referem que deve ser elaborado pelos docentes da Educação Especial e do 1º ciclo.

Esta conclusão está em consonância com o Decreto – Lei nº3/2008 quando menciona que um CEI: “ (...) inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida (...) “. Assim, mais importante que proporcionar o desenvolvimento académico, a grande aposta deve ser feita na aprendizagem sistemática de competências que promovam a integração social e a autonomia do aluno com CEI.

Segundo Correia (2003), esse é o grande desafio que se coloca a educadores e professores. Porque o que importa verdadeiramente é implementar práticas educativas flexíveis cujo principal objectivo é proporcionar um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Nesse sentido é essencial ter em conta factores que se consideram indispensáveis, nomeadamente: criar um ambiente de interacções positivas (ambiente descontraído),

promover a amizade entre crianças com e sem NEE, promover a aquisição de comportamentos desejados (competências sociais), implementar práticas educativas flexíveis (aprendizagem em cooperação: entre pares e em grupo) e usar tecnologias de informação e de comunicação.

Também Bautista (1993) afirma que o que importa é aplicar “ Medidas que o convertam num instrumento verdadeiramente útil (...) ” “ (...), a atenção passa a centrar-se nos diferentes tipos de ajuda pedagógicos extraordinários (isto é, complementares das ordinárias) (...) ”. Isto dá lugar à distinção e à diferenciação do currículo geral permitindo deste modo que se elabore um CEI cujo “ (...) objectivo do processo de ensino/aprendizagem é potenciar diferentes capacidades dos alunos que tornarão possível a sua plena realização pessoal e social (...) ”. Ora é precisamente essa diferenciação que deve ser tida em conta aquando do processo de elaboração do CEI.

Partindo do princípio de que este estudo se desenrolou num período de tempo em que se considerou o par pedagógico como um dado adquirido, o Grupo de Foco, primeira via de recolha de dados e informação explorada, refere-o como uma característica relevante da disciplina de EVT.

A sua existência está em consonância com o que a Associação Nacional de professores de EVT (2010) refere: “ (...) o modelo de docência em par pedagógico organiza uma das condições estruturantes da natureza pedagógica e finalidades de EVT; (...) “. Na verdade é precisamente essa peculiaridade que lhe confere legitimidade para promover um ensino de qualidade aos alunos, sem discriminar e, tentando sempre, respeitar ritmos de aprendizagem diferenciados.

Sublinha-se que a finalização deste estudo investigativo acontece numa altura em que o Ministério da Educação e Ciência decidiu eliminar a disciplina de EVT do Currículo Nacional Português. Em seu lugar, o Decreto-Lei nº 139 de 5 de Junho de 2012 – Reorganização Curricular – decide criar duas disciplinas, respectivamente Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), ambas leccionadas por um único professor. A este propósito o mesmo Decreto-Lei põe também fim à docência em par pedagógico.

No decurso da investigação e nas diversas conversas com especialistas, a referência do par pedagógico esteve sempre presente em todos os discursos.

Apresentam-se em seguida algumas das preocupações dos participantes face ao fim do par pedagógico e da disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

Como se pode observar, os entrevistados foram taxativos em considerar: “ (...) não sei se vai conseguir fazer sozinho com a mesma qualidade! É uma pena realmente. É muito complicado para um professor sozinho fazer algumas coisas. (...) “ (Anexo D, 1EE), “ (...) quando havia dois professores era fácil, agora vamos ver como vai ser este ano; terá de ser a professora de EE a dar uma ajudinha. (...) “ (Anexo D, 2EE), “ (...) passando a ser um professor, espero estar enganado, vai com certeza seguir os caminhos que levam outros professores a gostarem muito de não ter estas crianças dentro da sala de aula. (...) “ (Anexo D, 3EVT), “ (...) Há um desconhecimento muito grande da parte das pessoas de outras disciplinas e da sociedade em geral (...) “ (Anexo D, 4EVT) e “ (...) um dos grandes aspectos positivos da disciplina perdeu-se com a separação da disciplina, essencialmente com a separação do par pedagógico. (...) “ (Anexo D, 5DT).

Assim, os participantes manifestaram grande apreensão face ao futuro destes alunos, agora que é somente um professor a leccionar a disciplina de Educação Visual (privada da vertente tecnológica). Segundo os entrevistados a mudança pode pôr em perigo a qualidade das aprendizagens destes alunos, entre outras coisas, e até originar o afastamento da actual disciplina, Educação Visual, do Currículo Específico Individual do aluno com NEEcp, visto que era uma forte característica para a integração da disciplina no CEI, devido à possibilidade de um maior apoio individualizado e aposta no trabalho colaborativo, só possível com a intervenção do par pedagógico. Num cenário mais negro as consequências do seu desaparecimento podem ser nocivas e desastrosas no âmbito da Educação Especial.

Em jeito de conclusão a sistematização da síntese de resultados apurados indica que a Educação Visual e Tecnológica contribui para o desenvolvimento global do aluno e para a sua inclusão na comunidade escolar, e, desse modo, a sua inclusão no Currículo Específico Individual é importante. Apesar de todas as diferenças que são inerentes e específicas da formação profissional e pessoal dos participantes no estudo empírico conduzido, reforça-se a importância da inclusão da disciplina num currículo específico individual.

A metodologia escolhida para abordar o estudo empírico tem limitações e por isso se aponta como uma pista importante para consolidação desta linha de investigação realizar, seguidamente, um estudo em extensão, com questionários, complementado por observação de instituições de forma a permitir a recolha de dados comparáveis permitindo uma inferência estatística controlada.

Sob o ponto de vista qualitativo, consciente de que noutras circunstâncias de espaço e de tempo e com um conjunto mais vasto de entrevistados se poderia prosseguir uma série de outros caminhos que esta investigação levanta, inventariam-se desde já:

- perceber o modo como o professor de Educação Visual, sendo, agora, um único professor, olha para os mesmos problemas;
- conhecer a opinião dos Encarregados de Educação que confiam à escola a formação e educação dos seus educandos e dos professores monitores dos Centros de Educação Especial;
- perceber o que os directores dos agrupamentos podem fazer que melhore a formação e a inclusão do aluno num CEI.

Se dúvidas houvesse relativamente à importância da inclusão da EVT num currículo específico individual, os testemunhos aqui explanados, são bastante reveladores e explícitos de uma preocupação generalizada em relação ao lugar que a EVT ocupa nos dias de hoje no panorama Educativo Português.

Considera-se esta investigação um contributo para o reforço do apelo para manutenção de condições de efectiva inserção da educação visual e tecnológica no currículo específico individual, a bem dos alunos diferentes e da sociedade em que se incluem.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, A. B. (1980). A educação estético-Visual no Ensino Escolar. Livros Horizonte.

APEVT (2001) Contributo para a definição das aprendizagens essenciais de Educação Visual e Tecnológico – 2º Ciclo do Ensino Básico. In competências essenciais do Ensino Básico visões multidisciplinares. Coleção Cadernos do CRAP, nº 23. Porto: ASA editores II.

Barata, C. (2010). Processos e Práticas de inclusão Educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado. Universidade do Minho. Em linha. Disponível em <<http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/362>>. (Consultado em 19/02/2012).

Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bautista, R. (1993). Necessidades educativas Espaciais. In: Manjón, D. Adaptações Curriculares, Lisboa, Dinalivro, p. 53-82.

Chalumeau, J.L. (1997). As teorias da Arte. Instituto Piaget.

Correia, L. M. (2008). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Currículo Nacional do Ensino Básico. (2008). Competências essenciais. Ministério da Educação. (Em linha). Disponível em <<http://dgidc.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>>. (Consultado em 21/04/2012).

Declaração de Lisboa. (2007). Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva. (Em linha). Disponível em <http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf>. (Consultado em 25/01/2011).

Decreto-Lei n.º 46 de 14 de Outubro de 1986. Diário da República I, Série A - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 286 de 29 de Agosto de 1989. Diário da República n.º 198 – I Série , publicado em 29 de Agosto de 1989.

Decreto-Lei n.º 344 de 2 de Novembro de 1990. Diário da República n.º 253 - I Série, publicado em 2 de Novembro de 1990.

Decreto-Lei n.º 319 de 23 de Agosto de 1991. Diário da República n.º 15 - I Série A, publicado em 23 de Agosto de 1991.

Decreto-Lei n.º 3 de 7 de Janeiro de 2008. Diário da República n.º 4 - I Série, publicado em 7 de Janeiro de 2008.

Decreto-Lei nº 139 de 5 de Julho de 2012. Diário da República nº 129 – 1ª Série, publicado em 5 de Julho de 2012.

Educativo, C. R. S. (1988). A educação tecnológica no sistema educativo. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Lisboa: Edição do Gabinete de estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Ferreira, I.M. S.V. (2010). Formação profissional destinada a pessoas com deficiência visual: um estudo de caso. Universidade de Lisboa. (Em linha). Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3179/1/ulfp037693_tm.pdf> (Consultado em 29/04/2013).

Galego, C., Gomes, A.A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “Focus Group” como instrumento de investigação, Revista Lusófona de Educação, 2005, 5, 173-184.

Gomes, F. (2008). Percepção dos professores de Educação Visual e Tecnológica sobre a respectiva disciplina. (Em linha). Disponível em <<http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/>>. (Consultado em 6/01/2011).

Irra, M.L.G. (2009). O Diálogo com a Obra de Arte: uma experiência artística com alunos do 2º ciclo do ensino básico. Universidade de Lisboa Faculdade de Belas-Artes.

Lima, A. A. (1931) Debates Pedagógicos, Schmidt, Rio de Janeiro.

Martins, J.A.L.G. (2009). Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso. (Em linha). Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10671>>. (Consultado em 24/12/2010).

Torga, M. (1973) Diário III (3ª ed.). Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Ministério de Educação. Direcção Geral do Ensino Básico – Reforma Educativa (1991). Programa - Educação Visual e Tecnológica - Plano de Organização do Ensino Aprendizagem - Volume 11 - Ensino Básico, 2º ciclo. Lisboa: ME, DGEBS.

Nóvoa, A. (1989). A Expressão Dramática e a Formação de Professores. Aprender, 9, 14-17.

Oliveira, A. (2009). O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. (Em linha). Disponível em <<http://hdl.handle.net/1822/11049>>. (Consultado em 24/12/2010).

Ortiz González, M.ª del C. (2003). Educação Inclusiva: uma escola para todos. In Correia, L.M. (org.) (2003). Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo, Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P.& Thurler, M. G. (1994). A escola e a mudança. Lisboa: Escolar Editora.

- Read, H. (1944). *Education Through Art*. Londres. Faber & Faber.
- Read, H. (1958). *A Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Santos, A. da S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, L. (2002). *Avaliação Regulada. Porquê, o quê e como?* In *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Santos, L. S. R. (2003). *A Educação Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa – Desenvolvimento, Cidadania, Educação e Liberdade*, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. (Em linha) Disponível em <http://run.unl.pt/bitstream/10362/300/1/santos_2003.pdf> Consultado em 5 de Agosto de 2013).
- Saramago, V.M.L. (2009). *Jovens com Necessidades Educativas Especiais: transição para o trabalho*, Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação.
- Silva, M.O.E. (2009). *Revista Lusófona de Educação. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. (Em linha) Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S164572502009000100009&script=sci_arttext> (Consultado em 30 de Abril de 2013).
- Sousa, A. B. (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas*. Vol.3. Instituto Piaget.
- Sousa, M. L. B. (2005). *Representações dos professores sobre os seus alunos – implicações na gestão curricular*. in Roldão, M. C. (coord.). *Estudos e Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de Ensino e Aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Editora pp.47-60.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Valente, M. O. (2001). “Segredos da educação básica”. In Freitas, C. et. al., *A reorganização curricular do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa, pp. 7-15.
- Vasconcelos, T. (2000b). *A formação para o ensino da Educação Artística: Propostas de Reconceptualização*. In *Educare/Apprendere* n.º1. (Em linha). Disponível em <<http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.htm>> (Consultado em 10/09/ 2011).
- Xavier, J. (2012). *Entrevista realizada a 12 de Março de 2012*. (Em linha). Disponível em <http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article_id=3429&cal=eventos> (Consultado em dia 25/06/ 2012).

ANEXOS

Anexo A – Grupo de Foco (voz)

A1 – Esquema de análise Grupo de Foco

Anexo B – Esquema de análise do Estudo Prévio Documental do CEI

Anexo D – Entrevistas (voz)

D1 – Esquema de análise das Entrevistas

D2 – Esquema de análise da recolha de informação para definir e caracterizar a escolha da EVT num CEI

(Estes anexos encontram-se em CD que acompanha a dissertação)

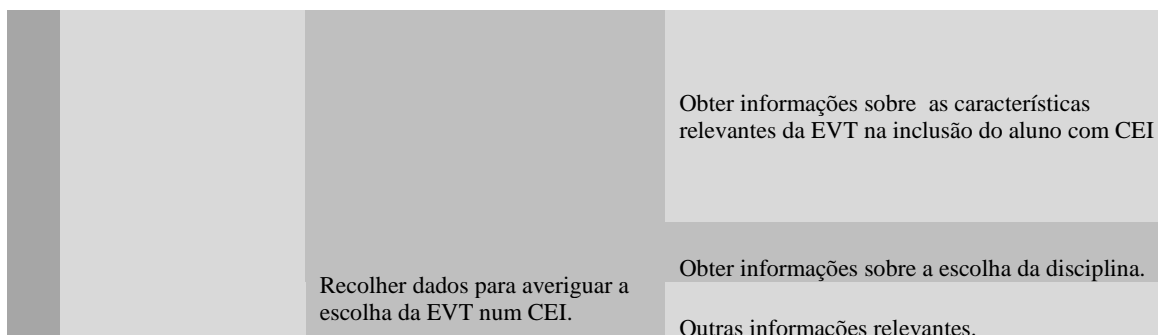
Anexo C - Validação do guião de entrevista semi – estruturada

A tarefa inicial consistiu na estruturação dos blocos como primeiro domínio de modo a que se objectivasse a divisão sistematizada das questões a investigar. O segundo patamar inscreveu os objectivos específicos e o terceiro incluiu os tópicos para as perguntas que seriam realizadas nas entrevistas.

Os dois primeiros blocos, respectivamente legitimação da entrevista e motivação do entrevistado e caracterização do perfil do professor, fazem parte do leque tradicional que integra o conjunto de investigações deste tipo. Como se constata na Tabela 15, o primeiro, inscreve o âmbito da confidencialidade e anonimato dos dados, e o segundo, determina as opções para os participantes na investigação, recolhendo-se dados relativos à experiência pessoal, profissional e sociocultural dos entrevistados.

Tabela 15 - Guião de entrevista semi-estruturada

	Blocos	Objectivos específicos	Tópicos para enquadramento das perguntas
A	Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	Apresentação do investigador e descrição do tipo de investigação em curso.
			Objectivos da investigação. Solicitação da colaboração.
B	Caracterização do professor	Recolher dados pessoais e profissionais. Caracterizar o perfil sociocultural do entrevistado, nomeadamente hobbies, actividades associativas, actividades de lazer, etc.	Anonimato das pessoas envolvidas e carácter confidencial dos dados.
			Tempo de serviço, experiência profissional e pessoal.
			Percurso profissional. Compromisso com a profissão.
C	Finalidade, contributo e escolha da EVT num CEI	Recolher dados para conhecer a finalidade da EVT num CEI. Recolher dados para conhecer o contributo de EVT num CEI.	Ocupação de tempos livres.
			Obter informação sobre os aspectos que a EVT privilegia/desenvolve quando integrada num CEI
			Obter informação sobre as características relevantes da EVT no desenvolvimento global do aluno com CEI



Optou-se pela criação de três blocos - dois de legitimação, já referidos – e o terceiro dedicado á questão de partida.

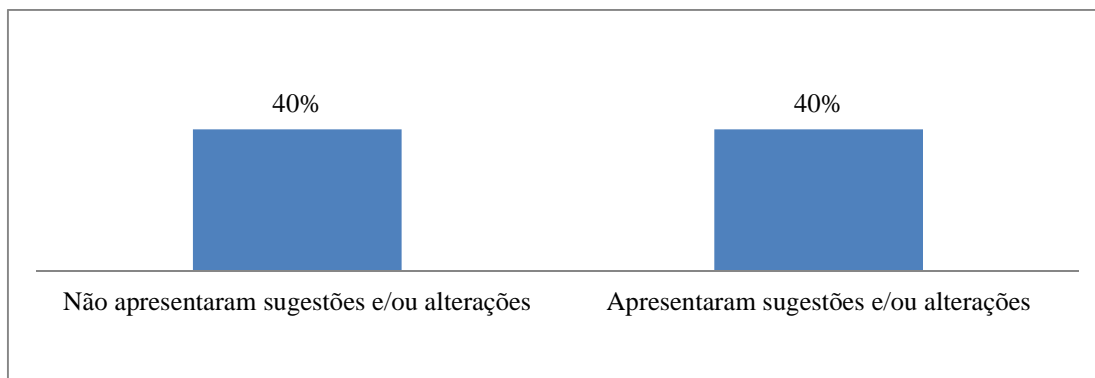
O guião incluiu, para além dos blocos e dos objectivos específicos, os tópicos para a formulação das perguntas. Neste sentido pode-se afirmar que a entrevista é semi – estruturada.

Para aferir da validade da entrevista foi enviado o guião da entrevista semi – estruturada a um grupo de cinco peritos especializados na área da Educação Especial.

Esta etapa é de todo indispensável porque permite proceder a correcções e/ou alterações, bem como, resolver problemas, imprevistos e ainda verificar a fidedignidade, a validade e a operacionalidade da entrevista (Fortin, 2003). De facto o feedback dos peritos veio, precisamente, confirmar esse pressuposto.

Como se pode observar na Gráfico 19, da aplicação piloto do modelo de entrevista, 40% apresentaram sugestões e alterações relacionadas com o objectivo de estudo. Outros, 40% não apresentaram nenhuma alteração ou sugestão. Considerando o guião de entrevista semi – estruturada adequado e correto. Sendo que os restantes 20% não manifestaram opinião. Pelo que se decidiu aceitar as sugestões propostas.

Gráfico 19 – Validação do guião de entrevista semi – estruturada



Com efeito, alargou-se as entrevistas a outros docentes, nomeadamente directores de turma e professores de EVT e, não apenas, como inicialmente se havia pensado, a professores de Educação Especial. Deste modo permite-se alargar o leque de opiniões e recolher outros dados mais diversificados, como por exemplo: como se decide o currículo específico individual.

D3 - Transcrição das entrevistas áudio-gravadas



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL

Transcrição Parcial das Entrevistas

Professor de Educação Especial (entrevista 1EE)

“ (...) Não; (...) pelo contrário, faço muito gosto (...) quase com 55 anos (...) tempo de serviço 32 anos de serviço (...) formação base 1º ciclo, depois fiz licenciatura, complemento de formação, depois fiz uma pós-graduação em educação especial (...) tive cerca de 12 anos a dar aulas no 1º ciclo, desde aldeias, vilas, mesmo cá em Caldas, e eu digo isto, porque possibilidades de conhecer uma quantidade de maneiras de ser/estar, sobretudo de crianças, mais pobres em termos económicos. Depois, mais abrangente estive 4 anos de escolaridade (...), e fiquei em pânico, 1,2,3 e 4 anos, na mesma sala; é muito enriquecedor, por causa dos grupos mais velhos, podem fazer pares e, ajudar os mais pequenos, gostei muito; (...) Depois com dois anos de escolaridade, já numa vila, depois, aqui em Caldas com ½ anos, meninos da cidade; outras vivências, já faziam desporto; (...) enquanto os pequenos na aldeia, jogavam à roda e ao lenço, faziam-me lembrar os tempos em que eu era menina. Super impecável! Gostei muito. (...) os da cidade mais desprendidos apesar de serem muito alegres, isto à 20 anos, as crianças eram mais apegadas, penso eu, ao professor! Já tinha alguns alunos com NEE. Tinha e tive, no meu 2 ou 3 anos, em que havia um menino mais velho, de etnia cigana. Era a única que era, do que muita gente pensa, acompanhada em psicologia num hospital em Lisboa. E pela 1ª vez recebi um relatório em mão, pela mãe dessa menina, a dar-me algumas orientações, o psicólogo a dizer que se eu achasse pertinente perguntar-lhe alguma coisa, estava ao dispor de qualquer pergunta, eu achei tão interessante, isto há tantos anos atrás, que eu escrevia, mandava uma cartinha fechada, e assim, falávamos e trocávamos ideias, foi muito bom para mim. Porque eu não fazia ideia, o que é que é isso! A EE era uma coisa que havia nas Cercis, que era para deficientes mentais, na altura era assim designado (...). Foi um percurso, talvez uma coincidência que me levou na busca e naquela vontade de conhecer de saber como é que é. Passado um tempo fui para a E.E. (...) convidada por uns colegas que estavam no Cerce's. (...) Experiência diferente (...); fui à entrevista, na altura era muito fácil, não se precisava de concorrer (...). Depois vi que eram meninos muito grandes, fiquei insegura (...) não fui. Entretanto, houve a possibilidade na altura de haver equipas para dar apoio. Ainda foi no tempo que a E.E. estava muito pouco desenvolvida, (...) as pessoas não conheciam muito bem. (...) associavam aos centros. Cheguei a ir perto ao Bombarral, buscar meninos, em capoeiras, porque as mães tinham que ir trabalhar para

a fazenda e não tinham onde deixar os filhos, nem conheciam alguém que encaminhasse para um sítio, nenhum. (...) Eu fiquei tão contente, levei 1 ou 2 meninos para o centro (...) Fiquei tão contente de poder ajudar. Foi dos melhores anos; (...). Percorri alguns concelhos, Caldas, Bombarral, (...) Alguns colegas já estavam nas Caldas, mas eu não, preferi ficar no Bombarral. (...) Ficávamos no hall de entrada (...) fora da sala de aula, num canto (...) com um aquecedor (...) Eu queria era estar com eles. Até que foram muitos anos, volta de 12 a 13 anos a fazer itinerâncias (...). E então resolvi concorrer para as Caldas, estou à cerca de 5 ou 6 anos (...) Tive noutros agrupamentos e agora estou num novo agrupamento (...) Estou aqui à cerca de 6, 7 anos. A partir da convenção de Salamanca foi muito importante (...) definiu muito da postura, directrizes, (...) na E.E, os direitos (...) O decreto-lei 319 (...) foram abrindo (...) uma maneira de estar com estas crianças, colegas na sala de aula, o respeito (...). Depois o decreto-lei 319 teve ainda vários tempos, de 91 (...) Depois em 2008 um novo decreto-lei, veio revolucionar um pouco mais a postura do professor na sala de aula. Os meninos devem estar realmente dentro do seu ambiente escolar, com os amigos, pares/colegas, com os próprios professores da sua turma (...) pensado numa postura de inclusão. Muito se fez ao nível das mentalidades dos professores, ainda que com alguma resistência. Mas vamos, a pouco e pouco fazendo um “namorico”. E os papeis! A burocracia há que dizer que é uma grande verdade, é muita, muita burocracia. Eu percebo que as coisas têm de ser registadas, tem uma ordem para se perceber. (...) O processo não pode ser uma coisa de qualquer maneira mas penso que poderia ser mais simplificado. Para podermos ter mais tempo de apoio à criança, à turma e ao professor. As crianças, hoje, estão na sala de aula, (...) só em casos específicos, de apoio ou reforço, combinamos com o professor da turma e retiramos da sala. (...) Dependendo do seu nível e das necessidades (...) O que deve de ser é a criança estar com adequações e com o apoio de retaguarda de EE. As coisas têm melhorado muito. Não tenho razão de queixa dos colegas do 1º ciclo, há uns mais teimosos (...) a pouco e pouco (...) na minha escola, não tenho razão de queixa dos colegas do 2º e 3º ciclo. Têm mostrado boa vontade e sabem que comigo podem contar. (...) Como nós conhecemos essa criança, então pensamos, acompanhá-los ao 6º ano, agora, até ao 7º ano e secundário. Normalmente temos esse cuidado. É excepcional, adoro.

Então, ai, tem a experiencia de acompanhar a aluna na sala de EVT.

Sim.

Foi a pedido dos professores de EVT? Tem a ver com a problemática da aluna?

Tem a ver com a problemática da aluna mas não só. Nós reunimos com os professores (...)expliquei e viu-se através do seu processo que aquela criança (...) beneficiaria, muito especificamente, das aulas de expressões. Porque como é uma menina autista. Apesar de conversar, a comunicação é muito complicada. E então, quanto mais tivesse melhor. Para além das suas aulas normais, poderia ter até a nível de projecto mais reforço nessas expressões.

As expressões porquê?

Porque as expressões são uma mais-valia para qualquer criança. Aliás, eu vou acompanhar a menina e é dos sítios onde eu mais gosto de acompanhar é em EVT. Adoramos. Porque desenvolve não só a comunicação, muito especificamente, nestas

crianças. Elas também gostam das cores, cheiros (...) quase distraidamente pegam num lápis, num pincel, do colega do lado, e quando se dá por isso, estão a comunicar, mesmo que não seja olho no olho, comunicam pela partilha. O ambiente descontraído, de estar à vontade (...) não é rígido. Até para os professores de EE. Eu gostei muito. Ao nível da psicomotricidade, da grande e fina motricidade, no gosto, no despertar do nível estético, da comunicação e da verbalização (...) a criança exprime e encontra ao nível do conhecimento, desde a pintura e escultura (...) a visita a um museu (...) fizeram pesquisa sobre um pintor e ou escultor, experimentaram fazer, (...) passaram por várias técnicas (...) Não só para meninos de EE (...) para todos. Tenho muita pena porque não sei como é que os colegas vão fazer só com um professor (...). Não sei se vai conseguir fazer sozinho com a mesma qualidade! É uma pena realmente. É muito complicado para um professor sozinho fazer algumas coisas. A disciplina (...) desenvolve de uma forma global a parte cognitiva, estimula, nos vários níveis, os meninos, mas em especial, estes meninos de EE. Liberta, relaxa, torna os mais autónomos, melhora a sua auto-estima. Acho muito importante esta aula. Sentem-se integrados, relaxam mais, não sentem aquela aflição (...). Ajudam e interagem com os colegas (...). É difícil com uma turma enorme fazer um apoio individualizado. É óbvio, uma pessoa com 22, 24 e 25 meninos e ainda ter meninos de EE é muito difícil (...) durante 45 a 50 minutos fazer apoio individualizado. Então os meninos com CEI é conveniente que se faça um acompanhamento de retaguarda (...) mesmo que não se consiga fazer todo o apoio porque temos muitos meninos. Normalmente, falamos da problemática (...) das necessidades e o porquê de um CEI. Explicamos em que consiste. Falamos. Depois propomos (...) por exemplo, na matemática, não consegue acompanhar, será feito um programa funcional (...) a criança será retirada (...). Tenho tido bons resultados, as coisas são discutidas entre todos. Os professores de EVT são mais abertos, aceitam, gostam de ter esses alunos porque é um desafio para eles. (...) Sim, talvez! A nível de trabalhos, (...) não é de pintura, nem de desenho (...) colagens, montagem, não é decoração. Ajudar a fazer (...) ao nível da maquete e dobragem (...) Outra coisa de que gosto muito e me desperta é viajar (...).

Professor de Educação Especial (entrevista 2EE)

(...)

A questão do meu mestrado é a importância da inclusão da EVT num CEI. Portanto os alunos com NEEcp. Vou começar por fazer aquelas perguntas mais especiais. Idade?
50 anos.

Tempo de serviço?

Sou professor do 1º ciclo de formação base, conclui o (...) em 1986, depois fiz complemento de formação, licenciatura, no 1º ciclo de ensino básico em (...) 99/98 (...). desde 1989 que estou na educação especial. Essencialmente, tenho estado na educação especial. De turma tenho pouca experiência (...) como professora titular de turma estive 2 anos e pouco, 3 anos.

Na educação especial, mais ligada ao 1º ciclo, só nestes últimos anos em que estou

nesta escola (...)

Sim (...) na educação especial a minha experiência foi sempre mais 1º ciclo e pré-escolar. Há 3 anos para cá é que “decidi”, fazia sentido acompanhar um grupo grande de alunos que eu tinha no 4º ano, acompanhá-los no 5º ano. A transição de ciclo, para eles terem um professor de referência porque são alunos com problemáticas específicas que necessitavam de alguma segurança para serem integrados. Lá está, para dar resposta, no sentido da inclusão.

Sentes que os teus colegas também têm essa preocupação, de acompanhar os alunos. Se calhar até têm, não têm é a possibilidade de mudar de escola...

Como o nosso agrupamento é vertical começámos com eles, nós como professores de educação especial temos que dar resposta do pré-escolar ao 12º ano. E agora com a inclusão na escola secundária Raúl Proença, há de haver situações, no 9º ano quando transitarem para a Raúl Proença que faz todo sentido o professor de educação especial, conforme a problemática do aluno, seguir com alguns alunos com alguns tempos no 10º ano conforme a situação, caso mantenham o CEI.

No meu caso eu sinto essa necessidade, foi sempre uma preocupação de acompanhar. Eu pegava neles em Óbidos, no jardim e depois continuavam comigo até ao final do 1º ciclo, porque nós, na altura não havia agrupamentos. A partir do momento pronto...a 1ª experiência que tive de agrupamento foi horizontal em Alvorninha, 2 anos e nos Arneiros mais 2 anos. Ficávamos por ali, porque estávamos colocados num agrupamento horizontal. A partir do momento que há um agrupamento vertical, que eu transito para o Bairro da Ponte comecei com os meninos no 1º ano quando eles entraram meninos que já vinham sinalizados ou que já vinham a ser acompanhados e que estavam na escola com essa indicação. Todos os meus alunos vieram comigo quando transitaram para o 5º ano. Foi o 1º leque de meninos que comecei a acompanhar com 4/5 anos, na Ponte e que vieram comigo para o 2º ciclo. Portanto, alguns já estão no 7º ano. Eu vou atrás deles até ao 3º ciclo. Vamos lá ver até onde eu consigo acompanhá-los, mas faz todo o sentido. Alguns, nomeadamente o Vítor que foi teu na direcção de turma, nosso na educação especial faz todo o sentido acompanhar estes meninos para eles sentirem segurança. Até a própria família, não é?

Por isso é que eu te contava a história do “PCA” que as mães se sentem seguras e precisam falar primeiro comigo para ver se corresponde. Porque a maior parte, não é que a educação especial, seja só para meninos de famílias mais complicadas, mas há um grande leque que é. Em que os pais disfuncionais, outros não tão disfuncionais mas com limitações, a precária estimulação cultural é constante. É esse o quadro.

Já disseste aqui muitas coisas. O que eu queria perguntar. Há quanto tempo estás neste agrupamento.

6/7 anos, aqui nesta escola é o 3º ano no 2º e 3º ciclo. O grande problema é que não conseguimos dar resposta a muitos meninos que passam, apoio personalizado com acompanhamento indirecto, só o contacto, com o director de turma, com as diferentes disciplinas, articular (...) Faz sentido casos ligeiros como dislexia, que eles conseguem acompanhar, mas há outros que por uma questão de recursos também temos que fazer esse apoio, por grande número de miúdos que cada um de nós apoia. 18 meninos, 10 turmas, é muito complicado dar apoio directo a todos. É uma burocracia de papeis

inerentes à EE mas que pronto. Cada menino é um projecto, cada menino a caracterização é diferente do outro. Tu sabes quando eu fazia os relatórios, que eram muito diferentes dos do que a colega fazia porque não há dois meninos iguais. Cada um tem a sua problemática. Cada um é um projecto curricular de turma quase. Há assim muitas frustrações que agente sabe que são comuns.

A nível pessoal, praticas alguma actividade que possa estar ligada com EVT, com as expressões, para te descontraíres, na vida pessoal.

Não, não tenho. Faço muito nas férias, renda, os naperons porque descontraí. Ultimamente, menos, quando os miúdos eram pequenos parece que tinha mais tempo livre. Fazia coisas com eles em sarapilheira, almofadas (...) muitas camisolinhas. Não tenho tempo para nada. Ler um livro e pouco mais.

Mas já fizeste.

Aqui na escola colaboro sempre que possível. Mais relativamente á disciplina em si. De que forma é que achas que que esta disciplina tem fundamento, tem finalidade dentro de um currículo específico individual.

Primeiro tenho que dizer que um CEI é uma medida muito restritiva para os alunos. Só é aplicada depois do consentimento e da anuência do encarregado de educação, depois de esgotadas...dar todas as medidas anteriores, aplicar CEI. Só com limitações muito acentuadas é que se aplica o CEI. Normalmente, multideficiências, casos muito graves que eles não acompanham o currículo comum. Então têm de ter um CEI. No 1º ciclo, raramente, são muito poucos os meninos. O mais tardiamente possível, porque depois os meninos com CEI, nos últimos dois anos de escolaridade obrigatória, têm que transitar para um PIT, além do CEI têm que ter um plano individual de transição. Portanto, para a vida adulta, para a vida activa. São meninos para profissionais, com rotinas muito limitadas. Os nossos meninos com CEI (...) depois de chegar à conclusão que tem de ser aplicado o CEI, falar com o encarregado de educação, ser aprovado em conselho de turma e ir a pedagógico com PEI, é discutido em conselho de turma as disciplinas a retirar ao aluno, nomeadamente as matemáticas quando é défice cognitivo, outras disciplinas, a história, as ciências, o inglês. Português quando eles sabem ler e escrever, lá vão à turma com um português mais funcional ou podem ter o nosso reforço em gabinete de apoio ou um currículo mais funcional na matemática e na língua portuguesa. Nas disciplinas de EVT, musica, EF procura-se sempre que o aluno vá à turma dele de base para ser integrado o mais possível. Isso porque são disciplinas, exigentes, como qualquer outra disciplina mas que eles têm competências para. Dependendo do problema, se for um menino com deficiência motora que não vai á turma como EF, está dispensado da EF, que ele não consegue. Tem estimulação físico-motora com um professor à parte. O EVT, agora separados. Agora fazia todo o sentido (...) também conhecias o aluno que mesmo com uma deficiência motora ele consegue sentir-se integrado, consegue pintar, com acompanhamento, consegue fazer mais lentamente ou com acompanhamento específico consegue fazer o trabalho que lhe é exigido mesmo para os outros. Com acompanhamento individual, quando havia dois professores era fácil, agora vamos ver como vai ser este ano. Terá de ser a professora de EE a dar uma ajudinha. Falando dessa experiência, e pelo que transmitias nas reuniões de turma, ele conseguia pintar, no seu tempo, se não pintasse dentro do risco,

pintava fora do risco, conseguia recortar. Dentro das limitações do aluno a disciplina de EVT faz todo o sentido para integrar, para ele se sentir integrado no grupo, sentir que tem as competências que os outros têm, mas trabalhadas de outra maneira, para atingirem, para eles quando vão á turma têm de atingir um currículo comum. Poderá ser adaptado mas o objectivo é que eles atinjam o currículo comum (...) mais tempo, não faz aquele projecto todo, as medições, o objecto, com a régua e não sei o quê, faz como consegue fazer. A minha experiencia de ir á sala de aula em EVT, não tive porque tive outras colegas que davam essa resposta, nomeadamente a directora de turma mas uma das professoras de EVT dava resposta, ajuda ao aluno. O que tenho é o feedback das reuniões, que eles sentiam-se integrados, bem, continuava a fazer sentido o X, nomeadamente estar na aula de EVT porque ele fazia, sentia-se feliz, interagia com os colegas. Às vezes quando não temos disponibilidade do professor, porque há outros casos na turma tentamos recorrer aos pares do grupo, um colega ou outro que esteja mais disponível para ajudar, não só no EVT mas noutras disciplinas. Lembro-me do X em português, como ele tinha dificuldades em tirar os manuais da mochila, era um colega que lhe ia pôr os manuais á frente, que lhe abria, que muda a página.

Tem que sentir responsabilidade, entreadajuda, voluntariado.

Lembro-me que tive outra situação que acompanhei no 1º ciclo, há muitos anos, a Y que tu também conhecias, que depois veio para aqui, de cadeira de rodas, nós tínhamos uma aluna, a Z, que era uma mais-valia, era um recurso, na deslocação, na cadeira de rodas, na ida á casa de banho, numa série de coisas, mesmo na EVT, em tudo. Havia sempre o par que estava disponível para ajudar e isso é muito importante.

Essa interacção acontece na aula de EVT e isso também depois (...)

Ia perguntar-te do contributo para incluir o aluno no meio escolar, o contributo também da disciplina para o desenvolvimento pessoal (...)

Estes meninos têm uma auto-estima, normalmente muito baixa, porque sentem as dificuldades, as limitações que têm, uns mais que outros mas eles sentem. Ao sentirem-se integrados, a fazer o mesmo trabalho que os outros que estão na escola, eles conseguem ir à turma naquela disciplina como conseguem os colegas “normais”, porque eles são normais no espaço deles, nas limitações deles. É isso que eu acho (...)

Eu notei, o facto de ele começar a trabalhar os movimentos finos, tudo isso, a destreza manual, ao fim do ano, ele já além de comer com garfo, já usava muita vezes a faca, com pouca força, porque ele tem um tónus muscular muito, pronto.

Viste evolução?

Sim, o movimento da colher para a boca, já não havia aquela hesitação, nem precisava de se chegar á frente.

Muito mais firmeza.

O EVT dá-lhe um sentido de trabalho, os movimentos finos, desenvolve (...)

Dependendo das limitações deles, para o X é um menino (...)

Há toda uma logística que é muito importante. Um trabalho com a família, um trabalho com a direcção da escola ara rentabilizar todos os recursos para dar as respostas mais eficazes, mais adequada. Mesmo assim ainda fica o sentido, a ideia se podia ter feito mais. Este ano, até que ponto essa é uma expectativa grande que eu tenho, o X ir para a sala com um computador, até que ponto ele não pode fazer os trabalhos de EV no

computador? Porque ele fazia muito esse trabalho comigo em TIC (...) O X não tem escrita manual, manuscrita, é tudo no computador de maneira que estou com ideia de falar com o colega de EVT até que ponto ele não pode fazer parte dos trabalhos, o que conseguir, no computador. Lá está as tecnologias de apoio que lele precisa, continuas. Até porque ele ai até sente que pode ir mais longe, se dominar a tecnologia conseguirá fazer...justifica-se pôr os meios informáticos ao auxilio do aluno.

Porque ele se cansa muito. (...)

Como é que é feito o currículo em termos de conselho de turma? Há professores que se opõem, dá a sensação que os professores de EVT não têm escolha, os de música e EF? Também me parece que esses professores não são verdadeiros opositores.

Dependendo do aluno, se ele precisa do CEI integra as várias disciplinas. Do CEI faz parte a matemática quando é funcional, o português quando é funcional, vai á turma Normalmente estes meninos também integram outros projectos, porque nas horas em que os colegas estão a ter matemática eles têm de estar integrados não é só a resposta de educação especial. Há sempre projectos por trás para dar a estes meninos que tu conheces bem como é o PIF.

Esses projectos também são de vertente prática.

Adequados ao perfil. As disciplinas são escolhidas adequadas ao perfil. Eles têm inglês funcional, adequadas ao perfil de cada aluno. Consoante as competências e limitações do aluno, assim eles vão a determinadas disciplinas. O CEI é elaborado em conjunto com os professores em conselho de turma. O professor de cada disciplina que vai à turma elabora a sua parte curricular, CEI na área do português, matemática, no caso de EVT temos meninos, no caso do K em que foi elaborado um currículo muito funcional mesmo no EVT para ele ir á turma. Eles mesmo no EVT têm um currículo muito funcional consoante as limitações deles. É definido em conselho de turma, reuniões intercalares. Se os professores não conhecem os alunos (...) vamos dar um tempo até à próxima reunião intercalar para cada professor de cada disciplina conhecer o aluno e ver o que ele necessita, que currículo ele necessita. Dentro do CEI já se sabe que é um currículo muito funcional, no caso das adequações curriculares poderá ter adequações curriculares ou não aquelas disciplinas. Neste caso é agora o que está mais a acontecer. Nos meninos de CEI é definido pelo professor da disciplina, estamos a falar de 2º e 3º ciclo o currículo do aluno que depois vai, juntamente com o currículo do professor de educação especial nas áreas em que vai, tem o reforço das AVD, na matemática ou na língua portuguesa. Tudo isso faz parte do currículo individual do aluno, avaliado em conselho de turma. Tudo é definido em conselho de turma. O aluno é parte integrante da turma. Está incluído na turma, tem uma turma base. Todos os professores contribuem para a avaliação para definir os objectivos em relação aquele aluno. Todos são participantes e é da responsabilidade do director de turma e o coordenador do PEI.

Professor de Educação Visual e Tecnológica (entrevista 3EVT)

“ (...) Sim aceito; 45 anos; 18 anos de serviço; profissionalização em serviço; Design; então não tem via ensino? Fiz a profissionalização. Há quantos anos trabalha neste agrupamento? Neste agrupamento estou pelo 4º ano. Gostava de saber se pratica alguma actividade que de algum modo possa estar relacionado com EVT, algum hobbies? Neste momento só as actividades que fazem parte da componente não lectiva. Estou a dizer na tua vida pessoal, jardinagem, pintura (...). Não. Estou envolvido (...) faz parte do horário, realização de uma horta biológica, faço parte do grupo “Eco-escolas”, toda a sua dinamização a parte artística de todos os espectáculos, tudo o que consta no plano geral de actividades e dentro dos objectivos do agrupamento também sou responsável pelo plano de emergência interno do agrupamento em que estamos a falar de 4 escolas em que também estão incluídas crianças com NEE. E na tua vida pessoal, extra-escola, alguma actividade relacionada com as artes? Cozinhar. Gostas de cozinhar, é uma coisa que te descontrai provavelmente.

Relativamente, à inclusão da EVT num CEI, tem alunos com NEE em especial com CEI?

Como docente da disciplina de EVT a dada altura da minha etapa profissional fiquei ligado às crianças com NEE e vou explicar como. Há 6 anos atrás, por ser uma disciplina referência para a aquisição de competências; por parte de crianças com os seus problemas, foi escolhida a minha disciplina; (...) foi-me escolhido a mim e eu interagi com essas crianças e o resultado foi tão animador, que acabei por ser convidado por um professor de EE para ficar ligado à EE nessa escola. Por ser uma espécie de ponte, entre EVT e EE?

Acabei mesmo por deixar de leccionar EVT, e ao abrigo do, na altura penso que era o despacho 65, fiquei como professor de apoio educativo mesmo. Portanto fiquei ligado só a crianças com NEE, pertencentes ao 2º e 3º ciclos. E davas esse apoio dentro da aula de EVT? Não, dentro de qualquer disciplina ou num espaço próprio quando era caso disso. Às vezes a realização de testes formativos em que teria de haver outro espaço físico com os seus colegas relativo a alguns problemas que tinham com os seus parceiros. Dai resultou que quando mudei de agrupamento, foi-me proposto, por esse colega de EE, repensa-se a minha vida na área de EVT, repensa-se a ideia de leccionar e ajudar crianças com NEE na aquisição de competências sociais, tudo isso e o certo é que acabei por estar ligado ao EE por mais dois anos num outro agrupamento de escolas como professor responsável de toda a elaboração, na altura era o DL 319, que agora é o DL 3/2008. Quando te foi feita essa proposta (...) professor de EE, não foi? Exactamente. Mas ele percebia que a intenção era mesmo a ligação da EVT à EE? Não. O professor disse, essa nosso colega disse que a relação em termos pedagógicos que eu estava a estabelecer com os alunos, não só através da pedagogia mas também através da disciplina EVT, estava a conseguir chegar muito mais depressa às crianças, e, obter assim resultados visíveis. Mais sólidos? Sim. Para o desenvolvimento da aprendizagem. Para que a criança passe a ser confrontada com uma série de conhecimentos que a maioria das quais não tem, passa por um timing de aprendizagem no qual ela não consegue estar a par dos seus colegas, não tem o mesmo ritmo de aprendizagem. E com essa disciplina consegue-se minimizar (...) Consegue-se minimizar essa décalage. Estamos a falar de crianças com hiperactividade, com

desfasamentos etários muito grandes portanto a última criança tinha um desfasamento etário de 8 anos, portanto, estamos a falar de uma criança com 13 anos e com uma idade mental de $\frac{3}{4}$ anos. Estamos a falar de crianças com problemas de disortografia, dislexia.

E tu achas que EVT, consegue dar algum apoio? Consegue, para já porque no EVT, a disposição dos alunos numa sala de aula é completamente diferente das outras. Muitas vezes, funciona em grupos ou em pares. A aceitação, hoje é muito maior, por parte dos colegas ditos do ensino regular. A aceitação é muito maior, o que faz com que a integração de um elemento com NEE num grupo de crianças seja bem conseguido e não se consegue desenvolver todas as competências da disciplina mas consegue-se desenvolver competências, que eu penso serem tão ou mais importantes que são as competências de socialização com os colegas, a interacção com os seus pares, o respeito pelo professor, a interacção que reage com o seu professor, porque o professor acaba ali por ser também um agente transmissor de conhecimentos, um pouco pai, psicólogo, afectos, o professor também acaba por aprender.

Estabelecem-se relações muito mais fortes entre colegas e o próprio professor. Portanto, tu serias adepto da EVT num CEI?

Sem dúvida. É pena é que num conselho de turma, os elementos responsáveis pelas outras disciplinas, ficam, certamente, contentes, quando vêem crianças com NEE, irem para o departamento de expressões, nomeadamente, EF, EM e EVT. Neste momento EV e ET.

Portanto, eles ficam aliviados de certa forma porque se calhar com a postura deles relativamente à disciplina já não é a mesma? Não é? O professor de EVT tem logo outra disponibilidade para receber estas crianças.

E achas que outros professores não têm a mesma disponibilidade, sensibilidade? Não. Porque o currículo que é estabelecido, o ritmo neste momento tem tendência a ser cada vez mais alargado. É pedido, é exigido aos colegas das outras disciplinas que cumpram os seus programas e muitas vezes se houver crianças com ritmos de aprendizagem muito mais lentos, que é o caso destas crianças, eles acham que não conseguem cumprir nem os objectivos de leccionar a sua disciplina em metas para conclusão do seu currículo.

Tu dizes que eles “acham que”. Fica-se com a ideia que ainda não experimentaram. À partida, pela responsabilidade que têm, porque depois tem de fazer exames, existe uma pressão que os faz logo à partida abandonar a ideia (...) abandonar essa ideia. Porque, pensando, eles que têm que cumprir um currículo extremamente alargado, exames internos, exames a nível nacional, os resultados depois espelham um pouco o trabalho deles e, isso resulta em avaliações do professor que pode muitas vezes não ser tão certa ou tão correta como devia com esses resultados não conseguidos, e então os professores defendem-se e fogem de certa forma a estas crianças que bem precisam.

Sobra a parte das expressões onde elas se encaixam.

Exactamente, porque são também as expressões e também aí o conceito de escola fica um pouco mal visto, porque é o departamento de expressões é que dá visibilidade a uma escola. Porque a matemática não vai fazer um teatro a dizer 1+1 (...) mas vão aparecer crianças a cantar, nas quais podem e devem normalmente as crianças com

NEE ser incorporadas. Podem perfeitamente serem membros de uma peça de teatro onde às vezes ficamos comovidos com as suas actuações é essa parte visual que o departamento dá à escola para a comunidade. E é nessa parte que muitas vezes se integra essas crianças que graças a deus pelo menos (...).

Exacto. Tinha aqui a pergunta do contributo da disciplina para a inclusão das crianças no meio escolar.

Sem dúvidas, porque hoje quando um docente tem a possibilidade, como é o meu caso, de ser quadro de zona pedagógico, tenho tido a oportunidade de andar por várias escolas e verifica-se que a integração das crianças é feita de uma maneira diferente. Porque uma escola a 20 km de outra, muitas vezes são completamente diferentes. As posturas de vida e a vivência que cada um tem. A escola onde eu me encontro, ou agrupamento, melhor dito, neste momento as crianças estão perfeitamente preparadas para aceitarem, com gosto, aceitar um elemento com carinho. É muitas vezes essa criança que toma a postura de ajudar este novo colega com problemas com aquisição e aprendizagem, com diversos problemas, e são muitas vezes elas próprias que se tornam o seu professor. O professor até pede a ajuda e crianças porque são elas próprias com a sua maneira de estar e de falar que chegam mais depressa a estas crianças do que o professor. Enquanto há outras zonas do País em que estas crianças entram num grupo de trabalho e esse grupo de trabalho mostra constrangimento por ter uma criança destas junto deles, o que é uma pena. Ainda há muito trabalho a fazer nessa área.

A nível da disciplina, do conhecimento da disciplina, há alguns conteúdos, há algumas competências que não devem ser abordadas para este tipo de crianças?

O conceito de EVT, para mim, tem a ver mais com a formação e não a atribuição de valor quantitativo, exacto. Interessa que a criança parta de um número zero ou vinte e consiga chegar a um patamar mais acima. Estas crianças tendo sempre um problema com a apreensão de novos conhecimentos, não é tão visível na parte psico-motora. E é essa parte psico-motora que nós conseguimos trabalhar. Conseguimos partir do zero e muitas vezes chegar ao 10 que já é vitória, fantástica, muitas vezes chegar ao 100 que é outra vitória fantástica, e possivelmente essa criança com NEE tem um colega ao lado que denota ter nenhum problema de aquisição de conhecimentos, mas essa criança ao lado possa às vezes não evoluir tanto, nada parecido.

Porque isto é sempre uma espécie de mistério? Não é?

Aqui não pode haver “crianças”, cada criança é um caso, não vale a pena estar a julgar ninguém.

Se calhar é uma das grandes diferenças e apostas da disciplina de EVT e é precisamente não colocar os alunos todos no mesmo patamar. Portanto eles estão no patamar de cada um e depois a evolução do trabalho, que tem a ver com as propostas e com as ajudas e depois com o atingir dos objectivos.

Penso é que tem que haver na elaboração do CEI, os objectivos que são estabelecidos para a criança tem que ser muito bem pensados e provavelmente repensados durante o ano lectivo e modificados ou não consoante o que a criança vai mostrando receptividade ou não, o tempo de permanência numa sala de aula, o tempo que a criança está disposta a dar a um adulto, ou adultos, como é o caso da nossa disciplina que são dois docentes, o tempo de permanência num espaço físico fechado, porque, as

aulas não deixam de ser dadas dentro do espaço físico fechado que é a sala de aula e vai-se alterando tantas coisas que eu penso que um CEI nunca deve ser estático tem que ser algo dinâmico que se vai alterando com o tempo às vezes de 15 em 15 dias altera-se ou às vezes devido a imprevistos familiares ou sociais também se tem que alterar. Portanto quem está responsável pela elaboração, o professor de EE junto com os professores titulares das outras disciplinas devem ter uma capacidade e uma sensibilidade de um dia para o outro modificarem ou alteraremos objectivos para esta criança.

Até muitas vezes, como estavas a dizer, com a problemática da criança que pode numa determinada altura do ano, não estar tão descompensada ou ao contrário, pode evoluir de forma... Na prática do dia a dia com estes alunos tendes a fazer um trabalho diferenciado para o aluno com CEI mas que está na mesma turma ou faz o mesmo trabalho mas com determinadas adaptações?

Eu acho que adaptar o trabalho é o que funciona melhor. Levar uma criança para perto dos seus pares para fazer um trabalho diferente, com certeza que irá sempre sentir-se diferente. Penso que podem trabalhar todos o mesmo, pode é não ser com a mesma tempo, pode não ser com a mesma complexidade com tanto rigor. Mas deverá ser o mesmo trabalho, não deverá haver diferenciação mas sim adaptação. Não consegue fazer todo um projecto, faz 10% do projecto, óptimo, para a próxima se conseguir 11%, já será um óptimo muito grande se conseguir 12% para a próxima será um excelente muito grande e vai por aí.

As funcionalidades que achas mais específicas de EVT, o que é que a EVT tem a oferecerem. Já dissemos muita coisa mas outras coisas que te possas lembrar. É mais no aspecto social do desenvolvimento, da parte da inclusão.

Eu acho que a aquisição de competências em termos de ocupação de criança que um dia estarão colocadas perante a sociedade, ou seja, estarão na rua, no café ou talvez a comprar um bilhete para ir de comboio. Desenvolver competências sociais é extremamente importante neste caso e eu acho que a disciplina de EVT ajuda muito, faz o apelo muito grande aos sentidos. Ao ver, ao sentir, ao cheirar, ao tato. Tudo isso faz com que a criança tenha um conhecimento mais alargado não de uma sala de aula com o cheiro a madeira das mesas e com as paredes. Mas o cheiro dos vários materiais, riscar, o riscar tem uma consequência, o amassar tem outra consequência. A tinta...a cor. A cor, é sentir que ela tem um papel na sua vida. É sentir que esta cor está associada a “E professor esta cor parece perigo, parece frio”, “Isso muito bem”, porque realmente a criança começa a fazer ligações porque aprende com o mundo exterior, porque muitas vezes na paragem de carro. Mas muitas vezes temos de ser nós a preparar esse percurso da criança na escola, da criança na sociedade, na cidade e no seu futuro.

E no seu futuro estas crianças pertencem à sociedade. Portanto um dia terão (...) isto é a preparação para essa ...

Inclusão da criança na sociedade é mais importante que um conhecimento técnico. Se ele sentir a moeda, souber que a moeda tem um valor, se ele sentir que determinadas cores são de perigo ou são de alegria ou são de permissão. Se sentir a textura das coisas, agressiva ou não, eles conseguem também transmitir através das suas mãos,

muitas vezes, também isso, conseguem transmitir através das palavras, muitas vezes temos de utilizar na nossa disciplina, porque são termos com menor complexidade que nas outras disciplinas.

Exacto, usamos outro tipo de linguagem, usamos uma linguagem mais acessível a todas as crianças, digamos assim.

E queria lembrar que nós como professores de EVT, fá-lo nós porque também sou professora de EVT, temos muito cuidado de fazer interdisciplinaridade quando estamos a fazer a abordagem dos nossos conteúdos nas nossas matérias. Vamos buscar assuntos de outras disciplinas e isso também deve ser uma mais-valia para eles. Não estamos a tratar a EVT em si, em termos técnicos e de conteúdo.

Sim a EVT não pode ser um conjunto de conhecimentos, a EVT tem de ser mais do que isso. A EVT tem de ser por vezes até, ponte para outro tipo de conhecimentos que fazem parte de outras disciplinas porque se não a EVT, por si só não tem a importância quanto a mim que deve ter. Estas são crianças que precisam de muito afecto, de muito conhecimento, que têm de perceber coisas que para nós não tem assim tanto valor, mas que para elas tem um valor enorme: Porque é que (...) está frio? Porque é que isto é transparente? Porque é que isto colou? Porque é que isto colou? Quando traça com determinados instrumentos traça de uma forma quando traça com outros porque é que aparece de outra forma? É muito o tato e a visão que os desenvolve.

As descobertas deles são muito mais intensas.

Quando um aluno descobre que um objecto é composto por várias partes e eles conseguem no decompor e compor tanto através do desenho ou da manipulação da argila, é uma felicidade para eles porque conseguem perceber que um objecto é composto por várias partes e que só com esse conjunto, (...) é que faz com que o objecto funcione ou não. Isso é extremamente benéfico para a vida deles lá fora.

Queria que me falasses um pouco agora sobre a escolha desta disciplina porquê o CEI, como é que a escolha é feita, como é que ela é apresentada. É decidido no conselho de turma, nós já sabemos.

Eu sou professor do 2º ciclo mas quando pertença a uma turma do 5º ano de escolaridade é nos apresentado, no início do ano a professora do 4º ano e a professora de EE. As quais nos transmitem as características do aluno, as características socioeconómicas, socio-afectivas, a problemática inerente aos seus casos e, muitas vezes, tem que haver a sensibilidade e o bom senso de ser o professor titular da disciplina, neste caso, o professor de EVT e o professor de EE, em conjunto a formalizar determinados objectivos para a criança sendo que tem a ver com a minha disciplina, mas às vezes a criança tem limitações do tempo, da parte psico-motora, da disponibilidade que nos deixa estar com ela (...). todas as crianças têm dias difíceis, tal como nós, porque elas têm outros problemas para gerir... Sim, é pouco compreensível para nós. Vou falar de um caso em que a criança começou a ter um comportamento quase, impossível dentro da sala de aula com outros colegas, só porque durante este tempo, alguém se tinha esquecido de informar que a criança tinha acabado de ter um irmão. Para uma criança com desfasamento de 5/6 anos era extremamente complicado, ver a mãe, agora, deixou de o atender e, está ocupada com outro ser humano, ao colo, que passou a ter prioridade. Claro que para esta criança tudo desmoronou. Eu lembro-

me, na altura, a criança partiu o pé e na nossa aula andava com o gesso, andava, porque muitas vezes nos fingia, andava sem muletas. Ou seja, a dor física para ele não tinha importância nenhuma. Estava, sim, magoado por dentro e não conseguia perceber porquê?

Claro, e então, reagia dessa forma. (...)

Completamente descontextualizado, uma linguagem completamente descontextualizada.

Regredindo, provavelmente!

Porque a informação que nos tinha chagado, provavelmente podia ter havido ali um meio, o espaço físico ser outro, não ser, espaço fechado.

Onde ele pudesse ter mais atenção nessa fase inicial para não sentir o seu mundo a desmoronar.

Desmoronava e ainda por cima num ciclo fechado que é a sala de aula.

Isso faz com que como professores tenhamos de estar mais atentos especialmente a esses alunos porque qualquer mudança por pequena que seja nas suas vidas pode ser um tormento que depois acaba também por ser um tormento para os professores. Porque depois não temos o conhecimento suficiente para lidar com a situação.

Porque no curso não dizem “ olha, vai aparecer um caso destes, assim, e esta criança vai precisar de sair neste e naquela momento”. E mesmo assim quando temos um curso ou temos interesse em saber que existem crianças assim é que nós temos a obrigação e a responsabilidade de as integrar na sociedade, tentamos muitas vezes adquirir conhecimentos para poder ajudá-las mas mesmo assim, esse conhecimento não chegarão porque essas crianças também elas são indivíduos com as suas características e podem às vezes ter mudanças na sua vida, na sua vida particular. Que vão alterar de tal modo a sua postura dentro da sala de aula que nós ficamos completamente baralhados e temos de fazer adaptações e readaptações, e tentar e voltar a tentar e tentar...

Na tua opinião, de um modo geral, estas crianças aderem bem á disciplina?

Acho que a disciplina em si, para os que se acham mais dotados, com jeito para o desenho, o primeiro período é bastante satisfatório, depois não acham grande piada, porque pensam que sabem tudo. Esquecem-se que há crianças que têm ritmos de aprendizagem muito menores e há outros que aliados a esse ritmo de aprendizagem muito menor há a questão de uma motricidade fina extremamente dificultada e que cria diversos problemas. O professor tem que arranjar estratégias para a criança volte a ter gosto em utilizar as mãos, os braços e gostar daquilo que está a fazer com o seu corpo que é extremamente importante. Eles apercebem-se muitas vezes que não conseguem acompanhar o colega do lado, mas se lhe dermos o estímulo que está a conseguir, está a libertar a mão, esta a libertar-se, não está a fechar, não está com rigidez, é espectacular.

Nota a diferença, não tens experiencia do 1º ciclo?

Sim tenho. A passagem para o 2º ciclo em termos de EVT é um grande salto porque têm muito mais prática, convivem com outros matérias e instrumentos. Isso pode ser prejudicial, pode ser um estímulo?

Como ainda só tive 1ºciclo este ano ainda estou um pouco confuso sobre o que hei-de pensar. Porque na escola onde eu estava o 1ºciclo faz parte da mesma escola onde está

o 2º e 3º ciclo. No 1º ciclo onde eu ia, que faz parte do agrupamento, as crianças estavam muito receosas, principalmente, estas com NEE, estavam muito receosas de ir para uma nova escola, enquanto as outras já está, integradas nesse ambiente, muito mais ruidosos, um ambiente cheio de ação, muitos professores, muitos colegas, mais estímulos.

Onde provavelmente há exposições de trabalhos...

Há uma grande diferença. Eu acho que realmente qualquer, manifesta e nós quando vamos às suas salas e por exemplo, têm a sala de ensino estruturado (...) vimos mais a transmissão de ideias pela imagem, pelo desenho, pelo indicador que deixou uma marca digitalizada no papel. Tudo isso, não pelo caracteres. É muito engraçado por nós também ficamos a conhecer como a criança transmite algo, que não consegue através da escrita mas consegue através de elementos visuais construídos através de riscadores. Já falas-te da experiência da tua escola, sobre a escolha do CEI. Tens ideia que varia de escola para escola?

O colega que me ensinou e a quem devo muito, sempre indicou que a ideia de elaboração e qualificação do CEI, deve partir do professor de EE. Quando os casos não visto logo no 1º ciclo deve-se avançar para o CEI. Noutras escolas, vêm acompanhados de um papel do psicólogo ou pedopsiquiatra em que diz a medida a ser aplicada. Não há uma unanimidade em termos de postura do professor de EE face ao CEI. Não tenho visto uniformização. Portanto eu acho que aqui o papel do psicólogo ou pedopsiquiatra deve ser para ajudar. O professor é que deve angariar o máximo de informação possível e dentro da sua sensibilidade elaborar objectivos e estratégias para estas crianças. Dá muito trabalho mas com certeza o resultado será bom (...)

Não sei se queres acrescentar...

Queria dizer que tenho medo para onde vamos avançar porque a sociedade está a passar uma crise muito grande e tenho medo que estas crianças deixem de ter a atenção que deviam, porque nem a atenção que existe chega. Temo que as turmas sejam maiores e estas crianças deixem de ser capazes... se foram incorporadas numa turma com 25 alunos, sejam maltratadas pelo sistema.

Estas a falar da separação da EVT passa agora a ser duas disciplinas?

Exactamente. Porque EVT tinha a capacidade de ter dois docentes em que um tinha muitas vezes a capacidade de garantir a esta criança tivesse acesso ao que merece em termos de conhecimento, sociabilidade, relação com os seus pares, etc. Passando a ser um professor, espero estar enganado, vai com certeza seguir os caminhos que levam outros professores a gostarem muito de não ter estas crianças dentro da sala de aula.

Pois, estás a falar das outras disciplinas, nomeadamente, as chamas disciplinas nobres, como matemática. Mais cognitivas como muito se referem. Isto porque também temos a questão da avaliação que hoje...Então estas alterações não são benéficas mas sim prejudiciais.

Muito prejudiciais. O lema da escola inclusiva, hoje, está pouco abandonado e parece-me que até há menos professores de EE. Os psicólogos têm muito pouco tempo para estar com estas crianças. É possível existir mais psicólogos. Penso que regredimos um pouco nesse aspecto. Pois é o que vai acontecer com os professores de EV e ET. Claro. Porque não vão conseguir, sendo um único, toda a questão de, sendo uma disciplina

muito prática, e estas crianças de certa forma precisam de muito mais atenção, muito mais acompanhamento, mesmo individualizado, com um só professor não irá com certeza acontecer. A aceitação que eles têm hoje pelos seus pares poderá haver aí um corte porque as crianças do ensino regular poderão sentir-se com pouca atenção por parte do professor, devido a estar a ajudar mais uma criança com dificuldades com NEE. Ou seja, a criança que estava a aceitar o seu par com dificuldades se calhar, numa situação destas, nós seres humanos somos egoístas e queremos a atenção para nós, é capaz de afastar essa inclusão da criança com problemas. Portanto, estes currículos vão estar sujeitos a uma nova realidade. Vão estar um pouco abandonadas. Deu-me a sensação, na tua opinião, o professor de EE é uma peça fundamental em todo o processo de elaboração e condução, apesar da responsabilidade ser do conselho de turma. Mas vamos ter provavelmente dificuldade de encaixar estas crianças....

Muitas destas crianças pelo menos no 1º tempo são acompanhadas pelo professor de EE dentro da sala de aula. Não havendo professor de EE são abandonadas um pouco e ficam dependentes da sensibilidade, ou não que o professor dessa disciplina tenha para com ela. Porque também verdade seja dita, havendo sensibilidade, pode não existir tempo para dar um currículo mais alargado. De qualquer modo acho que esse professor supera a palavra professor e passa a ser pai, amigo, tio, professor. Porque conhece a criança, a sua problemática, acesso a dados pessoais e privados, o certo é que têm mais dados do que outro professor.

Tens algo acrescentar?

A igualdade não existe, nós somos todos iguais e todos diferentes e, temos de aceitar essa situação. Estas crianças são sempre bem-vindas.

Professor de Educação Visual e Tecnológica (entrevista 4EVT)

“ (...) Idade 59 anos.

Tempo de serviço?

39 anos.

Habilitação académica?

Tenho o curso, na altura, bacharelato de engenharia industrial (...)

Mas trabalhas-te como engenheiro?

Estive 6 meses (...) depois do 25 de Abril, pedi recolocação (...).

Formação de base?

A formação é como engenheiro técnico, depois fiz o estágio, 2 anos de profissionalização em Lisboa. (...) em 80/82. Foram 2 anos caóticos em que fiz a profissionalização, tive que inventar a maneira de fazer. Nós tínhamos um horário reduzido, não era um horário completo, tínhamos 12 horas ou 16 horas. Mas não havia objetivos (...) o conselho pedagógico era responsável pela coordenação da (...) e não tinha competência (...). As escolas estiveram durante uns anos que faziam um esforço tremendo para arranjar meios, estruturas, princípios pedagógicos, organização para poder, para meter em funcionamento aquele regime de profissionalização. Quando começou a haver estabilidade, pessoas com competências técnico-pedagógicas para

acompanhar a profissionalização, os conselhos pedagógicos estarem preparados para acompanhar a profissionalização, de haver organizadores pedagógicos com competência, planeamento das escolas (...) a funcionar com uma dinâmicas completamente diferente, mais de 50% das escolas tinham espaço para a profissionalização dos professores nessa altura terminou o processo. Portanto este esforço (...) este processo terminou porque seria caro. Passou-se depois às escolas superiores de educação mas as escolas começaram a decair técnico e pedagogicamente quando deixou de se fazer formação nas escolas. Para as escolas foi um empobrecimento muito grande em todas as áreas. Isto permitiu aos professores conhecerem-se uns aos outros, as suas competências e ajudar-se (...). Porque o processo democrático era diferente e escolhiam-se pessoas para serem delegados ou para serem directores das escolas, pessoas que tinham experiência nesses cargos, tinham revelado competências pedagógicas (...).

Então foste para EVT?

Tinha a ver com o curso (...)

Há quantos anos está neste agrupamento?

Desde 97, só estive 2 anos na altura. Sai até 2004/2005 e depois voltei em 2005/2006, portanto 7 anos mais 2 igual a 9 anos.

Notas diferença?

Noto. Eu inseri-me muito bem nesta escola. Primeiro porque primeiro lugar queria estar mais na retaguarda. Depois como fui embora por 2 anos para Lisboa, quando voltei a escola entrou num processo logo a seguir muito tumultuoso que foi a mudança de direcção depois a (...) dos professores. Portanto a melhor parte da escola eu perdi, não estive cá e também depois entrou em retrocesso pedagógico (...).

Praticas alguma actividade que de alguma forma esteja ligada à EVT?

Criei associações culturais, fui DJ de uma rádio, criei uma rádio também mas propriamente relacionado com EVT não. Nem com EVT nem com outras expressões. Mas sentias essa necessidade para além de ser professor depois ter....

Sim. A escola é a minha vida. A escola não permite aos professores, que estes lhe dêem completamente as suas opções e as suas vidas pessoais e as suas capacidades e competências. Isso levou-me a criar formas para esse tipo de movimentos e associações muito ligada à cultura e ao teatro, às danças também. Na altura queria sentir a ligação profissional de dar alguma coisa à escola e fiz essa opção. Foi preciso romper com algumas coisas na escola enfrentar alguns poderes instalados porque é das coisas cada vez mais fáceis de se instalar nas escolas são os poderes, e então, com um grupo de colegas, concorrentes à direcção da escola e imprimimos na escola dimensão que nós achávamos e certamente, hoje continuamos a achar, apesar de não estarmos (...) que a escola pública devia ter, a escola pública deve ter uma dimensão cultural e educacional tão importante como a parte institucional. É certo que na altura conseguimos imprimir e transformar radicalmente a escola, o meio, na comunidade (...) foi possível fazer na escola, foi possível criar bibliotecas na escola, foi possível alterar os horários dos alunos para que pudessem sair e chegar a casa de poderem estudar, foi possível criar salas de estudo, foi possível fazer formação permanente de professores, foi possível utilizar (...) para os alunos que passavam horas á espera do autocarro, foi possível criar

condições de conforto e comodidade na escola porque entretanto os portugueses evoluíram e já não se pode esperar que a escola só tenha mesas e cadeiras, foi possível criar e assegurar à escola outra comodidade com actividades com a comunidade e a escola como bandas de musica, grupos de teatro.

Mais ligada à arte artística?

Mais à parte cultural (...) arrastando a parte material das coisas é muito importante. Há uma má experiencia, por exemplo na associação de pais, são pessoas que vêm, não têm conhecimentos adequados sobre o que é conhecimento, educação, vêm as coisas de forma parcelar e muitas vezes a escola, a comunidade, a família, para participar não como espectadores mas como participantes, eles acabam por reconhecer aos professores uma confiança, que nos últimos anos, eu acho que se perdeu um bocado.

Então, agora, mais ligada à importância de EVT no currículo específico individual, achas que faz sentido esta disciplina no currículo?

A disciplina de EVT foi difícil de se impor. A disciplina de EVT aos poucos aparece por um movimento da escola, por uma necessidade da escola porque como disse à pouco a escola tenta criar os seus castelos e muitas vezes não sai dali, mas como a formação dos professores passou a ser feita em escolas superiores (...) houve mais correntes que verificaram portanto que era necessário (...) criar uma disciplina que unisse tudo (...) ou que a parte das manualidades deixasse de estar conotada como um artesanato ou estar a fazer algo com as mãos e passasse a ter uma componente tecnológica e princípios e metodologias daquilo que é inerente à tecnologia e à própria arte. (...) Aparece na escola com muita resistência por parte dos professores de educação visual, não tanto pelos antigos professores de trabalhos manuais porque a própria palavra para o conceito da disciplina está no seu currículo e nas suas opções pedagógicas. Ou seja, o aparecimento de EVT foi para a escola a primeira oportunidade de a escola se elevar (...) renovar pedagogicamente porque as metodologias, o método de design, o método de resolução de problemas são, ao fim ao cabo, os métodos que a tecnologia se utiliza, hoje, para obter resultados que a civilização está a obter (...) É fundamental que os alunos tenham uma aprendizagem focada num método de resolução de problemas, num método de design que houvesse uma metodologia de aproximação à tecnologia, não pura e simplesmente como a repetição de um gesto técnico mas adquirir uma mestria técnica mas mudando tudo aquilo que está por detrás da tecnologia, que é, a tecnologia corresponde a uma necessidade do homem e a sua relação ao plano (...) e à sua construção de sociedade. Ora com o desenvolvimento da disciplina (...) foi com a resistência dos professores e actualmente nós sempre tivemos alunos com características especiais, o ensino especial que eram integrados na disciplina com alguma maior ou menor dificuldade, consoante as características dos alunos mas lá se foi integrando. Não criou na disciplina um conhecimento sobre como responder às dificuldades desse tipo de alunos. Ultimamente com as manobras que foram feitas, com a vinda de todos esses alunos com (...) com essa especificidade, para a escola, houve essa necessidade de experimentar respostas mais amplas porque para esses alunos foi feito os currículos específicos, num contexto normal da turma, muitas disciplinas não têm espaço nem tempo para trabalhar com esses alunos, porque eles têm uma dificuldade muito grande de interagir com a rapidez

adequada ao processo de aprendizagem. No início os professores têm muita resistência em integrar em disciplinas mais cognitivas, têm dificuldade em integrar esses alunos. A EVT tem sido das disciplinas em que normalmente esses alunos são integrados porque, em minha opinião são dois professores e isso permitia alguma disponibilidade de tempo, um olhar mais focado pelo menos de um dos professores sobre esse aluno, mas também sobre outros não como essas características mas também com dificuldade. Isto permitia dar esse acompanhamento. Por outro lado a disciplina o que é que permite? Permite oferecer a esses alunos um gradualismo adequado ao seu nível cognitivo, ou seja, psico-motor em que esses alunos não fiquem focados só no seu interior, no seu olhar interior e, comecem a ter uma abertura ao exterior, uma abertura ao mundo, comecem a experimentar o mundo à sua volta. A experimentar o mundo com essas (...) mas não quer dizer que não haja dificuldades. Há dificuldades neste processo e muitas vezes os professores de EVT também se cansam porque os resultados não são imediatos, é necessário ser um trabalho persistente, a médio, longo prazo para se conseguir resultados. Acho que é um (...) não é uma coisa que seja muito reflectida e muito debatida, merecia um debate e uma reflexão alargada por parte de todos os intervenientes não é só aos professores de EVT porque, continua a ter, e a última reforma curricular é prova disso, um desconhecimento muito grande da contribuição não só a nível psico-motor mas principalmente a nível cognitivo. Há um desconhecimento muito grande da parte das pessoas de outras disciplinas e da sociedade em geral, ainda maior, porque olham para o trabalho das expressões ou tecnológico ou mesmo (...) como uma aprendizagem mecânica. Como se fosse “põe a mão em cima, tira a perna de baixo, vira para a direita, vira para a esquerda” ou seja, vamos aprender a fazer um cestinho (...) Uma aprendizagem como nós a entendemos que é a educação e a instrução mesmo destas crianças não implica um gesto mecânico, claro que é preciso mecanizar, claro que é preciso tempo, muito mais tempo para a parte psico-motora. Mas a relação psico-motora com a parte cognitiva é indissociável, não se consegue separar. Já me perdi um pouco...

Tinha perguntado sobre a finalidade, mas também acabaste por dar alguns contributos a nível da inclusão (...) disseste que era importante mesmo a nível do desenvolvimento pessoal.

É fundamental. É fundamental já desde a pré-primária. É fundamental desde o 1º ciclo. É para que não haja uma “décalage” muito grande entre as aptidões ou outras competências ou entre as disponibilidades cognitivas da criança. Que ela se desenvolva o mais harmoniosamente possível dentro das suas possibilidades. Isto não se começa aos 10 anos, deve-se começar aos meses, ao 1 ano, deve-se começar imediatamente. Depois há uma fase tão importante como as outras, mas também aqui é crucial que é, depende não tanto do nível etário, mas do desenvolvimento pessoal de cada um desses alunos. É uma fase em que a aprendizagem pode ser mais focada na aquisição de competências funcionais, ou seja, na autonomia do indivíduo e essa autonomia é que lhe permite, a ele, relacionar-se com os outros. Porque se ele não tiver autonomia ele não se relaciona, é uma pessoa dependente completamente. Essa autonomia funcional tem a ver com saber onde está, saber resolver um problema concreto, e depois numa fase posterior, tem a ver com aqueles que têm a possibilidade de exercerem uma

função, um trabalho, que não se aprende em 2 ou 3 anos como os outros mas que às vezes é necessário 4, 5,6, 7 anos de formação, de aprendizagem continua. Até que essa pessoa consiga desempenhar, alguns não conseguirão, mas muitos conseguirão desempenhar algumas funções. (...) um emprego conquistar, nem para as pessoas capazes (...) Mas isso é um problema da sociedade (...) e da escola, que fazendo parte da sociedade, é um problema: não havendo trabalho vamos deixar essas crianças, esses jovens, marginalizados, completamente! É fingir que lhes damos um programa de formação ou vamos mesmo integrá-los. Acho que quem se devia preocupar com isso nem é tanto o estado, era cada comunidade, casa concelho. Porque se estivermos à espera do estado...O estado não tem ideias nem habilidades para fazer isso. Eu acho que se de ser a família, a família deve pressionar os poderes locais, e deve ser a nível local que podemos dar uma melhor formação e integrar esses jovens. Porque eles têm o direito de receber por parte da escola esse tempo esse olhar e essa aprendizagem, de pessoas que estejam disponíveis, de pessoas que são pagas para isso, mas que estejam disponíveis, pessoas que tenham uma disponibilidade muito grande para trabalhar com estas crianças e com este grupos. Aprende-se, quem já trabalhou sabe que se está constantemente a aprender com eles. Eu acho é que a sociedade não está, é como as doenças das pessoas, prefere-se trabalhar sem actuar sobre a doença, do que sobre a sua prevenção. No caso destes jovens, destas crianças, é que nem se está a trabalhar sobre a prevenção nem sobre a doença, depois de crescerem e de não terem tido uma aprendizagem, as oportunidades...já é quase impossível.

Achas que para estas crianças a disciplina contribui?

A disciplina, chamem-na como quiserem chamar, pode ser EVT, EV ou ET é decisiva. Em termos do trabalho que desenvolve, a forma como a sala está organizada, as unidades de trabalho desenvolvidas (...)

A interacção com os alunos, o encadeamento lógico que tem a ver com as operações técnicas, essa definição que é o que eu pretendo fazer. Mesmo as coisas simples: pretendo fazer uma bola. Quais são os ingredientes do bolo, qual é a receita, qual é a parte de cada uma, como é que se faz? Todo esse processo de ver como é que as coisas, na minha vida pessoal, uma criança com muitas dificuldades cognitivas e psico-motoras, não toca no “leque” que está à sua volta da mesma maneira que uma criança normal, é muito mais limitada no seu movimento na sua compreensão, tem vários factores. Ela se não tiver uma orientação, onde é que toca e como pode abordar e transformar, uma orientação e um acompanhamento, ela dispersa-se, até uma criança normal tem de ter essa orientação. Uma criança com estas características tem de ter essa orientação de ver o que é que eu pretendo fazer? Onde é que eu pretendo chegar? O que é que eu necessito para chegar ali? Esse processo é um processo de crescimento individual da pessoa para além de ser uma pessoa a exigir que essa criança seja astronauta, se calhar. Mas porque um dos grandes problemas nesse tipo de crianças é funcional, portanto há um tipo de patologias e a seguir é cognitivo. Porque há crianças que não têm problema nenhum cognitivo. Esse tipo de crianças que não tem dificuldades cognitivas é outro tipo de resposta diferente. Porque muitas vezes colocam-se esse tipo de crianças de parte e elas podiam, com outro tipo de trabalho mais específico, acompanhar as crianças normais, num processo de ensino normal mas

acho que isso nem sempre é fácil de fazer, diagnósticos precisos dos alunos. Dão-se respostas iguais para coisas diferentes.

(...) temos que decidir (...)

Eu acho que está a dizer, assim não necessita ter muitas actividades, uma criança assim não necessita de ter 6 ou 7 disciplinas no currículo, ele passa a ter 2 ou 3, precisa de ter a expressão corporal, se possível precisa de ter a expressão (...)

O trabalho é cruzado umas com as outras para encontrar a solução (..)

Vão agregando metodologias, vão agregando pedagogicamente, vão agregando um trabalho focado para obter resultados.

Resultados de sucesso, é nós muitas vezes darmos-lhe tudo, muita coisa (...) o sucesso pessoal destes (...) auto-estima muito baixa, constantemente postos de parte e nunca são valorizados por nada.

A escola, dentro da pouca autonomia, tem tentado criar um currículo adequado (...) mas depois muitas vezes o aluno anda de uma sala para a outra, de um espaço para outro, meio baralhado e necessita de equipamento especial, que o espaço permite essa autonomia do aluno que permita esse juntar interdisciplinar das coisas, de modo a que os próprios professores possam ver o desenvolvimento que ele vai adquirindo muitas vezes, como a escola anda espartilhada nas disciplinas, há depois a dificuldade de ter um olhar que inclua (...) A nossa disciplina de EVT permitia isso, porque nós tanto incluíamos matemática como língua portuguesa, um estudo do meio, uma ciências da natureza, permitia essa transversalidade. Porque quando se está a trabalhar com um material estuda-se a origem do material, as características do material, do impacto ambientais que o material pode ter no seu uso, os instrumentos que se utilizam, como é que são feitas, como é que apareceram (...). A transformação que as coisas vão tendo, ou por via de técnicas, como é que isso se faz (...) É claro que com dinamismo e com coisas práticas só que vai-se dando esse conhecimento de áreas diferentes. A nossa disciplina permite essa função, claro que o professor também tem que saber fazer essa inclusão e também tem que saber se o aluno é capaz de receber esses saberes, porque há alunos que realmente se presta (...) Se ele só for capaz de fazer isso de uma forma muito rudimentar não é necessário estar a explicar porque é que “como é que a cola vai fazer?” com que materiais, iguais ou diferentes vão unir com determinada resistência?”. Não vale a pena estar a explicar. Mas permite este juntar de saberes de áreas diferentes, aliás não só para os alunos com estas características mas também para os outros, que agora se vai perder com essa gestão curricular porque mais uma vez se separam uma pertença educação tecnológica de uma educação visual porque é um processo, porque embora ambas possam ter objectivos até diferentes porque uma pode ser mais direccionada para a área da educação artística e outra para a educação técnica mas é possível fazer o encontro destas duas disciplinas.

Sobre o CEI do aluno. Que opinião tens? Como é que ele é elaborado? Como é que é feito?

A experiência que eu tenho é muito má em relação a isso. O ponto de partida, por parte de referencia não devia ser o currículo. O ponto de partida devia ser o diagnóstico do aluno. Não vale a pena, o currículo normal tem 8 ou 9 disciplinas, não vale a pena estar com essa ideia de partir e adoptar disciplinas. Acho que o ponto de partida era um

diagnóstico bem feito e depois, quer da parte dos professores de ensino especial, quer essa preparação específica, quer os outros professores que vão trabalhar, haver equipas que são multidisciplinares, mas equipas que tenham um certa continuidade de trabalho, todos os anos, não pode ser todos os anos recomeçar, outra vez, com conselhos de turma diferentes (...) tem que haver um certa continuidade, porque tem que haver uma certa linguagem científica, abordagem pedagógica e didáctica com o aluno, tem que haver uma percepção de “timing” de gestão, de organização, tem que haver uma afinidade, uma facilidade, de rapidamente se preparar ou alterar o programa. (...) os professores que têm turmas normais, ditas normais, do ensino regular, funcionam a uma velocidade com uma exigência, têm muita dificuldade em adaptar a esse tipo de alunos o seu próprio conhecimento, o seu próprio saber porque é um olhar muito diferente.

Achas que reagem mal?

Reagem mal porque o professor sente que é colocado perante uma exigência a que não consegue dar resposta adequada. É stressante não consegue dar resposta. Porque tens dois e tal alunos a interagir com o professor com outra dinâmica de aprendizagem que exige, é como uma dança, exige um movimento e interacção constantes, momentos de aceleração e momentos de pausa, integração e desintegração, porque o processo de aprendizagem é isso.

Em que a linguagem é transversal e todos e depois tens lá esses meninos em que não pegam em nada (...)

É um disparate, eu acho que as escolas deviam ter autonomia, deviam ter um bloco de horas para atribuir em função do aluno e do diagnóstico que é feito. O ministério devia dar à escola a responsabilidade da elaboração dos seus programas, definir até ao limite, as horas que são necessárias. Não podem estar só definidas a nível nacional, claro, deve a haver mínimos e máximos mas a escola devia fundamentar porque é que determinados alunos necessitam de uma organização de equipamentos para trabalhar. Não se consegue (...) nessas disciplinas trabalhar. EVT conseguia quando eram dois professores. Actualmente, acho que com um professor em EV ou ET é praticamente impossível (...) Nós temos a experiência disso, material já preparado para que o aluno consiga iniciar uma actividade, iniciar uma aprendizagem, mas normalmente esse tipo de aluno necessita de uma permanente vigilância, até no sentido de (...) mas em relação ao trabalho ele necessita de um olhar permanente. Ele vai-se desviar daquilo que nós pretendemos que ele siga, e nós pretendemos que ele vá etapa a etapa, passo a passo superando essas dificuldades ou os problemas que se vão deparando. Para isso se o professor tiver de deixar 10 ou 20 meninos, esse aluno e dar a sua atenção aos outros alunos já não (...).

Não tenho uma resposta para isso (...). Há alunos que não vale a pena integrar nessas condições, há alunos que sim, como é no ensino cooperativo, partilhando os materiais, partilhando os espaços e nós tivemos a experiência disso, com os colegas a ajudar. Portanto dando respostas caso a caso, mas à partida dizer assim “é uma disciplina que permite integrar”, não é bem assim, permite integrar se o objectivo for só socialização e tenha essas características que permitam integração pela socialização. Se os objectivos for uma aprendizagem técnica para determinadas (...) então aí é muito mais difícil para

a maior parte deles.

Sobre o processo de escolha do currículo (...)

Acho que não devia haver um currículo fechado, suficiente para elaborarem currículos adaptados a este tipo de alunos mas claro que o apoio se psicólogo (...) que tenham experiência de trabalho porque normalmente os psicólogos (...) pouco valor ao principal, á elaboração de currículos (...) fazem diagnósticos muito teóricos que qualquer professor, não é um qualquer mas muitos professores são capazes de fazer esse diagnóstico teóricos, mas os diagnósticos operacionais, coisas mais concretas. Acho que o caminho a seguir passa por as escolas terem autonomia para elaborar currículos, integrarem em determinados momentos os alunos em diferentes grupos que podem ser turmas ou podem não ser turmas, integrara e desintegrar não é necessário ter uma duração de um período inteiro ou de um ano inteiro, podem ser grupos de permanência durante o ano inteiro e pertencer, temporariamente a outras actividade. Porque é engraçado (...)

Passa um pouco pelo que disseste das escolas criarem actividade fora do currículo, esses alunos poderiam então circular para estarem integrados e participar e estar em contacto com os colegas mas depois têm momentos mais próprios onde depois eles iriam (...).

Se fossemos olhar (...) do ponto de vista didáctico e institucional e há uma dimensão que é a educação que é feita pelo ponto de vista oculto pelo ponto de vista da escola a estes alunos também necessitam ter mais do que os outros alunos. Porque há muitos que nem necessitam dessa dimensão emocional porque felizmente têm o apoio familiar, mas os que necessitam. Estas transversalidades, actividades da parte educacional na parte do seu desenvolvimento emocional, pessoal e depois necessitam de uma aprendizagem, vamos dizer assim técnica sim, mas uma aprendizagem focada nas suas competências e nas metas que eles podem atingir.

É uma possibilidade de atingir o currículo normal. Isto tem que ser muito dinâmico e tem que permitir a alteração e adaptação das estratégias.

Momentos mais descontraídos, fora das disciplinas onde os alunos se podiam inscrever, onde estes também se inscreviam (...) um meio mais descontraído.

Não nos podemos esquecer, eu nunca me esqueço do tempo em que fui aluno, do tempo muito feliz em que fui aluno e hoje a sociedade mais os indivíduos, o sistema e os políticos!? Olham para as crianças em geral como uma única dimensão; dimensão do aluno que está a ser preparado para o mercado de trabalho e esquece a dimensão do individuo pessoal, a criança naquele tempo e naquele espaço que não volta a ter 8 anos nem 10 nem 11 anos. É naquela idade que ele tem que ter aquela vivência. E estas crianças têm que ter objectivos e enquadramentos onde possam ser (...) possivelmente grandes gigantes deles próprios e também pelos outros. Elas necessitam. Se fosse simplesmente colocar crianças (...) agora tem que sair daqui todas a saber fazer ponto cruz, ou saber pregar um prego, não. Elas têm de ter uma dimensão emocional realmente muito grande, elas só conseguem, depois obter outros resultados se tiverem esse suporte, essa preocupação, que a escola se preocupe em lhe dar agradabilidade (...) Há 15% a 20% que consegue mas os outros 80% vão odiar sempre a escoa, vão odiar sempre o conhecimento, vão odiar a sociedade (...)

Professor Director de Turma (entrevista 5DT)

“(...) entrevista ao professor (...) director de turma. O tema é a importância da inclusão da EVT num CEI do aluno ao abrigo do 3/2008.

Começo por te perguntar a idade?

51 anos.

Tempo d serviço?

29 anos.

Habilitação académica?

Bacharel em educação física.

Formação de base?

Via ensino no antigo instituto de EF.

Portanto leccionas a disciplina de EF. Podes dar a todos os ciclos?

Tenho habilitação própria para todos os ciclos mas fiz o estágio profissional, há muitos anos, ainda se chamava assim. Apesar de ter habilitação própria para todos os ciclos fiquei no grupo de concurso só do 2º ciclo.

Há quantos anos trabalhas, mais ou menos, neste agrupamento?

Neste agrupamento estou a iniciar o 6º ano. Portanto há 5 anos que estou cá.

Uma vez que este estudo tem a ver com a disciplina de EVT, tens alguma actividade, algum hobbie, que tu desenvolvas, que esteja relacionado com...

Assiduamente não. Pontualmente quando me apetece fazer qualquer coisa faço no campo da bricolage, mas pouco. Não é estrutural.

Então agora queria perguntar, dentro desta problemática dos alunos com CEI, que têm um currículo próprio, como é que vês a disciplina de EVT neste currículo? A finalidade o que é que pode contribuir, ajudar, melhorar, desenvolver?

Os alunos com CEI podem ter algumas dificuldades motoras e cognitivas em qualquer das situações as disciplinas de expressões, penso serem quase fundamentais porque relativamente áquilo que é a escolaridade normal tem as disciplinas de expressões, entre as quais EVT, tem materiais espaço e materiais a organização do espaço e materiais, utilização não rígida, tudo isso o que permite, em 1º lugar uma maior satisfação do aluno por estar numa situação menos formal em 2º porque a interacção quer com os alunos quer com o professor é facilitada, é mais individualizada e é mais constante, ou seja, há maior nº de (...)

Estímulos.

(...) o que permite tal interacção individualizada, o apoio individualizado. O nº de informações positivas que o professor, lá está estimulação, pode dar ao aluno é maior do que nas outras aulas mais formais. O aluno, logo à partida, ganha, é fácil perceber isso. Ganha autonomia. O que lhe permite começar a desenvolver autoconfiança e autonomia, mesmo que seja só naqueles espaços de aula mas que é fundamental para a sua formação. Pelo menos para a consolidação da sua imagem perante ele próprio, perante a escola, perante a comunidade escolar. De forma mais minuciosa penso que a disciplina de EVT, pegando na situação de EVT permite por um lado desenvolver em termos afectivos e emocionais a capacidade de análise do aluno em relação visual ao que está a construir ou precisa copiar, dá-lhe a noção do gosto, do que é bonito, do que

é feio...

Do que gosta ou não (...) o que rejeita e o que não (...)

Gosto mais disto e é mais fácil expressar, através desta análise, é mais fácil expressar sentimentos. Por outro lado, na vertente tecnológica, permite a esses alunos manipular materiais, construir objectos de forma planificada. Ou seja, exemplo ridículo quase, não interessa pegar numa chave de fendas se não souber que aquilo serve para aparafusar um parafuso tem que haver um projecto mental para ver que precisa daquilo para ter aquele resultado. Ou seja, essa faceta da tecnologia permite-lhe organizar em termos mentais um conjunto de procedimentos sequenciais para atingir um fim. Isto mantendo aquela ideia que expressei há pouco de permitir a independência do aluno, permite que ele se responsabilize por um conjunto de processos que lhe dão a noção que não é tão dependente como no início da construção de tal CEI lhe podia parecer a ele próprio quer a nós professores.

Porque muitas vezes eles têm essa ideia sobre eles próprios (...) não são capazes, então partem (...) do princípio que não são capazes. Até porque os encarregados de educação também não ajudam muito, pelo menos os casos mais directos que eu conheço Porque dão logo a noção que ele não é capaz, se calhar, em casa ou quando estão a falar connosco com o aluno presente, com o filho presente: “ ele não é capaz; ele esforça-se o mínimo; deixem-no fazer”. São raros os que nos pedem “ Não, apertem com ele.” É um bocado desculpabilizar o facto de haver um handicap que existe, agora não pode (...)

O que quer dizer que não pode ser ultrapassado, não pode ser um estigma que acompanha o aluno ao longo do seu processo geral.

Mas a ideia geral que os pais têm, e algumas pessoas sem serem pais, é que eles têm essas dificuldades mas que se calhar não têm tanta iniciática como outra criança sem dificuldades que gosta de mexer e de experimentar porque as crianças são curiosas, e estas crianças precisam ser muito mais estimuladas do que as outras. Ou seja, é preciso um investimento de tempo que eu penso que na grande maioria não existe. E quando esta criança chega à escola e está no contexto de turma, o professor apesar de lhe reconhecer as dificuldades também deixa o campo aberto para ele fazer as suas experiencias. Isso é importante.

Isso acontece, a maior parte das vezes, porque os próprios pais não conhecem a área em que os alunos estão envolvidos emocionalmente. Que tipo de actividade eles mais gostam. Disseste para utilizar a experiencia que tinha e posso dizer que antes de vir para esta escola estive 4 anos a trabalhar com autistas que os pais não sabiam quais eram as aptidões dos próprios filhos. Que o espectro do autismo é muito largo, há autistas com dificuldades profundas e outros com, em alguns campos, grandes eficácias.

Capacidades extraordinárias, mesmo.

Os pais não conheciam. O processo da sala de autismo da outra escola, o processo passava essencialmente pelo conjunto de avaliação diagnóstico que nós fazíamos porque depois podemos fazer de forma ajustada a cada individuo as actividades que proporcionavam. Sabendo à partida que alguns deles em idade do 1º ciclo, em alguns dias da semana, quando não estavam integrados na turma tinham um conjunto de

actividades propícias para eles, eram integrados numa turma. Mas outros nunca foram à turma do 1º ciclo porque não beneficiariam em nada desse processo e fomos nós que fomos aos poucos dando a descobrir aos pais a evolução desses miúdos com base nas capacidades que eles iam conseguindo desenvolver e em casa mostrar, já uma certa autonomia, ao desenvolvê-las no contexto de família. A maior parte dos pais desses miúdos surpreendiam-se com o sucesso que os miúdos mostravam. Isto passa também muito por haver, apesar de se falar muito na integração e inclusão, passa por haver, acompanhamento estruturado para os pais destas crianças os acompanharem na escola. A escola acaba por, estando aberta à comunidade, vocacionada para a participação dos encarregados de educação na vida dos alunos, acaba por não ser atractiva, porque as actividades que são feitas com os alunos, são feitas em condições não ideais, com pouco espaço físico, com poucos materiais e nem os próprios pais ou encarregados de educação dessas crianças se sentem bem porque acham que estão a prejudicar. E se calhar no fundo estão e então acabam por escudar-se naquela situação que falámos á pouco “ o meu filho tem um CEI; o meu filho não consegue fazer isto e aquilo”. E nem nunca conseguirá. Desde que ele seja feliz na escola e não nos dê trabalho.

“ que eu possa descansar também um bocadinho”, porque a pressão destes pais é muito grande.

Eu também penso que tem a ver com um desacompanhamento que existe entre o médico, porque o médico é que vai diagnosticar, portanto o pai eventualmente que vai verificar algumas situações que não são, que não estão de acordo com o desenvolvimento daquela criança mas depois o médico é que vai fazer os testes. O médico é que vai fazer o diagnóstico. E se calhar a forma como esse diagnóstico é apresentado, o acompanhamento que é dado depois, pois é claro que a verdade tem de ser dita, há sempre uma negação por parte da família porque “ tenho um filho com deficiência. Ai agora. Ai meu deus! O que é que eu faço?”. Dá a impressão que se sente muito desemparedado.

Isto é uma análise, pouco politica mas eu penso que o nosso país ultimamente optou por se desenvolver por quadrantes. Quando o que nós devíamos pensar que é natural é que haja um desenvolvimento socio cultural estruturado. Ou seja, é todas as instâncias, como estavas a dizer numa situação difícil de uma criança, como é que o médico transmite aos encarregados de educação e repara, a maior parte das vezes é precisamente isso: “ Olhe o seu menino tem este problema”, fechou a porta do consultório, acabou a consulta. Quando o que devia acontecer era: “ O seu filho tem este problema e para ajudar-vos a resolver esse problema, temos isto, isto e temos isto, aqui e ali (...) “. E a partir de agora o acompanhamento vai ser quando chegar à idade escolar, tem esta escola e aquela, tem esta escola e aquela”. Mas não, mesmo que seja ao lado de casa da família, se a área de residência não se compadece destas coisas (...) É esse nível de interacção horizontal que falta. Repara (...) temos quantas escolas aqui nas cidade? São todas generalistas. Não há uma escola que se possa especializar.

Não há, se bem que a nossa escola, o nosso agrupamento, até está bastante (...) mas não é visível para o exterior.

Há meia dúzia de entidades que canalizam para aqui os alunos com problemas, mas quase dentro de um secretismo desnecessário. Porquê?!

É este tipo de projectos que pode mudar a imagem da escola. Nós temos capacidades, temos professores com experiência, com formação. Eu, por exemplo, tirei cadeiras comuns de educação especial no meu curso, não fiz nenhuma formação específica para estar a trabalhar com autistas, porque só para aí uns 6 anos depois de eu estar a trabalhar com autistas é que apareceu a necessidade de criar acções de formação.

Portanto tiveste que ir aprendendo (...)

Eu aprendi com eles, aprendi com quem tinha vocação e muita disponibilidade para estar a construir processos de ensino para essas crianças. E claro, fui lendo, tudo o que pudesse deitar a mão para os ajudar. Porque a interpretação que eu dava é aquilo que vem no livro e depois aplicar consoante o que é necessário. Mas, se nós, estava, a falar da escola, a imagem da escola. Se esta escola em especial tiver esta imagem e quiser assumir essa imagem provavelmente poderá exigir em termos oficiais quer à direcção regional quer às instâncias superiores, um determinado nível de autonomia que não existe. Portanto, é criada a imagem da escola que se permite que se assuma uma exigência de autonomia e apoio das instâncias superiores de educação. E, nós, ultimamente, temos tido administrações que têm medo de assumir essa posição.

E depois não estão em posição de pedir nada.

Claro. Tu tens o teu exemplo que é mais do que prova da falta de conhecimento que existe nesta escola.

Achas que se justifica, perfeitamente esta disciplina num CEI, a área das expressões?

Claro que sim. Essa e mais algumas outras, defendo a minha também, mas estamos a falar acerca dessa e quanto a mim, é das fundamentais. Porque, repara, pela experiência às vezes não é tão importante que os alunos com CEI consigam chegar a um nível de 8º ou 9º ano, consigam perceber minimamente os lusíadas. Se calhar o que eles precisam saber e é fundamental para a sua autonomia e independência é ter confiança quando lidam com dinheiro por exemplo. São aspectos básicos da vida deles. Mas não podem ser desligados do resto do desenvolvimento pessoal e da personalidade. As situações afectivas, o lado emocional, as afirmações de personalidade, a autonomia, tudo isso.

O controlo. Não é? Da sua problemática. Das suas dificuldades. Não é?

O relacionamento social, com ambos os sexos. E adultos e colegas. Deferentes faixas etárias. Isso é que é fundamental para as crianças se prepararem. Há diversos tipos de alunos com CEI mas isto é transversal, isto é fundamental para todos. Para terem CEI é porque são bastante deficitários e normalmente esses défices aparecem nestas áreas, socialização, autoconfiança, autodomínio, autonomia.

(...) a parte agora da construção do CEI, tu, como director de turma, que experiência já tiveste. Se os CEI dos alunos que te chegaram, já elaborados, se foram discutidos (...)

No 5º ano e se eu estiver como director de turma do 2º ciclo, eu recebo, alunos no 5º ano, normalmente o CEI já vem se não formalizado pelo menos bastante alinhavado do 1º ciclo.

E vem através do professor de EE?

(...) Sim. Depois há um conjunto de situações que são apresentadas ao conselho de turma e já que me falaste da experiência, eu vou-te dizer que temos tido colegas que “engolem” com muita dificuldade a presença destes alunos nas suas turmas. Nas suas disciplinas nomeadamente. (...) Eu acho que isto tem de ficar. É constante. Mas o

professor de EE caracteriza-nos o aluno e o CEI do aluno como um processo flexível. Como director de turma tenho que dar mais atenção do que o resto dos colegas do conselho de turma e tenho de trabalhar quase diariamente com o professor de EE para aferirmos o desenvolvimento do processo. Se é necessário propormos ao conselho de turma algumas alterações, na sua globalidade ou pontuais, e por outro lado dar um apoio, um pedir informações com muita frequência aos professores das disciplinas em que este aluno está integrado com o resto da turma. Para poder transmitir ao professor de EE uma avaliação formativa da aplicação do processo, e normalmente os professores de EE privilegiam o contacto comigo como director de turma do que com os professores das disciplinas. Ou seja, isto exige tempo, um bocadinho mais de tempo do que aqueles 2 tempos que são atribuídos aos directores e às vezes também muita paciência para conseguir centrar o sucesso do processo no aluno, e não nas dificuldades dos professores ou nas vontades dos professores. Isso exige uma certa paciência, elaboração de estratégias de “ancoragem”, etc. etc. ou seja, lá está, gasta muito mais tempo do que aqueles 2 tempos que o director de turma tem, mas (...)

Tem que haver aí uma motivação para esses professores quando eles se põem com essas reticências, com essas capas todas, e “ele não tem capacidades, e a minha disciplina é uma disciplina muito cognitiva e ele não tem”. Ainda por cima são disciplinas que têm ou vão passar a ter exames nacionais. A exigência desse professor também recai. Tem outro tipo de (...). Repara, a escola não está preparada para que se possa assumir responsabilidades, autonomias. Cada conselho de turma deveria ter um conjunto de limitações até onde podia ir. E o que acontece é que cada conselho de turma tem uma limitação só. Expressei-me mal. Deveria ter vários horizontes a que pudesse aceder, mas não, a legislação só permite, ou seja, só há rigidez (...) a flexibilização não está prevista na legislação. É mais um entrave.

Sobre esta nova mudança no horizonte da disciplina de EVT, portanto, passam a ser 2 disciplinas, com um professor só. Achas que nestes casos, no caso em que há alunos com CEI, e mesmo não, mesmo os alunos com NEE vai ser mais difícil, dentro da aula, gerir.

Claro que vai. Porque no princípio da nossa conversa eu disse-te que um dos grandes aspectos positivos da disciplina era o aumento no nº de interações com o aluno, o aumento da possibilidade de acompanhamento individualizado, o aumento do nº de informações e troca de impressões com estes alunos e isso tudo perdeu-se com a separação da disciplina, essencialmente com a separação do par pedagógico. Porque a separação da disciplina acaba por ter como consequência a diminuição dessa possibilidade.

Eu já fiz entrevistas a alguns professores de EE e eles estão muitos cientes, mesmo consciência de que vai ser um ano difícil para os alunos. No entanto, não é a área deles, mas vê-se que estão preocupados porque realmente a disciplina de EVT é uma das preferidas desses alunos. Há, partida, contam com o apoio de EE. Acho que estão mais dispostos ou tem outra forma de receber estas crianças, são menos preocupados. Não é a questão de ser menos preocupados, só que têm outra forma de estar na sala de aula de EVT, funciona com uma organização diferente e podem pôr outro aluno a ajudar, o trabalho a par (...)

E o produto do trabalho do aluno não tem que ser igual ao trabalho do colega que está ao lado.

Cada um parte do seu patamar. Isso permite assumir as diferenças. Faz-se o mesmo trabalho mas o produto é diferente. Ambos tiveram sucesso porque o que é avaliado é o processo e não o produto final.

Ai há um valor muito grande que como estavas a dizer, os colegas de EE temem que se perca.

Eles frisaram bastante essa questão, vê-se que os preocupa profundamente. Eu não tinha muito essa ideia, mas as escolas em agrupamento, tal como são constituídas, permitem, movimentação destes professores dentro do agrupamento, que lhes permite acompanhar estes alunos. Ou seja, geralmente têm-nos no 1º ciclo, quando passam para o 2º ciclo elas transitam para a escola para onde eles vão e depois para o 3º ciclo e agora com possibilidade de chegarem ao secundário. Eu não tinha essa ideia (...), foi uma surpresa. Claro que nem todos se predispõem a isso (...).

Mas é uma das vantagens que nos poderemos aproveitar da constituição dos agrupamentos. É uma das poucas boas.

D4 – Indicadores das entrevistas

Indicadores das entrevistas obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais, profissionais e sociocultural dos entrevistados.

Como se pode ver no Tabela 16, o professor da entrevista 1EE tinha formação base no 1º ciclo de escolaridade, onde leccionou durante 12 anos, aceitou um convite para a educação especial e decidiu exercer nessa área de docência, optou por acompanhar os alunos no seu percurso escolar, tinha um visão particular sobre a disciplina de EVT, conhecia bem a escola onde exercia funções, praticou algumas actividades ligadas á EVT e gostava de viajar.

Tabela 16 – Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais, profissionais e sociocultural do entrevistado 1EE

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) 55 anos. (...) ”	Em final da carreira.
“ (...) 32 anos de serviço; formação base 1º ciclo; licenciatura, 12 anos a dar aulas no 1º ciclo, pós-graduação em EE; 20 anos; “	Muita experiência profissional em educação especial.
“ (...) fui para a E.E., convidada; experiência diferente. (...) “	Por convite. Experiência diferente.
“ (...) acompanhá-los ao 6º ano, agora, até ao 7º ano e secundário; normalmente temos esse cuidado. (...) “	Normalmente acompanha o percurso escolar do aluno com CEI.
“ (...) é dos sítios onde eu mais gosto de acompanhar é em EVT. (...) “	Acompanha aluno na disciplina de EVT.
“ (...) acerca de 6, 7 anos. (...) “	Conhece bem a escola.
“ (...) colagens, montagem; maquete e dobragem; outra coisa de que gosto muito e me desperta é viajar...).	Faz construções. Gosta de viajar.

Como se pode ver na Tabela 17, o professor da entrevista 2EE tinha formação base no 1º ciclo de escolaridade, onde leccionou poucos anos, tinha muita experiência na área da educação especial, demonstrou uma preocupação e uma necessidade de acompanhar os alunos no seu percurso escolar, não exercia nenhuma actividade ligada à EVT, durante as férias fazia renda para descontrair, reconhecia que a escola lhe tira tempo, lia e pouco mais.

Tabela 17 – Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais, profissionais e sociocultural do entrevistado 2EE

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) 50 anos de idade. (...) “	Em final de carreira.
“ (...) sou professora do 1º ciclo de formação base; conclui o magistério primário em 1986; complemento de formação licenciatura no 1º ciclo em 98/99; desde 1989 que estou na Educação Especial; de turma tenho pouca experiência. (...) “	Muita experiência profissional em educação especial.

“ (...) fazia sentido acompanhar um grupo grande de alunos que eu tinha no 4º ano, acompanhá-los no 5º ano; para eles terem um professor de referência; senti essa necessidade, uma preocupação. (...)”	Faz todo o sentido acompanhar alunos com CEI. Sente necessidade.
“ (...) não, não tenho. Faço muito nas férias, renda, os naperons porque descontraí; Não tenho tempo para nada; ler um livro e pouco mais. (...)”	Não tem. Nas férias faz renda para descontraír. Não tem tempo. Lê e pouco mais.

Como se pode ver na Tabela 18, o professor da entrevista 3EVT tinha formação base em design, leccionava a disciplina de EVT e tinha experiência no apoio educativo embora não tivesse formação específica, conhecia bem a escola onde exercia funções e gostava de cozinhar.

Tabela 18 - Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais, profissionais e sociocultural do entrevistado 3EVT

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) 45 anos. (...) ”	A meio da carreira.
“ (...) 18 anos de serviço; profissionalização em serviço; design; docente da disciplina de EVT. (...) ”	Experiência profissional em EVT.
“ (...) a dada altura da minha etapa profissional fiquei ligado às crianças com NEE; acabei por ser convidado; deixar de leccionar EVT, fiquei como professor de apoio educativo. (...) ”	Tem experiência no apoio educativo. Foi convidado.
“ (...) neste agrupamento; é o 4º ano. (...) ”	Conhece a escola.
“ (...) Cozinhar. (...) ”	Cozinha.

Como se pode ver na Tabela 19, o professor da entrevista 4EVT tinha formação base em engenharia industrial, leccionava a disciplina de EVT e tinha muita experiência profissional, conhecia bem a escola onde exercia funções e não exercia nenhuma actividade relacionada com EVT.

Tabela 19 - Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais, profissionais e sociocultural do entrevistado 4EVT

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) 59 anos. (...) ”	Em final da carreira
“ (...) 39 anos; bacharelato de engenharia industrial; fiz o estágio, 2 anos de profissionalização em lisboa. (...) ”	Muita experiência profissional em EVT.
“ (...) desde 97, só estive 2 anos na altura. Sai até 2004/2005 e depois voltei em 2005/2006, portanto 7 anos mais 2 igual a 9 anos. (...) ”	Conhece a escola.
“ (...) criei associações culturais, fui DJ de uma rádio, criei uma rádio também mas propriamente relacionado com EVT não. (...) ”	Não relacionado com EVT.

Como se pode ver na Tabela 20, o professor da entrevista 5DT tinha formação base em Educação Física, tinha experiência de trabalho com autistas embora não tivesse formação específica, conhecia bem a escola onde exercia funções e pontualmente fazia bricolage.

Tabela 20 - Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais, profissionais e sociocultural do entrevistado 5DT

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) 51 anos. (...) “	Em final da carreira.
“ (...) 29 anos; bacharel em educação física; via ensino no antigo instituto de EF; habilitação própria para todos os ciclos. (...) “	Muita experiência profissional em EF.
“ (...) 4 anos a trabalhar com autistas; não fiz nenhuma formação específica; aprendi com eles, aprendi com quem tinha vocação e muita disponibilidade; fui lendo. (...) “	Experiência de trabalho com alunos autistas. Sem formação especializada. autodidacta.
“ (...) há 5 anos que estou cá; (...) “	Conhece bem a escola.
“ (...) pontualmente quando me apetece fazer qualquer coisa faço no campo da bricolage; (...) “	Faz bricolage pontualmente.

Análise de conteúdo da entrevista 1EE realizada ao professor Educação Especial

CATEGORIA C – Recolha de informações para definir e caracterizar a escolha da EVT num CEI

SUB – CATEGORIA C1 - Finalidade da Disciplina num CEI

Como se pode ver na Tabela 21, o professor de educação especial considerou que a finalidade da disciplina é proporcionar um ambiente descontraído e informal onde as aprendizagens decorram de modo tranquilo para esses alunos. Também vincou que a EVT é uma mais-valia para a formação de qualquer criança.

Tabela 21 – Unidades de registo e indicadores referentes à finalidade da disciplina num CEI

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) porque as expressões são uma mais-valia para qualquer criança. (...) “	Mais-valia.
“ (...) o ambiente descontraído, de estar à vontade; não é rígido. (...) “	Ambiente descontraído. Informal.

SUB – CATEGORIA C2 – Análise da disciplina no desenvolvimento global do aluno com CEI

Como se pode observar na Tabela 22, o professor de educação especial considerou que a disciplina desenvolve e estimula globalmente o conhecimento e que desse modo contribui para melhorar a autonomia e a auto estima do aluno. Na sua opinião o aluno deve frequentar as aulas de EVT para desenvolver a comunicação, nem que seja pela patilha do espaço e de objectos. Afirmou que a motricidade grossa e fina é demasiado importante e necessitam ser estimuladas tal como também o despertar do gosto e da estética. Salientou uma vez mais a comunicação e frisou a relevância da verbalização.

Tabela 22 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise da disciplina no desenvolvimento global do aluno com CEI

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) desenvolve de uma forma global a parte cognitiva, estimula, (...) “	Desenvolve globalmente o conhecimento. Estimula.
“ (...) liberta, relaxa, torna os mais autónomos, melhora a sua auto-estima. (...) “	Melhora autonomia e auto-estima.
“ (...) distraidamente pegam num lápis, num pincel, do colega do lado; mesmo que não seja olho no olho, comunicam pela partilha.	Comunica pela partilha.
“ (...) psicomotricidade, da grande e fina motricidade, no gosto, no despertar do nível estético, da comunicação e da verbalização;	Desenvolve a motricidade fina e grossa. Desperta o gosto e a estética. Comunicação. Verbalização.

SUB – CATEGORIA C3 – Análise da disciplina na inclusão do aluno com CEI

Como se pode observar na Tabela 23, o professor de educação especial considerou que o aluno se sente integrado e mais relaxado na sala de aula de EVT. Na sua opinião, o facto de o aluno interagir com os colegas e participar na dinâmica de sala de aula ajuda na sua inclusão.

Tabela 23 - Unidades de registo e indicadores referentes á análise da disciplina na inclusão do aluno com CEI

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) sentem-se integrados, relaxam mais, não sentem aquela aflição. (...) “	Sente-se integrado. Mais relaxado.
“ (...) ajudam e interagem com os colegas. (...) “	Participa. Interage com colegas.

SUB – CATEGORIA C4 – Análise dos CEI

Como se pode ver na Tabela 24, o professor de educação especial afirmou que o CEI é discutido entre todos. Reconhece que os professores de EVT são mais abertos e que aceitam esses alunos porque gostam do desafio. Disse que tem tido bons resultados apesar de reconhecer que há alguns professores mais teimosos e, para esses é necessário fazer um “namorico”.

Tabela 24 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos CEI

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) tenho tido bons resultados, as coisas são discutidas entre todos; fazendo um “namorico”.(...) “	Bons resultados. Discutido por todos. Faz se um ”namorico”.
“ (...) ainda que com alguma resistência; há uns mais teimosos;	Uns mais teimosos e resistentes.
“ (...) os professores de EVT são mais abertos, aceitam, gostam de ter esses alunos porque é um desafio para eles. (...) “	Professores de EVT são mais abertos. Aceitam porque gostam do desafio.

Análise de conteúdo da entrevista 2EE realizada ao professor Educação Especial

CATEGORIA C – Recolha de informações para definir e caracterizar a escolha da EVT num CEI

SUB – CATEGORIA C1 – Finalidade da disciplina num CEI

Como se pode ver na Tabela 25, o professor de educação especial é taxativo quanto á finalidade da disciplina acrescentando que faz todo o sentido num currículo específico individual. Considerando que o aluno se sente integrado no grupo quando desenvolve o mesmo trabalho que os colegas.

Tabela 25 - Unidades de registo e indicadores referentes à finalidade da disciplina num CEI

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) dentro das limitações do aluno, a disciplina de EVT faz todo o sentido, para integrar, para ele se sentir integrado no grupo, sentir que tem as competências que os outros têm. (...) “	Faz todo sentido. Integra o aluno. Fá-lo sentir com as mesmas competências.

SUB – CATEGORIA C2 – Análise da disciplina no desenvolvimento global do aluno com CEI

Como se pode ver na Tabela 26, o professor de educação especial refere que a disciplina contribuiu para o desenvolvimento global do aluno com CEI na medida em que ele se sente feliz e interage com os colegas. Considera que realizar o mesmo trabalho que os seus pares é uma medida que fomenta e melhora a sua auto-estima. Disse que a EVT dá ao aluno um sentido de trabalho necessário.

Tabela 26 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise da disciplina no desenvolvimento global do aluno com CEI

<i>Unidades de registo</i>	<i>Indicadores</i>
“ (...) porque ele fazia, sentia-se feliz, interagia com os colegas. (...) 2	Sente-se feliz. Interage com colegas.
“ (...) estes meninos têm uma auto-estima, normalmente muito baixa; ao sentiram-se integrados, a fazer o mesmo trabalho que os outros. (...) “	Sente-se integrado. Desenvolve o mesmo trabalho.
“ (...) o EVT dá-lhe um sentido de trabalho. (...) “	Sentido de trabalho.

SUB – CATEGORIA C3 – Análise da disciplina na inclusão do aluno com CEI

Como se pode ver na Tabela 27, o professor de educação especial considera existir um espírito de entre ajuda na aula de EVT e que essa interação acontece e é importante para a inclusão do aluno com CEI. O feedback leva-o a considerar que os alunos se sentem bem nessa disciplina.

Tabela 27 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise da disciplina na inclusão do aluno com CEI

<i>Unidades de registo</i>	<i>Indicadores</i>
“ (...) o par que estava disponível para ajudar e isso é muito importante; essa interação acontece na aula de EVT. (...) “	Promove o espírito de entre ajuda.
“ (...) tenho é o feedback das reuniões, que eles sentiam-se integrados, bem. (...) “	Sente-se bem integrado.

SUB – CATEGORIA C4 – Análise dos CEI

Como se pode constatar na Tabela 28, o professor de educação especial afirmou que é discutido em conselho de turma a construção do CEI. Considera fazer todo o sentido a inclusão da disciplina de EVT num CEI porque permite a integração numa turma base. Refere que a escolha das disciplinas é feita de acordo com as limitações e as competências que se julgam necessárias para o aluno.

Tabela 28 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos CEI.

<i>Unidades de registo</i>	<i>Indicadores</i>
“ (...) é discutido em conselho de turma as disciplinas a retirar ao aluno. (...) “	Discutido em conselho de turma.
“ (...) nas disciplinas de EVT; procura-se sempre que o aluno vá à turma dele de base para ser integrado o mais possível; fazia todo o	Procura-se que EVT faça parte do CEI. Integrado na turma

sentido. (...) “	base. Faz todo o sentido.
“ (...) consoante as competências e limitações do aluno, assim eles vão a determinadas disciplinas; o CEI é elaborado em conjunto com os professores em conselho de turma. (...) “	A construção do CEI depende das limitações do aluno. Elaborado em conselho de turma.

Análise de conteúdo da entrevista 3EVT realizada ao professor de Educação Visual e Tecnológica

CATEGORIA C – Recolha de informações para definir e caracterizar a escolha da EVT num CEI

SUB – CATEGORIA C1 – Finalidade da disciplina num CEI

Como se pode observar na Tabela 29, o professor de educação visual e tecnológica considerou que a finalidade da disciplina é fundamental para desenvolver competências sociais e acrescenta que a disciplina é propícia a essas aprendizagens. Na sua opinião, o apelo dos sentidos como forma de aprendizagem contribui para o alargamento do conhecimento porque permite estabelecer ligações reais com o mundo exterior. Disse que a EVT visa preparar o percurso escolar e profissional do aluno.

Tabela 29 - Unidades de registo e indicadores referentes à finalidade da disciplina num CEI.

<i>Unidades de registo</i>	<i>Indicadores</i>
“ (...) desenvolver competências sociais é extremamente importante; acho que a disciplina de EVT ajuda muito. (...) “	É importante desenvolver competências sociais. A ajuda muito.
“ (...) apelo muito grande aos sentidos; faz com que a criança tenha um conhecimento mais alargado; a criança começa a fazer ligações porque aprende com o mundo exterior (...) “	Apela aos sentidos para alargar o conhecimento. Estabelece ligações com o mundo exterior.
“ (...) preparar esse percurso da criança na escola, da criança na sociedade, na cidade e no seu futuro. (...) “	Prepara o aluno para a vida profissional.

SUB – CATEGORIA C2 – Análise da disciplina no desenvolvimento global do aluno com CEI

Como se pode ver na Tabela 30, o professor de educação visual e tecnológica começou por destacar o confronto com uma série de conhecimentos como benéfico para o desenvolvimento global do aluno com CEI. Na sua opinião, a aprendizagem através da disciplina de EVT consegue minimizar essa *décalage*. Disse que as competências de

socialização bem como a interação entre pares e o respeito são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Tabela 30 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise da disciplina no desenvolvimento global do aluno com CEI.

<i>Unidades de registo</i>	<i>Indicadores</i>
“ (...) desenvolvimento da aprendizagem; a criança passe a ser confrontada com uma série de conhecimentos que a maioria das quais não tem; consegue-se minimizar essa décalage. (...) “	Desenvolve a aprendizagem. É confrontado com conhecimento. Minimiza diferenças.
“ (...) as competências de socialização com os colegas, a interação com os seus pares, o respeito pelo professor. (...) “	Competências sociais. Interação entre pares. Respeito.

SUB – CATEGORIA C3 – Análise da disciplina na inclusão do aluno com CEI

Como se pode ver na Tabela 31, o professor de educação visual e tecnológica vincou a ideia de que não deverá haver diferenciação mas sim adaptação de trabalhos no sentido de caucionar a inclusão do aluno. Destaca a organização da sala de aula, como forma de estimular o trabalho em grupo e/ou a pares, de modo a minimizar diferenças e a criar o espírito de grupo/turma.

Tabela 31 - Unidades de registo e indicadores referentes á análise da disciplina na inclusão do aluno com CEI

<i>Unidades de registo</i>	<i>Indicadores</i>
“ (...) penso que podem trabalhar todos o mesmo, pode é não ser com a mesma tempo, pode não ser com a mesma complexidade com tanto rigor; deverá ser o mesmo trabalho, não deverá haver diferenciação mas sim adaptação. (...) “	Realiza o mesmo trabalho. Adaptações e condições especiais.
“ (...) no EVT, a disposição dos alunos numa sala de aula é completamente diferente das outras. Muitas vezes, funciona em grupos ou em pares. (...) “	Disposição da sala de aula. Trabalho de grupo e a pares.

SUB – CATEGORIA C4 – Análise dos CEI

Como se pode observar na Tabela 32, o professor de educação visual e tecnológica sublinha que a construção do CEI deve partir do professor de educação especial. Disse que a decisão do conselho de turma se baseia em relatórios médicos. Considera que entre os professores de educação especial não existe uma unanimidade nem uniformização de critérios quanto ao modo como se aplica o CEI. Reconhece que os

professores se defendem com os currículos das disciplinas e “fogem” a aceitar esses alunos na sua disciplina. Disse que de certo modo os mesmos professores se sentem pressionados.

Tabela 32 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos CEI.

<i>Unidades de registo</i>	<i>Indicadores</i>
“ (...) a ideia de elaboração e qualificação do CEI, deve partir do professor de EE. (...) “	Parte do professor EE.
“ (...) noutras escolas, vêm acompanhados de um papel do psicólogo ou pedopsiquiatra em que diz a medida a ser aplicada.	Decisão do conselho de turma baseada em relatórios médicos.
Não há uma unanimidade em termos de postura do professor de EE face ao CEI, não tenho visto uniformização.(...) “	Não há unanimidade nem uniformização.
“ (...) os professores defendem-se e fogem de certa forma a estas crianças que bem precisam. (...) “	Professores defendem-se e fogem.
“ (...) existe uma pressão que os faz logo à partida abandonar a ideia (...) “	Sentem-se pressionados.

Análise de conteúdo da entrevista 4EVT realizada ao professor Educação Visual e Tecnológica

CATEGORIA C – Recolha de informações para definir e caracterizar a escolha da EVT num CEI

SUB – CATEGORIA C1 – Finalidade da disciplina num CEI

Como se pode observar na Tabela 33, o professor de educação visual e tecnológica considerou que a finalidade da disciplina é preparar o aluno para as tecnologias, para a experimentação do que está à sua volta. Disse que para isso é fundamental balizar a aprendizagem no método de resolução de problemas. Só assim se pode ter um desenvolvimento harmonioso.

Tabela 33 - Unidades de registo e indicadores referentes à finalidade da disciplina num CEI.

<i>Unidades de registo</i>	<i>Indicadores</i>
“ (...) É fundamental que os alunos tenham uma aprendizagem focada num método de resolução de problemas, num método de design que houvesse uma metodologia de aproximação á tecnologia,	É fundamental o método de resolução de problemas.
“ (...) a tecnologia corresponde a uma necessidade do homem e à sua relação; á sua construção de sociedade. (...) “	É uma necessidade para a sua construção.
“ (...) não fiquem focados só no seu interior; comecem a ter uma abertura ao exterior, uma abertura ao mundo, comecem a	Experimentação.

experimentar o mundo à sua volta. (...) “

“ (...) É fundamental; que ela se desenvolva o mais harmoniosamente possível dentro das suas possibilidades;

É fundamental para o desenvolvimento harmonioso.

SUB – CATEGORIA C2 – Análise da disciplina no desenvolvimento global do aluno com CEI

Como se pode constatar na Tabela 34, o professor de educação visual e tecnológica considerou que a disciplina contribui para o desenvolvimento global do aluno porque associa as duas aprendizagens, nomeadamente a psico-motora e a cognitiva. Refere que a relação entre ambas é indissociável e por isso é necessário um gradualismo adequado às limitações e dificuldades dos alunos. Disse que a disciplina consegue juntar saberes diferentes e que contribui para o desenvolvimento da auto-estima, através das competências funcionais.

Tabela 34 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise da disciplina no desenvolvimento global do aluno com CEI.

<i>Unidades de registo</i>	<i>Indicadores</i>
“ (...) um gradualismo adequado ao seu nível cognitivo ou seja psico-motor em que esses alunos não fiquem focados só no seu interior; comecem a experimentar o mundo à sua volta. (...) “	Gradualismo adequado ao nível cognitivo e psico-motor. Experimentação.
“ (...) contribuição não só a nível psico-motor mas principalmente a nível cognitivo. (...) “	Contributo psico-motor e cognitivo.
“ (...) é preciso tempo, muito mais tempo para a parte psico-motora. Mas a relação psico-motora com a parte cognitiva é indissociável, não se consegue separar. (...) “	Mais tempo para desenvolver parte psico-motora.
“ (...) pode ser mais focada na aquisição de competências funcionais, ou seja, na autonomia do indivíduo e essa autonomia é que lhe permite, a ele, relacionar-se com os outros. (...) “	Aquisição de competências funcionais. Desenvolvimento da autonomia.
“ (...) A nossa disciplina de EVT; permitia essa transversalidade; este juntar de saberes de áreas diferentes; que agora se vai perder com essa gestão curricular. (...) “	A EVT permite juntar saberes diferentes.

SUB – CATEGORIA C3 – Análise da disciplina na inclusão do aluno com CEI

Como se pode observar na Tabela 35, o professor de educação visual e tecnológica disse que a disciplina permite integrar quando o objectivo principal é a socialização.

Tabela 35 - Unidades de registo e indicadores referentes á análise da disciplina na inclusão do aluno com CEI

<i>Unidades de registo</i>	<i>Indicadores</i>
“ (...) à partida dizer assim “é uma disciplina que permite integrar”, não é bem assim, permite integrar se o objectivo for só socialização	Permite integrar quando o objectivo é apenas socializar.

SUB – CATEGORIA C4 – Análise dos CEI

Como se pode ver na Tabela 36, o professor de educação visual e tecnológica disse que normalmente a disciplina de EVT faz parte do CEI do aluno. Considera que a sua escolha está relacionada com o facto de serem dois professores dentro da sala de aula, onde um pode ter um olhar mais focado sobre esse aluno. Sublinha que a sua experiencia neste campo é muito má porque compreende que muitas disciplinas não têm tempo nem espaço para trabalhar com esses alunos e desse modo desenvolvem uma grande resistência em aceitar a presença do aluno na sua disciplina.

Tabela 36 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos CEI

<i>Unidades de registo</i>	<i>Indicadores</i>
“ (...) muitas disciplinas não têm espaço nem tempo para trabalhar com esses alunos; muita resistência em integrar em disciplinas mais cognitivas (...) “	Muitas disciplinas não têm tempo nem espaço. Muita resistência das disciplinas mais cognitivas.
“ (...) EVT tem sido das disciplinas em que normalmente esses alunos são integrados; são dois professores e isso permitia alguma disponibilidade de tempo, um olhar mais focado pelo menos de um dos professores sobre esse aluno, (...) “	Normalmente a EVT faz parte do CEI. Par pedagógico. Olhar mais focado de um dos professores.
“ (...) A experiência que eu tenho é muito má;	Experiência muito má.

Análise de conteúdo da entrevista 5DT realizada ao professor Director de Turma

CATEGORIA C – Recolha de informações para definir e caracterizar a escolha da EVT num CEI

SUB – CATEGORIA C1 – Finalidade da disciplina num CEI

Como se pode observar na Tabela 37, o professor director de turma começou por destacar o ambiente informal de sala de aula, considerando que a finalidade da disciplina visa procurar satisfazer o aluno. Na sua opinião, o modo como a disciplina se organiza facilita as interacções entre os diversos agentes escolares assim como

intensifica um acompanhamento individualizado e personalizado a esses alunos. Considerou que um maior número de estímulos é benéfico para a consolidação da aprendizagem.

Tabela 37 - Unidades de registo e indicadores referentes à finalidade da disciplina num CEI

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) maior satisfação do aluno por estar numa situação menos formal. (...) “	Maior satisfação. Ambiente informal.
“ (...) a interacção quer com os alunos quer com o professor é facilitada, é mais individualizada e é mais constante, ou seja, há maior nº de estímulos. (...) “	Facilita interacções. Mais individualizado e constante. Aumento dos estímulos.

SUB – CATEGORIA C2 – Análise da disciplina no desenvolvimento global do aluno com CEI

Como se pode ver na Tabela 38, o professor director de turma considera fundamental para a formação e para o desenvolvimento global do aluno fortalecer a autoconfiança e autonomia. Disse que a vertente estética e a noção de gosto desenvolve a capacidade de análise do aluno não só em termos afectivos como emocionais. Na sua opinião, a vertente tecnológica permite a manipulação de materiais e a construção de objectos de um modo organizado e planificado que promove a organização mental. Considerou que o conjunto de procedimentos sequenciais facilita a aprendizagem de um processo de trabalho que visa atingir um fim, e desse modo visa desenvolver e responsabilizar o aluno tornando-o menos dependente. Refere que o que se pretende é transmitir confiança.

Tabela 38 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise da disciplina no desenvolvimento global do aluno com CEI.

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) desenvolver autoconfiança e autonomia; que é fundamental para a sua formação. (...) ”	Desenvolve autoconfiança e autonomia. Fundamental para formação.
“ (...) desenvolver em termos afectivos e emocionais a capacidade de análise do aluno. (...) “	Desenvolve capacidade de análise.
“ (...) dá-lhe a noção de gosto, do que é bonito, do que é feio. (...) “	Gosto e estética.
“ (...) na vertente tecnológica, permite a esses alunos manipular materiais, construir objectos de forma planificada. (...) “	Manipulação de materiais. Construção de forma

	planificada.
“ (...) organizar em termos mentais um conjunto de procedimentos sequenciais para atingir um fim. (...) “	Organização mental. Conjunto de procedimento para atingir fim.
“ (...) se responsabilize por um conjunto de processos que lhe dão a noção que não é tão dependente. (...) “	Responsabilidade. Confiança.

SUB – CATEGORIA C3 – Análise da disciplina na inclusão do aluno com CEI

Como se pode observar na Tabela 39, o professor director de turma refere que um dos aspectos positivos da disciplina é a consolidação da imagem do aluno que o relacionamento social que se vive em EVT proporciona no sentido que é transversal a todos e contribui para a sua inclusão. Sublinha que isso se consegue através de um acompanhamento individualizado e personalizado na troca de impressões e informações entre professor e alunos.

Tabela 39 - Unidades de registo e indicadores referentes á análise da disciplina sobre a inclusão do aluno com CEI

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) a consolidação da sua imagem perante ele próprio, perante a escola, perante a comunidade escolar. (...) “	Consolidação da imagem.
“ (...) o relacionamento social, com ambos os sexos, e adultos e colegas, isso é que é fundamental para as crianças se prepararem; é transversal; isto é fundamental para todos. (...) “	Relacionamento social e pessoal.
“ (...) grandes aspectos positivos da disciplina era o aumento no nº de interacções com o aluno, o aumento da possibilidade de acompanhamento individualizado, o aumento do nº de informações e troca de impressões com estes alunos	Maior número de interacções, estímulos e informações. Acompanhamento individual.

SUB – CATEGORIA C4 – Análise dos CEI

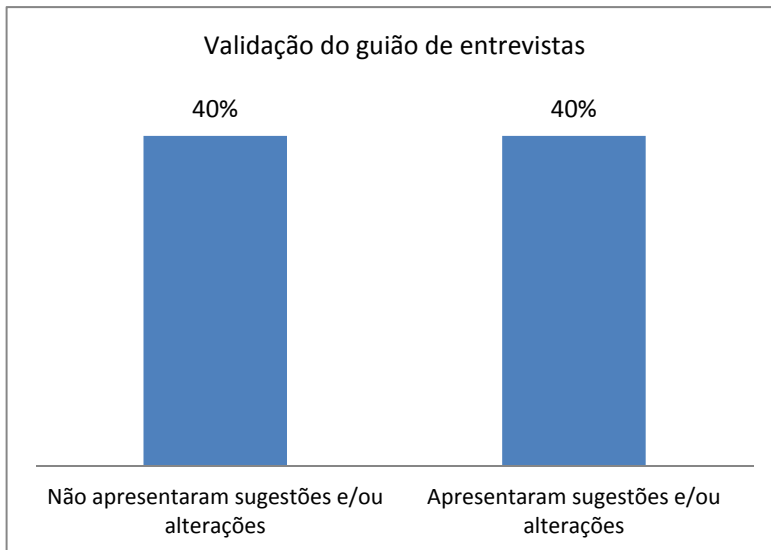
Como se pode observar na Tabela 40, o director de turma sublinha que normalmente o CEI vem formalizado do 1º ciclo. Reconhece que existem professores que não aceitam bem a presença do aluno com CEI na sua disciplina. Disse que o director de turma e o professor de educação especial devem trabalhar diariamente no sentido de recolher dados que possam servir para ajudar o conselho de turma a tomar decisões. Acredita a escola e o conselho de turma deveria ter mais autonomia.

Tabela 40 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos CEI

Unidades de registo	Indicadores
“ (...) normalmente o CEI já vem, se não formalizado pelo menos bastante alinhavado do 1º ciclo. (...) “	Normalmente o CEI é formalizado ou alinhavado no 1º ciclo.
“ (...) temos tido colegas que “engolem” com muita dificuldade a presença destes alunos nas suas disciplinas; é constante. (...) “	Há professores que não aceitam bem alunos com CEI na sua disciplina.
“ (...) tenho de trabalhar quase diariamente com o professor de EE para aferirmos o desenvolvimento do processo; propormos ao conselho de turma algumas alterações, na sua globalidade ou pontuais. (...) “	DT trabalha diariamente com o professor de EE. Conselho de turma escuta indicações do DT e EE.
“ (...) repara, a escola não está preparada para que se possa assumir responsabilidades, autonomias; cada conselho de turma deveria ter vários horizontes a que pudesse aceder;	Mais autonomia.

ANEXO C -Validação do guião das entrevistas

Peritos especializados	Não apresentaram sugestões e/ou alterações	Apresentaram sugestões e/ou alterações
1	1	
2	1	
3		1
4		1
5		
frequência absoluta	2	2
frequência relativa	40%	40%



ANEXO D1 - Esquema de análise das entrevistas

Perfil dos Entrevistados												
	Experiência Profissional			Carreira Docente			Experiência com NEEcp			Hobbies e Atividades relacionadas com EVT		
	Final	Média	Início	Em EE	Em EVT	Em EF	Com especialização	Sem especialização	Sem experiência	Habituais	Pontuais	Nunca
1EE	1			1			1					1
2EE	1			1			1					1
3EVT		1			1			1				1
4EVT	1				1				1			1
5DT	1					1		1			1	
Frequência absoluta	4	1	0	2	2	1	2	2	1	0	1	4
Frequência relativa	80%	20%	0%	40%	40%	20%	40%	40%	20%	0%	20%	80%

D2 (CATEGORIA C - Esquema de análise da recolha de informação para definir e caracterizar a escolha da EVT num CEI)

C1 – Aspectos que a EVT privilegia/desenvolve quando integrada num CEI, segundo os Entrevistados

TIPOS DE PARTICIPANTES		aprendizagem prática	ambiente informal	inclusão	competências sociais	enriquecimento pessoal	prepara para a vida
EDUCAÇÃO ESPECIAL E. VISUAL TECNOLÓGICA DIRETORES TURMA	1EE	1	1				
	2EE			1		1	1
	3EVT	1			1	1	1
	4EVT	1				1	1
	5DT		1	1		1	
	frequência absoluta	3	2	2	1	4	3
	frequência relativa	60%	40%	40%	20%	80%	60%
soma bloco		15					
%bloco		20%	13%	13%	7%	27%	20%

C2 – Características relevantes da EVT no desenvolvimento global do aluno com CEI, segundo os Entrevistados

TIPOS DE PARTICIPANTES		articula diferentes saberes	desenvolve autonomia/auto-estima	participação	motricidade	criatividade	trabalho colaborativo	competências sociais	respeita diferenças/dificuldades
EDUCAÇÃO ESPECIAL E. VISUAL TECNOLÓGICA DIRETORES TURMA	1EE	1	1	1	1	1			
	2EE						1		1
	3EVT	1					1	1	1
	4EVT	1	1		1		1	1	
	5DT	1	1			1	1	1	
	frequência absoluta	4	3	1	2	2	4	3	2
	frequência relativa	80%	60%	20%	40%	40%	80%	60%	40%
soma bloco		21							
%bloco		19%	14%	5%	10%	10%	19%	14%	10%

D2 (CATEGORIA C - Esquema de análise da recolha de informação para definir e caracterizar a escolha da EVT num CEI)

C3 - Características relevantes da EVT na inclusão do aluno com CEI, segundo os Entrevistados

TIPOS DE PARTICIPANTES		trabalho colaborativo	ambiente informal	ritmos trabalho diferenciados	inclusão	apoio individual
EDUCAÇÃO ESPECIAL E. VISUAL TECNOLÓGICA DIRETORES TURMA	1EE	1	1			
	2EE	1				
	3EVT	1	1	1		
	4EVT				1	
	5DT	1			1	1
frequência absoluta		4	2	1	2	1
frequência relativa		80%	40%	20%	40%	20%
soma bloco		10				
%bloco		40%	20%	10%	20%	10%

C4 – Análise do processo de elaboração do CEI, segundo os Entrevistados

TIPOS DE PARTICIPANTES		faz-se um "namorico"	com resistência das disciplinas	sem resistência EVT	EVT deve fazer parte dum CEI	em função da problemática	docente Educação Especial	docente titular de turma (1º ciclo)
EDUCAÇÃO ESPECIAL E. VISUAL TECNOLÓGICA DIRETORES TURMA	1EE	1	1	1		1		
	2EE				1	1		
	3EVT					1	1	
	4EVT		1		1			
	5DT		1			1	1	1
frequência absoluta		1	3	1	2	4	2	1
frequência relativa		20%	60%	20%	40%	80%	40%	20%
soma bloco		14						
%bloco		7%	21%	7%	14%	29%	14%	7%