



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Carlos Alberto Mendes Rocha Capelas

Orientador(es) | Conceição Leal da Costa

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Carlos Alberto Mendes Rocha Capelas

Orientador(es) | Conceição Leal da Costa

Évora 2022



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Ana Artur (Universidade de Évora)

Vogais | Allan Rocha Damasceno (Universidade Federal do Rio de Janeiro) (Arguente)
Conceição Leal da Costa (Universidade de Évora) (Orientador)

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

“Lembrai-vos de que a educação é questão de coração.”
São João Bosco

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
LISTA DE ABREVIATURAS.....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO SÓCIO - HISTÓRICO QUE MARCOU A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	2
1.1 - Dimensão internacional.....	2
1.2 - Confluência a nível nacional da evolução das orientações internacionais sobre inclusão na vida escolar.....	8
1.3 - Especificidade dos invisuais.....	16
CAPÍTULO II - DINÂMICA ORGANIZACIONAIS E INCLUSÃO EM AMBIENTE ESCOLAR.....	20
2.1 - Escola versus inclusão.....	20
2.2 - Aluno - socialização, interação dos pares.....	22
2.3 - Papel do professor.....	25
2.4 - Papel do diretor de turma.....	27
2.5 - Papel do professor educação especial.....	28
2.6 - Relação escola/ família.....	31
2.7 - EMAEI.....	33
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	36
3.1 - Objeto de estudo - Inclusão da Maria em ambiente escolar.....	36
3.2 - Objetivos da investigação.....	37
3.3 - Investigação qualitativa.....	38
3.4 - Técnicas e instrumentos de produção e recolha de dados.....	40
3.4.1- Entrevista narrativa.....	40
3.4.2 - Narrativa biográfica.....	42
3.4.3 - Interpretação dos dados da entrevista narrativa.....	44
3.5 - Participantes.....	45
CAPÍTULO IV – O PERCURSO ESCOLAR DA MARIA – UM PERCURSO DE INCLUSÃO?.....	47
4.1 - A narrativa da Maria.....	47
4.1.1 - Relação educativa com os colegas, as educadoras e professores.....	48
4.1.1.1 - Relação e aprendizagem.....	49
4.1.1.2 - Tensão e conflito.....	54
4.1.2 - Desempenho da professora de educação especial.....	58
4.1.3 - Adequações nos momentos da avaliação.....	60
4.1.4 - Trabalho colaborativo das escolas, em equipa e multidisciplinar, flexibilidade curricular.....	62
4.1.5 - Perceções da escola pública e privada.....	64
4.1.6 - Perceção do Projeto Educativo-Pastoral dos Salesianos.....	66

CAPÍTULO V - PERCEÇÕES DE UM PERCURSO ESCOLAR E A INCLUSÃO NA VOZ DA m. M.	70
5.1 - Trabalho colaborativo durante a intervenção precoce.....	70
5.2 - A intervenção do psicomotricista - importância da multidisciplinariedade.....	72
5.3 - Desempenho da professora de educação especial.....	74
CAPÍTULO VI – SINGULARIDADES E SIMILITUDES NAS NARRATIVAS DA MARIA E DA m. M.	79
6.1 - Início da vivência escolar, em grupo, aos 4 anos.....	79
6.2 - Acompanhamento psicológico.....	81
6.3 – Vivências, sentimentos e atitudes.....	82
6.3.1.-Vivências, sentimentos e atitudes positivos.....	83
6.3.2.-Vivências, sentimentos e atitudes negativos.....	85
CONCLUSÕES	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ÍNDICE DE LEGISLAÇÃO	101
ÍNDICE DOS APÊNDICES	101
APÊNDICES	102
APÊNDICE 1 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	103
A. Lista de Abreviaturas.....	103
B. Codificação utilizada na transcrição.....	103
1. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À “MARIA” SOBRE AS SUAS VIVÊNCIAS ESCOLARES INCLUSIVAS.....	104
2. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À m. M. SOBRE AS VIVÊNCIAS ESCOLARES INCLUSIVAS DA MARIA.....	127
APÊNDICE 2 - CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	133
A. Código da categorização.....	133
TABELA 1 - RELAÇÕES E INTERAÇÕES.....	133
TABELA 2 – O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	149
TABELA 3 – PROCESSOS DE AVALIAÇÃO.....	152
TABELA 4 – TRABALHO COLABORATIVO.....	155

AGRADECIMENTOS

A realização de uma dissertação de mestrado é uma experiência única, um caminho longo, repleto de desafios, sacrifícios, incertezas, alegrias e imprevistos que emergem nesta viagem. Em muitos momentos, este labor e sentir, são vividos de forma solitária.

Contudo, várias pessoas contribuíram, com dedicação e profissionalismo, para que fosse possível encontrar o rumo certo neste projeto de vida profissional e acadêmica. Neste sentido, quero salientar a minha orientadora, Professora Doutora Conceição Leal da Costa, que sempre acreditou em mim. Agradeço-lhe a orientação exemplar de elevada e salutar exigência científica, sentido crítico rigoroso, oportuno e motivador. A sua dedicação, postura profissional e pessoal, contribuíram para enriquecer, de forma constante, a elaboração da dissertação, agora concluída.

A minha profunda gratidão para com a Maria e a m. M., pela sua disponibilidade e partilha, possibilitando a concretização deste estudo científico no âmbito das vivências escolares inclusivas.

À minha família, de um modo especial à minha esposa, Ana e aos meus filhos, Margarida e Guilherme, agradeço o apoio e motivação incondicional que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Ludovina e Filipe, agradeço a disponibilidade e encorajamento necessários, nomeadamente, em momentos cruciais desta difícil aventura.

A minha sentida gratidão a todas as pessoas que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, suscitando novos conhecimentos científicos e novas competências profissionais, no âmbito da educação inclusiva.

RESUMO

Título: Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

No âmbito do mestrado em educação especial, nos domínios cognitivo e motor, esta dissertação visa, a partir de narrativas biográficas, compreender as vivências de inclusão nos contextos e percursos escolares, na voz da Maria e da mãe da Maria (m. M.), desde a intervenção precoce até à conclusão do ensino secundário. Com o intuito de aprofundar esta temática, problematiza-se a inclusão e a trajetória escolar, através de uma abordagem biográfica, com narrativas de uma jovem e da respetiva mãe. Com base na voz da Maria e da m. M. estudamos a importância das relações e interações, o papel do professor de educação especial e trabalho colaborativo, processos de avaliação, vivências, sentimentos e atitudes. Conclui-se que a sensibilização da comunidade educativa para as vivências inclusivas das crianças e jovens continua a ser um grande desafio uma vez que, em alguns momentos e contextos educativos, a inclusão não foi vivenciada. O professor de educação especial, como profissional especializado, deve ser a referência para a implementação de práticas pedagógicas que promovam vivências escolares, pessoais, familiares e sociais inclusivas, tanto quanto articuladas com as vivências que contribuam para o desenvolvimento integral do ser humano.

Palavras-chave: Abordagem biográfica; Vivências; Inclusão; Cooperação; Narrativa.

ABSTRACT

Title: Experiences of inclusion – contexts and school pathways in the voice of Maria

In the context of the master's degree in special education, in the cognitive and motor domains, this dissertation aims, based on biographical narratives, to understand the experiences of inclusion in contexts and school paths, in the voice of Maria and Maria's mother (m. M.), from early intervention to the completion of secondary education. In order to deepen this theme, inclusion and school trajectory are problematised through a biographical approach, with narratives from a young girl and her mother. Relationships and interactions, the role of the special education teacher and collaborative work, assessment processes, experiences, feelings and attitudes are studied. It is concluded that the awareness of the educational community for the inclusive experiences of children and young people remains a great challenge since, in some moments and educational contexts, inclusion was not experienced. The special education teacher, as a specialized professional, should be the reference for the implementation of pedagogical practices that promote inclusive school, personal, family and social experiences, as much as articulated with the experiences that contribute to the integral development of the human being.

Keywords: Biographical approach; Experiences; Inclusion; Cooperation; Narrative.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAA – Centro de Apoio às Aprendizagens
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade
DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM – Movimento da Escola Moderna
MEN – Movimento da Educação Nova
NEE – Necessidades educativas especiais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEI – Programa Educativo Individual
PEPS – Projeto Educativo-Pastoral Salesiano
PIT – Plano Individual de Transição
RTP – Relatório Técnico-Pedagógico
ESA – Escola Salesiana do Alentejo
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation

INTRODUÇÃO

As vivências escolares inclusivas são entendidas como um dos mais amplos desafios pedagógicos nos meios educacionais atuais, que gera questionamentos, dúvidas, receios e inquietações por parte de todos os intervenientes dos processos de ensino e aprendizagem de qualquer criança ou jovem, em qualquer parte do mundo.

Na perspectiva de profissional de educação, há cerca de vinte e quatro anos, no ensino público e privado, senti a necessidade de desenvolver o saber científico no âmbito da educação inclusiva. Como interveniente no processo da vida escolar de várias crianças e jovens, entendo que a inclusão escolar é um desafio constante ao qual devemos estar despertos, motivados e empenhados em construir ambientes educativos inclusivos.

Na função de diretor de turma, no percurso escolar do ensino secundário da Maria, uma aluna que apresenta, segundo relatórios médicos, alterações posturais, défice na marcha, alteração da motricidade fina e hemiparesia direita, ambliopia e hipermetropia, défice de acuidade visual de retinopatia e estrabismo moderado a grave, atualmente em situação estável, apresentando ausência de visão periférica. Entendi ser oportuno estudar, com base em narrativas biográficas as suas vivências escolares, numa perspectiva da inclusão.

O presente projeto de investigação, dissertação de mestrado, assenta num paradigma interpretativo, com uma abordagem qualitativa, adotando como modalidade a investigação biográfica/narrativa. O enquadramento teórico/metodológico definido pretende possibilitar a compreensão de vivências de inclusão da Maria no âmbito do seu percurso escolar.

Atendendo à especificidade dessa investigação define-se ainda como tratando-se de um estudo que visa compreender o “caso”, ou seja, o processo biográfico da Maria, em profundidade, no seu contexto escolar.

A linha estrutural deste estudo científico centrou-se na compreensão das vivências, no âmbito da educação inclusiva da aluna *Maria* ao longo da sua vida, nas várias dimensões, tais como, pessoal, familiar, escolar e social. Procurou-se compreender o processo de biografização escolar da Maria através das narrativas da própria e da mãe da Maria (m. M).¹

¹ A lista das abreviaturas usadas nesta dissertação encontra-se listada, nos apêndices, na página 103.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Neste estudo, pretende-se saber como é que a Maria interpreta o envolvimento de diferentes intervenientes, pessoas e contextos, em especial a família, durante o seu tempo de vida escolar.

No decorrer desta dissertação, são analisadas várias dimensões relacionadas com as vivências escolares inclusivas, tais como, as relações e interações com os colegas, as educadoras, os professores, a família e outros elementos e/ou comunidades. O papel do professor de educação especial e a relação do mesmo com a Maria serão também objeto de estudo nesta dissertação.

Do mesmo modo, procuraremos também compreender o percurso inclusivo da Maria ao nível das avaliações formativa e sumativa, nas perspetivas da mesma e da m. M. Pretende-se também caracterizar o trabalho cooperativo em contexto escolar e extraescolar, desenvolvido ao longo das vivências inclusivas da Maria, desde a intervenção precoce até ao término do ensino secundário.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO SÓCIO- HISTÓRICO QUE MARCOU A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A abordagem legal no âmbito da educação inclusiva tem evoluído, ainda que a um ritmo pouco célere, face às necessidades das crianças e jovens, em idade escolar, com dificuldades de visão. Iniciamos esta abordagem através da história da educação inclusiva, onde o medo e o preconceito levaram a que estes alunos considerados *diferentes* se isolem. Iremos constatar que, durante muitos anos, crianças e jovens com baixa visão estiveram privados dos seus direitos de cidadãos, nomeadamente, de interagirem e adquirirem conhecimento, em contexto escolar.

A história da educação das pessoas com deficiência visual, leva-nos a conhecer, ao longo da história da educação inclusiva, alguns momentos significativos que contribuíram para as mudanças legais e de paradigma na educação inclusiva.

1.1 - Dimensão internacional

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos² proclama o direito à vida, nomeadamente, das pessoas com deficiência visual. No entanto, a estas pessoas o direito à vida adquire uma dimensão específica, uma vez que não estão devidamente protegidas ao nível da saúde, da educação e, de um modo geral, da sociedade.

Em 1978, o documento *Warnock Report*³, com base num estudo de crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, propôs que se utilizasse o paradigma educativo de necessidades educativas especiais e se deixasse cair a classificação de deficiência como atesta o paradigma médico, utilizado até ao momento.

Segundo este documento “O conceito de Necessidades Educativas Especiais, engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem”. (Warnock, 1978, p.36)

Esta alteração visa apoiar e integrar todas as crianças e jovens nas escolas recorrendo a uma metodologia de ensino ajustado às suas necessidades com recursos educativos adaptados às suas características, tendo em vista o acesso ao currículo e o sucesso escolar. Este relatório introduz, pela primeira vez, o conceito de *Necessidades Educativas Especiais* (NEE), incluindo todos que no seu percurso escolar apresentem, especificamente, dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem.

O referido documento realça a importância da intervenção precoce para crianças até aos três anos de idade, com deficiência desde o seu nascimento ou a desenvolvam neste período de tempo da sua vida.

Ainda no âmbito deste relatório, é proposto para as crianças e jovens com NEE que estão a concluir a escolaridade obrigatória o desenvolvimento de aprendizagens fora da escola no âmbito da transição para a vida ativa, adulta.

O relatório considera relevante o processo individual das crianças e jovens, que deverá englobar a documentação relevante da sua vida escolar, de carácter confidencial, disponível para todos os intervenientes do seu processo educativo, incluindo os pais e encarregados de educação, os quais participam nas tomadas de decisão na vida escolar

² Este documento pode ler-se, de forma integral, no seguinte endereço eletrónico:
<https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>

³ O documento encontra-se disponível no seguinte endereço eletrónico:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

dos seus educandos. O sistema educativo português, à luz deste documento, espelha estas orientações.

Em 1994, são definidas as Normas das Nações Unidas⁴ sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, onde é proposto ao poder político que a educação de crianças com deficiência, nomeadamente com dificuldades de visão, esteja integrada no sistema educativo.

Deste documento, no capítulo da educação, destacamos a norma 6, onde refere o seguinte:

Os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de ensino nos níveis primário, secundário e superior para as crianças, os jovens e os adultos com deficiências, em ambientes integrados. Devem assegurar que a educação das pessoas com deficiências constitua uma parte integrante do sistema de ensino. (ONU, 1994, p.25)

No referido documento normativo, é referido que compete às autoridades educativas assegurar um ambiente integrado para todas as crianças e jovens com deficiência visual, através da implementação de um plano nacional, onde esteja previsto o desenvolvimento, flexibilidade e adaptabilidade dos planos curriculares e organização escolar para o efeito. Para as crianças e jovens com dificuldades de visão, são salvaguardados os materiais didáticos que permitam o apoio na interpretação e na acessibilidade. Os pais e outras entidades parceiras são convidadas a colaborar, ativamente, no processo educativo, possibilitando a cada criança ou jovem com deficiência visual uma formação viável.

No caso de não ser possível a escola dar resposta às necessidades das crianças e jovens com deficiência visual, surgiu a possibilidade de ministrar as aprendizagens, de forma mais adequada, através do ensino especial, promovendo a comunicação e a sua autonomia.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas⁵, é considerada a génese da inclusão. A resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas

⁴ Estas normas encontram-se disponíveis no seguinte endereço eletrónico:
https://www.inr.pt/documents/11309/217178/normas_sobre_igualdade_de_oportunidades_para_pessoas_com_deficiencia.pdf/ebd9c6f2-96bf-4f3f-b369-c5bcfc0a5902

⁵ O referido documento pode ler-se no endereço eletrónico seguinte:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-6a9837e4-9d7f-48b9-9ac1-b2b28aaf0427>

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

apresenta princípios e práticas, tendo em vista a equidade de oportunidades para as pessoas com deficiência, independentemente das suas características físicas ou psicológicas.

Esta resolução suscita a integração das crianças e jovens com deficiência nas escolas, instiga as escolas a implementarem uma pedagogia e metodologia que respeite a sua individualidade, garantindo oportunidades educativas de aprendizagem para cada um e para todos, sem exceção. Por outras palavras, já não são as crianças e jovens que se devem adaptar à escola, mas a escola à individualidade de cada criança e jovem.

Podemos afirmar que a Declaração de Salamanca origina e potencia a escola inclusiva, ou seja, promove uma mudança na educação, onde os mais vulneráveis terão ganho o seu espaço na escola.

O princípio em que se baseia a escola inclusiva é o de que todos os alunos devem aprender juntos, “sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.” (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1998, p.11)

Na Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das NEE, reafirma o direito à educação de todos, de acordo com o que consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e o compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990⁶, em assegurar esse direito, tendo em conta as características e as diferenças de cada criança. O ponto 2 da referida Declaração, apresenta o compromisso assumido e no qual todos acreditam,

Escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994, p.2)

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, publicada em 1998, com base nas conclusões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu, em Jomtien, no mês março de 1990, foi recordado que a educação é um direito

⁶ O referido documento pode ler-se, na íntegra, no seguinte link: <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>

fundamental a que todos devem ter acesso no mundo inteiro, de forma equitativa. Neste documento, salientamos, no Artigo 3, o ponto 5,

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1998, p.4)

Em 2004, a Organização Mundial de Saúde (OMS), publica a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)⁷, conhecida também por International Classification of Functioning, Disability and Health. Este documento apresenta uma classificação internacional detalhada de domínios relacionados com a saúde, definindo uma escala que indica o nível e o código de categorização da deficiência.

De acordo com Casanova (2008), os paradigmas teóricos da CIF não se referem à deficiência, mas a deficiências e incapacidades, alvitando a análise da relação direta entre as alterações ao nível das funções corporais com as manifestas incapacidades nas atividades.

Essas barreiras são consequências dos processos históricos, que se refletem nos dias de hoje nas leis, nos comportamentos e na própria realidade social (Forhman & Barreto, 2016). A CIF constitui um instrumento fundamental de diagnóstico da incapacidade da deficiência. O conceito de deficiência é apresentado como distúrbios nas funções ou estruturas corporais que limitem a execução de atividades de uma determinada pessoa. De acordo com a CIF, a categorização no que diz respeito à função da visão tem um código, b210-229, que inclui funções sensoriais tais como,

(...) a perceção da presença de luz e a forma, tamanho, formato e cor do estímulo visual.
(...) funções da acuidade visual; funções do campo visual; qualidade da visão; funções relacionadas com a perceção da luz e cor, acuidade visual da visão ao longe e ao perto, visão monocular e binocular; qualidade da imagem visual; deficiências, tais como, miopia, hipermetropia, astigmatismo, hemianopsia, cegueira para as cores, visão em túnel, escotoma central e periférico, diplopia, cegueira noturna e adaptabilidade à luz. (CIF, 2004, p. 61)

⁷ Para mais informações sobre Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde deve ser consultado o seguinte endereço eletrónico: <https://catalogo.inr.pt/documents/11257/0/CIF+2004>

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Em 2011, a OMS publica o Relatório Mundial sobre a Deficiência, *World Report on Disability*⁸, onde o conceito de deficiência integra as deficiências, limitações, aspetos que restringem a participação ou interação. A deficiência, de acordo com este documento, poderá nascer com a criança ou, por algum motivo, ocorrer uma diminuição de capacidades físicas, emocionais ou cognitivas.

Este relatório salienta que as crianças e jovens com deficiência encontram as maiores dificuldades não apenas na sua condição diminuta, mas nas limitações da sua interação com os outros que não vivem a sua condição limitativa, ou seja, que não são portadores de deficiências. Estas barreiras condicionam, naturalmente, a sua vida social, em ambientes físicos sociais. Estes obstáculos condicionam, negativamente, a participação destas crianças e jovens na vida escolar e social, ou seja, na inclusão do contexto onde vivem e aprendem.

De acordo com os autores deste documento, a deficiência é entendida como uma incapacidade que a sociedade, de um modo geral, não compreende. As condições destas crianças e jovens tendem a ser discriminadas socialmente, contribuindo de forma significativa para a saúde mental negativa, a baixa autoestima, a não aceitação, a participação reduzida na vida escolar e social.

A Declaração de Incheon "Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos"⁹ é o resultado do Fórum Mundial de Educação realizado em 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, apresenta uma nova perspetiva na área da educação para os próximos 15 anos, nomeadamente, definir como objetivo primordial assegurar, equitativamente, uma educação inclusiva de qualidade, onde ninguém fique excluído.

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu uma cimeira, onde os líderes mundiais se comprometeram a desenvolver 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030¹⁰, tendo em vista o sucesso de todos os povos. Estes ODS

⁸ O Relatório Mundial sobre a Deficiência, *World Report on Disability* está disponível no seguinte endereço eletrónico: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=42A2ADD72084A31E2618CC86F290F8C3?sequence=4

⁹ Encontra-se mais informação relativa à Declaração de Incheon no endereço eletrónico seguinte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>

¹⁰ Podemos consultar o documento em: <https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030>

entraram em vigor no dia 1 de janeiro de 2016, com o intuito de contribuir para a resolução das necessidades de todos, de modo que ninguém fique excluído, responsabilizando os governantes de cada um dos países.

Deste conjunto de objetivos, salientamos o número 4 que corresponde à garantia do acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Deste modo, pretende-se eliminar as desigualdades de acesso à educação, incluindo pessoas com deficiência. A construção de ambientes de infraestruturas onde seja possível desenvolver-se um ambiente de aprendizagem inclusivo para todos, de modo especial, para crianças e jovens portadores de deficiência.

De acordo com as ideias referidas no Relatório Mundial para a Deficiência – “World Report on Disability”, a inclusão promove, a longo prazo, uma relação de proximidade entre as crianças portadoras de deficiências e as crianças com deficiência.

1.2 - Confluência a nível nacional da evolução das orientações internacionais sobre inclusão na vida escolar

Em finais do século XIX acentuam-se as reflexões sobre o modelo educativo da escola regular. Neste contexto, surge com Adolphe Ferrière o Movimento da Educação Nova¹¹, uma alternativa ao ensino tradicional, que influenciou o modelo educativo a seguir na Europa, nomeadamente, em Portugal.

Vi, não uma, nem vinte vezes, mas centenas de vezes, rapazes e raparigas obter bastante êxito na sua vida, e um êxito brilhante, sem que até os dezasseis anos tivessem seguido programas oficiais, e por terem vivido, não nos bancos das escolas, mas sim ao ar livre; por terem conhecido a livre expansão do corpo e dos seus interesses dominantes; por haverem sido postos em contacto com a verdadeira vida, e não com esses simulacros de vida conservados em bocais, nos museus, encerrados em páginas de manuais e nos armários do material de ensino das nossas escolas. (Ferrière, 1928, p. 23)

Neste modelo, implementado em Portugal, entende-se que as práticas educativas estão centradas na experiência pessoal das crianças e jovens, tendo em vista a sua autonomia, através de uma pedagogia centrada na prática. O modelo proposto pelo Movimento da Educação Nova estimula a criatividade, associando as atividades

¹¹ Para mais informação, podemos consultar o seguinte endereço eletrónico: <https://www.redalyc.org/journal/374/37457955003/html/>

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

educativas ao saber intelectual, através também de utilização de recursos audiovisuais, adaptados às características e necessidades das crianças e jovens. Deste modo, este modelo afasta-se do modelo educativo tradicional, uma vez que compromete a heterogeneidade e participação das crianças e jovens que estão na escola.

O modelo da Escola Nova encontra em Portugal algo que impede o desenvolvimento dos seus ideais, ou seja, da democratização do ensino, o regime do Estado Novo. Manuel Henrique Figueira (2004) mostra o início de instituições educativas privadas em Portugal entre 1882 e 1935, onde foi possível implementar os seus ideais, interligando a vida das crianças e jovens, dentro e fora da escola.

O projeto educativo da Escola Nova herda de Rousseau, Dewey, Claparède e Tolstói, o respeito pelo valor da personalidade da criança e jovem, a sua prática educativa ao ar livre, onde a educação não é uma missão do professor, mas uma tarefa de cada criança e jovem. Nesta perspetiva de educar, compete ao docente fornecer os recursos para que a criança e o jovem se desenvolvam.

Na pedagogia implementada por este modelo educativo realçamos a influência de Binet, fundador da pedagogia experimental, onde a observação e a experiência devem coexistir numa base científica.

António Nóvoa, de modo sintético, apresenta as ideias chave da Escola Nova, a saber:

Predomina a pedagogia prática, preferencialmente, em contacto com a natureza; coeducação dos sexos, ou seja, rapazes e raparigas aprendem juntos; metodologias ativas que estimulem a criatividade; desenvolvimento do espírito crítico, conciliando atividades individuais e de grupo; autonomia dos discentes, onde o sentido crítico e a liberdade são predominantes. (Nóvoa, 1995, p.)

Em 1966, nasce em Portugal o Movimento da Escola Moderna (MEM),¹² resultado da confluência de várias experiências pedagógicas inovadoras, nomeadamente, a formação de um município escolar por Sérgio Niza numa escola primária de Évora e as práticas educativas para crianças cegas e com reduzida capacidade de visão, apoiadas na metodologia de Freinet, no Centro Infantil Helen Keller¹³, em Lisboa. Freinet crítica as

¹² O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma Associação Pedagógica de Professores e de outros Profissionais da Educação. Criado nos anos 60, foi formalizado juridicamente como associação pedagógica em 1976. <https://www.escolamoderna.pt/>

¹³ O Centro Helen Keller, é uma escola de ensino integrado, para alunos com deficiência visual, com berçário, creche, jardim de infância e até ao 9º ano. <https://centrohelenkeller.pai.pt/>

metodologias educativas que assentam na verbalização sistemática dos conteúdos, na organização das matérias, numa dinâmica seletiva e competitiva. Neste sentido, defendia a democracia educativa, a igualdade de oportunidades, onde os interesses da criança possam ser valorizados e correspondidos, através do seu esforço e trabalho cooperativo. A aplicabilidade funcional dos saberes, reconstruídos na sua expressão livre individual de cada criança e jovem, na comunidade educativa, contribui para que os mesmos aprendam a respeitar o mundo, os outros e a si mesmo.

Em 1975, nos Estados Unidos da América, a publicação *Public Law*,¹⁴ vem defender os direitos iguais para todos em matéria de educação, com impacto no mundo inteiro, nomeadamente, em Portugal. A Constituição da República Portuguesa, em 1976¹⁵, no Artigo 71º, número defende que “Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.”

Em Portugal, remontamos a 2 de maio de 1977, onde é publicado o Decreto-Lei n.º 174/77¹⁶ que define a integração dos alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais nas escolas regulares. O Decreto-Lei n.º 84/78¹⁷, de 2 de maio, introduz a aplicabilidade dos princípios da anterior legislação no ensino primário. A Lei n.º 66/79¹⁸, de 4 de outubro, vem dar origem ao Instituto de Educação Especial. O Decreto-Lei n.º

¹⁴ O documento *Public Law* está disponível no seguinte endereço eletrónico: https://books.google.co.ao/books?id=hCDSAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

¹⁵ Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10, Constituição da República Portuguesa, defende a independência nacional, garante os direitos fundamentais dos cidadãos, estabelece os princípios basilares da democracia e assegura o primado do Estado de Direito democrático. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>

¹⁶ Ministério de Educação, Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio. Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiências, dos ensinos preparatório e secundário, quando integrados no sistema educativo público. <https://dre.tretas.org/dre/13857/decreto-lei-174-77-de-2-de-maio>

¹⁷ Ministério de Educação, Decreto-lei 84/78, de 2 de maio. Aplica ao ensino primário os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, sobre o regime escolar dos alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas. <https://dre.tretas.org/dre/73194/decreto-lei-84-78-de-2-de-maio>

¹⁸ Ministério da Educação, Lei 66/79, de 4 de outubro. Aprova a Lei sobre Educação Especial e cria o Instituto de Educação Especial. <https://dre.tretas.org/dre/33406/lei-66-79-de-4-de-outubro>

538/79¹⁹, de 31 de dezembro, define o princípio da escolaridade obrigatória de seis anos. O artigo 1º refere que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito. Está também explícito que é dever do Estado assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças e jovens que necessitem de ensino especial, garantindo uma despistagem cuidada destas, expandindo o ensino especial no ensino básico e o apoio às escolas.

Em 1984 a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) definiu três momentos que definem o percurso das crianças e jovens com NEE em Portugal. (Bairrão, 1998). Num primeiro momento, corresponde à segunda metade do séc. XIX, onde surgem, por iniciativa privada, instituições que apoiam crianças e jovens cegos, com reduzida capacidade de visão e surdos. O segundo momento, até aos anos 70 do séc. XX, define-se pelo surgimento de instituições de educação social e formação específica para docentes. O terceiro momento, com início nos anos 70, caracteriza-se pela integração de crianças e jovens com deficiências nas escolas, exceto discentes portadores de deficiência mental. Nasceram as equipas de educação especial para apoiarem crianças e jovens com deficiências motoras e sensoriais. Após estes três momentos, podemos definir um outro, a inclusão, que inicia nos anos 80 até aos nossos dias.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986²⁰, define e promove o direito da inclusão, através da valorização dos Direitos Humanos, espelhada através da igualdade de oportunidades e do direito à diferença.

No decorrer do tempo, assistimos progressivamente a uma maior abertura, valorização e respeito, em contextos educativos, com crianças e jovens *diferentes*. A convivência na heterogeneidade assume uma função vital no desenvolvimento da comunidade educativa e conseqüentemente na construção de uma sociedade inclusiva.

Todos têm direito à educação. Contudo, a sociedade competitiva ofusca, por vezes, a condição humana. O ritmo, acelerado e transformador da nossa sociedade, movido pela informação, impulsiona a alterações pessoais, familiares e sociais profundas. Neste contexto, o educador deve consciencializar-se das suas práticas educativas face ao contexto envolvente.

¹⁹ Ministério da Educação, Decreto-lei 538/79, de 31 de dezembro. Assegura um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas. <https://dre.tretas.org/dre/59848/decreto-lei-538-79-de-31-de-dezembro>

²⁰ Diário da República (1986). Lei nº46/86 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Decorridos os anos de 1985 e 1986, foram apresentados alguns projetos de lei para o sistema educativo por vários partidos políticos. A Lei n.º 46/86 de 14 de outubro que define a LBSE refere que à criança e jovem com deficiência, físicas ou mentais, devem ser asseguradas condições ao desenvolvimento pleno das suas capacidades. No artigo 7º refere que a educação especial tem como objetivo recuperar e integrar social e educativa das crianças e jovens com Necessidades Educativas Específicas devido a deficiências físicas ou mentais. No artigo 17º apresenta a educação especial numa perspetiva englobante da ação educativa com as crianças e jovens bem como das ações com as famílias, educadores e comunidade envolvente.

O Decreto-Lei n.º 35/88²¹, de 4 de fevereiro, vai permitir que nas escolas sejam colocados professores com a função específica de apoio a crianças e jovens com Necessidades Educativas Específicas.

“O termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente, no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.”. (Correia 1999, p. 47)

A Lei n.º 9/89²², de 2 de maio, define a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, clarificando os princípios da integração.

O Decreto-Lei n.º 35/90²³, de 25 de janeiro, explana a escolaridade obrigatória para todos, incluindo os que apresentem deficiência confirmada por relatório médico, não podendo os mesmo ficarem isentos da sua frequência. O fundamento desta obrigatoriedade prende-se ao facto de ser evidente o redutor nível de escolaridade das

²¹ Ministério da Educação, Decreto-lei 35/88, de 4 de fevereiro. Cria um quadro distrital de professores do ensino primário e de educadores de infância, estabelecendo medidas no sentido de dar maior estabilidade àqueles docentes, permitindo uma melhor racionalização dos recursos humanos disponíveis. <https://dre.tretas.org/dre/17592/decreto-lei-35-88-de-4-de-fevereiro>

²² Assembleia da República, Lei 9/89, de 2 de maio. Aprova a lei de bases da prevenção, reabilitação e integração das pessoas com deficiência. <https://dre.tretas.org/dre/36766/lei-9-89-de-2-de-maio>

²³ Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória (revoga o artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro, cuja redacção foi alterada pelo artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de Junho). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/35-1990-335264>

crianças e jovens com Necessidades Educativas Específicas. Considera-se necessária e fulcral a existência das condições adequadas às características destas crianças e jovens para que seja possível o acesso ao ensino e à aprendizagem. No artigo 18^a introduz-se a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE) revogando a adotada anteriormente pela LBSE.

Os Decretos-Lei n.º 35/90 e n.º 319/91, apresentem, pela primeira vez, a mudança do paradigma médico de deficiência para o paradigma educativo, onde constam a identificação, descrição e avaliação das NEE, referidas no Relatório de Warnock em 1978.

A referida legislação contempla várias medidas a aplicar às crianças e jovens com NEE na escola regular, nomeadamente com dificuldades de visão, que anteriormente estavam previstas exclusivamente para o ensino especial, tais como: livros em Braille ou ampliados, material audiovisual, equipamento informático adaptado, equipamento específico e auxiliares óticos ou acústicos.

Salientam-se também as adaptações curriculares, neste enquadramento legal, possibilitando a redução parcial do currículo ou dispensa da atividade em função da deficiência. Do mesmo modo, ficaram previstas condições especiais de matrícula, podendo efetuar a mesma independente do local da residência. A legislação contempla condições especiais de frequência e de avaliação, nomeadamente, tipo de prova ou instrumento de avaliação, duração ou local da realização. Esta legislação prevê a escolaridade obrigatória para todos, garantindo as condições educativas específicas de cada criança e jovem.

Em Portugal, definem-se orientações e estratégias inclusivas, tendo em vista uma escola para todos, onde a prática pedagógica se centra nas características e necessidades de cada criança e jovem.

Deste modo, tendo em vista a construção de uma sociedade inclusiva, serão afastadas quaisquer atitudes que separem e discriminem em contexto escolar. Assistimos à construção de uma escola inclusiva, que oferece oportunidades a todos, independentemente da sua condição.

A educação inclusiva tem-se assim tornado num campo de polémicas em que se defrontam “idealistas” - defendendo a possibilidade e a necessidade (e mesmo inevitabilidade) da inclusão na escola - e - “pragmáticos” - conotados com posições favoráveis a que os alunos assumam precocemente um lugar julgado às características que alguém julga que eles possuem. (Rodrigues, 2003, p.8)

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

O Decreto-Lei n.º 115-A/98²⁴, de 4 de maio, vem salvaguardar a autonomia das escolas, permitindo às mesmas implementar metodologias educativas diferenciadas e inclusivas. A inclusão não poderá ser apenas a presença física dos alunos com dificuldades em contexto escolar, deverá ser um sentimento de pertença mútua entre os alunos e a escola.

De acordo com Correia (2003), a missão da escola inclusiva vem reforçar os valores da interajuda e a participação na relação educativa entre todos os elementos que constituem a comunidade educativa. Neste sentido, considera-se necessário abolir os preconceitos de forma a proporcionar um ambiente e oportunidades educativas, onde todos tenham acesso.

A escola inclusiva é geradora de um ambiente educativo construtivo e heterogéneo, onde todos são valorizados, respeitando sempre a sua individualidade, as suas necessidades e características.

O Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto e o Decreto-Lei n.º 6/2001²⁵, de 18 de janeiro, atualizam a LBSE, promovendo um sistema educativo, baseado numa ética que pretende alcançar o desenvolvimento pessoal da criança e jovem, onde o mesmo é ajudado a interpretar o mundo e a descobrir novas formas de comunicar e se relacionar com os outros, respeitando a diferença dos que o rodeiam e a sua individualidade.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, prevê também a reorganização curricular do ensino básico, definindo as orientações da organização e gestão do currículo. Surge, pela primeira vez na legislação portuguesa, o conceito de NEE de carácter permanente ou prolongado, que articula com a modalidade da educação especial.

Nesta análise da confluência a nível nacional da evolução das orientações internacionais sobre inclusão na vida escolar, é curioso constatar que, no Decreto-Lei n.º 74/2004²⁶ de 26 de março que regula o currículo do ensino secundário, não existe

²⁴ Ministério da Educação, Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. <https://dre.tretas.org/dre/92754/decreto-lei-115-A-98-de-4-de-maio>

²⁵ Ministério da Educação, Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro. Aprova a reorganização curricular do ensino básico. <https://dre.tretas.org/dre/129231/decreto-lei-6-2001-de-18-de-janeiro>

²⁶ Ministério da Educação, Decreto-lei 74/2004, de 26 de março. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação. <https://dre.tretas.org/dre/170359/decreto-lei-74-2004-de-26-de-marco>

nenhuma referência à educação especial. Realça-se, no entanto, a importância dos recursos que assegurem o acompanhamento e a orientação pessoal. O facto de não ser referida a educação especial neste enquadramento normativo evidencia a falta de interesse em procurar dar respostas educativas às crianças e jovens com NEE que queiram prosseguir estudos nestes níveis de ensino.

A publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008²⁷, em 7 de janeiro, nasce numa perspetiva inclusiva da educação, procurando acolher e dar resposta às necessidades e características de cada criança e jovem através de apoios especializados. O âmbito desta legislação inicia na educação pré-escolar até aos subseqüentes níveis de ensino. A intervenção destina-se às crianças e jovens com NEE de carácter permanente, ao nível funcional na participação das atividades educativas. Com esta legislação surgem as escolas de referência numa intervenção educativa mais incisiva de acordo com as necessidades específicas de cada criança ou jovem. Esta legislação delimita a intervenção perante as NEE de carácter permanente, diagnosticadas medicamente, excluindo todas as outras necessidades de aprendizagem e aspetos educativos que levam ao insucesso escolar.

Segundo Serra (2009), é importante realçar de positivo nesta legislação a criação de unidades especializadas, permitindo a algumas crianças e jovens de beneficiarem destas intervenções especializadas fora da escola.

Ainda em 2008, a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) publica um documento intitulado *Alunos cegos e com baixa visão, Orientações curriculares*²⁸ onde refere que a escola inclusiva orienta-se com base nas orientações curriculares e deverá ambicionar, sempre que considere necessário e pertinente, a implementação de um programa individual onde possam ser desenvolvidas áreas curriculares específicas tendo em vista a autonomia, o desempenho, domínio das competências e participação social. Compete à escola diagnosticar quais as necessidades e as capacidades, de modo a ajustar os métodos de ensino e critérios de avaliação adequados, facilitando a inclusão.

²⁷ Ministério da Educação, Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro. Define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. <https://dre.tretas.org/dre/225887/decreto-lei-3-2008-de-7-de-janeiro>

²⁸ Para uma leitura mais aprofundada do referido documento, pode ser consultado o seguinte endereço eletrónico: <http://www.deficienciavisual.pt/x-txt-aba-OrientacoesCurricularesCegosBxV.pdf>

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

O referido documento orientador para alunos cegos e com baixa visão define a constituição da equipa multidisciplinar nas escolas, a saber: docente de educação especial, docentes das disciplinas, família e serviço oftalmológico para alunos com baixa visão. Deste modo, a equipa multidisciplinar procura dar resposta eficazes às necessidades destas crianças e jovens, monitorizando os aspetos funcionais da visão e contribuindo para a construção de planos e programas educativos para estes discentes.

O XXI Governo Constitucional estabeleceu um novo regime jurídico de educação inclusiva, publicando o normativo Decreto-Lei n.º 54/2018²⁹, de 6 de julho. Nele constam princípios e normas que norteiam a inclusão, ou seja, a resposta às necessidades, potencialidades e expectativas de todos e de cada discente. Este diploma reforça uma maior participação de todos os intervenientes, nomeadamente dos encarregados de educação, no projeto educativo comum e plural, promovendo o sentido de pertença e as condições necessárias para o sucesso dos mesmos.

O autor Rodrigues (2019) realça o artigo 3º no Decreto-Lei n.º 54/2018, onde estão explanados os princípios orientadores que norteiam a educação. “Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos.”

Neste regime jurídico sobre educação inclusiva deixa de ser utilizado o termo NEE tal como deixa de existir uma categorização de discentes uma vez que a referida legislação se destina a todas as crianças e jovens, existindo uma continuidade de medidas de forma a responder às necessidades e características dos mesmos. A intervenção multinível destina-se a todos, de forma objetiva e orientada para o sucesso educativo, numa dinâmica flexível e de gestão contextual. Existe a possibilidade de complementar a ação educativa com a intervenção de outras entidades. Deixam de existir medidas de apoio para as crianças e jovens com NEE para dar lugar a uma intervenção mais holística, onde a dinâmica educativa assenta na multiplicidade das dimensões da sua ação e na interação das mesmas, procurando, de forma contínua, encontrar estratégias, medidas de intervenção organizadas, universais, seletivas e adicionais, tendo em vista o sucesso escolar das crianças e jovens.

²⁹ Presidência do Conselho de Ministros, Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em vigor até ao momento. <https://dre.tretas.org/dre/3393139/decreto-lei-54-2018-de-6-de-julho>

1.3.- Especificidade dos invisuais

Em 1785, Valentin Haüy funda uma das primeiras escolas para cegos e com baixa visão, em Paris, o Instituto Nacional para os Jovens Cegos³⁰. Charles Barbier, em 1823, visita este instituto apresentando a sonografia como meio de comunicação, tendo sido bem aceite. Nesta apresentação, encontrava-se um aluno com catorze anos, chamado Louis Braille, que se entusiasma por este sistema de comunicação, propondo algumas alterações, não aceites pelo autor deste sistema. Posto isto, Louis Braille ajustou a sonografia de Barbier, originando o sistema de escrita disponível para portadores de deficiência visual. O sistema de escrita Braille permite apoiar pedagogicamente muitas crianças e jovens, possibilitando avanços numa perspetiva educativa e social destes com a deficiência visual uma vez que permite aumentar o seu nível de autonomia na sua vida pessoal e escolar (Munari, 2014).

No Instituto Nacional para os Jovens Cegos de Paris, com o avanço deste sistema comunicacional foi possível desenvolver o ensino de diversas matérias de várias disciplinas. A partir desta instituição educativa de apoio a crianças e jovens com deficiência visual, surgem outras instituições que se preocupam em preparar estes para a sua integração na sociedade.

Na referida instituição, eram desenvolvidos a fala e a memória aos alunos com baixa visão. A fala permitiu desenvolver a comunicação e interação com os que o rodeiam. A memória era fundamental para que as crianças e jovens registassem as orientações e conteúdos das aulas.

A escrita relevada em Braille, potencia a produção de informação na escola que gera oportunidades comunicativas com outros de características distintas, com outras instituições educativas, de outras nacionalidades. O modelo de ensino da instituição de Paris suscitou o aparecimento de outras instituições educativas congéneres em outros países, nomeadamente, em Portugal.

Em Portugal, no ano de 1888, com a fundação do Asilo-escola António Feliciano de Castilho³¹, podemos considerar que um plano escolar foi implementado. Entendemos

³⁰ Para mais informação sobre *Archives historiques de l'INJA. Livre de distribution des prix de l'Institut National des Jeunes Aveugles, 1855-1890*, podemos consultar <http://www.inja.fr/Default/historique.aspx>.

³¹ Encontra-se disponível mais informação sobre a importância da Escola António Feliciano Castilhona Educação de Mulheres Cegas, UIDEF Instituto de Educação Universidade de Lisboa,

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

plano escolar como um sistema pedagógico estruturado, em que uma instituição gere as crianças e jovens a partir de determinada idade até um limite etário superior, acordado estatutariamente no início ou até os mesmos atingirem um determinado ponto pretendido em termos de autonomia pedagógica e civil, recebendo instrução adequada e estruturada, com vista à normalização dos seus conhecimentos por faixa etária e com destino ao serviço da comunidade.

A esta nova escola foi atribuído o nome de António Feliciano de Castilho como homenagem a um pedagogo, ativista português, cego, que viveu entre 1800 a 1875 e assumiu várias responsabilidades ao nível da instrução. A Associação tem por finalidade promover por todos os meios ao seu alcance o amparo, a educação e o ensino literário, profissional e artístico de cegos de ambos os sexos, menores ou adultos, criando e mantendo estabelecimentos, organizações e atividades destinadas à realização dos mesmos fins e cooperando com entidades públicas e privadas.

Em 1903, surge o Instituto S. Manuel no Porto e, em 1913, o Instituto de Cegos Branco Rodrigues em S. João do Estoril (Alves, 2012). Uma vez que em Portugal não existiam escolas oficiais para crianças e jovens cegos e, com dificuldades de visão. Estas duas instituições educativas visaram suprir esta lacuna para acolher e instruir alunos cegos e com baixa visão.

Decorria o ano de 1955, quando nasce em Lisboa uma instituição educativa privada denominada, Centro de Reeducação de Diminuídos Visuais ou Centro Infantil de Reeducação de Inferiorizados Visuais, com o objetivo de preparar crianças e jovens com baixa visão e cegos para a vida em sociedade.

Em março de 1956, Helen Keller veio a Portugal, a convite da Liga Portuguesa da Profilaxia da Cegueira, autorizou que o seu nome fosse associado à referida instituição educativa (Magalhães, 2004). A oferta educativa foi, gradualmente, alargada ao Jardim de Infância e todos os anos de escolaridade do ensino básico. Neste sentido, o nome da instituição educativa inclusiva deixou de se chamar Centro Infantil Helen Keller passando a denominar-se apenas Centro Helen Keller.

A palavra Centro incluía nesta instituição educativa funções além da vida escolar. Deste modo, em 2021, mantendo a sua identidade e missão pedagógica, de um modo

no seguinte endereço:
https://www.academia.edu/36638751/A_IMPORT%C3%82NCIA_DA_ESCOLA_ANT%C3%93NIO_FELICIANO_CASTILHO_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_MULHERES_CEGAS

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

particular com as crianças e jovens portadores de deficiência visual, foi alterado o nome de Centro para Colégio Helen Keller.

No Colégio Helen Keller, a diversidade dos métodos de ensino assenta na criatividade e na cooperação. O ambiente familiar, preconizado por Pestalozzi, proporciona às crianças e jovens um ambiente de proximidade, afeto e segurança. Este pensador suíço considera que o amor conduz à realização integral das crianças e jovens. Na perspetiva de Pestalozzi, o aluno desenvolve-se de dentro para fora, respeitando as várias etapas do seu crescimento. Neste sentido, o educador, na referida instituição educativa, está atento às suas potencialidades, interesses e necessidades, em articulação com a idade ou fase em que se encontra a criança ou jovem.

O processo educativo, implementado no Colégio de Helen Keller, envolve a cabeça, a mão e o coração, tendo em vista uma dimensão tridimensional: intelectual, física e moral.

Num contexto geral do ensino em que as crianças e jovens absorviam informações alicerçados na razão, este pedagogo suíço entende que a escola deve fomentar o desenvolvimento do raciocínio lógico, emocional e moral a fim de as crianças e jovens encontrarem soluções para as situações existentes. O ensino não poderá estar limitado a memorizar conteúdos, mas ao desenvolvimento de estímulos na procura do conhecimento e desenvolvimento de relações com os outros e com o mundo envolvente.

O indivíduo isolado não existe. Todo o comportamento é relacional, o desenvolvimento de cada personalidade depende da contextura de relações que se estabelece com o “mundo” dos objetos e sobretudo com o “mundo” dos outros. (Abreu, 1979, p.206)

Na pedagogia desenvolvida no Colégio de Helen Keller, realçamos também a influência de Rosseau, na medida que a relação entre natureza e educação é profícua. A importância de desenvolver atividades ao ar livre, de interagir com os pares em espaços exteriores, promoviam o desenvolvimento de estímulos corporais e de voz, considerados fundamentais para o desenvolvimento cognitivo destas crianças e jovens.

CAPÍTULO II - DINÂMICA ORGANIZACIONAIS E INCLUSÃO EM AMBIENTE ESCOLAR

2.1 - Escola versus inclusão

Durante muitos anos, a escola não acolheu, nos seus espaços educativos, os alunos com necessidades educativas especiais do seu espaço, bloqueando a proximidade e integração social destes. No decorrer da segunda metade do século XX, de forma progressiva, foi sendo possível, a interação dos alunos, portadores de deficiência, nomeadamente, de deficiência visual, promovendo uma educação inclusiva.

Necessariamente, devemos distinguir educação inclusiva de educação especial. Entendemos educação especial com um modo de ensinar e desenvolver competências para crianças e jovens portadores de deficiência, desde a educação pré-escolar ao ensino superior.

Consideramos como educação inclusiva todas as estratégias educativas que promovem a socialização de todas as crianças e jovens em ambiente escolar, sendo portadores de deficiência ou não. A inclusão implica uma atitude educativa, apoiada por vários educadores que integram e cooperam no processo educacional de cada criança ou jovem, de forma a ultrapassar preconceitos assentes nas diferenças.

Nesta rede de educadores que cooperam na educação devemos realçar a família, profissionais de saúde e a escola. A família é a primeira responsável pela educação dos seus educandos. Segundo Costa (2015) “A família é o meio natural da criança, apoio e estímulo indispensável ao seu desenvolvimento” (p.27).

Neste sentido, para alcançar o sucesso do processo educativo devem ser cultivadas a comunicação e a cooperação. Os profissionais de saúde diagnosticam e acompanham as necessidades que cada criança e jovem necessita. A escola acolhe e garante as adaptações, no processo educativo, às características e necessidades de cada criança e jovem.

Para que estas adaptações sejam uma realidade, as escolas devem qualificar os seus educadores a saberem desempenhar as suas funções com os seus alunos. Por outro lado, devem ser criadas as condições logísticas para o desenvolvimento destas funções. As reuniões de trabalho de equipa promovem momentos de partilha e enriquecimento mútuo.

Uma escola inclusiva é uma escola que acolhe todos, independentemente das suas características que os distinguem, entre si, no seu método e ritmo de aprendizagem. Um

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

dos grandes desafios para que a escola seja cada vez mais inclusiva passa pela qualificação dos professores, de forma a darem uma resposta adequada e eficaz perante a heterogeneidade de necessidades e características de cada criança e jovem.

A Escola Inclusiva ao promover uma cultura de escola de sucesso para todos os alunos dá respostas educacionais com qualidade a todos eles, rompe com os valores da escola tradicional e integrativa, de escola como estrutura de reprodução e com conceitos de um desenvolvimento curricular único, de aluno-padrão estandardizado e de aprendizagem como transmissão. (Rodrigues, 2003, p. 29)

A inclusão, em contexto de sala de aula, significa aprender e colaborar com os pares, aceitando-se a si mesmo e ser aceite pelos outros (Booth, 2002). A dimensão inclusiva da escola pressupõe todos os alunos e não apenas um grupo identificado pelas suas características distintas, nomeadamente, por deficiências. Tony Booth, quando se refere à inclusão realça duas dimensões, o reconhecimento e a participação.

As crianças e jovens têm direito a integrarem instituições educativas, sendo reconhecidos na sua identidade ao nível cognitivo, sexual, cultural, religiosa, socioeconómica ou mesmo no seu estilo de vida. A inclusão concede o direito a ser autêntico num contexto recetivo à diversidade.

Ao falarmos de abordagens inclusivas, em contexto de sala de aula, recorreremos ao psicólogo russo Vygostsky, promotor do conceito de aprendizagem sócio-construtivista, onde coexistem os conhecimentos, as experiências e o ambiente envolvente. O sócio-construtivismo na educação, nomeadamente, na educação inclusiva, leva-nos a poder transformar e inovar as práticas pedagógicas com criatividade, onde todas crianças e jovens possam ser compreendidas e valorizadas no seu processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Jenny Corbett (1998), existem várias estratégias, adotadas pelos professores, que promovem uma pedagogia inclusiva, na transmissão os conhecimentos às crianças e jovens. Em primeiro lugar, reconhecer e valorizar a individualidade de cada criança e jovem. Os professores, à semelhança de todos os profissionais de educação, devem, conscientemente, promover os valores inclusivos em todas as atividades educativas.

Ao referirmos valores inclusivos, falamos de inclusão, participação e cidadania, com diferentes significados em distintos contextos educativos. Seria redutor entender a inclusão apenas nas escolas onde todos acolhem a diferença. Existem outros contextos educativos, onde a inclusão poderá ser também uma realidade, nomeadamente,

instituições educativas para crianças e jovens que vivem à margem da sociedade por diversos motivos.

No âmbito da implementação dos valores inclusivos, ilustro com o exemplo de uma escola inclusiva em Inglaterra, nomeadamente, a Escola Primária de Steelbank em Sheffield (Abram, Armstrong, Barton & Lynne, 2009). Nesta instituição educativa, todas as crianças são acolhidas, independente das suas características e capacidades. Esta escola acolhe, temporariamente, muitas crianças refugiadas. Uma percentagem muito reduzida das crianças tem o inglês como língua materna.

A inclusão de todas estas crianças proporciona um ambiente educativo, onde a diversidade linguística e cultural é uma realidade. Nesta heterogeneidade, a escola compromete-se a que todas as crianças tenham acesso ao currículo através de estratégias pedagógicas inclusivas, implementadas no contexto escolar e na comunidade local.

Nesta escola, predominam práticas inclusivas, assegurando a equidade na vida escolar de todas as crianças. A título de exemplo, existe na escola o projeto educativo dos *amigos no recreio*³², ou seja, crianças que estão atentas e dão a sua amizade quando algum colega está só ou é vítima de desrespeito. Naturalmente, as crianças com deficiência, nomeadamente, visual, são convidadas a participar neste projeto educativo, tal como em outras iniciativas que promovam a aprendizagem de todos e para todos.

A construção de um ambiente educativo inclusivo contribui, naturalmente, para o desenvolvimento de competências das crianças e jovens. Segundo Rodrigues (2003), uma escola que não consegue responder à heterogeneidade de necessidades das crianças e jovens não tem a qualidade educativa, que era suposto promover para com as crianças, famílias e comunidade.

2.2 - Aluno - socialização, interação dos pares

A escola deve proporcionar práticas inclusivas onde é assegurada a educação a todas as crianças e jovens, respeitando o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos “Todas as pessoas têm direito à educação.”. O direito à educação implica serem criadas oportunidades educativas inclusivas, onde cada criança e jovem seja construtor de aprendizagens e promotor de interações com os seus pares.

³² Para mais informação sobre o projeto educativo Amigos no recreio podemos consultar: Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014) A inclusão nas escolas, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 1ª ed., Lisboa. p.21.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

A qualidade da relação de cada criança e jovem com os seus pares, desde o início da sua vida escolar, manifesta o seu impacto ao longo da sua vida. De acordo com Ladd, Herald e Andrews (2006), as vivências com os pares espelham-se no crescimento de cada criança e jovem. Os momentos experienciados na interação com os pares, não estão planeados pela família, nem pelos professores.

As crianças e jovens que desenvolvem, com sucesso, relações com os seus pares, respeitam e valorizam as características dos que com eles interagem. Deste modo, estas são aceites e geram relações positivas de amizade.

Segundo McNamara e Moreton (1998), as crianças e jovens devem ser instruídas de modo a promoverem relações salutareas com os pares, aceitando a diferença do outro ao nível físico e/ou cognitivo. A aceitação e a amizade entre os pares, nomeadamente, quando as crianças ou jovens têm características físicas e/ou cognitivas que limitam a sua interação, como a reduzida capacidade de visão, estas determinam o seu desenvolvimento emocional e comportamental.

Para que a integração destas crianças e jovens seja bem-sucedida, os pares devem estar preparados e motivados para apoiarem e acompanharem estes nas vivências escolares inclusivas. Bierman (2007) considera que a interação positiva com os pares determina, no seu processo de socialização, a sua individualidade pessoal e comportamental. Nas abordagens cooperativas entre os pares, as crianças e jovens desenvolvem a capacidade de negociação e responsabilidade perante os compromissos assumidos.

Quando a relação com os pares é marcada por vivências negativas, tendem a espelhar na vida distúrbios significativos ao nível relacional, emocional, comportamental e de aprendizagem. Segundo os autores Parker e Asher (1987), quando são identificadas vivências negativas entre pares é necessária uma intervenção apropriada e eficaz, de forma a solucionar estes comportamentos e sentimentos que não se adequam ao contexto escolar.

De um modo geral, as crianças e jovens que beneficiam de medidas no âmbito da educação inclusiva, nomeadamente, com dificuldades ao nível da visão, como a Maria, tendem a manifestar dificuldades ao nível da aceitação e adaptação. (Berkson, 1993) A perceção dos pares para com estes está relacionada com o nível de conhecimento e sensibilidade relativo à deficiência dos mesmos.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Neste sentido, compete aos educadores, dentro e fora do ambiente escolar, informar qual a problemática inerente às crianças e jovens portadores de deficiência, de forma a serem compreendidos e, caso necessário, seja reajustada a sua interação inclusiva.

Valorizando os efeitos da socialização dos alunos através dos pares, Turner e Sheperd (1999) entendem que, tendo em conta a proximidade etária entre si, estes são mais credíveis que os adultos em áreas sensíveis com a sexualidade, violência ou mesmo a inclusão.

Os pares, quando reconhecidos como promotores de interações positivas, são aceites e têm sucesso na transmissão de informação e conhecimento. Por vezes, estas crianças e jovens, tendem a identificar-se com estes modelos positivos dos seus pares, uma vez que contribuem para a superação das dificuldades e para a promoção da inclusão.

Ao falarmos de interação com os pares, teremos que referir a aprendizagem cooperativa (Bessa & Fontaine, 2002). A diversidade de características de crianças e jovens que, partilham mutuamente os saberes e vivências, promove competências escolares, sociais e psicológicas (Monereo & Gisbert, 2005).

A metodologia de aprendizagem cooperativa promove entre os pares a participação partilhada tendo em vista o sucesso do todo e não do indivíduo. O sucesso de cada criança ou jovem pressupõe os resultados positivos de todos os pares que é alcançado através da ajuda mútua.

De acordo com Lopes e Silva (2009), várias competências são desenvolvidas na aprendizagem cooperativa, nomeadamente, partilhar de ideias em modo rotativo, ajudar na procura da resolução e terminar com elogios mútuos. Trabalhar em pares implica investigar e aprender em conjunto, de forma organizada e eficaz.

Na interação entre os pares, em contexto de aprendizagem formal, está implícita uma dinâmica pedagógica em que o professor atende às características, necessidades e interesses de cada criança ou jovem.

Os professores, caso considerem oportuno, podem desenvolver tutorias entre pares, geridas de forma diferenciada quanto às práticas educativas e os tempos necessários para a realização das atividades propostas. McNamara e Moreton (1988) referem que todas as crianças ou jovens quando desempenham a função de tutores de pares desenvolvem competências sociais, cognitivas e emocionais, nomeadamente, o aumento da sua autoconfiança.

2.3 - Papel do professor

Em primeira instância, o professor quando planeia a sua intervenção educativa, deverá conhecer as características, os interesses e as necessidades da criança e jovem. No caso de uma criança ou jovem com dificuldades de visão, o professor deve ter em conta que estes têm uma perceção da realidade através das suas habilidades sensoriais. Com base neste conhecimento e perceção, o professor deve proporcionar oportunidades educativas para que o aluno possa aprender através da receção, colaboração e organização do conhecimento.

Os processos de ensino e aprendizagem desenvolvem-se na interação com os pares e o contexto envolvente (Masini, 1993). Compete ao professor orientar, de forma a mobilizar os sentidos, através de um método e técnicas apropriadas ao trabalho definido.

É importante que o professor valorize a história de vida e o percurso escolar de cada aluno, as características e as competências já desenvolvidas até ao momento. O conhecimento e a compreensão de cada aluno são requisitos necessários para que sejam definidos os apoios e os materiais necessários para a implementação dos processos de ensino e aprendizagem.

A utilização de uma diversidade de recursos didáticos possibilita que o professor promova, junto das crianças ou jovens, o acesso ao conhecimento e às aprendizagens significativas. Necessariamente, o professor deverá ter formação para saber utilizar todos os recursos pedagógicos, utilizados em contexto de sala de aula, na procura da construção de ambiente motivador e eficaz, respeitando as diferenças de cada aluno.

O desempenho profissional de um professor é um processo construtivo que ocorre ao longo do tempo (Tardif, 2002). A sua ação educativa de aprender e ensinar está inserida numa dinâmica temporal, onde procura encontrar estratégias alternativas para transmitir o seu saber e, de um modo concreto, contribuir para um ensino inclusivo.

No âmbito da inclusão, compete ao professor ser um elemento facilitador, na medida em que promove um novo olhar para com cada criança ou jovem. Neste sentido, terá de ser compreensivo, tolerante, hábil, constante, ou seja, colocar de parte medos e preconceitos.

O professor, como profissional comprometido, promove práticas inclusivas, assentes num ensino de qualidade, trabalhando com as diferenças das suas crianças e jovens. Neste sentido, o professor deve estar preparado, como profissional de educação, para trabalhar a diferença num contexto pluralista.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

A função do professor no âmbito da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é muito relevante, na medida em que exerce, com autoridade e competência, a gestão do processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens, partilhando com estes as vivências educativas (Freire, 2005).

No âmbito da educação inclusiva, compete ao professor encontrar novas habilidades que promovam a problematização, compreensão e intervenção na construção das práticas educativas.

Deste modo, o seu desempenho profissional promove mudanças significativas e responsáveis na construção de uma perspetiva positiva das crianças e jovens. O professor cultiva a procura incessante de melhorar a sua prática educativa, aprendendo a construir vivências escolares capazes de responder, eficazmente, às características e ritmos de aprendizagem distintos, dentro e fora da sala de aula.

A formação contínua do professor é um requisito para que o mesmo esteja, em permanente, atualização e aperfeiçoamento do saber científico, necessário para assegurar um ensino inclusivo de qualidade aos seus alunos.

O desenvolvimento das competências do professor passa também pela partilha e reflexão dos seus saberes e sensibilidades face às novas realidades que emergem no contexto escolar inclusivo. A referida formação contínua premeia as instituições educativas, o currículo definido pelo Ministério da Educação e, naturalmente, o desenvolvimento profissional do professor que possibilita novas perspetivas de atuação perante as práticas pedagógicas inclusivas (Correia, 2003).

Creio que o professor, de modo consciente, sabe qual a responsabilidade ética e moral do impacto que tem a sua ação educativa. Este impacto não se limita à transmissão de conteúdos, conhecimentos, ou seja, ao nível cognitivo. O modo como desenvolve a sua ação educativa tem também impacto numa perspetiva emocional e social dos alunos com quem partilha as suas experiências educativas.

A influência do professor pode ter também implicações morais, na medida em que influencia, numa dimensão axiológica, o saber que as crianças ou jovens constroem, influenciando o decurso da sua vida futura.

A influência que o professor tem para com os alunos só terá impacto se for cultivado, mutuamente, uma relação educativa empática. O professor quando é proposto a desempenhar, cumulativamente, a função de diretor de turma, estabelece uma relação de proximidade com os alunos e as famílias, possibilitando, de forma privilegiada, a construção de uma relação educativa inclusiva de grande significado para estes.

2.4 - Papel do diretor de turma

O diretor de turma é um gestor pedagógico intermédio de uma escola, na medida em que coordena uma equipa pedagógica, o conselho de turma, que tem como missão desenvolver o currículo definido, pelo Ministério de Educação, para um determinado ano de escolaridade. Compete ao diretor de turma refletir, em conjunto com os restantes membros do conselho de turma, sobre a ação educativa de todos os intervenientes, incluindo a família.

Os autores Pacheco e Morgado (2011), reforçam a necessidade de uma ação articulada e cooperativa entre os docentes, procurando encontrar estratégias pedagógicas eficazes face a um currículo extenso e exigente. Neste contexto, o diretor de turma promove uma gestão curricular entre todos os intervenientes educativos, nomeadamente, entre a família e a escola.

O diretor de turma tem como competência organizar, acompanhar e avaliar as atividades da turma. A sua ação é desenvolvida junto das crianças ou jovens, dos professores e dos encarregados de educação. Nesta perspetiva, a sua função de docência é complementada com a de gestão curricular responsável por um grupo de professores, aos quais denominamos de conselho de turma. A autora (Roldão, 1995), refere que todas as preocupações dos docentes devem centrar-se pelas e para as crianças e jovens.

Enquanto coordenador de um grupo de docentes, tem uma função relevante que, em momentos de reunião de trabalho, possam ser identificadas, caracterizadas e solucionadas problemas reais dos alunos que constituem o grupo turma (Vasconcelos & Almeida, 2012). Neste âmbito, o diretor de turma deverá promover uma articulação cooperativa na adequação e construção curricular.

Para que a intervenção educativa de todos os professores seja profícua, o diretor de turma realiza um trabalho prévio de recolha de todos os dados significativos relativos a cada aluno que constitui a turma (Favinha, 2010). A partir desta informação, os professores em articulação com o diretor de turma, são pensadas, de modo construtivo, estratégias que garantam as aprendizagens significativas para todos os discentes.

A dinâmica educativa construtiva resulta da comunicação, maturação e implementação competente entre todos os intervenientes neste processo. De forma a aproximar todos os intervenientes educativos, o diretor de turma deverá promover a comunicação regular com cada criança ou jovem, com a turma, os docentes que

constituem o conselho de turma, os órgãos colegiais da escola e a família (Marques, 2002).

Neste sentido, é reconhecido ao diretor de turma a capacidade de selecionar a informação a ser transmitida aos atores educativos, numa dimensão de responsabilidade coletiva, avaliando e reajustando, sempre que considere necessário.

Numa perspetiva de aproximar a escola e a família, o diretor de turma não pode ter uma relação puramente administrativa com os encarregados de educação. Deverá informar sobre o funcionamento da escola e convidar as famílias a participarem, de forma positiva, nas atividades escolares.

Segundo Lopes (2011), o diretor de turma pode dinamizar práticas cooperativas, proporcionando momentos de encontro e reflexão, tendo em vista estratégias mais eficazes para as crianças ou jovens da turma.

No âmbito deste estudo científico, em que a Maria é uma aluna de uma escola salesiana, recordamos o que consta no Regulamento Interno³³ das Escolas Salesianas em Portugal, relativamente à função do diretor de turma, no artigo 37^a, no número 3:

O diretor de turma, enquanto coordenador do plano de turma ou grupo, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhes articular a intervenção dos professores da turma e dos pais/encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem. (Pereira, 2017, p.21)

2.5 - Papel do professor educação especial

O professor de educação especial, no âmbito das suas funções e competências, desenvolve a sua intervenção, colaborativa e corresponsável, de apoio e suporte em duas modalidades: a primeira, realiza-se com os professores, alunos, turma e encarregados de educação; a segunda, desenvolve-se num trabalho complementar realizado em contexto de sala de aula ou em outros contextos educativos que se considerem adequados. (Ferreira, 2020)

³³ O Regulamento Interno aplicável aos Estabelecimentos Escolares que estão sob a tutela do Conselho de Administração da Fundação Salesianos. O Regulamento rege a constituição, a organização e o funcionamento da Escola Salesiana portuguesa. <http://www.evora.salesianos.pt/docs/default-source/default-document-library/regulamento-interno-da-escola-salesiana.pdf?sfvrsn=0>

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

O Decreto-Lei n.º 54/2018, refere no artigo 12º, alínea b), número 3, a participação do professor de educação especial no Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). No artigo 13º, número 3, refere a sua intervenção no âmbito do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

A ação educativa promovida pelo centro de apoio à aprendizagem é subsidiária da ação desenvolvida na turma do aluno, convocando a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial. (Decreto-Lei n.º 54/2018, p.5)

No âmbito deste estudo científico, onde a aluna Maria tem dificuldades de visão, é importante realçar que o referido enquadramento legal, em vigor até ao momento, refere também, no artigo 14º, no número 3, das alíneas a), b), c), d) e e), as competências do professor de educação especial.

De forma inequívoca, o professor de educação especial tem um papel determinante na implementação de um ensino inclusivo, flexível e universal. A sua intervenção na promoção das competências ao nível da cognição, emocional e da interação social é essencial.

Do mesmo modo, participa no processo da abordagem multinível, proporcionando o acesso às aprendizagens através de estratégias e materiais adequados ao desenvolvimento das características de cada criança ou jovem.

No âmbito da implementação do apoio pedagógico, o professor de educação especial deverá ter em atenção três perspetivas, a saber: intervenção, deverá iniciar-se aquando do diagnóstico das primeiras dificuldades manifestadas pela criança ou jovem; procurar apoiar e ser suporte, inovando e motivando na apresentação dos conteúdos a serem transmitidos e aprendidos; a sua intervenção deverá ocorrer de modo cooperativo, onde seja implementada a entreajuda.

A legislação em vigor, referida anteriormente, dá continuidade ao Despacho Conjunto n.º 198/89, referencial das competências e do perfil do professor de educação especial. Os autores Pires e Rodrigues (2011), com base no referido despacho, consideram que compete ao professor de educação especial, intervir com base num diagnóstico fundamentado, formar, supervisionar e avaliar as práticas de diferenciação pedagógica.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 espelha um maior envolvimento do professor de educação especial com todos os intervenientes no processo educativo de cada criança ou jovem. No que concerne à sua intervenção, a mesma pode ser desenvolvida em vários

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

contextos, tais como, sala de aula, centro de apoio à aprendizagem ou outro que se considere oportuno. O professor de educação especial é um elemento facilitador para a construção de um ambiente educativo inclusivo, onde todos possam aprender.

Para que o desempenho do professor de educação especial possa ser, responsabilmente, eficaz é necessário estarem salvaguardadas alguns requisitos, tais como, o tempo e os recursos suficientes para preparar a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Neste enquadramento legal, deixa de fazer sentido a interpretação que o professor de educação especial trabalha com a deficiência ou com os alunos com NEE, uma vez que este conceito deixa de ser existir. As vivências escolares inclusivas são para cada criança ou jovem, ou seja, para todos.

A autora Alves (2019), refere que em vez da expressão de NEE é utilizado, a partir do atual enquadramento legal, necessidades de apoio adicional à aprendizagem. Esta medida de apoio e suporte está previsto para todas crianças ou jovens que, por razões diversas, poderão necessitar para poderem ultrapassar as dificuldades diagnosticadas de aprendizagem no seu percurso escolar.

Segundo o autor Rodrigues (2019), ao referir-se à intervenção do professor de educação especial, distingue dois tipos de apoio e suporte que as crianças ou jovens têm acesso, os visíveis e os invisíveis. Em relação aos visíveis, encontramos a intervenção promovida pela e na escola. No que diz respeito aos invisíveis, refere o acompanhamento na família ou fora da escola.

Em suma, o professor de educação especial, como iremos constatar pela Maria, posteriormente, neste estudo científico, deve construir relações interpessoais positivas, na medida em que escuta, respeita, valoriza e agrega as ideias de todos e cada um. A sua ação global, desde a Intervenção Precoce até ao Ensino Secundário, deve ser ativa, impulsionadora e inspiradora de implementação de estratégias que respondam às necessidades de todas as crianças e jovens.

A autora Ferreira (2020), salienta que o perfil do professor de educação especial é exigente nas competências profissionais, científicas, pessoais, emocionais e na aproximação da escola à família. O seu desempenho contribui para a promoção de vivências escolares inclusivas, de uma educação de qualidade, onde nenhuma criança ou jovem seja excluída.

2.6 - Relação escola/ família

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Ao longo da história, a família e a escola têm-se aproximado, na medida em que as crianças e jovens portadores de deficiência têm o direito e a oportunidade de aprenderem em ambiente escolar inclusivo. O envolvimento da família nas vivências escolares inclusivas é um direito e uma condição necessária para o sucesso dos seus educandos (Miranda, 2002). A articulação da escola e da família permite dar continuidade à preparação destas crianças e jovens para a vida ativa nas suas várias dimensões.

O sucesso da relação escola e família depende da construção de uma relação mútua de cooperação, confiança e respeito. Ambas as instituições laboram em função do sucesso do processo educativo. O contributo dos pais e encarregados de educação é essencial, na medida em que são portadores de informações, preocupações e expectativas face aos seus educandos.

O contexto educativo indispensável para o desenvolvimento cognitivo, moral e emocional das crianças e jovens é a família. Na escola, todos se encontram, estabelecem relações, partilham vivências e tarefas. Aqui, as crianças e jovens crescem e são educados em valores e competências (Diogo, 1998).

A participação, cooperação e intervenção da família no contexto educativo é relevante, uma vez que permite dar a conhecer os seus educandos, nomeadamente, as características, dificuldades e necessidades, contributos para o sucesso nas vivências escolares inclusivas.

Ao longo do percurso escolar, o apoio e a constância da família são determinantes para o desenvolvimento ao nível pedagógico, afetivo, psicológico e social. Em muitas realidades familiares, a intervenção familiar, não se limita aos pais e irmãos. Outros membros da família podem e são fulcrais para o acompanhamento da vida escolar, tais como avós ou tios. Este facto resulta de outros tipos de realidades emergentes na sociedade atual cada vez mais complexas e desafiantes.

Muitos têm sido os desafios com que a família se tem deparado, provocando por isso alterações na sua configuração, organização e dinâmicas. A típica família nuclear tradicional deu lugar a diferentes tipos: nuclear simples, reconstruída, monoparental, comunitária, homossexual. (Martinho, R. & Pires, H., 2018, p.74)

De acordo com as autoras, referidas anteriormente, os desafios, as configurações e as dinâmicas da família, em algumas situações, estão afastadas do modelo tradicional.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

A família caracteriza-se pelo seu dinamismo de interação entre os elementos que a constituem. As ações de uns elementos na família têm impacto em todos os membros.

A família, de acordo com o autor Costa (2015) tem uma dinâmica holística na interação interna entre todos e externa com a comunidade, de um modo especial, quando nos referimos à educação inclusiva, com a comunidade educativa.

As crianças e jovens que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, espelham nas suas vivências escolares, as interações familiares e progressivas. De um modo geral, as famílias destas crianças e jovens estão mais fragilizadas, tendem a isolar-se, na medida que em que estas dependem da interação com os restantes membros da família e do recurso a meios para o desenvolvimento e autonomia pessoal. A ação educativa destas famílias depende da comunidade onde está inserida, de um modo especial, da comunidade escolar.

Segundo Correia (2013), no âmbito da educação inclusiva das crianças e jovens, é necessário que a família desenvolva a sua interação com os vários sectores que estruturam a vida social, de modo que estes contribuam para estruturar o equilíbrio familiar, refletindo-se no sucesso escolar dos seus educandos. Nesta intervenção com a comunidade, realçamos o contacto direto e regular com a escola, nomeadamente com os educadores e técnicos responsáveis pelas suas crianças e jovens.

Cada aluno transporta em si, na sua personalidade, vivências familiares, valores, necessidades e expectativas. A vida de cada criança e jovem reflete o contexto de socialização da sua realidade familiar. Neste sentido, a escola tem que entender e compreender a história das suas vidas, através do diálogo com a sua família, nomeadamente, com os encarregados de educação. Quando uma criança ou jovem entra na escola, transporta consigo a sua história de vida, que deve ser conhecida e compreendida.

O envolvimento mútuo entre a família e a escola, permite que, em conjunto, se definam estratégias de inclusão escolar e social das suas crianças e jovens, possibilitando a criação das condições para que estas tenham acesso às oportunidades educativas. A aproximação das famílias à escola, no envolvimento do processo educativo, permite que estas recebam dos professores e técnicos apoio e orientações psicológicas, educativas e sociais.

A formação, sensibilização e comunicação das famílias e professores, no âmbito da educação inclusiva, urge, na medida que devem continuar a emergir mudanças de

atitudes e práticas por parte de ambos os intervenientes do processo educativo destas crianças e jovens.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 e, posteriormente, a Lei n.º 116/2019, que regulamenta a educação especial em Portugal, veio promover esta aproximação da família com a escola, através de um novo paradigma da educação inclusiva, numa visão holística, contínua e integrada de todas as vivências escolares.

Neste âmbito, houve um reajustamento face ao papel da família, nomeadamente, dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos. No âmbito da multidimensionalidade da inclusão, que caracteriza este enquadramento legal, foi valorizado o fator da família, integrando a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

2.7 – EMAEI

O Decreto-Lei n.º 54/2018, no dia 6 de julho e, posteriormente, a Lei n.º 116/2019³⁴ de 13 de setembro, no âmbito da organização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para todas as crianças e jovens, define as funções da EMAEI. A referida equipa é um contributo para o desenvolvimento da participação e responsabilidade de todos os intervenientes nos processos de inclusão escolar, de modo que todos possam pertencer a uma escola inclusiva e ter acesso a um ensino de qualidade.

A articulação entre todos os membros que constituem a EMAEI é fulcral para o acompanhamento e monitorização geral das respostas educativas às necessidades de apoio às aprendizagens, que emergem no processo educativo das crianças e jovens.

De acordo com o autor Rodrigues (2019), o atual enquadramento legal no âmbito da educação inclusiva desafia que a escola eduque e defina os processos de ensino e aprendizagem, respeitando as diferenças e a identidade de todos os seus alunos. Numa outra perspetiva, Pereira et al. (2018), refere que esta legislação aborda a escola numa visão ampla, onde a multiplicidade das suas dimensões, interações e respostas educativas, face às dificuldades diagnosticadas nas crianças e jovens, é possível através EMAEI, pela

³⁴ Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Lei 116/2019, de 13 de setembro. <https://dre.tretas.org/dre/3850132/lei-116-2019-de-13-de-setembro>

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

implementação e monitorização das medidas previstas três níveis de intervenção, a saber, universais, seletivas e adicionais.

Após o diagnóstico criterioso das dificuldades sentidas pelos alunos e educadores, o mesmo é documentado na identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Na identificação, consta a descrição das dificuldades e as evidências pedagógicas que sustentam esta informação. Este documento é entregue pela educadora, professor titular ou diretor de turma ao diretor que, seguidamente, enviado à EMAEI, que analisa a informação, avalia e decide quais as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a implementar.

Caso as dificuldades identificadas sejam avaliadas de um nível simples, poderão ser definidas medidas universais. Se o aluno apresentar dificuldades de um nível intermédio, as medidas a serem implementadas serão seletivas, carecendo da elaboração de um documento Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), onde constam as adaptações não significativas do currículo. Ao serem diagnosticadas dificuldades graves no acesso e aquisição das aprendizagens, são definidas medidas adicionais, sendo necessário também a elaboração do RTP, onde constam as adaptações significativas do currículo.

Nas medidas adicionais, caso os alunos apresentem, de forma persistente, dificuldades cognitivas, comunicacionais e de aprendizagem, poder-se-á recorrer à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e/ou do Plano Individual de Transição (PIT), três anos antes de concluir a idade da conclusão da escolaridade obrigatória.

A maior responsabilidade da abordagem multinível na escola centra-se, necessariamente, na EMAEI, na medida que este órgão colegial identifica, decide, implementa e avalia as medidas adotadas às crianças e jovens, com base em critérios pedagógicos.

Consideramos, enfim, que só assim, em conjunto, podemos realizar e fazer acontecer a mudança e, simultaneamente, desconstruções que valorizam as pessoas, as aprendizagens, os conhecimentos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de cada um e de todos os participantes. (Leal da Costa & Sarmento, 2018, p.6)

A EMAEI desenvolve um trabalho cooperativo entre docentes, técnicos, família e comunidade educativa. Esta abordagem proativa, preventiva e organizada no tempo e no espaço, é definida tendo em vista a aquisição de aprendizagens, desenvolvimento de potencialidades, aprendizagens, conhecimentos e competências em cada criança ou

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

jovem. Deste modo, todos os participantes na EMAEI, procuram garantir à criança ou jovem a equidade no acesso ao currículo, ao longo das suas vivências escolares inclusivas, de modo a alcançar o sucesso.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3.1 – Objeto de estudo - Inclusão da Maria em ambiente escolar

Na investigação, a definição do objeto de estudo é uma decisão fulcral para todo o processo. Neste processo de investigação, a questão central deste projeto de investigação é compreender vivências escolares no âmbito da educação inclusiva da aluna do ensino secundário, a Maria, ao longo da sua vida, nas várias dimensões, tais como, pessoal, familiar, escolar e social.

Delimitada a questão a ser estudada, adotada, no âmbito da educação inclusiva, foram definidos os objetivos, geral e específico: compreender vivências no âmbito da educação inclusiva da aluna Maria ao longo da sua vida, nas várias dimensões, tais como, pessoal, familiar, escolar e social; analisar e compreender, através de narrativas que contemplam a historicidade do seu refletir, agir e reagir humano, vivências e processos de aprendizagem adquiridos ao longo da vida; conhecer todos os ambientes formais, não formais e informais que têm influenciado o seu percurso escolar; compreender a historicidade das suas experiências que foram potenciadas (ou inibidas), tendo em conta as circunstâncias e a sua perspetiva do seu percurso e com a sua própria voz.

Do mesmo modo, foram apresentadas as questões abordadas que serão objeto de estudo e que pretendem contribuir para uma educação inclusiva mais eficaz.

No âmbito da leitura científica sobre a temática em estudo, foi possível formular duas questões que serviram de base à problemática, nas perspetivas da Maria e da mãe, a saber: a primeira, a qualidade da relação educativa das educadoras e dos docentes com a Maria e, a segunda, a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, adequadas à Maria no decorrer do seu percurso escolar.

Com base nesta problemática foram analisadas, no quadro concetual e teórico, alguns autores, nomeadamente, na relação educativa inclusiva que as educadoras e os docentes desenvolveram com uma aluna de baixa visão, a Maria, num contexto de grupo/turma, em articulação com a família.

A definição de objetivos neste estudo científico, possibilitou a estruturação de um esquema de investigação, um caminho definido, assumido, com coerência, de modo a garantir o sucesso de todo o processo de investigação.

Neste processo de investigação, está implícito a partilha cognitiva e emocional da Maria e da m. M.. A pesquisa qualitativa é indicada na investigação quando envolve o

saber das pessoas, possibilita uma investigação onde os conhecimentos são mais aprofundados e permite o entendimento das dimensões subjetivas.

Segundo os autores Denzin e Lincoln (2011), a abordagem qualitativa permite uma polissemia científica de temas e conceitos, permitindo diversas abordagens na descrição, compreensão e interpretação de vivências, comportamentos e interações.

A abordagem qualitativa caracteriza-se em duas dimensões que alternam e se complementam. A primeira é a compreensão holística e paradigmática, onde assentam os fundamentos teóricos e científicos. Nesta dimensão está presente uma aprendizagem cognitiva e construtivista, onde o conhecimento é construído ao longo de todo o processo de investigação. A segunda, é a dimensão pragmática das técnicas e instrumentos de pesquisa. (Breuer e Shreier, 2007)

A construção do conhecimento é um processo dinâmico na historicidade da vida concreta de cada ser humano. A perspectiva cognitiva e construtivista, em que as crianças e jovens são os protagonistas, foi defendida por vários autores, tais como, Piaget, Vigotski e, posteriormente, Ausubel (Lataille & Oliveira, 1993). Estes referem uma abordagem significativa da aprendizagem, onde está implícita a participação ativa das crianças e jovens na construção do seu conhecimento.

Nesta perspectiva e neste estudo científico, a Maria reconstrói o conhecimento, à medida que reintegra novas informações aos conhecimentos prévios. A investigação através de uma abordagem qualitativa permite que se aprenda no contexto das atividades de pesquisa.

3.2 – Objetivos da investigação

A investigação tem como objetivo compreender as vivências no âmbito da educação inclusiva da aluna Maria ao longo da sua vida escolar.

O percurso de vida da Maria caracteriza-se por uma multiplicidade de vivências educativas, familiares e sociais, singularizando a sua história de vida. A narrativa autobiográfica pretende analisar os acontecimentos e as experiências educativas até ao momento.

Neste sentido, o investigador recolheu dados qualitativos que foram interpretados e lidos, com base na realidade educativa partilhada pela Maria e pela m. M.. O presente estudo científico ambicionou compreender, a partir das perspectivas das Maria e da m. M.,

a intervenção dos vários educadores que mobilizaram a sua ação educativa inclusiva desde a intervenção precoce até ao ensino secundário.

Estamos perante uma investigação exploratória qualitativa que reuniu e analisou dados recolhidos através de entrevistas narrativas, tendo a colaboração da Maria e da m. M..

3.3 – Investigação Qualitativa

A modalidade de investigação científica foi delineada pelo investigador, tendo submetido à avaliação da sua orientadora deste estudo, de modo a avaliar a sua pertinência e a adequação. Foram analisados os conteúdos das entrevistas narrativas autobiográficas de uma aluna do ensino secundário e, da respetiva mãe e encarregada de educação. Optámos por realizar sete entrevistas, sendo cinco à Maria e duas à sua mãe. A problemática refere-se às vivências escolares inclusivas desta aluna, estando, no presente ano letivo, a concluir o ensino secundário.

O estudo científico no âmbito da educação inclusiva tem com referência uma modalidade qualitativa exploratória. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1999), a investigação qualitativa assenta sempre na vivência educativa no quotidiano, englobando a variedade de intervenientes, de modo a aprofundar a realidade da vida escolar da Maria, estabelecendo relação entre as perspetivas da Maria e da m. M. Os referidos autores consideram que a modalidade qualitativa inclui uma tripla dimensão: descrição, indução e compreensão.

A abordagem qualitativa descritiva e comparativa, possível através das entrevistas realizadas às duas participantes, permitiu-nos recolher uma informação variada que possibilitam uma análise complementar e comparativa do objeto de estudo, a compreensão de vivências escolares da Maria no âmbito da educação inclusiva.

A escolha do método qualitativo, neste estudo científico, permitiu compreender as vivências no âmbito da educação inclusiva da aluna Maria ao longo da sua vida, nas várias dimensões, tais como, pessoal, familiar, escolar e social.

Este estudo qualitativo permite constatar os sentidos que emergem dos relatos biográficos vividos e entrelaçados. Além dos dados transmitidos, esta metodologia permite compreender a individualidade da Maria e do contexto onde está inserida. O conhecimento científico produzido assenta na originalidade dos dados narrados, entrelaçando as dimensões pessoal, familiar, escolar e social da Maria no seu contexto.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

A opção do método qualitativo permite uma melhor compreensão das vivências escolares, da percepção face à aplicabilidade das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, às relações educativas e aos processos de socialização. A relação próxima e assumida entre o investigador e as investigadas, desenvolveu um compromisso e envolvimento cooperantes.

Na abordagem qualitativa desta investigação em educação inclusiva, destacamos o contributo em quatro aspetos, Gatti (2007), a saber: a complementaridade, flexibilidade e adequação de processos de investigação; olhar multidimensional das vivências escolares inclusivas, de forma mais profunda; retratação das perspetivas das entrevistadas, envolvidas no processo educativo; consciencialização controlada no processo de investigação.

A abordagem qualitativa é um contributo significativo na recolha de dados e reconstrução explicativa da realidade escolar inclusiva. Através de um domínio flexível de instrumentos de investigação qualitativa, aproximam este estudo à realidade, desenvolvendo um estudo científico em profundidade.

A modalidade qualitativa procura compreender as questões definidas para este estudo científico através de um processo de pesquisa com grande flexibilidade, onde é possível compreender as vivências escolares inclusivas, considerando as perspetivas da Maria, da m. M. e do investigador. Esta metodologia científica permite desenvolver um trabalho assente numa dimensão sócio-ecológica. (Gaskell, 2002) Uma constante da pesquisa qualitativa é o reconhecimento legítimo da subjetividade das entrevistadas e do investigador, como fonte para a produção de conhecimento e saber.

O investigador na pesquisa qualitativa é alguém que sente, pensa e expressa a vontade de saber mais sobre o que vai estudar. Engloba em si uma dupla dimensão, o pesquisador e o pesquisado, na medida em que, através do investigador que se acede à informação relevante, encontra-se resposta à questão deste estudo científico. Nesta modalidade científica de produção de conhecimento, o papel do investigador é muito relevante, na medida em que exerce a sua subjetividade de forma plena.

A singularidade da vida de cada ser humano move-se na sociedade através das suas cognições, emoções e comportamentos (Ferrarotti, 2013). Deste modo, na investigação qualitativa está implícito que o investigador, através das duas narrativas autobiográficas, esteja imerso e carregue toda a sua carga de subjetividade. Neste sentido, o investigador lida com uma dimensão dupla, a imersão e a interpretação científica em

toda a pesquisa qualitativa, que tem como interesse dimensões subjetivas das vivências escolares inclusivas.

A modalidade qualitativa, com base em teorias, possibilita a compreensão e descrição profunda das dinâmicas sociais, familiares e educativas, com base no significado que as protagonistas dão aos acontecimentos vividos (Geertz, 2008). As vivências interligam-se entre si e com o contexto onde ocorrem. O conhecimento é produzido com base da história de vida narrada, pela compreensão pelo significado das vivências, protagonizadas pela Maria e pela m. M. A perspectiva de cada protagonista da sua história, dá significado às ações educativas, nas quais participaram.

Deste modo, a modalidade qualitativa permite que cada participante possa construir e reconstruir a sua história de vida, ciente do seu percurso escolar, onde as aprendizagens e as emoções definem toda a dinâmica biográfica.

A pesquisa qualitativa contém em si uma dupla dimensão, o contexto educativo inclusivo da vida da Maria e a transformação pessoal, como resultado das suas vivências e condições existentes ao longo da vida escolar. Estas duas dimensões estão integradas e é a partir das mesmas que o conhecimento científico é construído.

3.4 - Técnicas e instrumentos de produção e recolha de dados

3.4.1 – Entrevista narrativa

Na década de 80, surge por Fritz Schütze, na Alemanha, um tipo de entrevista não estruturada, narrativa, como instrumento qualitativo de investigação científica (Schütze, 2010). A partir da compreensão particular, emergida pelas entrevistadas, conseguimos entender a complexidade dos contextos pessoal, escolar, familiar e social da Maria.

A não interferência do investigador caracteriza a entrevista narrativa no decurso das entrevistas. Foram apresentadas às entrevistadas questões, não definidas *a priori*, que desencadearam narrativas espontâneas. A não interferência do entrevistador permitiu que as entrevistadas construíssem as suas histórias de vida, através das suas perceções e experiências concretizadas nos seus contextos de vida. A não interferência não é sinónimo de não participação ou não aproximação, uma vez que o investigador procurou caminhos para aceder e compreender à realidade narrada pelas entrevistadas, de forma coerente, com os objetivos definidos nesta investigação.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

A entrevista narrativa, segundo Bogdan e Biklen (1999), baseia-se num diálogo entre duas pessoas, entrevistador e entrevistado, com o propósito de conversar e obter dados sobre vivências escolares no âmbito da educação inclusiva desde a educação pré-escolar ao final do ensino secundário.

Em ambiente informal, respeitoso, adequado e confidente, foi possível interagir de forma verbal, direta e presencial, recolhendo e compreendendo as perspetivas da Maria e da m. M., em momentos distintos, face às vivências escolares (Bogdan e Biklen 1999). Foi tido em consideração que se iniciava cada entrevista com uma conversa mais informal de modo a aproximar as entrevistadas do entrevistador.

Neste estudo científico, no âmbito da educação inclusiva, considerámos adequado e vantajoso o recurso às entrevistas narrativas, permitindo às entrevistadas sentirem-se à vontade para explanar as suas perspetivas perante as questões colocadas. Deste modo, foi possível obter respostas alargadas, onde a descrição de alguns pormenores foi importante. O discurso menos formal e colaborativo permitiu que a Maria e a m. M. se ligassem, de forma mais estreita, a esta investigação, explanando as suas vivências, sucessos e insucessos.

As entrevistas narrativas, sempre com a condução do entrevistador, foram orientadas pelos objetivos gerais e específicos definidos neste estudo. No entanto, o entrevistador não se impõe, limita-se a escutar as histórias de vida e reconstruir a partir das palavras utilizadas pela Maria e pela m. M.

A linguagem utilizada revela a compreensão das perspetivas da Maria e da m. M.. As histórias vão emergindo aquando no diálogo do investigador com as entrevistadas. As entrevistas narrativas permitiram que fossem aprofundados alguns dados que foram emergindo no relato da vida escolar da Maria. Este tipo de entrevistas fez emergir e motivar as entrevistadas a narrar histórias e episódios importantes da sua vida em contexto educativo.

As narrativas suscitaram nas entrevistadas o desejo de transmitir dados a partir das suas vivências, não por explicações, mas por interpretações. As experiências e vivências partilhadas sensibilizaram o investigador na medida em que este ouviu e envolveu as suas vivências nas vivências das entrevistadas.

Neste sentido, narrar é partilhar as vivências, emergindo as suas histórias de vida escolar, dando-lhe significado através das suas próprias palavras, enraizando a sua existência no outro. No decurso das entrevistas foi sendo possível construir a sua história através dos relatos vividos numa perspetiva de projetar estas vivências em novas

orientações face ao seu futuro. A entrevista narrativa revela a riqueza dos detalhes vividos na intimidade de cada entrevistada.

A narrativa baseia-se na nossa memória seletiva, uma vez que nos permite recordar alguns momentos significativos da história da nossa vida, enquanto outros são esquecidos, consciente ou inconscientemente. As interpretações que são partilhadas na narrativa não podem, nem devem ser julgadas, uma vez que as entrevistadas espelham a sua verdade em determinados momentos, espaços e contextos.

3.4.2 - Narrativa biográfica

Ao longo da narrativa biográfica cruzam-se o passado, o presente e o futuro. Nesta encruzilhada do tempo os acontecimentos ganham um outro significado. Após a recolha destes dados, as histórias de vida são analisadas não apenas o que foi transmitido, mas também a forma como foi transmitido, tais como, o tom da voz e as pausas, curtas ou longas, entre as narrativas.

Neste estudo científico, as narrativas biográficas foram recolhidas em suporte áudio e posteriormente transcritas para suporte papel. Foi a partir desse suporte que foram analisadas. A interação entre o entrevistador e as entrevistadas foi possível devido a um diálogo acolhedor, aberto, humano e educativo. Com esta atitude foi possível motivar a disponibilidade psicológica para ouvir e falar.

Nesta pesquisa qualitativa, a narração permite conhecer, compreender as vivências escolares da Maria no âmbito da educação inclusiva. O investigador não procura dados quantificáveis, mas uma realidade que se vai construindo na interação com as entrevistadas, articulando os dados que se vão recolhendo.

Segundo Delory-Momberger (2012), a narrativa biográfica objetiva a exteriorização do pensamento através da verbalização. Deste modo, capta de forma natural e objetiva as interpretações das entrevistadas, sem recorrer a guiões estruturados ou semiestruturados.

A profundidade desta narrativa é alcançada quando o investigador consegue ouvir os diálogos, os silêncios, as pausas que configuram o contexto enquanto as histórias da vida escolar são contadas.

A partir das questões abertas, as entrevistadas conseguem emergir as suas histórias de vida com naturalidade, de forma detalhada, sem condicionamentos. Neste estudo, foi possível realizar cinco entrevistas narrativas, com cerca de vinte minutos cada. Numa das

sessões, a Maria partilhou o seu diário com o investigador. Também este recurso permitiu uma melhor contextualização cronológica da vida da Maria.

As narrativas biográficas são fecundas em recolher dados a partir das circunstâncias onde se realizam as entrevistas. A Maria pela narrativa reconstrói as histórias da sua vida escolar, repensa e reflete sobre o que verbaliza. O encadeamento destas narrativas permite reconstruir as vivências, dando-lhe significado e tornando-as referências na sua história de vida.

Jerome Bruner (1996), considera que na investigação narrativa estão implícitas as perspetivas biográfica, interpretativa e histórica. As explicações narrativas estruturam a vivência da Maria e da m. M., e assumem uma leitura moral face à realidade vivida. Considera que a narrativa é uma expressão da psicologia comum, uma vez que as histórias biográficas, entrelaçadas na vida social, são contadas numa perspetiva pessoal e humana.

Na interação desta narrativa biográfica, as entrevistadas, diante do investigador, recuperam memórias e têm a possibilidade de compreenderem-se a si mesmas. O significado de si mesma é encontrado nos contextos sociais e históricos.

Ao narrarmos sobre a nossa vida, reconhecemo-nos como protagonistas da mesma e das histórias de muitos outros com quem contruímos o nosso viver. Connelly e Clandinin (1995), referem que ao falar de si, o sujeito fala das aprendizagens e experiências vividas e adquiridas em vários contextos. Os referidos autores entendem a narrativa biográfica como um instrumento que dá sentido e coerência às vivências.

Segundo Pineau e Legrand (1993), não se pode entender a vida como uma sequência cronológica e histórica dos factos, mas um entrelaçar de coincidências, reconstruídas pela configuração da narração, através das palavras.

Através da narrativa biográfica, configuram-se no tempo os factos vividos, através da palavra escrita e/ou oral. As narrativas biográficas emergem os sujeitos que narram e são protagonistas da sua vida (Breton, 2020).

Um outro autor, Honoré (2013), entende na narrativa biográfica duas perspetivas, historisante e historilicante. Na perspetiva historisante, entende o espaço onde acontecem os episódios vividos descritos pelo indivíduo. Na perspetiva historilicante, refere-se ao entrelaçar das vivências e o significado atribuído pelo indivíduo. A vida é composta de episódios inscritos no tempo e no espaço, que cada pessoa dá sentido aos mesmos e os relaciona numa dimensão holística da sua vida.

Delory-Momberger (2016), entende que a partir da abordagem biográfica na investigação, é possível compreender o indivíduo na sua construção ao longo do seu

percurso de vida e o modo como transmite as suas vivências. Posto isto, entendemos que a história de vida é um suporte de estudo científico, onde se cruza a pluralidade das vivências do indivíduo, onde o sujeito constrói a sua existência no dinamismo relacional com os que o rodeiam.

A narrativa biográfica produz dados que espelham as memórias, as reflexões e as vivências, através das quais constrói a historicidade existencial.

“A pessoa, entendida como personagem da sua narrativa, não é uma entidade distinta de suas experiências. Bem ao contrário: ela partilha o regime da identidade dinâmica própria à sua história contada. A narrativa constrói a identidade do personagem que chamamos sua identidade narrativa, construindo a história contada. É a identidade da história que faz a identidade do personagem.” (Ricoeur, 1991, p.23)

3.4.3 Interpretação dos dados da entrevista narrativa

A entrevista narrativa proporciona às entrevistadas momentos de introspeção, na medida em que pelas narrativas biográficas produzidas por si, lhes dá significado, de acordo com o que considera relevante. O autor Schütze (2010), propõe que na transcrição das entrevistas narrativas sejam tidos em conta seis aspetos metodológicos: primeiro, transcrição de toda a narrativa; segundo, distinguir nos conteúdos as vivências objetivas de reflexões das entrevistadas à cerca das mesmas; terceiro, definir uma sequência das vivências narradas; quarta, interpretação das reflexões das entrevistadas à cerca das suas narrativas; quinta, organização e categorização das vivências; sexta, conceção de modelos estruturais sobre as vivências da Maria.

A transcrição das entrevistas narrativas implica uma leitura de dados cronológicos e não-cronológicos da história biográfica. Numa dimensão cronológica, entende-se a linha do tempo. Na dimensão não-cronológica, procura-se entender, profundamente, as motivações e os juízos de valor, dos quais emergem os acontecimentos narrados.

O investigador, segundo Adam e Revaz (1997), deve elaborar a estrutura referencial da narrativa, do seguinte modo: identificar os momentos iniciais e finais das narrativas, onde as interpretações subjetivas sejam colocadas de parte; análise descritiva de todas e cada uma das narrativas, e o modo como foram narradas; por fim, identificar a argumentação que espelha as emoções e perspetiva das entrevistadas.

Segundo Shutze (2010), a metodologia de análise das entrevistas narrativas, distingue a transcrição, a objetividade e a subjetividade. Na primeira constam os

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

conteúdos com validade científica para o estudo e na segunda estão os valores e a subjetividade da sabedoria contruída nas vivências escolares.

Foram realizadas cinco entrevistas narrativas biográficas à Maria, tendo ficado o teor das mesmas registadas em suporte áudio. Foram realizadas duas entrevistas à m. M., tendo ficado o teor das mesmas registadas em suporte áudio.

As entrevistas foram realizadas, presencialmente, no decorrer do ano letivo dois mil e vinte e um, dois mil e vinte e dois, em dias distintos, após o término do período letivo das aulas da aluna.

Após a transcrição, o investigador partilhou com a Maria e a m. M., presencialmente, o teor das entrevistas narrativas, em suporte de papel. As mesmas leram, retiraram algumas informações que consideraram não ser relevantes e acrescentaram dados que, no momento das entrevistas, não lhes ocorreu.

A Maria, por sua iniciativa, decidiu partilhar com o investigador o seu diário, em suporte de papel, de forma a dar a conhecer outros episódios da sua vida, registados no seu diário e não referidos ao longo das suas narrativas biográficas.

O processo de investigação visa responder às questões definidas no início deste estudo científico. Os resultados produzidos nas respostas recolhidas são reflexo das opções metodológicas e das técnicas de investigação consideradas adequadas, referidas anteriormente.

Após a análise aprofundada de diferentes técnicas, tal como as suas vantagens e desvantagens para esta investigação, foi definido que este estudo científico, no âmbito da educação inclusiva, seria realizado por entrevista narrativa, entendendo ser a melhor opção face aos objetivos propostos.

A análise das narrativas pressupõe a legitimidade da Maria e da m. M., enquanto protagonistas capazes de narrar as suas vivências escolares inclusivas e refletir sobre as mesmas. As entrevistas permitiram explorar as narrações dos momentos vivenciados em contextos educativos e o modo estas marcaram e marcam a sua existência. Ao longo das narrativas foi possível analisar como as entrevistadas se situam entre o passado, presente e futuro (Delory-Momberger, 2014).

3.5 - Participantes

A escolha dos participantes neste estudo é da responsabilidade do investigador (Bogdan & Biklen, 1994), tendo a noção que esta escolha delimita o seu campo de atuação. Foi necessária uma abordagem presencial, a fim de aferir a disponibilidade voluntária das entrevistadas, tal como obter as autorizações das mesmas e definir o do local de pesquisa e recolha de dados, os Salesianos de Évora.

As entrevistadas, na nossa investigação, apresentam características distintas, a Maria, aluna do décimo segundo ano de escolaridade e a m. M., mãe e encarregada de educação da aluna, produtora e comerciante de hortícolas.

Tendo em conta os objetivos das entrevistas e a gravação áudio das mesmas, foi salvaguardado a dimensão ética na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) e Tuckman (2012), definindo que as referências às entrevistadas serão denominadas como Maria, no caso da aluna do décimo segundo ano de escolaridade e a m. M., mãe e encarregada de educação da respetiva aluna.

A Maria tem dezoito anos, nasceu e viveu sempre em Évora. Frequentou, a partir dos quatro anos, o Colégio Dona Maria. Frequentou a Escola Básica n.º 1 da Quinta da Vista Alegre desde o primeiro ao quarto de escolaridade. Na Escola Básica Manuel Ferreira Patrício frequentou desde o quinto ao nono de ano de escolaridade. Por sua iniciativa, pediu aos pais para ser transferida, no décimo ano de escolaridade, para os Salesianos de Évora, onde está, no presente ano letivo, a concluir o ensino secundário.

A m. M. tem quarenta e oito anos, é casada e tem dois filhos. A sua atividade profissional, por conta própria, permite-lhe ter alguma flexibilidade na gestão do tempo, nomeadamente, no apoio escolar aos seus filhos, a Maria no décimo segundo ano de escolaridade e o irmão da Maria no quarto ano de escolaridade. Ambos os seus filhos frequentam, no presente ano letivo, os Salesianos de Évora (SE).

CAPÍTULO IV – O PERCURSO ESCOLAR DA MARIA – UM PERCURSO DE INCLUSÃO?

4.1 - A narrativa da Maria

Ao analisar as narrativas da vida escolar da Maria, constatou-se que a mesma não revela memórias de algumas etapas das duas vivências escolares. Nas palavras da Maria, foi possível verificar que a falta de memórias nas suas vivências escolares, incidem sobretudo na educação pré-escolar ao primeiro ciclo, como podemos constatar “Oh, professor não me lembro.” (MA1, p.1), “Não me lembro de nada. Vou ser sincera. A partir do primeiro ciclo posso falar à vontade porque lembro-me de tudo, mais ou menos.” (MA1, p.5), “Vi a foto, mas não me lembro de ter vivido aquele momento” (MA1, p.6) A Maria não se recorda, durante a educação pré-escolar das visitas de estudo, nem das festas em que participou. As suas principais memórias, nestas etapas da sua vida escolar, centram-se essencialmente nos amigos.

Ao narrar a sua vivência no primeiro ciclo, foi possível constatar, pelas palavras da Maria que houve também momentos que não se recorda, “Não me lembro professor. Não me lembro desses pormenores.” (MA1, p.8)

No segundo ciclo, a Maria continua a referir “Não me lembro bem da turma” (MA1, p.10) e “Lembro-me mais ou menos.” (MA1, p.10) O mesmo acontece ao narrar sobre as suas vivências no início do 3º Ciclo “No 7º ano não cheguei a falar, não me lembro.” (MA1, p.11)

O neurocientista Ivan Izquierdo (2004), refere que o esquecimento de algumas recordações está associado ao facto dos acontecimentos vividos não terem tido uma carga emocional muito intensa. As memórias emocionais ficam gravadas juntamente com as emoções vivenciadas, podendo serem esquecidas num curto espaço de tempo ou perpetuarem durante muito tempo. De acordo com este autor, esquecer é essencial para que as memórias não perturbem o bem-estar emocional e não impeçam novas adaptações e aprendizagens.

As memórias esquecidas, temporalmente ou definitivamente, estão associadas a momentos de sofrimento. O psicanalista Freud (1915), entende que o esquecimento são memórias recalçadas no inconsciente associadas a vivências traumatizantes. Este mesmo

autor refere uma dimensão do esquecimento, denominada de *amnésia infantil*³⁵, onde muitas memórias são reconstruções de narrativas de familiares. Este entendimento aplica-se claramente nas narrativas biográficas da Maria, uma vez que, só a partir dos anos escolares mais avançados, consegue narrar episódios da sua vida escolar com mais segurança e coerência.

O psicólogo alemão Ebbinghaus (1885), associa o esquecimento ao facto de as informações retidas na memória não serem utilizadas. O facto de a Maria não comunicar, não partilhar as suas memórias, influenciou a perda da capacidade de armazenamento e memorização, ocorrendo a denominada Curva do Esquecimento.

Para alguns autores, Perger e Stein (2003), o esquecimento protege a componente cognitiva do ser humano, uma vez que são esquecidas, faseadamente, informações pouco relevantes. Esquecer determinadas memórias é uma condição para uma vida emocional e cognitiva saudável.

O registo das vivências sofre, no decorrer do tempo, alterações devido a novas vivências, relações, emoções, motivações e valores. As memórias podem ser esquecidas, alteradas e reelaboradas. Neste âmbito, iremos analisar as narrativas biográficas da Maria, de forma que não fiquem esquecidas, mas valorizadas e reintegradas na sua vida, nomeadamente, na sua vida escolar.

4.1.1 - Relação educativa com os colegas, as educadoras e professores.

Ao analisar as narrações autobiográficas da Maria, foi possível fazer uma leitura da sua individualidade, como aluna de um grupo na educação pré-escolar e de uma turma nos ensinos básico e secundário. A consciência da sua individualidade é adquirida na relação entre o “eu” e “os outros”, pela Maria, uma vez que se sente membro de um grupo ou turma.

Segundo Ramos (2003), o ser humano é parte integrante de vários sistemas dinâmicos de inter-relação entre si, nomeadamente, a família, a equipa de intervenção precoce, as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, os colegas de grupo ou turma.

³⁵ *Amnésia infantil* refere-se a memórias perdidas na idade infantil. Podemos aceder a mais informações no seguinte endereço eletrónico: <https://pt.estudyando.com/amenesia-infantil-definicao-e-causas/>

A Maria é entendida, neste estudo, como uma unidade, onde estão integrados os pensamentos, as aprendizagens, as emoções, as interações e as ações. A sua personalidade, os valores, expressam-se pelas suas palavras e pelos valores vivenciados (Barreto, 2002).

4.1.1.1 - Relação e aprendizagem

A Maria, como qualquer outra criança ou jovem, ao longo da sua vida escolar, cultiva o relacionamento interpessoal, numas situações com maior facilidade, noutras com menor facilidade. Foi possível constatar que a Maria durante o seu percurso escolar, nomeadamente, na educação pré-escolar e no primeiro ciclo, diz estar muitas vezes sozinha, com uma amiga muito especial, a C. S. ou com uma outra amiga, a M., “Andava ou quase sempre sozinha ou sozinha. Andava junto da educadora ou da minha amiga C. S.” (MA1, p.4)

Nas narrativas da Maria, a relação de amizade com a M. era inferior à proximidade com a amiga C. S., como podemos verificar: “Dava-me com a M., mas a minha relação com a M. era cem vezes inferior à relação que eu tinha com a C. S. naquela altura” (MA1, p.6) A afinidade com a colega e amiga C. S., de acordo com as palavras da Maria, está relacionada com o facto de terem características comuns, “Nós somos um bocado parecidas para ser sincera.” (MA1, p.6).

A proximidade física entre a Maria e a C. S. durante a educação pré-escolar não se limitava às atividades dentro da instituição como também nas atividades exteriores, como podemos verificar nas palavras da Maria “Lembro-me que quando fazíamos visitas de estudo íamos sempre de mão dada com ela.” (MA1, p.6)

O relacionamento interpessoal é uma das competências mais exigentes, espelhada numa das áreas de competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)³⁶, definido no Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Relacionar-se com pessoas é uma tarefa desafiante, nomeadamente, quando se tem dificuldades de visão, que

³⁶ Em julho de 2017, o Ministério da Educação homologou o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e do desenvolvimento curricular. O documento pode ser consultado na íntegra no seguinte link:

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

condiciona o contacto humano, a aquisição do conhecimento, sobretudo, em contexto escolar.

As competências na área da relação interpessoal, definidas no PASEO, incidem na interação com os pares, nos vários contextos escolares inclusivos, onde a Maria com os seus pares constroem relações, expressam emoções, definem objetivos comuns e dão resposta às necessidades emergentes a nível pessoal e social. Deste modo, pretende-se que os alunos cooperem, partilhem, realizem tarefas em grupo, interagindo responsabilmente e com empatia.

Foi possível constatar que a Maria não desenvolveu estas competências, como está previsto no PASEO, uma vez que estava muito sozinha ou integrada num grupo com mais uma ou duas colegas. Neste sentido, sentimos que as instituições educativas que a Maria frequentou até ao nono ano de escolaridade, de um modo geral, não conseguiram criar estratégias eficazes para que os alunos, que tendem a isolar-se, possam ultrapassar estas barreiras sociais, desenvolvendo competências sociais, capazes de aceitar a diferença e desenvolver uma nova forma de viver numa sociedade inclusiva.

A Maria sentiu um grande desafio no desenvolvimento das suas relações interpessoais na transição do primeiro para o segundo ciclo, quando deixa de estar na mesma turma com alguns colegas, sentindo-se perdida. No entanto, apesar de ter perdido alguns colegas, uma colega disponibilizou-se para a ajudar, como podemos ver nas palavras da Maria. “Lembro-me do primeiro dia. Cheguei à escola e estava completamente perdida. Nunca tinha ido para aquela escola, nunca tinha lá posto os pés. Lembro-me da Sr. ir ter comigo e ajudar-me.” MA1 (p.10)

O acolhimento e o diálogo entre a Maria e alguns professores transformou o entendimento num processo educativo cooperativo harmonioso e frutuoso. Este ambiente educativo foi estimulante e motivador à aprendizagem, espelhando a autorrealização da Maria. Segundo Lemos (2011), a preocupação de promover a comunicação deve ser uma constante tendo em vista a compreensão e o apoio para alcançar os objetivos educacionais definidos previamente.

A Maria, vê na relação com o professor as oportunidades de um caminho que a conduz à sua realização, através dos afetos, do apoio necessário e adequado. Salienta-se a importância dos afetos na interação educativa positiva do professor-aluno.

A Maria refere na educação pré-escolar o afeto da educadora C., “Era sempre muito sorridente e doce com todos os alunos” (MA2, p.7). Esta interação emocional e afetuosa da educadora não se limitava à Maria, mas a todas as crianças da sua sala.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

No primeiro ciclo, a Maria refere a interação positiva com a professora do terceiro e quarto anos de escolaridade, como caminho que a conduziu à motivação e ao sucesso. Quando questionada sobre a sua relação com a professora dos referidos anos de escolaridade, a Maria qualifica com estas palavras “Foi boa, ela era querida. Notou-se o meu sucesso. No quarto ano fui fazer exame final de ano, tive Bom a Português, não me lembro da percentagem” (MB1, p.9).

No segundo ciclo, salientam-se as palavras que definem a relação da Maria com a diretora de turma, “Sim, adorava a minha diretora de turma.” (MB1, p.10) e “Era muito querida, era mesmo boa pessoa” (MB1, p.10).

No terceiro ciclo, a Maria refere a segurança que o diretor de turma dos sétimo e oitavos anos de escolaridade lhe transmitia não pela relação, mas pelo facto de ser o professor da disciplina de Educação Física e conhecedor do que poderia ou não fazer nas suas aulas.

“Não era pela relação. Era mais pelo facto do ok, sentir-me mais segura pelo facto de ele saber o que eu podia fazer ou não e de eu não ter que estar a dizer e eu não ter que estar a falar com ele.” (MB1, p.11)

De acordo com Goldani (2010), o aluno vê no professor um caminho que o conduz às aprendizagens, motivando-o. Deste modo, o aluno cultiva o gosto de estar na escola e de aprender. O afeto é um recurso facilitador que deve ser desenvolvido pelo professor em sala de aula para que o aluno esteja recetivo e queira aprender. Na sala de aula, os alunos devem ter as suas características e necessidades validadas pelo professor através do diálogo e da relação empática.

Um outro aspeto que a Maria realça na sua educadora é a alegria não só para com ela, mas para com todos os colegas. “Era sempre muito sorridente e doce com todos os alunos” (MA2, p.7) A alegria de ensinar desenvolve nos alunos o encanto de transmitir e construir conhecimento.

O autor Alves (2000), considera que ensinar é um ato de imortalidade. A escuta, o sorriso, o respeito, os elogios, promovem a confiança e segurança para as crianças e jovens. Deste modo, a Maria transmitiu sentir-me mais competente para aprender quando as atitudes e os métodos eram motivadores em sala de aula. Pois, o estar na escola para aprender não deve ser entendida pelos alunos como uma obrigação, mas uma oportunidade de desenvolvimento, vivida com satisfação.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

O professor é um facilitador de aprendizagem, na medida em que não se limita a transmitir informações, mas está receptivo a compreender os sentimentos dos seus alunos. Na perspectiva de Siqueira (2005), a base da relação entre professor e alunos deve ser concretizada na forma como fala, como escuta e compreende as necessidades dos alunos. O dever do professor deve ser procurar, sempre, o sucesso do processo de ensino e aprendizagem com entusiasmo, de forma comprometida e responsável.

De acordo com Trindade e Cosme (2010), o paradigma pedagógico da aprendizagem, introduzido pelo Movimento da Escola Nova, afasta-se do paradigma pedagógico de instrução. Estes autores referem que o professor deve ter em atenção três fatores, a saber: os alunos são o centro de todas as práticas educativas em contexto de sala de aula; as características, interesses e necessidades dos alunos devem nortear os programas escolares; a ação pedagógica do professor não impõe, mas promover a autonomia e cooperação no âmbito da construção das suas aprendizagens.

O professor acompanha o desenvolvimento da criança ou jovem numa dinâmica educativa funcional (Ferrière, 1934) que assenta no desenvolvimento natural destes através da realização de atividades livres, tendo em conta as suas necessidades, interesses e objetivos.

O desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos é uma condição essencial para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz, ou seja, para que os alunos aprendam. Segundo Bruner (2000), o professor deve procurar promover condições para que os alunos encontrem soluções para os seus projetos de aprendizagem.

Nesta perspectiva, constatamos nas palavras da Maria que a professora da disciplina de Física e Química Ado décimo primeiro ano de escolaridade, S. C., foi uma promotora dinâmica educativa funcional.

“Mas acho que, eu e os meus colegas, aprendemos melhor com esta professora, tem mais facilidade em explicar a matéria em relação à outra professora. Acho que aprendemos todos melhor. Posso também partilhar que, fora da sala de aula, a professora S. C. tem se mostrado próxima de mim.” (MA2, p.17)

No paradigma da aprendizagem, a comunicação é considerada vital para que o professor possa compreender e intervir, sendo um elemento facilitador e interlocutor qualificado no processo educativo (Cosme, 2009). O professor não pode ignorar os interesses, as necessidades e o conhecimento das crianças e jovens.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Para potenciar as suas aprendizagens, o professor mobiliza as informações para que os alunos pensem e tomem decisões, de forma esclarecida, gerindo os recursos didáticos disponíveis. Aprender, é estabelecer relações com outros e desenvolver uma relação com o mundo, a linguagem e o conhecimento. Através da aprendizagem, cada criança e jovem objetiva o tempo histórico em que vive, estabelecendo uma relação consigo e com os outros.

"A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber" (Charlot, 2000, p. 80).

De acordo com Meirieu (2002), surge um conceito, denominado *momento pedagógico*, que se caracteriza pelo modo como os professores respondem de forma adequada aos desafios das crianças e jovens, potenciando o processo de comunicação e os processos de aprendizagem. Este momento é construído em função das suas vivências, de alunos e professores, validadas pela intervenção educativa, em contexto escolar.

“O papel do professor como agente capaz de dinamizar um projeto de influência educativa que, mais do que aniquilar o aluno, se constitui como uma oportunidade de promover encontros, quer entre docentes e discentes, quer dos discentes uns com os outros.” (Trindade, 2009, p. 115)

O professor é conhecedor dos conteúdos, de conhecimentos gerais e específicos sobre o currículo sobre o qual assentam as suas aprendizagens, da história e identidade da sua escola em que leciona. No entanto, o professor deve também ser conhecedor das suas crianças e jovens, as suas características, os seus conhecimentos, as suas especificidades e as suas necessidades. Estes tipos de conhecimentos capacitam as decisões dos professores no modo como ensina e contribui para o processo formativo dos alunos.

Na missão exigente e necessária do professor, ensinar e formar, está implícita a gestão cultural, pessoal e relacional, tendo em vista a promoção da socialização das crianças e jovens. Quando esta gestão não contribui para o salutar relacionamento interpessoal no ambiente escolar, surgem tensões e conflitos.

4.1.1.2 - Tensão e conflito

As relações interpessoais da Maria com os pares e com os profissionais de educação definem-se, em alguns momentos, de tensões e conflitos. De acordo com a autora Rocha (2010), o relacionamento interpessoal é, mutuamente, dar e receber, aceitar e ser aceite, entender e ser entendido, escutar e ser escutado, compreender e ser compreendido. Estar preparado para aceitar o outro como é, com as suas características e necessidades é um desafio dantesco que, por vezes, os educadores, enquanto profissionais de educação não estão preparados, nem motivados.

Ao longo das narrativas biográficas da Maria, foi possível constatar que alguns educadores não respeitaram, nem valorizaram as suas características e as suas necessidades, desde a educação pré-escolar até ao oitavo ano de escolaridade.

Na educação pré-escolar, a Maria define a relação com a educadora R. da seguinte forma “A minha relação com a educadora R. era péssima porque eu não gostava nada dela.” (MA2, p.5). Ao desenvolver a narrativa, a Maria justifica o motivo de ter este conceito da referida educadora, “A educadora R. é que era um bocado bruta e falava um bocado alto e eu sou muito sensível em relação a esse tipo de coisas” (MA2, p.7). No decorrer da entrevista foi possível entender que, a Maria quando chorava, a educadora, referida anteriormente, tinha uma atitude distante emocionalmente. “Não fazia nada. (Silêncio curto) Ficava a olhar para mim, mas não me fazia nada.” (MA2, p.7)

Quando a comunicação e a valorização entre educadores e alunos não são cultivadas, o ambiente educativo cooperativo, onde ocorre a partilha de conhecimentos e experiências, fica comprometido.

Na transição para o primeiro ciclo, a Maria sentiu que a professora titular dos primeiro e segundo anos de escolaridade não manifestou ter conhecimento das medidas propostas no âmbito da educação inclusiva, nem se articular, de forma cooperativas com os restantes professores e família. Durante estes dois anos, a Maria chorava quando chegava a casa porque não entendia os registos que a professora escrevia no quadro. Nas palavras da Maria, a professora não a conhecia bem, nem adequava as estratégias de aprendizagem. “Ela não me conhecia bem e depois não adequava as coisas como deveriam ser adequadas. (Silêncio curto) Não foi uma boa professora para mim.” (MA2, p.8)

O trabalho cooperativo é um fator determinante para a realização salutar das relações interpessoais. Neste sentido, a Maria narra um episódio do primeiro período do

sétimo ano de escolaridade, no âmbito de um trabalho de grupo, na disciplina de História e Geografia de Portugal que lhe ficou, negativamente, registado na memória.

“Porque eu lembro-me do episódio do 1º período que vai ficar sempre na minha memória. Foi um trabalho que era eu mais duas colegas minhas e era suposto fazermos um friso...cronológico. Só que fizemos em cartolina. As minhas colegas não me foram pôr a fazer o friso com a régua a fazer linhas direitas. Elas sabiam que eu não conseguia fazer isso direito e disseram-me para fazer a pesquisa no computador. A professora perguntou-nos como é nós gerimos o trabalho. Nós dissemos e ela assim “Ah, mas pesquisa no computador não é trabalho.” (p.11)

A Maria e outra colega de grupo tiveram a iniciativa de ir falar com a professora de forma para que houvesse diálogo e entendimento. No entanto, a professora não se mostrou recetiva ao diálogo e não validando a informação médica, provocou um momento de tensão.

Esta postura desta profissional de educação perante as necessidades identificadas no relatório médico da aluna, na perspetiva da Maria, deve-se ao facto da professora já ter uma idade avançada, sessenta e cinco anos. “Professor, vamos ser racionais. A senhora tinha alguma idade, já tinha sessenta e cinco anos.” (MA2, p.12) Nesta senda, a m. M. refere “Até porque esta professora é mais velha e é daquelas pessoas que quando nós a confrontamos, ela grita e faz escândalo” (MA2, p.27).

Alguns autores apresentam percursos, organizados em ciclos, da sua vida profissional. Huberman (1989) é um dos autores de referência deste estudo que identifica, descreve e caracteriza posturas profissionais que se encontram nos distintos ciclos da vida profissional. Em Portugal, Gonçalves (1995), na senda de Huberman, entende que na carreira docente estão implícitos vários fatores, tais como: a relação com os alunos, os restantes profissionais de educação, as responsabilidades que lhe são atribuídas, as políticas orientadoras, fatores pessoais e familiares. A influência destes fatores espelha-se na identidade, motivação, empenho, responsabilidade e resiliência profissional.

Na perspetiva de Huberman, a idade da professora titular dos terceiro e quarto anos de escolaridade e de História e Geografia de Portugal da Maria no oitavo ano de escolaridade, situa-se num ciclo de vida profissional caracterizada pelo desinvestimento, o que explica a postura destas docentes para com a Maria, uma vez que colocam em causa a informação médica, que consta no processo individual da aluna, e aplica à Maria os mesmos critérios de avaliação que aos restantes alunos da turma. Ao desinvestimento desta docente acresce uma atitude rígida, amarga e conservadora da mesma.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Segundo Duluc (2000), as salutares relações interpessoais não se definem pela relação entre pessoas perfeitas, mas onde as diferenças e as imperfeições de cada um são aceites, compreendidas e, caso seja necessário, perdoadas.

Ainda no âmbito das tensões vividas, pela Maria, em contexto escolar, foi possível também constatar que, em alguns momentos da vida escolar da Maria, a mesma sentiu-se vítima de bullying em contexto escolar.

“Maria: (...) Tinha colegas que eram simpáticos comigo e tinha uns que eram mesmo parvos e faziam bullying comigo.

Investigador: Quais eram as tuas reações quando sentias que estavas a ser vítima de bullying?

Maria: Nada. Deixava-me estar no meu canto que é o que faço sempre.” (MA2, p.10)

Este fenómeno é preocupante e frequente nos meios escolares. Em muitas situações, os profissionais de educação não se apercebem desta realidade. As crianças e jovens vítimas deste fenómeno, como a Maria, vivem no silêncio, sozinhos, vítimas de comportamentos agressivos, físicos ou verbais, intimidatórios, de forma regular (Costa, 2000).

Sabemos que, de um modo geral, as crianças e jovens com deficiência, são pouco aceites e vulneráveis, devido às suas limitações cognitivas e/ou físicas. Estes alunos são dotados de poucos recursos ao nível de competências pessoais, sociais e emotivas. A sua falta de autonomia e confiança faz com que, por vezes, sofram de bullying mas não partilham com os educadores, embora possam existir indicadores deste sofrimento, tais como, o isolamento, agressividade, resistência em ir para a escola e um rendimento escolar que, gradualmente, conduz ao insucesso.

A pouca disponibilidade que os profissionais de educação têm para com estas crianças e jovens, contribui para que estes indicadores de bullying não sejam identificados, nem valorizados. Consequentemente, estes alunos durante muito tempo sofrem em silêncio, isolam-se e, caso pudessem, tornavam-se invisíveis para que ninguém se apercebesse da sua existência. A falta de interação social e empatia de educadores e colegas é, sem dúvida, um dos motivos que perpetua a vivência de bullying em contextos escolares.

A escola inclusiva deve promover um ambiente educativo de respeito e solidariedade pela diversidade, onde todos os seus alunos sejam aceites. Os profissionais de educação devem estar sensibilizados para supervisionar e intervir aquando de identificação de bullying.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Podemos entender o bullying como uma barreira à escola inclusiva, à empatia educacional, às vivências escolares em espaço saudável e seguro. Neste sentido, é necessário cultivar a empatia educacional, ensinando as crianças e jovens a colocar-se no lugar do outro.

Ao longo da narrativa biográfica da Maria, pudemos verificar que, de acordo com a sua perspetiva, uma educadora, uma professora titular e uma professora da disciplina de História e Geografia de Portugal não conheceram as necessidades desta criança/ jovem, nem compreenderam as limitações ao nível da visão que a impediram de ter acesso às aprendizagens.

As educadoras e os professores, enquanto profissionais de educação, devem ser promotores de valor, conhecimento e talento, capazes de conduzir as suas crianças ou jovens ao sucesso. Segundo Antunes (2003), a escola não deve reduzir a sua missão à transmissão, pelo professor, de forma sistemática, expositiva e estática, de conteúdos e informações.

Neste contexto, coabitavam no mesmo espaço escolar, crianças ou jovens e educadores ou professores, que se cruzavam com perspetivas distintas, ou seja, uns falavam outros ouviam, uns davam ordens, outros obedeciam. A escola, ao assumir a sua missão educativa e transformadora das crianças e jovens, capacita os mesmos para as relações interpessoais.

O professor tal como todos os educadores dentro de uma instituição educativa é um orientador educacional dentro e fora da sala de aula. Neste sentido, é necessário que todos os profissionais de educação estejam preparados e sensibilizados para a implementação de estratégias educativas oportunas e inclusivas. Ouvir os intervenientes do processo educativo é essencial para a eficácia da implementação das estratégias. Foi possível constatar, anteriormente, pelas palavras da Maria que nem sempre foi ouvida, compreendida e valorizada.

Os profissionais de educação ao ouvir, aperfeiçoam a sua ação pedagógica uma vez que sendo conhecedor da realidade escolar envolvente onde está inserido, pode adaptar a sua intervenção.

A dinâmica educacional é complexa uma vez que nela está implícita a interação de uma heterogeneidade de opiniões próprias, personalidades, emoções e identidades. Segundo Chiavenato (2002), a atitude de um profissional de educação tem um impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem e no comportamento de cada criança e jovem. A educadora e o professor devem ter em conta na sua interação o modo de estar,

agir e reagir de cada criança ou jovem. Na escola, a relação interpessoal, intrapessoal e afetiva de todos os participantes, deve ser gerida num ambiente harmonioso, onde a comunicação seja adequada e eficaz.

Compete à educadora e ao professor promover e manter uma relação educativa entre todos os indivíduos que operam na conquista dos objetivos da escola, através de um trabalho articulado e integrado.

De acordo com Marcelos (1999), os profissionais de educação quando, responsabilmente, desenvolvem a sua ação na procura de melhorar as relações interpessoais estão a elevar a missão da instituição educativa que integram. Todos são coletivamente responsáveis pelo funcionamento contexto escolar inclusivo. A Maria refere que nos SE sentiu que existe um ambiente educativo onde se sente feliz.

Ao analisar a relação educativa da Maria com os educadores, é possível identificar fatores que bloqueiam ou facilitam uma relação educativa, nomeadamente, o respeito e a confiança devem ser fundamentais. A comunicação interpessoal é responsável pela abertura à mudança de atitudes, valores, crenças, culturas, ou seja, por tudo o que é expectável que mude nas nossas vidas.

Cada criança ou jovem interpreta e gere uma situação de forma distinta. Só é possível compreender as diferenças individuais pela comunicação interpessoal. A atitude de cada aluno é influenciada pelas atitudes e comportamentos dos educadores. O distanciamento, a intimidação e a agressividade têm repercussões no processo de ensino aprendizagem. A Maria referiu a sua desmotivação em relação a algumas disciplinas devido à atitude da professora.

4.1.2 - Desempenho da professora de educação especial.

Ao referirmos a relação da professora de educação especial com a Maria e a M., teremos que recorrer ao Despacho Conjunto n.º 198/99 de 15 de fevereiro, fazendo referência ao Decreto-Lei n.º 319/91, onde refere que compete ao professor de educação especial garantir apoio, acompanhamento e integração socioeducativa de alunos com necessidades educativas especiais.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 vem promover uma escola inclusiva, onde todas as crianças e jovens encontram respostas ao nível educacional e formativo, tendo em vista a sua formação holística e inclusão social.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

No âmbito da intervenção da professora de educação especial da Maria, podemos verificar o seu trabalho dentro do contexto de sala de aula e a sua articulação com os docentes dos conselhos de turma.

A Maria realça a importância e o acompanhamento da professora de educação especial na sua vida escolar, como podemos verificar nas suas palavras. “A minha professora de educação especial estava sempre em cima.” (MA2, p.13) e “A minha professora de educação especial ajudou-me muito. Eu gostava dela, mas era um bocado chata.” (MA2, p.13)

O papel da professora de educação especial foi considerado relevante na integração e inclusão da Maria, na gestão do apoio e das dinâmicas pedagógicas e organizacionais na escola. Neste aspeto é relevante a intervenção da professora de educação especial, aquando do não entendimento da professora de História e Geografia de Portugal do oitavo ano de escolaridade com a Maria, sendo necessário a professora de educação especial solicitar a intervenção presencial do diretor da escola que a Maria frequentava.

A capacitação, a experiência e a dedicação desta docente foram essenciais para a promoção do sucesso educativo da Maria. A comunicação, colaboração e corresponsabilização da professora de educação especial com as estruturas intermédias dos contextos educativos que a Maria frequentava, as educadoras titulares, as professoras titulares, os diretores de turma e os professores que lecionaram, desde a educação pré-escolar até ao nono ano de escolaridade, foi essencial para que fossem encontradas respostas adequadas às características da Maria.

A professora de educação especial da Maria é sinónimo de valorização da diversidade, educação de qualidade, defesa da igualdade de oportunidades através de uma personalização didática, mudança de mentalidade e vivências escolares inclusivas. A ação pertinente da professora de educação especial na identificação de barreiras à aprendizagem contribuiu para assegurar a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A competência reflexiva e o seu investimento contínuo caracterizaram o perfil da professora de educação especial, pelas palavras da Maria “A minha professora de educação especial ajudou-me muito” (MB1, p.14).

4.1.3 - Adequações nos momentos da avaliação.

A Maria, ao longo da sua narrativa, revela, com entusiasmo, aprendizagens adquiridas através de exercícios práticos, tais como: na educação pré-escolar, “Fazia desenhos e brincava com plasticina.” (MC1, p.6); no segundo ciclo, “Só me lembro da disciplina de Ciências, eu adorava aquilo. Sempre fui uma rapariga que sempre gostou de Ciências.” (MC1, p.10); no terceiro ciclo, “Nós, na disciplina de ciências, fazíamos muitas experiências.” (MC1, p.12); no ensino secundário, “O ano passado era Biologia e Geologia adorava aquilo. Também gostava de Físico-Química, mas da professora não.” (MC1, p.15)

As evidências da aquisição das aprendizagens da Maria e as interpretações que as educadoras e os professores fizeram a partir dos critérios de avaliação foram, de um modo geral, adequadas nos momentos de avaliação formativa e sumativa, enquadradas na construção do seu processo de ensino aprendizagem.

O autor Harlen (2006), entende a avaliação informal e a avaliação sumativa formal como marcos extremos das práticas de avaliação. Entre estes dois marcos, situam-se a avaliação formativa formal e a avaliação sumativa informal.

Em contexto de sala de aula, a Maria refere alguns trabalhos de grupo como elementos de avaliação formativa que, naturalmente, foram utilizados nas avaliações sumativas dos professores.

Foi um trabalho que era eu mais duas colegas minhas e era suposto fazermos um friso...cronológico. Só que fizemos em cartolina. As minhas colegas não me foram pôr a fazer o friso com a régua a fazer linhas direitas. Elas sabiam que eu não conseguia fazer isso direito e disseram-me para fazer a pesquisa no computador. (MC1, p.11)

A avaliação sumativa é uma síntese das aprendizagens adquiridas, clarificada e contextualizada para todos os intervenientes, nomeadamente, os alunos. A avaliação sumativa integra a informação recolhida na avaliação formativa sobre o que a Maria aprendeu e foi capaz de fazer em várias situações.

A avaliação formativa acompanha os processos de aprendizagem disponibilizando informações que visam ajudar a Maria a melhorar, a superar as dificuldades com o seu esforço e o apoio dos professores. O que interessa aos professores da Maria é se ela aprendeu, como ultrapassar as dificuldades, os motivos que impediram que ela tenha adquirido conhecimento, o que foi feito pelo professor e pela Maria para ultrapassar as

dificuldades. Já foi possível analisarmos, anteriormente, a postura da educadora R., da professora do primeiro e segundo anos de escolaridade e da professora de História e Geografia de Portugal do oitavo ano de escolaridade que, revelaram uma postura profissional de gerar dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem em vez que encontrar soluções para ultrapassar os desafios que a Maria vivia em contexto escolar. A m. M. considera incompreensível esta atitude destes profissionais de educação perante a sua filha. “Não vejo interesse nenhum dos professores em terem esta atitude” (mMC1, p.27).

As avaliações formativas e sumativas acontecem em momentos distintos e têm propósitos pedagógicos também distintos. A participação da Maria e professores, nestas duas modalidades de avaliação, é diferente. No entanto, ambas as avaliações devem complementar-se e articular-se para avaliar, de forma coerente e profissional, as aprendizagens (Black e Wiliam 2006).

As tarefas desenvolvidas ao longo da sua vida escolar, integradas plenamente no seu processo educativo e formativo, proporcionaram-lhe o acesso ao saber e à avaliação, sobretudo, em contexto de sala de aula, como foi referido em relação a alguns professores: Matemática do nono ano de escolaridade, “Matemática foi pacífico. Tive dificuldades na matemática, mas a professora do nono ano de escolaridade era fixe, ajudava e compreendia. Assim ia conseguindo.” (MC1, p.13); Física e Química Ado décimo primeiro ano de escolaridade.

“Também noto que aprendo melhor. Não é defender esta professora e dizer mal da outra, atenção. Mas acho que, eu e os meus colegas, aprendemos melhor com esta professora, tem mais facilidade em explicar a matéria em relação à outra professora. Acho que aprendemos todos melhor.” (MC1, p.17)

Avaliar é uma dinâmica sistemática e contextualizada onde ocorre a recolha de informação, aferindo se os alunos adquiriram ou não as aprendizagens, num determinado momento. Todo este processo é promovido e gerido pelo professor através da observação do trabalho realizado pelos alunos, provas escritas e/ou orais. A diversidade de processos de recolha de informação é essencial para garantir uma avaliação rigorosa.

A avaliação da Maria, pelos professores, ajudou estes a tomarem melhores decisões quanto à adaptação da metodologia das aprendizagens e do ensino. Avaliação não é classificação, atribuir um número ou uma menção. Avaliar é um processo pedagógico que está intrinsecamente articulada com os processos de aprendizagem e

ensino. A avaliação permite medir, com rigor e de forma sistemática, as aprendizagens realizadas pela Maria através de uma diversidade de processos de recolha de informação.

A Maria, ao longo do ensino básico realizou a sua autoavaliação, permitindo dar o retorno e significado da sua avaliação aos respetivos professores. A autoavaliação da Maria foi sem dúvida uma oportunidade para que os professores pudessem, caso considerassem necessário, adequar profundamente as suas práticas escolares.

4.1.4 - Trabalho colaborativo das escolas, em equipa e multidisciplinar, flexibilidade curricular

Ao longo das narrativas, a Maria acentua o trabalho colaborativo, desde a intervenção precoce até ao final do ensino secundário, como uma prática que contribuiu para a sua inclusão e sucesso escolar. Os ambientes educativos que a Maria frequentou foram promotores de aprendizagens significativas e de sucesso, uma vez que conseguiram responder às barreiras que se colocaram às aprendizagens.

A Maria, ao longo da sua narrativa identifica vários momentos de trabalho cooperativo na escola com colegas e professores, nomeadamente, no terceiro ciclo, “Foi um trabalho que era eu mais duas colegas minhas e era suposto fazermos um friso...cronológico.” (MD1, p.11), “O professor levou um coração de porco para a sala e meteu-nos a mexer naquilo com luvas, em grupo.” (MD1, p.12) e “Fomos fazer uma experiência para o laboratório que era tirar partes da cebola para ver ao microscópio.” (MD1, p.13).

No ensino secundário, a Maria refere este trabalho cooperativo não ao nível das atividades realizadas com os colegas de turma, mas a articulação cooperativa entre docentes, no que diz respeito à aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. “Esta professora e os outros professores das outras disciplinas sempre fizeram as adequações necessárias para que tivesse e tenha sucesso” (MD1, p.17).

O PASEO, sendo um documento orientador da ação pedagógica refere que as decisões devem convergir e articular entre si, tendo em conta as várias dimensões do desenvolvimento do currículo (Martins e al., 2018). Este documento de ação pedagógica, em vigor, entende a ação do professor como um interlocutor, construtor e gestor do desenvolvimento curricular (Cosme, 2009).

Compete ao docente identificar barreiras à aprendizagem, as quais servem de referência para encontrar outros caminhos na construção de uma escola inclusiva,

nomeadamente, a flexibilização da prática pedagógica, através da formulação de novos instrumentos de apoio.

Os professores da Maria revelaram esta competência de pensarem em métodos, estratégias e tarefas que permitiram dar resposta às barreiras da aprendizagem, possibilitando à Maria que fosse estimulada, aprendesse e persistisse nos ambientes e aprendizagens escolares. Para que a Maria, à semelhança dos restantes colegas alcancem o sucesso escolar devem ser definidos caminhos distintos para construir o saber, à semelhança das atividades a realizar pelas crianças e jovens, adaptando ou, se necessário, construir recursos didáticos.

A autonomia e flexibilidade curricular³⁷, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, entende uma nova dinâmica escolar nos processos de ensinar, aprender e avaliar. Nas entrevistas narrativas, foi possível constatar, através das palavras da Maria, que os professores se preocuparam em que a aluna aprendesse, flexibilizando o currículo e adequando o modo de ensinar, nomeadamente, no ensino secundário (Roldão, 2003). Esta constatação pressupõe a aceitação e a relação integrada entre todos os intervenientes educativos, nomeadamente, a mãe e encarregada de educação.

No percurso escolar inclusivo da Maria, foi possível constatar trabalho colaborativo e dialógico nos atos de ensinar, aprender e avaliar (Fontes & Freixo, 2004). Este entendimento é a base da construção de uma escola inclusiva que acredita que a Maria, à semelhança dos seus colegas, é capaz de aprender num ambiente educativo organizado e promotor de relações pedagógicas entre todos os intervenientes.

O investimento de cada um destes protagonistas no processo educativo da Maria foi evidente. O clima, espelhado pelas palavras da Maria e da sua mãe, espelha a partilha e a confiança, na medida em que, a partir das características e da motivação da Maria, partilham os mesmos objetivos na flexibilidade e prática pedagógica que orientam a própria aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010).

³⁷ No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário. <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

4.1.5 - Percepções da escola pública e privada

A percepção de qualidade sobre escola pública e privada, apresentada pela Maria nas suas narrativas biográficas, é muito favorável à opção da Escola Salesiana (ES). A Maria refere as motivações que a levaram a propor aos pais para mudar da escola pública que frequentou desde o quinto ao nono ano de escolaridade para uma escola privada. “Eu vinha cá buscar o meu irmão que frequentava o primeiro ano de escolaridade e vi que era uma escola muito gira. Depois cruzava-me com pessoas supersimpáticas e pensei que esta escola se calhar é uma hipótese para mim.” “Depois fui dizer à minha mãe que queria ir para os salesianos.” ³⁸(p.14) “Lembro-me perfeitamente do dia da apresentação, foi lindo.” (p.15)

Os pais da Maria, aquando da proposta da Maria em mudar de uma escola pública para os ES, os mesmos já conheciam a referida instituição educativa uma vez que o seu filho mais novo estava a frequentar o primeiro ano de escolaridade na referida escola.

A decisão da escolha para os pais inscreverem os seus filhos na escola que consideram ser a melhor opção não é fácil, uma vez que não existe escola ideal que responda aos interesses, necessidades e expectativas de todos os alunos. Cada criança e jovem é único nas suas exigências e motivações.

A importância da escolha do projeto educativo é essencial para o desenvolvimento progressivo ao nível cognitivo, emocional e social de qualquer criança ou jovem. A recolha de informação dos pais sobre a escola, aquando do momento da decisão, é essencial para que de forma, consciente e informada, possam acompanhar e compreender os seus filhos nas suas vivências escolares (Henderson, 1987). Esta decisão assenta no facto dos pais reverem o projeto educativo escolhido para os seus filhos como a continuidade da educação desenvolvida em contexto familiar.

A escolha de um projeto educativo numa escola de ensino privado implica um investimento financeiro por parte das famílias, uma vez que todos os custos associados ao funcionamento dessa instituição educativa são assumidos pelas famílias das crianças e jovens que integram as referidas comunidades educativas.

O esforço financeiro que é exigido às famílias no ensino privado não significa que as famílias financeiramente favorecidas optem por ter as suas crianças e jovens em instituições privadas de ensino. Do mesmo modo, podem existir famílias que assumam

³⁸ Contextualizar no apêndice que diz respeito à transcrição das entrevistas

um grande esforço financeiro para assegurar o pagamento das mensalidades e optem por escolher uma escola privada para os seus educandos.

A opção por uma escola privada não é sinónimo de sucesso. Não basta assumir os custos financeiros inerentes a esta opção para que os alunos tenham sucesso. Este pressuposto foi verbalizado pela Maria, “Sempre tive uma ideia errada dos salesianos. Escola privada, estás a pagar uma mensalidade. Portanto vens para aqui para ter notas brutas, 18, 19 ou 20. (Riso)” (MC1, p.15).

A realidade socioeconómica das famílias é uma condicionante da escolha da oferta educativa entre público e privado. Ao decidir a opção de uma escola onde é necessário um investimento económico significativo, são definidas expectativas sobre a qualidade de ensino e as vivências escolares. Por vezes, alunos e pais, desenvolvem uma cultura escolar consumidora, onde pago e recebo em troca os resultados que preciso. Este critério ou estratégia, naturalmente, não corresponde à realidade de uma instituição privada de ensino, independentemente dos níveis de ensino.

Como refere a Maria, ao ter a consciência do investimento que os pais fazem numa escola privada, existe, de forma consciente, um investimento dos alunos ao nível do empenho, responsabilidade e compromisso. “Sim, como é que hei-de dizer. Estar numa escola privada tens mais responsabilidade que estar numa escola pública” (p.16).

A escola, pública ou privada, deverá ter sempre como imperativo a promoção de um serviço educativo de qualidade. Independentemente dos recursos físicos, humanos e financeiros, o projeto educativo, que define a dinâmica das vivências escolares inclusivas de qualquer instituição educativa, deve enriquecer e valorizar os seus alunos, de forma eficaz e progressiva, para que estes atinjam o sucesso escolar.

A Maria, em diversos momentos da sua narrativa, partilha a sua perceção sobre a diferença de uma escola pública e privada.

Para falar de diferenças entre escola pública e privada, estou cá eu. Na escola pública temos professores a darem disciplinas e temos colegas de turma. Não há aquela proximidade, vá e não há aquele ambiente familiar. Aqui, para além de termos professores a lecionar disciplinas matéria e de termos colegas de turma também aquela proximidade, aquela afinidade (MA2, p.20).

O desempenho escolar das crianças e jovens, numa escola pública ou privada, espelha-se na aquisição de conhecimentos, competências, valores e atitudes, expresso no aproveitamento, na avaliação das aprendizagens.

4.1.6 - Perceção do Projeto Educativo-Pastoral dos Salesianos (PEPS) de Évora³⁹

A Maria, desde os quatro aos dezoito anos de idade, integrou várias comunidades educativas em Évora: na educação pré-escolar, o Colégio Infante Dona Maria; no primeiro ciclo, a Escola Básica do 1º Ciclo da Quinta da Vista Alegre; nos segundo e terceiro ciclos, a Escola Manuel Ferreira Patrício e no ensino secundário, os SE. No decorrer das entrevistas narrativas, a Maria sublinhou a sua felicidade em estudar num contexto educativo onde se sente em família.

“Os salesianos têm um lema, somos todos família. Ali na Malagueira não havia aquela coisa do falar muito com os alunos.” (MA4, p.20) “Mas digo-lhe uma coisa. Não é estar a defender nada, mas acho que sou muito mais feliz aqui do que era na Malagueira, muito mais. (Sorriso)” (MA4, p.20)

A opção educativa no PEPS de Évora, assenta na LBSE, onde a diversidade de escolhas possíveis para o percurso escolar das crianças e jovens, inclui a opção pelo Ensino Particular e Cooperativo. A escola, SE, constitui-se uma proposta para os pais e encarregados de educação para o rumo educacional dos seus educandos.

Os pais, primeiros educadores, optam por um projeto educativo, que dê continuidade ao processo formativo e educativo que desenvolvem no seio da família. A opção educativa pelos ES implica conhecer o PEPS desta escola que assenta em ser bom cristão e honesto cidadão, mediante o sistema educativo preventivo de São João Bosco⁴⁰.

Os pais da Maria ao optarem por matricular o seu filho mais novo e, posteriormente, a Maria, tiveram, previamente, uma reunião com os responsáveis da direção pedagógica, dos respetivos níveis de ensino, onde lhe foi dada a conhecer a organização educativa e os princípios orientadores da formação académica, cristã, cívica, desportiva e artística que norteiam a prática pedagógica. Após esta apresentação do PEPS de Évora, os pais decidem se os seus filhos querem que os seus filhos sejam matriculados na referida instituição educativa.

³⁹ O presente Projeto Educativo-Pastoral dos Salesianos de Évora encontra-se consignado como o instrumento que espelha a orientação e organização pedagógica, à luz dos princípios, identidade e método educativo de São João Bosco, fundador da Congregação Salesiana. <http://www.evora.salesianos.pt/docs/default-source/default-document-library/projeto-educativo-pastoral-salesianos-de-%C3%A9vora8fe6ceee7be36901a482ff0000eeae28.pdf?sfvrsn=0>

⁴⁰ O sistema educativo preventivo de São João Bosco resume-se nas palavras amor, razão e religião. No sistema preventivo, o educador não ama para educar, educa porque ama. <https://www.salesianos.pt/dossiers/o-que-diz-dom-bosco-de/o-que-diz-d-bosco-de-amorevolezza/>

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

A ES, uma escola católica, tem o seu alicerce no seu PEPS que visa uma educação integral, preparando os seus alunos para a vida, através de uma comunidade educativo-pastoral eficiente, que inclui no seu âmago um espírito incondicional de família, como refere anteriormente a Maria. “Os salesianos têm um lema, somos todos família” (MA4, p.20).

No PEPS predomina o humanismo cristão, colocado em prática no respeito pelos alunos, desenvolvendo as suas potencialidades e preparando-o para a vida em sociedade. A Maria tem revelado gosto e apetência ao nível do canto. Canta bem e gosta de cantar para os colegas. Neste sentido, foi convidada a participar na Festa de Natal de 2019, sendo solista no coro da escola. Neste momento festivo, participam todos os alunos da escola, desde a educação pré-escolar até ao décimo segundo ano de escolaridade. Nas palavras da Maria esta oportunidade educativa foi considerada um momento positivo da vida escolar.

“Ah, dos momentos positivos, esqueci-me de uma coisa, não sei como é que me esqueci. O concerto da Festa de Natal dos Salesianos de 2019. Na última festa de Natal que houve. Eu fui cantar no coro com a professora S. e com outras pessoas que lá estavam. Depois a minha professora de canto convidou-me para o concerto. Portanto, bora alinhar nisto. (Riso)” (MA4, p.20)

As normas orientadoras e as metodologias que integram o PEPS movem-se numa dimensão de família, onde é possível uma experiência de vida comunitária com grande qualidade humana de aceitação, fraternidade e participação.

Este método de educar na ES traduz-se nas vivências escolares, em espírito de família, através da presença, do diálogo amistoso, de um envolvimento de todos os educadores salesianos que contribuem para o desenvolvimento de cada criança e jovem a si confiada.

A pedagogia de São João Bosco centra a sua ação educativa nos alunos, de uma educação integral tendo em vista o desenvolvimento e amadurecimento simultâneo de diferentes dimensões das crianças e jovens, planeadas em articulação com este pré-requisito pedagógico. A complementaridade entre a razão, a fé e a razão é a base desta pedagogia de São João Bosco. Esta trilogia não pode ser entendida, nem vivida, pelos educadores e alunos salesianos, separadamente.

Os educadores salesianos são os principais responsáveis pela concretização e materialização da ação educativa que ultrapassa o limite do horário escolar e das

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

aprendizagens curriculares. A Maria narra a diferença que sentiu na relação dos professores da escola que frequentou no segundo e terceiro ciclos e na ES.

“Repare eu na Malagueira não tinha isto. Tinha professores que passavam nos corredores e diziam-me “olá” e não metiam conversa comigo. Aqui tenho professores que, durante estes anos me dizem “olá” e acabam por meter conversa comigo e com os outros. Por exemplo no 9º ano quando andava na Malagueira tinha professores que nunca fizeram isto, ou seja, davam as aulas e não conversavam com os alunos. Este ano tenho professores que para além de darem as aulas, tiram um bocadinho da aula para conversarem com os alunos, acho isso importante.” (MA2, p.21)

A Maria, na sua narrativa, salienta, positivamente, a professora de Física e Química A do décimo primeiro ano de escolaridade, com uma referência de educadora salesiana, que dentro e fora da sala de aula, cultivava com ela uma relação de proximidade e amizade recíproca.

“Posso também partilhar que, fora da sala de aula, a professora S. C. tem-se mostrado próxima de mim. Esta proximidade deve-se ao facto da minha mãe ter sido operada no dia 16 de maio de 2021 e eu tinha teste de Física e Química A nesse dia. A professora S. C., quando eu entrei no zoom, reparou que eu estava com cara de choro e, de imediato, mandou-me uma mensagem para o whatsapp a perguntar o que se passava. Ao sentir-me confortável pela preocupação da professora, acabei por contar-lhe o que se passava. Ela compreendeu e disse-me que se quisesse fazer o teste noutro dia estava completamente à vontade. Passado um mês, a professora foi operada. Quando estava em recuperação teve que ser internada de urgência um dia antes do seu aniversário. Passado um mês e meio regressou à escola, fui ter com ela e perguntei-lhe como estava e ela perguntou o mesmo em relação à minha mãe.” (p.17)

Os educadores salesianos, docentes ou não-docentes, exercem a sua prática pedagógica através do espírito, método e vivência educativa de São João Bosco. A escola, o pátio e a Igreja são definidos como locais privilegiados para a implementação de prática educativa relacional, numa perspetiva humana e cristã da vida. Os profissionais que desempenham as suas funções nos Salesianos de Évora assentam a sua prática numa expressão de São João Bosco: “A educação é coisa do coração”. (Braido, 2004, p.188)

O ambiente educativo salesiano caracteriza-se pela participação de todos num ambiente alegria, bondade, festa e amizade, onde os protagonistas são os alunos. As palavras da Maria refletem as mudanças que sentiu ao viver neste ambiente educativo salesiano.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

“É assim, eu sempre fui uma miúda demasiado emotiva, mas acho que tirando isso. (Silêncio curto) Sei lá! Eu acho que quando estava na Malagueira estava muito mais fechada e no 10 e 11º ano mudei completamente.” (p.20)⁴¹

No ambiente do PEPS, os pais e encarregados de educação participam e são corresponsabilizados. Em alguns momentos da vida escolar da Maria, durante o ensino secundário, os pais foram convocados para participarem nas reuniões da EMAEI, avaliando e monitorizando as estratégias implementadas pelos respetivos professores.

A Maria espelha nas suas palavras ter vivido e identificado o carisma salesiano, durante as suas vivências escolares no ensino secundário.

“Quem andou sempre numa escola pública se me ouvissem dizer isto não iriam perceber aonde é que eu queria chegar. Iriam dizer que eu estava a inventar. Mas quem tem o carisma salesiano me consegue entender perfeitamente. Quer dizer, isso também depende do ponto de vista de cada um. Mas acho que o professor me entende.” (p.21)

O seu apoio colaborativo e corresponsável à aprendizagem e à inclusão, protagonizou, efetivamente, junto da Maria, sentimentos de segurança, amizade e confiança. A abordagem multinível, a flexibilidade curricular, a promoção para as competências cognitivas, sociais e emocionais da Maria, permitiram o desenvolvimento de competências emergentes da Maria, nomeadamente, de assegurar a implementação de estratégias e materiais adequados aos alunos com limitações visuais.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 abandona, como já referimos anteriormente, o conceito de NEE introduzindo na escola o aumento da participação de todos e de cada aluno. Segundo Rodrigues (2019), a forma como são dadas respostas face às necessidades apresentadas por todos os alunos, deve-se diferenciar os apoios visíveis, proporcionados pela e na escola e os apoios invisíveis, desenvolvidos fora da escola pela família e por técnicos.

Neste âmbito, a Maria referiu os vários apoios que tem tido ao longo do seu percurso escolar fora da escola. De acordo com Alves (2019), refere que o conceito de NEE é substituído pela designação de apoio adicional à aprendizagem, ou seja, o grupo de alunos que beneficia deste apoio é mais alargado uma vez podem ser diversas as causas que podem afetar, de forma negativa, a capacidade de aprendizagem dos alunos e que a escola tenha de adaptar formas de apoiar tendo em vista o sucesso de cada criança ou jo

⁴¹ Remeter para a transcrição das entrevistas

CAPÍTULO V - PERCEÇÕES DE UM PERCURSO ESCOLAR E A INCLUSÃO NA VOZ DA M. M.

5.1 - Trabalho colaborativo durante a intervenção precoce

Ao longo da narrativa é possível aferir a importância do trabalho cooperativo da intervenção precoce desde tenra idade da Maria até iniciar o primeiro ciclo na Escola Básica Manuel Ferreira Patrício em Évora. As palavras da m. M. traduzem a importância desta intervenção.

“De um modo geral acho que foi essencial. Aliás, a Maria só entrou na educação pré-escolar com 4 anos. Em casa, quando a Maria ainda não tinha 1 ano, começou a ter apoio de educação especial, o que chamamos de intervenção precoce.” (mMD1, p.23)

A partir da década de 90, em Portugal, implementa-se a intervenção precoce, um apoio estruturado e adequado à criança e ao contexto familiar, prestado por técnicos especializados no âmbito do cuidado e do desenvolvimento infantil (Carvalho et al., 2020). A intervenção centrada na Maria foi o resultado de uma prática transdisciplinar, realizada no contexto natural da família, com equipas e profissionais, de forma a serem dadas respostas aos desafios que entenderem existirem no desenvolvimento desta criança.

“Iam a casa a fisioterapeuta, a terapeuta da fala, psicóloga. (silêncio curto) Iam mesmo a casa. (silêncio curto) Ela só integra o colégio aos quatro anos porque duas médicas achavam que antes era muito arriscado devido aos problemas de pulmões. Uma era a neurocirurgiã e outra a pneumologista. As médicas quiseram protegê-la. Só vai mesmo para o colégio aos quatro anos”. (mMD1, p.23)

Os princípios que norteiam a intervenção precoce incluem a multidimensionalidade de todos os fatores que contribuem ou inibem o desenvolvimento infantil. Nesta abordagem alargada, concorrem vários contributos elementares: percepção terapêutica dirigida ao neuro desenvolvimento ou à estimulação precoce; conhecimento científico sobre o significado e a importância da dimensão relacional das crianças; abordagem ampla e estruturada de diferentes fatores e contextos no desenvolvimento infantil.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Alguns autores (Bronfenbrenner & Morris, 2006), referem uma dimensão da intervenção precoce que engloba as seguintes características: a ação está focada na família e no desenvolvimento da criança; a compreensão dos contextos de vida da criança e comunidade envolvente é vista como um fator de desenvolvimento regular; conjugação do trabalho cooperativo e transdisciplinar de uma equipa de profissionais, tendo em vista a promoção do desenvolvimento integral da criança. A m. M. considera a regularidade desta intervenção cooperativa e transdisciplinar essencial para a eficácia das estratégias definidas.

Num primeiro momento, a m. M. refere a periodicidade diária desta intervenção.

“Eram sessões regulares. Ela tinha três vezes por semana sessões de terapia da fala e tinha fisioterapia duas vezes por semana. Tinha uma educadora que ia todos os dias a casa mais ou menos uma hora.” “Ela todos os dias tinha qualquer coisa. Até aos quatro anos, as médicas, tendo em conta as fragilidades da Maria entenderam ela permanecer em casa, ou seja, não ir para nenhum colégio”. (mMD1, p.23)

Posteriormente, quando a m. M. é questionada sobre os resultados da intervenção precoce, refere, com satisfação, a evolução da Maria, nomeadamente, na postura corporal.

“Sim. (Sorriso) Por exemplo, quando a Maria começou a ter fisioterapia ela nem sequer se sentava ainda, tinha já quase um ano. Ela rapidamente evoluiu, sentou-se, começou a gatinhar e começou a andar. Foi essencial mesmo.” (mMD1, p.23)

A intervenção precoce no contexto familiar é um fator de desenvolvimento e valorização da criança, uma vez que a criança interage com os membros da família um período de tempo mais alargado face ao número de horas que interage com o técnico especializado. A família é indiscutivelmente, não apenas durante a intervenção precoce, mas em toda a vida, a principal promotora do desenvolvimento integral da criança ou jovem, nomeadamente, no modo como comunica, cuida, interage, respeita e se autonomiza.

Os autores (Mahoney & Perales, 2013), estabelecem uma relação nas intervenções centradas na criança com problema, em que os resultados são muito inferiores ou ineficazes com as intervenções em que é solicitada a ação da família de modo adequada e responsável, potenciando o desenvolvimento da criança. A intervenção no contexto familiar visa organizar as respostas e modo de abordar as diferentes etapas do desenvolvimento infantil. A compreensão e a eficácia da intervenção precoce estão profundamente relacionadas aos contextos e às interações.

Segundo o autor Sameroff (2009), o bom funcionamento da dinâmica relacional e familiar são a base para potencializar e perdurar os efeitos cognitivos e relacionais na criança. Os fatores intrapsíquicos e genéticos estão, de modo permanente, em interação com o contexto e as circunstâncias envolventes.

Perante uma criança que apresenta perturbações no seu desenvolvimento, como a Maria, a família interroga-se como dar resposta e toma consciência do que pode potencializar no desenvolvimento a partir das interações diárias, nomeadamente, nas capacidades, comportamentos e vida emocional. Esta interação contribui para reconhecer que os recursos da família, no seu todo, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (Ferreira, 1999).

Aos profissionais que intervêm diretamente sobre a criança, coloca-se a questão, para trabalhar com a criança é necessário entender o contexto familiar, como se desenvolvem as interações entre todos os membros. A intervenção da equipa destes profissionais com a Maria é desenvolvida, diretamente ou indiretamente, com a criança e com toda a família.

A m. M. refere nesta equipa de intervenção precoce vários profissionais, a saber, fisioterapeuta, terapeuta da fala, psicóloga, neurocirurgiã, pneumologista, educadora de infância e psicomotricista. Cada um destes profissionais delimitou as suas práticas e deu um contributo específico para a intervenção da equipa. Todos foram importantes para dar resposta às necessidades da Maria, cada um destes profissionais teve um olhar diferenciado sobre o desenvolvimento desta criança (Franco, 2017).

5.2 - Apoio fundamental do psicomotricista

A psicomotricidade trabalha as qualidades físicas e mentais do ser humano através do movimento consciente e global, tendo como objetivo o desenvolvimento da Maria através da interação e integração na vida escolar. Aos oito anos de idade, a Maria, por opção da família, inicia uma intervenção ao nível do desenvolvimento psicomotor, permitindo-lhe desenvolver a maturação neurológica, coordenação, lateralidade, imagem corporal, equilíbrio, ritmo, desenvolvimento cognitivo e ao nível da linguagem escrita e verbal.

A m. M. realça o apoio fundamental do D., psicomotricista, que a Maria teve a partir dos oito anos.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

“Ela começou por pensar em fisioterapia, reabilitação psicomotora, porque também a teve com o D., psicomotricista, quando era já mais velhinha, aos seis anos. (Silêncio curto) Aos oito, aos sete, não aos seis.” (mMD1, p.23)

A psicomotricidade assenta a sua intervenção numa dimensão holística do ser humano nomeadamente na interação cognitiva, emocional e motora, dentro do seu contexto psicossocial (Fonseca, 2001). Todas as pessoas, de todas as faixas etárias, poderão beneficiar desta metodologia de trabalho, nomeadamente, de terapias expressivas, consciencialização do corpo, relaxamento e consciência motora (Adelantado, 2002).

O psicomotricista desenvolve o seu trabalho ao nível psicomotor do desenvolvimento, comportamental, emocional e das aprendizagens. A relação interpessoal da Maria com o psicomotricista D. foi colaborativa e eficaz, como podemos verificar nas palavras da m. M.

“Durante o primeiro e segundo ano foi muito importante nós termos apoio do psicomotricista, sempre muito apoio. (Silêncio curto) Realmente foi ele que a conseguiu meter a escrever. Se não, tinha sido um desastre.” (mMD1, p.24)

Embora a m. M. não referisse nas suas narrativas, mas, normalmente, o psicomotricista quando intervém junto de crianças inicia com um ritual de entrada, sendo uma estratégia que irá causar segurança e estruturar o pensamento.

Após o referido ritual, inicia-se um jogo espontâneo que promove o movimento, onde a criança expressa as suas emoções. Neste sentido, o psicomotricista quando realizou as suas intervenções com a Maria, teve em conta os materiais utilizados e os espaços. O ritual de saída permitiu à Maria recordar as atividades realizadas, através de perguntas, de modo a desenvolver os processos cognitivos (Rodríguez & Llinares, 2008).

Os materiais utilizados devem ter sido fáceis de manusear e versáteis, permitindo a produção, espontaneidade e a comunicação da Maria. Após a utilização dos materiais, todos os intervenientes devem arrumar, sendo o último momento, calçar-se (Rosa & Holzmann, 2008).

A Maria no decorrer do primeiro ano de escolaridade apresentou sérias dificuldades ao nível da aprendizagem da escrita, nomeadamente dos grafismos que a professora titular não conseguiu ensinar a Maria a escrever as letras. Tendo em conta a ineficácia pedagógica e didática da professora para com esta aluna, a m. M. resolveu encontrar uma solução, fora da escola, por sua iniciativa, de modo que a sua filha

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

adquirisse as competências linguísticas ao nível da escrita, nestes anos escolares, onde ocorrem as iniciações.

“A professora fazia as letras no quadro e a Maria não conseguia perceber como é que aquela letra se fazia. Foi quando ela começou a reabilitação psicomotora. Eu já não sabia o que havia de fazer.” (mMD1, p.23)

“Durante o primeiro e segundo ano foi muito importante nós termos apoio do psicomotricista, sempre muito apoio. (Silêncio curto) Realmente foi ele que a conseguiu meter a escrever. Se não, tinha sido um desastre.” (mMD1, p.24)

As dificuldades da aprendizagem, da comunicação escrita e cognitivas, nos primeiro e segundo anos de escolaridade, foram superadas através da ação da psicomotricidade. Neste sentido, podemos entender que esta intervenção tem um carácter reeducativo e terapêutico, permitindo o desenvolvimento das suas funções psicomotoras que, no caso da Maria, manteve-se até aos treze ou catorze anos, como nos refere a m. M.:

“Até aos treze, catorze anos. Nessa altura ela quis sair. Eu falei com ele e disse-me que quando querem sair não vale a pena continuar. Nós insistimos porque pensámos que ajudaria, mas não valeu de nada.” (mMD1, p.24)

No período de tempo da vida da Maria, nomeadamente, dos oito aos catorze anos, a psicomotricidade promoveu mudanças na Maria, ao nível cognitivo e afetivo, reajustando-a ao contexto escolar, criando novas relações educativas com a professora e os pares. Esta estratégia, por decisão da família e não da escola, promoveu vivências escolares inclusivas da Maria potenciou experiências individuais com significado que marcaram, positivamente, o seu processo de ensino e aprendizagem.

5.3 - Desempenho da professora de educação especial

A m. M., à semelhança da Maria, realça o desempenho e a competência profissional da professora de educação especial. Contudo, a m. M. narra a intervenção desta profissional de educação inclusiva numa perspetiva mais alargada, nomeadamente, desde a intervenção precoce até ao final do terceiro ciclo do ensino básico.

A professora de educação especial, como já foi referido anteriormente neste estudo científico, é um recurso humano específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, conforme está previsto na legislação em vigor. No âmbito das suas competências, apoia

de modo colaborativo e corresponsável, os restantes elementos da equipa de intervenção precoce e, posteriormente, a EMAEI.

As palavras da m. M., quando questionada sobre a importância da professora de educação especial na intervenção precoce, refletem a necessidade, quando a Maria ainda não tinha um ano de idade.

“De um modo geral acho que foi essencial. Aliás, a Maria só entrou na educação pré-escolar com 4 anos. Em casa, quando a Maria ainda não tinha 1 ano, começou a ter apoio de educação especial, o que chamamos de intervenção precoce.” (mM2p.23)

Compete à professora de educação especial, em articulação com os restantes docentes e técnicos que constituem a EMAEI, definir estratégias de diferenciação pedagógica, de motivação, representação e expressão das aprendizagens. Esta intervenção na vida escolar da Maria manteve-se na transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo, como refere a m. M.

“Na escola primária, ela manteve a intervenção precoce, aquilo que chamam de educação especial. Tinha a professora de educação especial durante duas vezes quarenta e cinco minutos por semana. (Pausa longa). Esta professora de educação especial fez parte da equipa de intervenção precoce desde os quatro anos até entrar para o primeiro ano. No primeiro e segundo ano, a Maria tem outra professora de educação especial, que estava a saltitar de escola em escola e com muitos alunos. O apoio com esta professora era muito pouco. A partir do terceiro ano, a Maria volta a ter a primeira professora de educação especial até ao nono ano. Esta professora era também de TIC e tinha facilidade em chegar aos outros professores. Tinha mais alunos com baixa visão. Esta professora estava sempre na escola o que também ajudou. Criou uma amizade com a Maria e conosco. Neste momento, é minha cliente.” (mM 2p.25)

A m. M. refere que existe uma mudança da professora de educação especial do primeiro e segundo anos de escolaridade. Esta profissional de educação inclusiva desempenha a sua função em várias escolas, estando pouco tempo na escola onde a Maria frequenta os primeiro e segundo anos de escolaridade.

O tempo disponível para a implementação de medidas de suporte ao ensino e à aprendizagem é muito reduzido, ou seja, dois tempos semanais de quarenta e cinco minutos. Esta dificuldade organizacional da gestão de tempo desta profissional, uma vez que tem que se deslocar-se, regularmente, para outras escolas, impede que a mesma possa estar mais presente junto da Maria, colocando em causa a eficácia das estratégias definidas.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

As palavras da m. M. considera que o tempo semanal disponibilizado para a Maria é “Muito pouco.” (mMB1, p. 17). Esta perspetiva da m. M. reflete que, em muitas realidades de educação inclusiva, deve ser cultivada uma maior sensibilização das direções da escola ou das equipas de direções pedagógicas que gerem os recursos humanos, no sentido de criar condições para que as funções a desempenhar pelo professor de educação especial correspondam às necessidades e expectativas das diversas tarefas que lhe são atribuídas na escola (Mastropieri, 2001).

Considera-se importante realçar que, embora a professora de educação especial dos primeiro e segundo anos de escolaridade da Maria tivesse um horário reduzido na implementação das medidas de apoio, a referida profissional, tomando consciência da incapacidade da escola em responder às necessidades da Maria uma vez que esta aluna, tendo em conta as deficiências visuais, não estava a conseguir acompanhar as iniciações, em contexto de turma, propôs uma solução à m. M.

Neste sentido, a professora de educação especial propôs que a família da Maria recorresse ao Centro de Ataraxia em Lisboa⁴² para que fosse possível identificar soluções de comunicação aumentativa e alternativa para que a Maria tivesse acesso à informação que estava a ser transmitida pela professora titular, em contexto de sala de aula.

A proposta da professora de educação especial foi determinante para que fossem encontradas respostas ao problema da deficiência visual da Maria permitindo informar, esclarecer e encontrar soluções técnicas adaptadas para apoiar os problemas de visão.

“No primeiro ano, assim que entrou para a escola. Neste ano, por indicação da professora especial que teve com a Maria até ela entrar na escola, fomos a Lisboa ao Centro de Ataraxia para fazer uma avaliação ao nível da visão. Para perceber que tipo de materiais eram adequados. Deram muitas sugestões para a Maria usar: o aplicador de caracteres; teclado com letras ampliadas; uma lupa; régua para se colocar por baixo das palavras, por causa da leitura; usar letra 14 com espaçamento 1,5.” (p.25)⁴³

Na narrativa da m. M. sobre as vivências escolares inclusivas da Maria foi possível verificar, novamente, a relação significativa que foi construída pelo modo de atuar da professora de educação especial para com a Maria, a m. M. e os professores que

⁴² Os objetivos do Centro de Ataraxia em Lisboa são: informar, esclarecer, equipar e ajudar todos os intervenientes na deficiência visual, bem como, estudar, desenvolver e otimizar soluções técnicas de acesso à informação, convenientemente adaptadas, para todos os deficientes visuais de língua portuguesa. <https://www.ataraxia.pt/>

implementaram, ou era suposto implementarem, as medidas de suporte ao ensino e à aprendizagem.

Como já referimos anteriormente, aquando da contextualização histórica da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca em 1994, clarificou a função das escolas, enquanto instituições educativas, capazes de acolher todas crianças e jovens, respeitando e valorizando as suas características físicas, cognitivas, emocionais, sociais, familiares ou outras.

Contudo, pelas palavras da m. M., a escola onde a Maria frequentou os segundo e terceiro ciclos, nem sempre os professores souberam ou quiseram definir estratégias educativas inclusivas. Perante esta apatia ou, em algumas situações, oposição face às informações médicas e às medidas de suporte ao ensino e à aprendizagem, constantes no seu processo individual do aluno, foi a professora de educação especial que encontrou soluções eficazes de entendimento entre todos os intervenientes.

A Maria vem de uma escola pequena para uma escola grande. Manteve-se, na altura, a mesma professora de ensino especial. Foi ali o apoio grande dela. Mas (Silêncio curto) foi complicado ao nível dos professores. Havia muitos professores que punham em causa as medidas que ela tinha, de os pais poderem estar a inventar a falta de visão dela. (Silêncio curto) Coisas assim que não têm lógica. (Silêncio curto) Aconteceram várias vezes. (mM2, p.26)

A ação da professora de educação especial, durante o tempo que acompanhou, direta ou indiretamente a Maria, procurou reger a sua prática profissional pelo conceito primordial da inclusão e da equidade, respondendo às necessidades educativas, decorrentes da deficiência física e sensorial ao nível da visão.

Na perceção da m. M., esta profissional procurou sempre, na sua intervenção direta ou indireta, o desenvolvimento das potencialidades físicas, intelectuais, emocionais e comunicacionais da Maria. “Na altura tínhamos a professora de educação especial que resolvia tudo. Defendia a Maria em tudo.” (mM2, p.27)

O seu profissionalismo foi entendido também como sendo um elemento mediador e facilitador para a promoção e integração da Maria em contexto familiar e escolar, tendo em vista a preparação desta jovem para a inserção da vida ativa.

As palavras da m. M. espelham, de forma clara e sucinta, a importância da professora de educação especial para a Maria e para a família.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

“Foi muito importante para ela e para nós também. Falávamos muito e criou-se ali uma boa ligação. Houve muita coisa resolvida por ela. (Silêncio curto) Ela dava a cara e dava tudo pela Maria.” (m.M2, p.26)

CAPÍTULO VI – SINGULARIDADES E SIMILITUDES NAS PERCEÇÕES DA MARIA E DA M. M.

6.1 - Início da vivência escolar, em grupo, aos 4 anos

A Maria, por indicação médica, inicia a sua vida escolar, em grupo, com quatro anos de idade, como nos diz a m. M.

“Ela só integra o colégio aos quatro anos porque duas médicas achavam que antes era muito arriscado devido aos problemas de pulmões. Uma era a neurocirurgiã e outra a pneumologista. As médicas quiseram protegê-la. Só vai mesmo para o colégio aos quatro anos.” (mMD1, p.23)

De acordo com Piaget e Inhelder (1993)⁴⁴, a criança tem quatro momentos significativos que corresponde ao processo de desenvolvimento cognitivo: até aos dois anos, a inteligência sensorial e motora; no período dos dois aos sete anos, inteligência simbólica; dos sete aos doze anos, inteligência lógica e concreta; a partir dos doze anos, a inteligência formal.

De acordo com este autor, a Maria aos quatro anos, encontra-se no estado de desenvolvimento da inteligência simbólica. Predomina também, nesta fase, o egocentrismo, uma vez que tem dificuldade em colocar-se no lugar do outro. A sua percepção da realidade vai-se apurando, na medida em que aumenta a capacidade de desenvolver vários aspetos, nomeadamente, as emoções, as relações sociais, a linguagem, a aprendizagem e as competências motoras.

Ao nível das emoções e relações sociais, a Maria é uma criança sonhadora, com vontade de conhecer e conviver com outras crianças. No entanto, o desenvolvimento das suas relações sociais não foi fácil. Segundo as palavras da Maria, estava quase sempre sozinha ou com uma amiga. “Andava ou quase sempre sozinha ou sozinha. Andava junto da educadora ou da minha amiga C. S.” (MA1, p.4) A construção da sua personalidade é desenvolvida mediante a interação com os pares, tomando consciência da sua autonomia face às pessoas com as quais convive (Wallon, 1995).

⁴⁴ Para mais informações podemos consultar Piaget, J.& Inhelder, B. (1993) A psicologia da criança. Lisboa: Edições Asa.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Nas narrativas foi possível constatar que a Maria manifestava sérias dificuldades na interação uma vez que rejeitava estar com os colegas de grupo e a educadora, chegando a fazer birras quando tinha que ficar no Jardim de Infância.

“Lembro-me que era uma briga para ficar no Colégio quando a minha mãe me ia levar. Pois não queria lá ficar de maneira nenhuma e que a minha mãe me contou que as educadoras tinham que me arrancar dos braços dela, porque eu não queria ficar. ~~de maneira nenhuma~~. (Risos) A m. M., nas suas palavras, confirma que a resistência da Maria em ter que ficar no Jardim de Infância. “Mas mesmo com a C., ela não queria ficar no colégio.” (mMB1, p.24)

Esta resistência da Maria expressa a frustração em não saber como conviver com as restantes crianças e educadoras, uma vez que até aos quatro anos, a sua vida centrou-se, essencialmente, no contexto familiar.

Aos quatro anos, as crianças, de um modo geral, conseguem desenvolver a sua comunicação, competência essencial para interagir com os pares. Como já foi referido anteriormente, a Maria, durante o seu percurso na educação pré-escolar, estava sozinha ou com uma ou duas amigas, com as quais se identificava. Embora este contexto fosse muito reduzido, permitiu que comunicasse e partilhasse as suas vivências escolares com as referidas amigas.

Wallon (1995), entende que a capacidade de comunicar de uma criança com quatro anos está condicionada pelo desenvolvimento integral da componente afetiva, cognitiva e motora. Neste sentido, a família da Maria, procurou desenvolver competências na sua educanda através do apoio ao nível da fisioterapia, hidroginástica e motricidade.

A Maria refere: “Lembro-me que tinha uma coisa qualquer, não sei se era dentro ou fora do colégio, de hidroginástica que era dada pela fisioterapeuta Rs..” (MD1, p.12) e “Desde os meus quatro anos tenho tido acompanhamento ao nível de motricidade e de terapia da fala. Eu não dizia os “l”, não sei se se nota muito. (Silêncio longo)” (MD1, p.13)

Podemos considerar, neste estudo científico, que os quatro anos de idade foi um marco significativo nas vivências escolares inclusivas da Maria pelo facto que integrar, pela primeira vez, um grupo. Neste período da educação pré-escolar, por iniciativa da família, desenvolveu várias estratégias que contribuíram para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. Estes estímulos foram e continuam a ser importantes

para a Maria, não apenas numa perspectiva escolar inclusiva, mas numa dimensão holística da sua vida.

6.2 - Acompanhamento psicológico

A Maria e a m. M. referiram, em alguns momentos, a importância do acompanhamento psicológico com o Dr. B. S. A ação de um psicólogo permite conhecer e acompanhar o crescimento de uma criança ou jovem, ensinando-lhe novas competências. São muitos os fatores genéticos, ambientais, culturais e escolares que influenciaram o desenvolvimento da Maria. Por vezes, ou melhor, frequentemente, a Maria, em contexto escolar tinha dificuldade em explicar as suas vivências ou analisar as suas emoções.

Neste sentido, por iniciativa da família, a Maria, de modo a encontrar estratégias que contribuíssem para o seu desenvolvimento cognitivo, comunicativo e relacional, iniciou este acompanhamento durante a intervenção precoce. “Sim, comecei a trabalhar com ele em intervenção precoce, passado uns anos comecei a ter consultas de psicologia também com ele. (Sorriso)” (MD1, p.2)

A Maria narra que embora começasse a relacionar-se com psicólogo na intervenção precoce, só inicia as consultas aos quatro anos de idade. “Embora não tivesse consultas de psicologia, desde os quatro anos que tive o apoio e a amizade do Dr. B. S..” (MD1. p.2)

No entanto, a m. M. não refere a relação do psicólogo B. S. com a sua filha durante a intervenção precoce, mas que inicia o acompanhamento psicológico a partir dos quatro anos de idade. A m. M. refere “Sim, está com ela desde os quatro anos. Tem andado a vida inteira com ele.” (mMD1, p.24)

O acompanhamento psicológico permitiu contribuir para o desenvolvimento consciente e subconsciente da Maria. Nem sempre é fácil entender o processo mental de uma criança com incapacidades visuais. Neste sentido, por decisão da família, a Maria recorreu ao acompanhamento de modo a compreender os padrões psicológicos, possibilitando à família que comunique e se relacione melhor em cada etapa do seu desenvolvimento. Este acompanhamento durante a intervenção precoce, visou diagnosticar, desde muito cedo, transtornos no desenvolvimento, problemas comportamentais, emocionais, mentais e de aprendizagem, ajudando a criança e a família.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

De acordo com Franco (2017), a equipa de intervenção precoce é constituída por um conjunto de profissionais de saúde e de educação, onde se incluem os psicólogos. Todos são importantes para diagnosticar e responder às necessidades de cada criança. No entanto, este autor entende que as equipas de intervenção precoce devem ter uma intervenção tridimensional, ou seja, real, relação e significado.

Nesta perspetiva o psicólogo B. S., desde a intervenção precoce até ao presente, tem tido um papel significativo na intervenção com a Maria e a respetiva família. O psicólogo B. S., conhece a realidade desta criança, agora jovem, tem trabalhado com a Maria ao longo das várias etapas do seu desenvolvimento, construindo uma relação clínica salutar, tendo a sua competência profissional ganho significado na vida desta criança e da família, como referem as palavras da Maria, “Tive o apoio de uma pessoa, dentro e fora do contexto escolar, esteve sempre lá, o Dr. B. S.”(MD1, p.22).

6.3 – Vivências, sentimentos e atitudes

Nas narrativas da Maria e m. M., foram narradas várias vivências, sentimentos e atitudes ao longo do seu percurso escolar inclusivo, desde a intervenção precoce até ao término do ensino secundário. De acordo com o autor Bisquerra (2009), os sentimentos influenciam os processos cognitivos, os pensamentos humanos, a adaptação aos contextos em que se insere, nomeadamente, contexto familiar e escolar. Gardner (1999), refere a existência de inteligências múltiplas expressas na inter-relação das vivências, sentimentos e atitudes com a dimensão cognitiva e a personalidade da criança ou jovem.

Numa perspetiva histórica, Platão e Aristóteles faziam referência os sentimentos associados à alma humana, como reflexo mental de sentimentos como alegria/ tristeza, prazer/ sofrimento, entre outros.

As vivências, sentimentos e atitudes estão associados aos processos fisiológicos, cognitivos, se vão construindo em contexto de aprendizagem (Damásio, 2000). Neste sentido, foi possível constatar que as vivências, sentimentos e atitudes positivos e negativos, narrados nas palavras da Maria e da m. M., que espelham vivências escolares pouco ou muito inclusivas.

6.3.1 - Vivências, sentimentos e atitudes positivos

De acordo com Bisquerra (2003), quando os sentimentos positivos aumentam, tende a diminuir a intensidade das vivências e atitudes negativas, produzindo um bem-estar psicológico e físico. A predisposição para realizar as tarefas propostas pelos profissionais de educação aumenta, tal como melhora a capacidade de reação a circunstâncias que causem insucesso, traduzindo-se na emoção de felicidade.

As vivências positivas da Maria são narradas no desenvolvimento da relação com os pares e com profissionais de educação, nomeadamente, educadora e professores. Na narrativa da vida escolar, a amizade, um dos sentimentos positivos mais expresso pela Maria, é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, biológico e social. As relações de amizade recíprocas exibem respeito, proximidade, lealdade, igualdade e confiança.

Durante a educação pré-escolar e o primeiro ciclo a Maria desenvolveu a relação de amizade com a C. S., como refere nas suas palavras:

A minha relação com ela foi boa e continua ativa. No colégio éramos muito amigas. Andávamos sempre juntas. Era a única pessoa com quem eu me dava a sério. Dava-me com a M., mas a minha relação com a M. era cem vezes inferior à relação que eu tinha com a C.S. naquela altura. (MA1, p.6)

Numa fase mais avançada da sua vida escolar, nomeadamente, no ensino secundário, a Maria volta a referir o companheirismo e a proximidade não com alguns, mas com todos os colegas. “Aqui, para além de termos professores a lecionar disciplinas matéria e de termos colegas de turma também aquela proximidade, aquela afinidade.” (MA1, p.17) Segundo os autores Furman e Simon (2002), as relações de amizade em grupo proporcionam oportunidades de afeto, confiança, pertença e inclusão.

As vivências escolares inclusivas nas comunidades educativas, onde a Maria esteve integrada, desenvolveram sentimentos e atitudes positivos com alguns colegas, com uma educadora e alguns professores. Na educação pré-escolar, refere os motivos pelos quais teve uma boa relação com a educadora C. “A educadora era simpática. Tinha muito cuidado tanto comigo como com os outros colegas do colégio da minha turma. Ter cuidado comigo não chega é preciso ter cuidado com todos.” (MA2, p.5) A empatia e a preocupação desta educadora com a Maria e as crianças do grupo são ingredientes para que exista relação de afeto, necessária à motivação e empenho na aquisição das aprendizagens.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

No primeiro ciclo, nomeadamente, nos terceiro e quarto anos de escolaridade, as vivências positivas da Maria com a professora titular são justificadas com a preocupação desta docente em desencadear estratégias adaptadas às características e necessidades, tendo em vista o sucesso escolar desta aluna. “Enquanto a outra não fazia as coisas como deveria ser, a do 3º e 4º ano era impecável” (MA2, p.8).

O desenvolvimento de vivências, sentimentos e atitudes positivos entre os alunos e profissionais de educação cria um ambiente educativo favorável às aprendizagens. A proximidade, promovida pelo diálogo, permite desenvolver um conhecimento mútuo sobre alunos e professores, contruindo nas instituições educativas um ambiente familiar que acolhe, educa e prepara para a vida.

A Maria e a m. M. referem a professora de educação especial como promotora de vivências positivas ao longo da sua vida escolar inclusiva. “A minha professora de educação especial ajudou-me muito. Eu gostava dela, mas era um bocado chata” (MA2, p.9). A m. M. reforça a competência desta profissional como promotora de bem-estar da Maria e da respetiva família. “Foi muito importante para ela e para nós também. Falávamos muito e criou-se ali uma boa ligação. Houve muita coisa resolvida por ela. (Silêncio curto) Ela dava a cara e dava tudo pela Maria” (mM2, p.24).

Nesta análise sobre vivências, sentimentos e atitudes positivos, narradas pela Maria, a professora da disciplina de Física e Química Ado décimo primeiro ano de escolaridade, S. C., criou uma relação educativa de amizade, proximidade e confiança, em espaços formais e informais, dentro da escola, com a Maria e os restantes colegas da turma. “A professora colocou-me a mim como aos meus colegas super à vontade.” (p.20) Consequentemente, estas vivências, sentimentos e atitudes positivas desenvolvidos nesta disciplina, promoveu um ambiente onde todos os alunos estivessem motivados e aprendessem melhor, como podemos constatar nas palavras da Maria.

Também noto que aprendo melhor. Não é defender esta professora e dizer mal da outra, atenção. Mas acho que, eu e os meus colegas, aprendemos melhor com esta professora, tem mais facilidade em explicar a matéria em relação à outra professora. Acho que aprendemos todos melhor. (MD1, p.20)

6.3.2. – Vivências, sentimentos e atitudes negativos

Os autores Vallés & Vallés (2000), referem que o ser humano tem de aprender a gerir as vivências, sentimentos e atitudes negativos, uma vez que são vivenciados em maior número que os positivos. Nem sempre a Maria conseguiu lidar com as vivências negativas.

Um dos sentimentos narrados pela Maria é o medo. “Só me lembro de ter medo de uma educadora que se chamava C..” (p.2) Este sentimento é expresso quando alguém sente ameaça ao bem-estar físico, psicológico ou emocional. Segundo o autor Bisqueria (2003), o sentimento do medo pode refletir-se no ato de chorar, provocado por uma rejeição face a uma possível situação de perigo, provoca aumento do ritmo cardíaco e respiratório. A Maria chorava quando rejeitava ficar no Jardim de Infância. “Quer dizer, (Silêncio curto) chorava quando ela me tentava arrancar dos braços da minha mãe.” (p.7) A Maria tinha medo de enfrentar a realidade que iria viver neste Jardim de Infância com a educadora e os seus colegas de grupo.

O sentimento do medo, expresso na Maria pelo choro, poderá associar-se ao sentimento da tristeza. A Maria, quando entrava no Jardim de Infância perdia o contacto com a sua zona de conforto, onde viveu durante quatro anos, a sua casa. “Lembro-me que era uma briga para ficar no Colégio quando a minha mãe me ia levar.” (p.2)

Ao nível das vivências escolares no primeiro ciclo, a Maria chorava porque sofria quando estava em contexto de sala de aula, não conseguia aprender e sentia que a professora era indiferente perante o seu insucesso escolar. “Até porque eu chegava todos os dias a casa a chorar porque não conseguia perceber nada do que a professora escrevia no quadro” (MD1, p.8).

As expectativas de aprender na escola, que a Maria e a família tinham, estavam comprometidas uma vez que a referida profissional de educação não adequava estratégias no ensino das iniciações à escrita e à leitura a esta aluna com dificuldades de visão. Naturalmente, este sentimento de tristeza causa uma atitude de desmotivação não apenas nas vivências escolares, mas numa dimensão holística da vida desta criança.

Nas palavras da Maria está expressa, em alguns momentos, a vivência de solidão em contexto escolar. “Andava ou quase sempre sozinha ou sozinha.” (p.4) A solidão representa o ato de estar só, desacompanhada, a Maria viveu afastada da maioria dos colegas e profissionais de educação. A não aceitação no meio escolar onde está inserida provocou o sentimento da não pertença e uma atitude de autoexclusão. A Maria preferia

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

ficar só que cultivar as relações interpessoais ou enfrentar os desafios em contexto informal. “Deixava-me estar no meu canto que é o que faço sempre.” (p.11)

A relação educativa da Maria com a educadora R. foi difícil. “Lembro-me que eu não gostava nada dela!” (MA2, p.4) Para se construir uma relação empática no contexto escolar da educadora com a criança terão que ser desenvolvidas atitudes de afeto, reconhecimento e valorização.

Nas palavras da Maria a educadora R., o modo de se relacionar e comunicar não manifestava estas atitudes e, conseqüentemente, não criava uma relação educativa empática, necessária para o processo de ensino e aprendizagem. “A educadora R. é que era um bocado bruta e falava um bocado alto e eu sou muito sensível em relação a esse tipo de coisas.” (p.7)

Proporcionar condições para que as crianças e jovens despertem interesse pelo conhecimento e se comprometam com o seu processo de ensino e aprendizagem é uma função inerente ao profissional de educação.

Quando a educadora dos três e quarto anos, a professora titular dos terceiro e quarto anos de escolaridade e a professora de história e geografia de Portugal do oitavo ano de escolaridade não manifestaram preocupação com o crescimento da Maria, uma vez que não tiveram em consideração as suas características e necessidades. Conseqüentemente, esta postura profissional, narradas pela Maria e a m. M., causaram vivências, sentimentos e atitudes negativos, como vemos nas palavras da Maria. “A minha relação com a educadora R. era péssima porque eu não gostava nada dela” (MA2, p.5). A m. M. narra o motivo que provocava estas vivências, sentimentos e atitudes negativos na sua filha. “Ela fazia sentir a Maria como sendo uma criança diferente, menos válida” (m.M.2, p.25).

CONCLUSÕES

Concluído este estudo científico no âmbito da educação inclusiva, assalta-nos a preocupação de que, em alguns momentos e contextos educativos, as vivências escolares nem sempre são inclusivas, como era expectável na legislação em vigor, nomeadamente, no Decreto-Lei n.º 54/2018.

O objeto deste estudo científico foi a compreensão de vivências no âmbito da educação inclusiva da aluna Maria ao longo da sua vida, nas várias dimensões, tais como, pessoal, familiar, escolar e social.

A abordagem qualitativa, assente num paradigma interpretativo e na modalidade de investigação de narrativas biográficas, possibilitaram a compreensão das vivências inclusivas da Maria, desde a educação pré-escolar até ao término do ensino secundário. A especificidade desta investigação possibilitou compreender o processo biográfico da Maria, em profundidade, ao longo da sua vida escolar, através das narrativas da Maria e da m. M.

No que respeita aos resultados alcançados, após a transcrição e categorização das entrevistas realizadas à Maria e m. M., constata-se que ao longo da vida pessoal, familiar, escolar e social desta jovem, nem sempre foram promovidos sentimentos e atitudes inclusivos, pelos pares e pelos profissionais de educação.

A Maria revela a importância da família, nomeadamente da mãe e encarregada de educação, m. M., que acompanhou e protagonizou decisões cruciais para assegurar o seu crescimento salutar e adequado às suas características e necessidades educativas. A presença da m. M. e articulação com os restantes profissionais de saúde e de educação, foram constantes e regulares, desde a intervenção precoce à conclusão do ensino secundário.

A compreensão das vivências inclusivas que a Maria tem de si mesma, a partir da educação pré-escolar, está muito alicerçada à solidão ou a um grupo muito reduzido de colegas, uma ou duas amigas. A proximidade da Maria com a(s) amiga(s) é motivada pelas semelhanças ao nível das necessidades educativas. Não havendo interação com as restantes crianças do grupo, a Maria aproximou-se de quem também não tinha amigos. A supervisão e intervenção das educadoras poderia ter contribuído para que a Maria e as restantes crianças tivessem desenvolvido competências sociais, nomeadamente, no que diz respeito à aceitação e relação do outro.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

No decorrer das narrativas relativas às relações e interações com os colegas, a Maria tem memória das suas amizades em todas as fases da sua vida escolar, à exceção do primeiro ciclo. No entanto, a m. M. tem perceção da relação da Maria com os colegas no primeiro ciclo. Esta complementaridade das perceções da Maria e m. M. revela a importância que cada uma das entrevistadas dá à relação com os pares nas várias etapas da vida escolar. Nas narrativas da Maria foi possível verificar que, ao longo das suas vivências escolares, sempre teve um número reduzido de amigas. Embora as relações de amizade fossem em pequeno número, mas de relevante importância para que a Maria se sentisse parte do grupo ou da turma, onde estava inserida.

Ao longo da historicidade da vida escolar da Maria foi possível compreender que o agir e reagir dos profissionais de educação marcaram, de forma positiva ou não, as vivências escolares desta criança, agora jovem. A formação, a sensibilidade, a perspicácia e a motivação de cada profissional de educação refletem-se na vida de cada criança ou jovem com quem trabalham diariamente. Nas perspetivas da Maria e da m. M., muitos profissionais de educação e saúde desempenharam a sua função de forma competente e entusiasta, aos quais mostram gratidão e reconhecem a importância da sua ação ao longo das vivências pessoais, familiares, escolares e sociais da Maria.

Porém, nem todos os referidos profissionais contribuíram, positivamente, para o desenvolvimento de competências pessoais, escolares e sociais da Maria. Como foi referido neste estudo científico, anteriormente, a faixa etária avançada poderia justificar o desinvestimento destas profissionais de educação. Será importante apoiar estes professores, ao nível emocional e profissional, independentemente da faixa etária em que se encontram, a fim de poderem ser referências positivas nas vidas das crianças e jovens que lhes são confiados.

A comunicação e o trabalho cooperativo são essenciais para promover vivências escolares inclusivas e processos de aprendizagem eficazes. Nas narrativas da m. M. foi possível constatar, desde a intervenção precoce até ao décimo segundo ano de escolaridade, o contributo de profissionais de educação e saúde que, em articulação, contribuíram para o desenvolvimento de competências pessoais, escolares, familiares e sociais da Maria.

Ao longo das narrativas da Maria e da m. M. foi possível constatar a importância da diversidade de contextos formais e informais como verdadeiros recursos educativos que contribuíram para o desenvolvimento integral da Maria. A estreita e importante articulação entre educação formal e não formal está visível na LBSE, ao referir a educação

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

extraescolar como complemento à formação escolar, de forma a suprir carências que a escola não consegue responder e a desenvolver conhecimentos e capacidades em cada criança e jovem.

Deste modo, a utilização de diferentes contextos educativos, por iniciativa dos profissionais de educação ou da m. M., contribuíram para que Maria desenvolvesse práticas educativas, de acordo com as suas necessidades e características, potenciando o seu desenvolvimento humano integral e vivências escolares inclusivas, desde a intervenção precoce ao término da sua vida escolar.

Ao compreender a historicidade das experiências da Maria, foi possível compreender as circunstâncias que inibiram ou potenciaram vivências escolares inclusivas. Ao entendermos a escola como verdadeira comunidade educativa, onde cada criança e jovem possa aprender, conviver e crescer juntos, implica uma atitude corresponsável e colaborativa de todos os educadores. Em alguns momentos, a Maria e a m. M. narraram vivências escolares muito pouco inclusivas, uma vez que os profissionais de educação inibiram a participação e o desenvolvimento pessoal, escolar e social da Maria. Em outros momentos e em maior número, foi possível sentir pela Maria e pela m. M. que profissionais de educação e saúde desenvolveram estratégias que proovessem vivências escolares inclusivas.

No âmbito deste estudo, que pretende ser um contributo para o desenvolvimento de conhecimento científico e competências profissionais aos professores de educação especial, concluímos com o exemplo pessoal e profissional da professora de educação especial da Maria que, nas narrativas da mesma e da m. M., foi valorizado o seu desempenho. O Decreto-Lei n.º 54/2018 e a Lei n.º 116/2019 definiram o paradigma de educação inclusiva, onde é explícito que compete ao professor de educação especial acompanhar, implementar e apoiar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A sua intervenção pode ser de apoio direto e de trabalho colaborativo com os restantes intervenientes do processo educativo da Maria. Foi notável, pelas narrativas da Maria e da m. M., a sua intervenção e colaboração com todos os intervenientes, deste a intervenção precoce até ao término do nono ano de escolaridade.

A sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva é um dos grandes desafios para o professor de educação especial. A Maria e a m. M. referiram que esta profissional tudo fez para que fosse garantido a implementação de práticas pedagógicas que promovessem vivências escolares, pessoais, familiares e sociais inclusivas. A professora de educação especial da Maria é um exemplo a seguir por todos

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

nós, professores de educação especial, uma vez que, como profissional especializado, trabalhou para potencializar a aprendizagem de todos, dinamizou, apoiou e articulou práticas pedagógicas, promotoras de vivências escolares inclusivas com esta criança, agora jovem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abram, E., Armstrong, F., Barton, L. e Ley, Lynne (2009) ‘Diversity, democracy and change in the inner city: understanding schools as belonging to communities’, in J.Lavia and M.Moore (eds) (2009) Decolonizing Community Contexts: Cross-cultural Perspectives on Policy and Practice, Londres: Routledge (inpress).
- Abreu, M. V. (1979). Questões de Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Livros Horizonte
- Adam, M., & Revaz, F. (1997). A Análise da Narrativa. Lisboa Gradiva
- Adelantado, P. (2002). La grafomotricidad: el movimiento de la escritura. In Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Nº 6. Mayo 2002. 83-102. <http://www.iberopsicomot.net/sumarios.html>
- Alves, I. (2019) International Inspiration and National Aspirations: Inclusive Education in Portugal. International Journal of Inclusive Education, v. 23, n. 7-8, p. 862-875, 2019
- Alves, M. (2012). Educação Especial e Modernização Escolar: Estudo Histórico-Pedagógico da Educação de Surdos-Mudos e de Cegos. Doutoramento em Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa Instituto de Educação.
- Alves, R. (2000) ‘A Escola da Ponte’, Correio Popular, Caderno C.
- Amado, R. (2018). A Importância da Escola António Feliciano Castilhona Educação de Mulheres Cegas, UIDEF Instituto de Educação Universidade de Lisboa. https://www.academia.edu/36638751/a_importancia_da_escola_antonio_feliciano_castilho_na_educacao_de_mulheres_cegas
- American Psychological Association (2020). APA Style 7th Edition Student Title Page Guide. <https://apastyle.apa.org/instructional-aids/student-title-page-guide.pdf>
- Araújo, A. & Araújo, J. (2018). A Educação Nova e o Novismo em Educação: O novo como ilusão necessária, Revista Portuguesa de Educação, vol. 31, núm. 2, pp. 23-36, Universidade do Minho.
- Archives historiques de l’INJA. Livre de distribution des prix de l’Institut National des Jeunes Aveugles, 1855-1890. <http://www.inja.fr/Default/documentation-specialisee-et-archives-historiques.aspx>
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014) A inclusão nas escolas, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 1ª ed., Lisboa.

- Associação Promotora do Ensino dos Cegos (1927). Estatutos da Associação Promotora do Ensino dos Cegos Asylo-Escola Antonio Feliciano de Castilho. Lisboa, Associação Promotora do Ensino dos Cegos.
- Bairrão, J. (1998). Subsídios para o sistema de educação. Os alunos com necessidades educativas especiais. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barreto, A. (2002). Mudança Social em Portugal: 1960-2000, Working paper ICS, nº 6-02,
- Berkson, G. (1993). Children with handicaps – A review of behavioral research. London: LEA Publishers.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições ASA.
- Bierman, K. (2007). Peer Rejection – Developmental Processes and Intervention Strategies. The Guilford Press. New York.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competências básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21 (1), p. 7-43
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Editorial Síntesis, SA.
- Black, P. e Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), Assessment and learning, 81-100. London: Sage.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora
- Booth, Y., Ainscow, M, (2002) Index for Inclusion, Bristol, CSIE.
- Braido, P. (2004). Prevenir e não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco. Trad. Jacy Cogo. São Paulo: editora Salesiana.
- Breton, H., (2020) L'enquête narrative, entre durée et détails. Éducation Permanente, Paris.
- Breuer, F. & Schreier, M. (2007). Issues in learning about and teaching qualitative methods and methodology in the social sciences. Forum: Qualitative Social Research, 8(1), Art.30. In <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/216/477>.
- Bruner, J. S. (1966). Para uma Teoria da Educação. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bruner, J. (2000). Cultura da Educação. Lisboa: Edições 70.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Edits.), The Handbook of Child Psychology (Vol. 1, pp. 793- 828). John Wiley & Sons, Inc.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

- Carvalho, L., Almeida, I. C, Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, A & Franco, V. (2020). Recommended Practices in Early Childhood Intervention – A Guidebook for professionals. Luxemburg: Eurllyaid - The European Association on Early Childhood Intervention
- Casanova, J (2008). Pessoas com deficiências e incapacidades - um inquérito nacional", VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Lisboa.
- Charlot, B. (2000). Da relação com o saber - Elementos para uma teoria Porto Alegre: Editora Artmed.
- Chiavenato, I. (2002). Recursos Humanos (7.^a ed.). Editoras Atlas. São Paulo: Edição Compacta.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In J. Larrosa (Ed). Déjame que te Cuente – Ensayos sobre Narrativas y Educación (pp. 11-59). Barcelona: Ed. Laertes.
- Corbett, J. (1998) Special educational needs in the twentieth century. A cultural analysis (Londres, Cassell).
- Correia, L. M., & Cabral, M. (1999). Uma nova política em educação. In Correia, L. M. (Ed.). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2009). Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada. Porto: LivPsic.
- Costa, (2000) Marisa Vorraber (Org.) Estudos Culturais em Educação. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...Porto Alegre: Editora da Universidade.
- Costa, H. M. (2015). Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Damásio, A. (2000) O mistério da consciência; do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Cia das Letras.
- Delory-Momberger, C. (2012). A condição biográfica. Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada. EDUFRN.

- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation: fondements et méthodes, pratiques*. Paris: Téraèdre
- Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, 1(1), 133-147
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Duluc, A. (2000). *Liderança e Confiança: Desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino em Revista, Uberlândia*, v.17, n.1, p. 117-201.
- Ferrarotti, F. (2013) *Histoire et histoires de vie*. Paris: Téraèdre.
- Ferreira, F. B. (1999). *O Trabalho de Equipa Multidisciplinar em Intervenção Precoce: Expectativas e Ideias dos Pais e Profissionais na Avaliação*. Dissertação de Mestrado. F. P. C. E. - Universidade do Porto.
- Ferreira, D. (2020). *A escola pública portuguesa: As crianças em acolhimento residencial e os caminhos da inclusão*. (Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Ferrière, A. (1928). *Transformemos a escola. Apelo aos pais e às autoridades*. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy.
- Ferrière, A. (1934) *A Escola Ativa* (tradução, adaptação e comentário do Prof. Domingos Evangelista). Porto: Editora Educação Nacional de António Figueirinhas.
- Figueira, E. (2011) *O que é educação inclusiva*. São Paulo: Editora Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).
- Figueira, M.H. (2004). *Um roteiro da educação nova em Portugal. Escola novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fonseca, V. (2001). *Para uma Epistemologia da Psicomotricidade*. In Fonseca, V. & Martins, R. (Ed.). *Progressos em Psicomotricidade*. Lisboa: Edições FMH.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Forhman, A. & Barreto, G. (2016). *A Vida dos Direitos Humanos: Reflexões sobre questões atuais*.

- Franco, V. (Org). (2017). Contributos psicodinâmicos para a intervenção precoce na infância. Évora: Edições Aloandro.
- Freire, P. (2005): Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freud, S. (1995) Trad. Jayme Salomão. O Inconsciente. In: História do movimento Psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996, (Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIV p. 165).
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchey, H. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*, 73, 241-255.
- Gardner, H. (1999). Arte, Mente e Cérebro –Uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., & André, M. E. D. A. (2011). Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.
- Geertz, C. (2008). A interpretação da cultura. Rio de Janeiro: Zahar.
- Goldani, A., Andrea. Togatlian, Marco Aurélio. Costa & Rosane de Albuquerque (2010). Desenvolvimento, emoção e relacionamento na escola. Rio de Janeiro: EPapers.
- Gomes, Sérgio. (2010), Relações interpessoais intensificam a coesão das equipes.
- Harlen, W., & Crick, D. (2002). A systematic review of the evidence of the impact on students, teachers and the curriculum of the process of using assessment by teachers for summative purposes. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPICenter, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Retirado de
<http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/reviewgroups/assessment/asrv1.pdf>
- Henderson, A., (1987). The evidence continues to grow. NCPB, Columbia
- Honoré, B. (2013). Soigner, former, se former – cultiver ensemble les possibilites de la via. Paris: Seli Arslam.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.^a ed.) (pp. 31-61). Porto Editora.
- Izquierdo, I. (2004). A Arte de Esquecer. São Paulo: Vieira & Lent.

Ladd, G. W., Herald, S., & Andrews, K. (2006). Young children's peer relations and social competence. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (Vol 2, pp. 23-54). New York, NY:

Macmillan.

Lataille, Y. & Oliveira, M. (1993) Piaget, Vygotsky, Wallon : teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo : Summus.

Leal da Costa, C. & Sarmiento, T. (2018). Escutar as crianças nos anos iniciais e afirmar a nossa identidade profissional. *Revista Educação em Análise*,3(2), (no prelo). Issn: 2448-0320

Leandro, M. (2001). *Sociologia da família: necessidades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10847>

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula- Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel

Lopes, M. M. F. (2011). *O contributo do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das aprendizagens*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Lisboa: Instituto de Educação.

Magalhães, J. (2004). *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas*. São Paulo: Editora Universitária São Francisco.

Mahoney, G. & Perales, F. (2013). The role of parents of children with down syndrome and other disabilities in early intervention. In J-A. Rondal, J. Perera, & D. Spiker, *Neurocognitive Rehabilitation of Down Syndrome-Early Years* (pp. 205- 223). Cambridge: University Press.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Martinh, R. & Pires, H. (2018). *As tecnologias enquanto babysitter no contexto familiar: Perspetivas de mães e pais*, Coord. Pires, H, *Psychology in Education and Health*, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Évora.

Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo , J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V. & Rodrigues, S. V. (2018). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Marques, R. (2002). *O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países*.

- Masini, E.F.S (Org.). (1993) Psicopedagogia na escola: buscando condições para a Aprendizagem Significativa. São Paulo.
- Mastropieri, Margo (2001). Is the Glass Half Full or half Empty? Challenges Encountered by First-Year Special Education Teachers. *The Journal of Special Education*, 35/NO, 2, 66-74.
- Meirieu, P., (2002), A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- McNamara, S., & Moreton, G. (1988). *Changing behavior: Teaching children with emotional and behavioral difficulties in primary and secondary classrooms*. London: David Fulton Publishers.
- Miranda, Maria Madalena (2002): A Família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, Nº62, 11-15.
- Monereo, C & Gisbert, D. (2005): *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa* Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- Niza, S. (2009). As associações pedagógicas e a construção do conhecimento profissional. In Jorge Bonito (Org.) (Ed.), *Ensino de qualidade e formação de professores* (pp. 381-392). Évora: Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora.
- Organização Mundial da Saúde. (2004). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF)*. Lisboa, Portugal: Direcção Geral da Saúde.
- Organização Mundial da Saúde. (2011). *Relatório Mundial sobre a Deficiência (World Report on Disability)*
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.
- Organização das Nações Unidas (1975). *Declaração de Direitos das Pessoas com Deficiência*.
- Organização das Nações Unidas (1994). *Normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência - Resolução 48/96*.
- Organização das Nações Unidas (2018). *Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*.
- Mendonça, A. et al. (2008). *Alunos cegos e com baixa visão: orientações curriculares*. Lisboa Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Munari, Bruno (2014). *Design e comunicação visual*. Lisboa: Edições 70.

- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.). Formação de Professores Aprendizagem Profissional e Ação Docente. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995), Profissão Professor. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In Alves, M & De Ketele, J-M. (2011). Do currículo avaliação, da Avaliação ao Currículo. Porto: Porto Editora.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relation and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pereira, F. (2008). Alunos cegos e com baixa visão – Orientações curriculares. Portugal: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Carvalho, M. (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pergher, G. K., & Stein, L. M. (2003). Compreendendo o esquecimento: Teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. *Psicologia USP*, 14(1),129-155.
- Piaget, J.& Inhelder, B. (1993) A psicologia da criança. Lisboa: Edições Asa.
- Pineau, G e Legrand, J. (1993). Les histoires de vie. Paris: Press Universitaires de France.
- Pires, L.G. & Rodrigues, M.C. (2011). Desenvolvimento da compreensão de estados mentais e leitura de livros infantis: a influência de contextos sociais. In A. J. G. Barbosa (Org.), *Atualizações em Psicologia Social e Desenvolvimento Humano* (pp. 85 – 96). Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Ramos, A., (2003). Introdução à psicologia social. 4. ed. Santa Catarina: UFSC.
- Pereira, A. (2017). Regulamento Interno da Escola Salesiana. Província Salesiana Portuguesa. Lisboa.
- Ricoeur, P. (1991). O si-mesmo como um outro. S.P.: Papyrus.
- Rodrigues, D. (2003). Perspetivas sobre a inclusão. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2016). O mito da formação de professores. In *Jornal o Público*
- Rodrigues, D. (2019). Educação inclusiva: 25 anos depois de Salamanca. *Revista de Educação Inclusiva*, 10(2)
- Rodriguez, J.S. e Llinares, M.L. (2008). Recursos y estrategias en psicomotricidad. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

- Roldão, M. C. (1995). O Director de Turma e a Gestão Curricular. Lisboa: ME/IIIE.
- Roldão, M. C. (1999). Gestão curricular: Fundamentos e Práticas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rosa, L. & Holzmann, M. (2008). O que é a Psicomotricidade Relacional na escola? *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 31, 8(3),133-142.
- Sameroff, A. (Ed.) (2009). The transactional model of development: How children and contexts shape each other. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schütze, F. (2010). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller, W.; Pfaff, N. (Orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação*. (pp. 210-238). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Siqueira, D. (2005), *Relação professor-aluno: uma revisão crítica*.
- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto Editora.
- Trindade, Rui (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livros.
- Trindade, R. & COSME, A. (2010) *Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: WAK editora.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de Investigação Científica (4a ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, G., & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Education Research-Theory & Practice*. 14: 235-247.
- Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*.
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Unesco (2015). Declaração de Incheon Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>

UNESCO (1998). Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia.

UNESCO (1998). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO. (2015). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.

United States of America. (1975). Public Law 94-142—November 29, 1975. To amend the Education of the Handicapped Act to provide educational assistance to all handicapped children, and for other purposes. The Daily Journal of the United States Government, Whashington.

Vallés, A. & Vallés, C. (2000). Inteligencia Emocional: Aplicaciones Educativas. Madrid: Editorial EO.

Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências: Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia. Porto: Porto Editora

Wallon, H. (1941-1995). A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70.

ÍNDICE DE LEGISLAÇÃO

Ministério de Educação (1988). Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro (Organização interna das escolas do 1º ciclo. Diário da República.

Ministério da Educação Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº 15 – I série. . Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, nº 129 - I série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Diário da República n.º 193 – 1.ª Série. Lisboa: Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio.

Diário da República (1986). Lei nº46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo.

Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10

ÍNDICE DOS APÊNDICES

Apêndice 1 - Transcrição das entrevistas narrativas

Apêndice 2 - Categorização das entrevistas narrativas.

APÊNDICES

Os Apêndices 1 e 2 são parte integrante da dissertação de mestrado intitulada *Compreensão das vivências escolares no âmbito da educação inclusiva da aluna do ensino secundário, a Maria, ao longo da sua vida, nas dimensões pessoal, familiar, escolar e social*. Este estudo científico desenvolveu-se numa dimensão holística da vida escolar da Maria, ou seja, desde a Educação Pré-Escolar à conclusão do Ensino Secundário, tendo por base os seguintes objetivos: compreender o processo de biografização da Maria através da sua narrativa; reconstruir sentidos de experiências de inclusão vividas em ambiente escolar; promover uma investigação cooperada; compreender influências da família na vida escolar da Maria e compreender características de ambientes escolares promotores de percursos inclusivos.

As entrevistas narrativas foram realizadas no presente ano letivo, com espaçamento de três meses, nomeadamente de outubro a dezembro de dois mil e vinte e dois, tendo sido gravadas com a autorização prévia das inquiridas.

O processo de transcrição foi efetuado posteriormente, tendo as inquiridas tomado conhecimento do mesmo. A transcrição das entrevistas narrativas, considerada de importância fulcral para este estudo científico no âmbito da educação inclusiva, revelou ser difícil tendo em conta a concentração requerida para uma anotação com veracidade face às declarações das entrevistadas, registadas em suporte áudio.

Ao longo do processo de transcrição das entrevistas narrativas, foram sempre consideradas as características da oralidade, nomeadamente, redundâncias ou mesmo repetições, momentos de silêncio, risos e incorreções linguísticas.

Foram realizadas e transcritas cinco entrevistas, quatro da Maria e uma da mãe e encarregada de educação da Maria. Foi possível constatar que, em algumas questões, as respostas foram pouco esclarecedoras e, por vezes, ambíguas, surgindo a necessidade de reformular as questões para que fosse possível as entrevistadas proferirem esclarecimentos complementares.

As informações transmitidas pelas entrevistas narrativas foram fielmente transcritas. Posteriormente, foram categorizados e interpretados os dados recolhidos, tendo como referências os objetivos definidos previamente e a problemática em estudo.

APÊNDICE 1 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

A - Lista de Abreviaturas

A. C. - Ana Carrageta
A. Cl. - Ana Cláudia
B. S.- Bruno Serranito
C. - Cristina
C. O. - Catarina Oliveira
Cr. - Carlos
C. S. - Carolina Silva
D. - Daniel
H. - Helena
J. - Joana
J. J. - José João
M. - Marta
Mg. – Margarida
m. M.- Mãe da Maria
P.E.I. - Programa Educativo Individual
pe S. - padre Simão
R. - Raquel
Rs. - Rosa
S. - Sónia
Sr – Sara
S. C. - Sónia Coelho
T.I.C. – Tecnologia de Informação e Comunicação

B - Sinalética utilizada na transcrição

escrita a cor verde	Acrescentos de palavras ou frases, pelas Maria e pela m.M., após a leitura da transcrição.
palavras cortas	Corte de palavras ou frases, pelas Maria e pela m.M., após a leitura da transcrição.

1. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À “MARIA” SOBRE AS SUAS VIVÊNCIAS ESCOLARES INCLUSIVAS

A. Creche e Educação Pré-Escolar

Investigador: Maria, em primeiro lugar agradeço-te por teres aceiteado o desafio em participar neste projeto de investigação em educação.

Pedia-te que iniciássemos com uma breve apresentação tua. Depois falaremos sobre o teu percurso escolar desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Maria: Olá, eu sou a “Maria”, tenho 18 anos, faço anos dia 1 de janeiro, nasci em 2004 no Hospital de Évora e sou do sexo feminino.

Investigador: Maria, à semelhança de ti, também já tive o meu percurso escolar. Vou partilhar contigo um pouco da minha identidade e da minha vida escolar para que te sintas mais à vontade.

Nasci em Lisboa no dia 29 de agosto de 1973. Aos sete meses, os meus pais confiaram-me a uma ama, tendo em conta a vida profissional de cada um. O meu pai era GNR em Lisboa e a minha mãe, coordenadora de várias costureiras numa fábrica de equipamento desportivo. Há quarenta anos, havia mais o hábito das amas, ou seja, pessoas que tomavam conta dos filhos em casa. Aliás, estas amas acolhiam em sua casa várias crianças entre os quais a minha pessoa.

Depois entrei no Pré-escolar com três anos. Com seis anos os meus mudaram a sua residência para o Redondo, onde fiz o 1º, 2º e 3º ciclos. O ensino secundário fi-lo em Vila Viçosa. Depois fiz o ensino superior em Évora e concluí em Lisboa.

Esta partilha serve para te ajudar a perceber que todos nós temos o nosso percurso escolar e o meu foi este. Também tive boas memórias de infância. Lembro-me de várias vivências com a minha ama que vivia no Pinheiro de Loures, perto de Lisboa. Nesta zona havia um pinhal, onde brinquei várias vezes durante a minha infância. Aí, apanhava pinhões, brincava com pinhas. Depois com alguma idade brincava com um carro de regulamentos, feito em madeira com uns regulamentos, numa rampa muito pequenina que havia naquele local. Uma coisa que sempre me impressionou foi o sotaque de Redondo. As pessoas falam a cantar. Para mim não foi fácil esta mudança radical de contexto. Sempre fui um aluno médio. Comecei a melhorar no 2º ciclo. À medida que fui transitando de ano escolar ia ficando mais exigente comigo próprio. Depois segui para o ensino superior. Como começaste a tua vida escolar?

Maria: Eu andei na educação pré-escolar, no Colégio Infante D. Maria, em Évora. Só me lembro de ter medo de uma educadora que se chamava C.. Lembro-me, também que conheci uma das minhas grandes amigas. Agora, nesta altura do campeonato não falamos muito. (Silêncio demorado)

Investigador: Estás a falar de uma amizade que começou na educação pré-escolar.

Maria: Estou a falar da minha amiga C. S. que o professor Carlos até conhece bastante bem. Ela esteve cá na escola há uns anos.

Lembro-me que era uma briga para ficar no Colégio quando a minha mãe me ia levar. Pois não queria lá ficar de maneira nenhuma e que a minha mãe me contou que as educadoras tinham que me arrancar dos braços dela, porque eu não queria ficar. ~~de maneira nenhuma.~~ (Risos)

Investigador: Porquê?

Maria: Oh, professor não me lembro. (Silêncio curto) Lembro-me que tinha uma coisa qualquer, não sei se era dentro ou fora do colégio, de hidroginástica que era dada pela fisioterapeuta Rs.. Não sei se o professor Carlos conhece?

Investigador: Não conheço.

Maria: Embora não tivesse consultas de psicologia, desde os quatro anos que tive o apoio e a amizade do Dr. B. S..

Investigador: Tu já conheces o Dr. B. S. desde os quatro anos?

Maria: Sim, comecei a trabalhar com ele em intervenção precoce, passado uns anos comecei a ter consultas de psicologia também com ele. (Sorriso)

Investigador: Isso é muito bom!

Maria: Lembro-me do nosso primeiro dia que fizemos jogos coloridos. Lembro-me muito bem desse dia. Ele até fica admirado como é que eu me lembro. Recordo-me da Rs. Não sei se era fisioterapeuta. Não sei se o professor conhece?

Investigador: A Rs.?

Maria: Sim, a Rs que é amiga do B. S..

Investigador: A Rs. que te referes é também psicóloga?

Maria: Não sei, só me lembro de o B. S. ter dito que a Rs. perguntou por mim. Não me lembro de mais nada.

Investigador: Não conheço. Aliás conheço algumas pessoas que se chamam Rs., mas não sei se é alguma dessas pessoas a que te referes. Conheço uma psicóloga do Hospital de Évora que se chama Rs.

Maria: Não sei, não me lembro do apelido dela.

Investigador: Tudo bem!

Maria: Desde os meus quatro anos tenho tido acompanhamento ao nível de motricidade e de terapia da fala. Eu não dizia os “l”, não sei se se nota muito. (Silêncio longo)

Investigador: Eu não dizia os “r”. Por exemplo, em vez de dizer três dizia “três” ou laranja dizia “larranja”. Também tive algum tempo ajuda no âmbito da terapia da fala porque não conseguia dizer o “r”. A razão de ser de eu não conseguir dizer esta letra foi porque, uma vez quando eu estava em casa, houve uma brincadeira com um susto enquanto eu estava a falar. Estava a pronunciar este som quando me assustaram, dei um pulo e comecei a gaguejar um pouco. Essa é uma daquelas brincadeiras que não se deve ter porque podem dar origem a bloqueios. Depois tive que ter uma ajuda para desbloquear a articular desta consoante “r”. Brincadeiras completamente desajustadas. Não é por mal que as pessoas fazem estas coisas, mas depois temos que procurar ajuda para ultrapassar estas situações.

Investigador: O que é que te recordas mais na tua vida do Colégio no pré-escolar?

Maria: Tive terapia ocupacional onde brincava com a massa de moldar que parecia plasticina.

Investigador: Para ajudar na motricidade fina?

Maria: Exatamente.

Investigador: As tuas terapias ocupacionais entram dentro ou fora do horário do colégio?

Maria: Eram fora do colégio.

Investigador: Como se chama o colégio que frequentaste?

Maria: Chamava-se o Colégio Infante Dona Maria em Évora. A localização era na Tapada, perto do Bairro da Vista Alegre. Era um edifício branco com um portão verde grande. Quando se entrava para o lado esquerdo, tinha uns pneus com cores no recreio.

Investigador: Já estou a ver onde é. Estiveste nesse jardim de infância até aos seis anos?

Maria: Sim.

Investigador: Tiveste sempre a mesma educadora?

Maria: Não, não, isso é que eu estava a explicar. No início comecei com a educadora C.. Não sei se lhe diz alguma coisa. Depois a educadora teve um problema que eu, de momento, não me recordo qual era. Foi cancro da mama. Teve que ser substituída por uma educadora que se chamava R.. Lembro-me que eu não gostava nada dela! ~~mesmo nada, nada, nada.~~

Investigador: Recordas-te das tuas brincadeiras, do que mais gostavas de brincar?

Maria: Eu andava sempre sozinha. (Silêncio longo)

Investigador: Andavas sempre sozinha?

Maria: Andava ou quase sempre sozinha ou sozinha. Andava junto da educadora ou da minha amiga C. S. ~~ou sozinha.~~

Investigador: A C. S. também esteve na nossa escola e foi da minha direção de turma até ao nono ano de escolaridade. Na tua sala havia mais rapazes ou raparigas?

Maria: Nós tínhamos quatro salas. A minha sala, se não estou em erro, era a sala azul, tinha uma baleia na porta. Depois tínhamos a sala, em frente um dormitório, onde fazíamos sextas e se fossemos até ao fim do corredor tínhamos um ginásio, onde praticávamos educação física. A minha professora de educação física chamava-se A. C., não sei se conhece, se lhe diz alguma coisa?

Investigador: Não conheço a A. C.. Tivemos um professor na nossa escola de matemática chamado Carrageta. Poderá ser a neta de um antigo encenador também com apelido Carrageta. Um senhor que foi professor e após entrar no período da reforma dedicou-me muito ao teatro como uma forma de ocupar o seu tempo livre. Era alguém que encenava os teatros com muito empenho e entusiasmo. Nas aulas de educação física fazias todos os exercícios como os outros?

Maria: É assim, nessa altura não consigo dizer o que é que fazia. Só me lembro a partir do 5º, 6º ano. Lá está era muito nova, já passaram imensos anos, já não me lembro.

Investigador: Nas memórias que tu tens desse período escolar da tua vida, lembras-te de andares sozinha, andares com a C. S....

Maria: E a M. Tinha uma amiga que se chamava M.. Às vezes andava com ela.

Investigador: Nesse grupo de amigas havia mais pessoas?

Maria: Eramos só três: eu, a C. S. e a M..

Investigador: Maria, tem sido muito bom a forma como tens falado da tua vida durante o período do pré-escolar. De forma segmentada, estamos a desenvolver estas memórias através das tuas narrativas. Lembraste de mais algum episódio relevante nesta fase da tua vida escolar?

Maria: Não. A minha vida do pré-escolar foi no mesmo sítio.

Investigador: Recordas-te quando estavas a realizar as atividades se havia algum cuidado nos exercícios propostos, nas tarefas?

Maria: Não me lembro de nada. Vou ser sincera. A partir do primeiro ciclo posso falar à vontade porque lembro-me de tudo, mais ou menos.

Investigador: Até essa fase da tua vida lembravas-te das tuas amigadas e como passavas o tempo com essas amigadas, a forma como te identificavas muito com o grupo. A tua relação com a educadora?

Maria: A minha relação com a educadora R. era péssima porque eu não gostava nada dela.

Investigador: O que é que não gostavas dela?

Maria: Olhei para ela e pensei. Ok! Não vou com esta cara.

Investigador: Olhaste para ela e pensaste “Não faz o meu género!”.

Maria: Foi exatamente isso. Por outro lado, eu e a educadora C. tínhamos uma boa relação. (Silêncio curto)

Investigador: O que é que tu gostavas da educadora C.?

Maria: (Riso) A educadora era simpática. Tinha muito cuidado tanto comigo como com os outros colegas do colégio da minha turma. Ter cuidado comigo não chega é preciso ter cuidado com todos.

Investigador: Sentias que ela cuidava de todos?

Maria: Sim. Tirando o facto de ela me arrancar dos braços da minha mãe. Eu detestava isso. De resto, gostei dela. Também tive uma experiência que eu não me lembro. Só me recordo porque a minha mãe me contou. Eu no colégio dizia que os meus pais não me davam comida em casa.

Investigador: A sério? Qual era a reação da tua educadora?

Maria: (Silêncio curto) Não me lembro. Só me lembro porque a minha mãe me contou. Eu lembrar, lembrar, não me lembro.

Investigador: O que é que as pessoas do teu colégio te diziam?

Maria: Ah! Coitadinha! Era mais ou menos isso. Eu naquela altura comia bem.

Investigador: Comias bem em casa e no colégio?

Maria: (Gargalhada) Sim. Lembro-me bastante bem dos pratos onde nos serviam as refeições. Eram pratos de plástico grandes azuis, verdes e amarelos. Copos de plástico, pratos de plástico, tudo de plástico. Lembro-me que havia uma carne que eu detestava aquilo, era muito mau mesmo, não conseguia comer. Eu sou muito esquisita com as carnes, com a textura das carnes, e a textura daquilo parecia iscas, fígado. Não gostava e não conseguia comer.

Investigador: Se calhar eram mesmo iscas!

Maria: Se calhar!

Investigador: Eu também não gosto, nem do cheiro.

Maria: A mim o cheiro não me faz confusão.

Investigador: Em relação à alimentação já falámos e em relação às atividades que realizavas no colégio. Fazias desenhos?

Maria: Fazia desenhos e brincava com plasticina.

Investigador: Atividades físicas?

Maria: Fazia corridas. Os meus colegas corriam num circuito em cima dos pneus. Lembro-me de os ver fazer, (Silêncio curto) mas penso que eu não fazia.

Investigador: Festas?

Maria: Festas, boa! Das festas do colégio não lembro de nada. Lembro-me de uma festa porque vi uma foto. De memória não me lembro nada. Nessa foto eu estava mesmo desdentada. (Gargalhada) Até tinha umas orelhas de diabinha. Festas já na escola primária. Lembro-me que tive uma festa final de ano. Em inglês, fizemos uma dança com músicas tradicionais daquela altura que eu agora também não me lembro do nome da mesma. Lembro-me dessa festa que eu até fui vestida com uma saia cor-de-rosa.

Investigador: Lembraste da tua festa de finalistas do colégio?

Maria: Não. (Silêncio curto) Lembro-me de uma foto que a minha avó tem lá em casa, onde estava com um fato preto que normalmente as pessoas que são finalistas vestem. Tenho uma foto vestida com isso, mas não me lembro de nada.

Investigador: Viste a foto, mas não te lembras de teres vivido aquele momento?

Maria: Exato! Vi a foto, mas não me lembro de ter vivido aquele momento.

Investigador: Maria, memórias do teu colégio que te marcaram pela positiva dos colegas, das educadoras.

Maria: Do colégio, sinceramente, não me lembro de nada. Só me lembro principalmente dos amigos.

Investigador: A tua relação com a colega C. S., como era?

Maria: A minha relação com ela foi boa e continua ativa. No colégio éramos muito amigas. Andávamos sempre juntas. Era a única pessoa com quem eu me dava a sério. Dava-me com a M., mas a minha relação com a M. era cem vezes inferior à relação que eu tinha com a C.S. naquela altura.

Investigador: Com a C. S. sempre conseguiste ter uma boa relação.

Maria: Nós somos um bocado parecidas para ser sincera.

Investigador: São duas raparigas muito bonitas, interessantes, inteligentes, sensíveis e eu tive o prazer de conhecer as duas. Aliás, tive o prazer de ser diretor de turma das duas.

Maria: Ah pois é! Lembro-me que quando fazíamos visitas de estudo íamos sempre de mão dada com ela. (Sorriso)

Investigador: Lembraste de alguma visita de estudo que tenhas feito no colégio?

Maria: Não. No colégio não me lembro.

Investigador: Fizeste visitas de estudo que ias de mãos dadas com a C. S..

Maria: Fiz porque eu lembro-me porque vi uma foto, mas não me lembro quando é que foi. Nas visitas de estudo só me lembro quando foi no primeiro ciclo que houve uma que me marcou, mas eu depois falo. Lembro-me das sextas do colégio. Eu tinha a mania de fazer uma coisa muito engraçada. Quando acordava era tipo com sonhos, tinha tipo um lençol e por baixo quando levantava o colchão tinha a cor do colchão. Tinha a mania quando acordava da sesta ver a cor do colchão que me calhava. Lembro-me que as cores que mais me calhavam eram o vermelho e a cor de laranja. A mim era quase sempre o vermelho.

Investigador: Como foram as tuas educadoras?

Maria: Só tive duas a R. e a C.. A R. esteve em substituição da C. quando ela teve um problema de saúde.

Investigador: Tiveste mais tempo com a R. ou com a C.?

Maria: Com a C. ~~Tinha cabelo louro, comprido. Não tinha muita simpatia por ela.~~

Investigador: Essa educadora não cuidava bem de ti e dos colegas?

Maria: Não, A educadora R. é que era um bocado bruta e falava um bocado alto e eu sou muito sensível em relação a esse tipo de coisas.

Investigador: Como reagias quando ela falava alto?

Maria: (Silêncio curto) Começava a chorar.

Investigador: Qual era a reação da tua educadora quando choravas?

Maria: Não fazia nada. (Silêncio curto) Ficava a olhar para mim, mas não me fazia nada.

Investigador: Com a educadora C. isso não acontecia?

Maria: Quer dizer, (Silêncio curto) chorava quando ela me tentava arrancar dos braços da minha mãe.

Investigador: Tirando essa situação ela na sala ajudava e corrigia não tinha uma atitude de te ver chorar e nada fazer?

Maria: Não. Era sempre muito sorridente e doce com todos os alunos.

Investigador: Tiveste duas educadoras com perfis diferentes: uma era doce e alegre e outra era mais agressiva e falava alto. Era só contigo ou com todos os teus colegas?

Maria: Era com toda a gente. Era mesmo a maneira de ela ser.

Investigador: Tu não contavas aos teus pais essas situações.

Maria: Professor, não me lembro. No colégio foi complicado. Sempre fui uma miúda que com adaptações novas são horríveis. Quer dizer, eram, são. Para fazer amigos é um trinta e um. (Silêncio) A partir do meu terceiro ano, na escola primária, as coisas acalmaram. Desde o colégio até ao terceiro ano foi um descalabro.

Investigador: Maria, deste-me muitas informações importantes sobre a tua vida no colégio. Percebi a forma como tu socializaste, como convivias com os teus colegas e as educadoras. Houve uma mudança positiva a partir do terceiro ano.

Maria: Sim. É isso. O que me lembro mais da minha infância foi quando entrei para a escola primária.

B. 1º Ciclo

Investigador: Maria, antes de mais nada quero-te agradecer novamente por estarmos aqui a fazer esta entrevista. Foi interessante ver que tu na primeira parte da entrevista realçaste muito o 1º ciclo, nomeadamente, o 3º ano.

Maria: O 3º ano, sim.

Investigador: Como foi a transição para o 1ºano? Para que escola foste?

Maria: Fui para a escola primária da Vista Alegre. Depois no 5º e no 6º tive que mudar.

Investigador: Do 1º ao 4º ano, quem eram os professores e o que destacas?

Maria: Então, foi assim. No 1º e 2º ano tive uma professora. No 3º e 4º ano tive outra professora.

Investigador: Desde o 1º ano os professores tiveram sempre o cuidado de adaptar e te apoiar tudo o que era necessário?

Maria: Não era bem assim. No 1º e 2º ano foi um bocado complicado.

Investigador: Porquê? A professora não te conhecia bem? Não te queria ajudar? O que é que aconteceu?

Maria: Ela não me conhecia bem e depois não adequava as coisas como deveriam ser adequadas. (Silêncio curto) Não foi uma boa professora para mim.

Investigador: A tua mãe nunca falou com a professora para reajustar a metodologia de ensino e avaliação?

Maria: Sim. Até porque eu chegava todos os dias a casa a chorar porque não conseguia perceber nada do que a professora escrevia no quadro.

Investigador: Tu dizias à professora que não percebias?

Maria: Não me lembro professor. Não me lembro desses pormenores.

Investigador: Estou-te a perguntar isto porque, muitas vezes, nós temos a sensação de pensar que os professores sabem tudo. Se nós não falámos a nossa opinião, o nosso sentir, os professores não têm essa perceção. Por vezes, não é por falta de vontade, mas pelo facto de não terem informação.

Maria: Mas isto de a professora ser assim não era só comigo. Era também com outras colegas minhas como por exemplo a C. S..

Investigador: Os vossos pais nunca falaram com a professora?

Maria: Isso não sei.

Investigador: A professora manteve a mesma forma de estar e postura durante 2 anos?

Maria: Sim.

Investigador: Ninguém falou com a professora propondo mudança de metodologia em sala de aula?

Maria: Não. Só no 3º ano quando mudei de professora. A professora que estava connosco no 1º e 2º ano saiu da escola e entrou uma nova para a nossa turma.

Investigador: Como foi o trabalho da nova professora contigo?

Maria: Não tinha nada a ver. (Riso)

Investigador: Em que sentido?

Maria: Enquanto a outra não fazia as coisas como deveria ser, a do 3º e 4º ano era impecável.

Investigador: O que é que esta professora fazia?

Maria: As coisas básicas, aquilo que deveria ter sido feito, as adequações todas.

Investigador: Naturalmente, começaste a ter mais sucesso?

Maria: Ah! Comecei a ter boas notas.

Investigador: A tua relação com essa professora do 3º e 4º ano, como era?

Maria: Foi boa, ela era querida. Notou-se o meu sucesso. No quarto ano fui fazer exame final de ano, tive Bom a português, não me lembro da percentagem.

Investigador: Muitos parabéns!

Maria: Tive 98 a Matemática. (Sorriso)

Investigador: Concluiste o 1º ciclo com sucesso devido ao bom trabalho da professora do 3º e 4º ano?

Maria: Sim, sim.

C. 2º Ciclo

Investigador: Maria, terminado o 4º ano, o que é se seguiu na tua vida escolar?

Maria: 5º ano, escola nova, mais uma adaptação, fui para a escola da Malagueira.

Investigador: Essa escola pertence ao mesmo agrupamento. Que mudanças ocorreram na transição do 4º para o 5º ano?

Maria: Mais disciplinas, na turma alguns colegas continuaram juntos, outros não.

Investigador: Houve alterações de colegas na turma? Mantiveste as tuas amizades ou algumas saíram? (Silêncio longo)

Maria: Não me lembro bem da turma.

Investigador: O que é que te lembras do 5º ano? (Silêncio curto)

Maria: Lembro-me do primeiro dia. Cheguei à escola e estava completamente perdida. Nunca tinha ido para aquela escola, nunca tinha lá posto os pés. Lembro-me da Sr. ir ter comigo e ajudar-me.

Investigador: Tiveste sempre amigas no teu percurso escolar?

Maria: Sim.

Investigador: Como é que correu o 5º ano?

Maria: Lembro-me mais ou menos.

Investigador: Na tua vida escolar do 2º Ciclo tiveste direito a algumas medidas educativas que te ajudassem a superar as dificuldades?

Maria: No 5º ano não me lembro muito. Só me lembro da disciplina de Ciências, eu adorava aquilo. Sempre fui uma rapariga que sempre gostou de Ciências.

Investigador: Lembras-te se no 5º e 6º anos os professores se preocupavam em adaptar, em ajudar, em apoiar ou em esclarecer?

Maria: Estou a pensar quem é que eu tive no 5º e 6º ano. Eram prestáveis e faziam aquilo que era suposto fazer.

Investigador: A mãe ia muitas vezes à escola? Tens essa noção?

Maria: Não tenho essa noção.

Investigador: Sentiste-te bem no 5º e 6º ano? (Riso)

Maria: Sim, adorava a minha diretora de turma.

Investigador: O que é que gostavas nela?

Maria: Era muita querida, era mesmo boa pessoa.

D. 3º Ciclo

Investigador: Como foi o teu 7º ano?

Maria: Continuei lá na escola até ao 9º ano. Depois no 10º ano mudei-me.

Investigador: Que mudanças importantes ocorreram do 7º ao 9º ano?

Maria: Alterou a turma no 7º ano e alguns professores. Tinha colegas que eram simpáticos comigo e tinha uns que eram mesmo parvos e faziam bullying comigo.

Investigador: Quais eram as tuas reações quando sentias que estavas a ser vítima de bullying?

Maria: Nada. Deixava-me estar no meu canto que é o que faço sempre.

Investigador: Não falavas em casa sobre essas situações?

Maria: Quando era mais nova, sim. Agora não. No 7º ano não cheguei a falar, não me lembro.

Investigador: Se não falarmos também não conseguimos resolver. Como foi a tua relação com os professores. Foram previstas e aplicadas medidas educativas para te ajudar no teu percurso educativo?

Maria: Mudei de diretora de turma outra vez. Mudei no 7º ano. No 7º para o 8º ano mudei outra vez. No 8º e 9º anos tive o mesmo Diretor de Turma.

Investigador: Tiveste uma diretora de turma no 5º e 6º. Tiveste outra no 7º e um outro nos 8º e 9º ano?

Maria: No 8º e 9º ano calhou muito bem o diretor de turma ser o professor da disciplina que é mais difícil a nível motor.

Investigador: Qual era a disciplina?

Maria: Educação física. Assim que soube senti-me logo mais segura. A educação física é aquela disciplina prática. Ok, tu não podes fazer algumas coisas. Tendo sido o meu diretor de turma o professor de educação física já tinha a noção de que ela não pode fazer isto e isto. Este foi professor de educação física no 8º e 9º ano.

Investigador: Gostaste de o diretor de turma ser professor de educação física pelo facto de te conhecer melhor, ter uma boa relação contigo e acompanhava-te individualmente e em contexto de turma.

Maria: Não era pela relação. Era mais pelo facto do ok, sentir-me mais segura pelo facto de ele saber o que eu podia fazer ou não, de eu não ter que estar a dizer e eu não ter que estar a falar com ele.

Investigador: Deu-te segurança.

Maria: Ao nível da educação física, sim.

Investigador: Ao nível das outras disciplinas no 3º ciclo?

Maria: Na disciplina de história tive uma professora que foi terrível.

Investigador: Porquê? (Silêncio curto)

Maria: Porque eu lembro-me do episódio do 1º período que vai ficar sempre na minha memória. Foi um trabalho que era eu mais duas colegas minhas e era suposto fazermos um friso...cronológico. Só que fizemos em cartolina. As minhas colegas não me foram pôr a fazer o friso com a régua a fazer linhas direitas. Elas sabiam que eu não conseguia fazer isso direito e disseram-me para fazer a pesquisa no computador. A professora perguntou-nos como é nós gerimos o trabalho. Nós dissemos e ela assim “Ah, mas pesquisa no computador não é trabalho.”

Investigador: Como assim?

Maria: Eu disse “Desculpe” e ela voltou a dizer que pesquisa não é trabalho. Depois no final tínhamos duas hipóteses em cima da mesa que era dar 45 às duas colegas minhas e 0 a mim porque ela não considerava pesquisa no computador como trabalho. Depois eu disse à minha mãe o que se passou. Ela foi lá à escola, obviamente.

Investigador: Claro. Fizeste muito bem em falar com a mãe.

Maria: Disse, não sei se fui eu se foi a Mg., fomos as duas falar com a professora, tivemos uma grande discussão.

Investigador: Nem é preciso ser professor para perceber isso.

Maria: A professora punha em causa a questão de eu ver, ou seja, de eu ver bem.

Investigador: A professora colocava em causa uma informação médica?

Maria: Não, é que eu imagine. Está a ver um friso cronológico com as datas e não sei quê e aqueles tracinhos pequeninos, eu não vejo isso. Depois eu consegui ver as letras do livro que são pequeninas, mas um bocadinho maior. Ela pôs isso em causa.

Investigador: Maria, há coisas tão óbvias que basta perceber, compreender e ajudar.

Maria: Depois no final do período deu-me um 2 por causa daquele trabalho, do friso cronológico. Eu e a minha mãe tivemos a discutir com ela, a dizer que não era justo. Depois no final do 2º período subiu-me a nota. Eu também como detestava aquilo, eu odiava aquilo de morte, tinha sempre negativas. A negativa mais baixa que tive foi quase na positiva. Ela nesse período deu-me 2 até por causa do trabalho, mas depois consegui subir. Ela não explicava bem a matéria e depois queria o quê, depois admira-se.

Investigador: Ou seja, não explicava, não percebia, não compreendia e ainda reclamava.

Maria: Professor, vamos ser racionais. A senhora tinha alguma idade, já tinha 65 anos.

Investigador: Maria, se a professora está a trabalhar, independentemente da idade, terá que fazer o que é exigido à função do professor. Se não tiver condições emocionais, físicas

ou outras terá que colocar baixa médica para se recuperar enquanto pessoa e não colocar em causa o seu profissionalismo. Além da disciplina de história que mais realças no 3º ciclo?

Maria: Houve um momento mesmo giro, foi mesmo giro, nunca mais me esqueço. (Gargalhadas)

Investigador: Conta-me.

Maria: Nós, na disciplina de ciências, fazíamos muitas experiências. Estou-me a rir, é que isto tem tanta piada. O professor levou um coração de porco para a sala e meteu-nos a mexer naquilo com luvas, em grupo. As minhas amigas de luvas e eu disse que ia calçar as luvas porque se tiver a mexer num órgão sem luvas é completamente diferente. Mexer sem luvas consegue sentir os tecidos todos e eu com luvas não conseguia sentir nada. Fiz aquilo sem luvas e comecei a mexer naquilo, a fazer massagem cardíaca. Só me lembro das minhas amigas a dizerem-me assim: “Ouve lá, tu és maluca, estás a mexer nisso sem luvas”.

Investigador: Qual foi a reação do professor de ciências?

Maria: O professor não disse nada, começou-se a rir.

Investigador: Nas outras disciplinas como foi?

Maria: Calma, que ainda não acabei. Agora lembrei-me de uma. Esta está tão boa. Fomos fazer uma experiência para o laboratório que era tirar partes da cebola para ver ao microscópio. Então aquilo era um vidro de relógio, está-me a faltar o nome, um instrumento de laboratório com a casca de cebola lá em cima. Só que o vidro de relógio é transparente. O professor disse-me para ir deitar a casca de cebola ao lixo. Eu fui. Só como o vidro de relógio era transparente e eu não vi aquilo bem. O que é acha que aconteceu?

Investigador: Colocaste tudo no lixo.

Maria: Meti tudo no lixo. Depois o professor virou-se para mim e perguntou-me o que é que eu fiz ao vidro de relógio. Depois é que me apercebi. Não acredito. Foi uma cena muito hilariante. O professor depois começou-se a rir.

Investigador: Nas restantes disciplinas, como é que te sentiste? (Silêncio curto)

Maria: Matemática foi pacífico. Tive dificuldades ~~na matemática~~, mas a professora do 9º ano era fixe, ajudava e compreendia. Assim ia conseguindo.

Investigador: A nível geral do 3º ciclo, os professores apoiavam-te, adaptavam os instrumentos de avaliação?

Maria: Tirando a professora de história todos os professores adaptavam e ajudavam. A minha professora de educação especial estava sempre em cima.

Investigador: Quanto tempo é que a professora de educação especial trabalhava contigo por semana?

Maria: Eu ia lá uma vez por semana.

Investigador: Ainda do 3º ciclo o que realças de positivo?

Maria: Esqueci-me da viagem que fiz no 9º ano. Isso foi. (Pausa pequena) Tirando o facto de eu me ter aventurado sem autorização. (Risos)

Investigador: Conta-me o que aconteceu. Fiquei curioso.

Maria: Eu conto. Nós fomos para Sevilha no fim de semana de 18 e 19 de maio de 2019. Fomos à Isla Mágica no dia 19. Aquilo tem lá uma torre que cai a pique. A minha professora de educação especial estava cheia de medo. Os meus pais também foram, mas ficaram num hotel diferente do nosso. A minha professora e o meu Diretor de Turma estavam os 2 cheios de medo porque aquilo quando cai a pique faz imenso impacto. Eles estavam cheios de medo por causa da minha válvula. Eu fui sozinha com um grupo de amigas e eles a não sei quantos quilómetros de mim. Os meus colegas foram andar eu disse que também ia, na desportiva, bora. Assim que eles se aperceberam ainda tentaram tirar de lá mas já não deu. Quando eles queriam tirar-me de lá aquilo começou a andar.

Investigador: Maria, tens que ter cuidado com a tua saúde.

Maria: Grande maluca. Pior. Está a ver aquela torre da Disney Land? Já andei nisso, duas vezes ou mais.

Investigador: Quando saíste da torre em Sevilha qual foi a reação dos professores?

Maria: Começaram a mandar vir comigo. Uma amiga minha só me dizia que eu devia ter visto a minha cara, estava toda branca. Foi bué fixe.

Investigador: Maria, fazes um balanço do 2 e 3º ciclo muito positivo? (Silêncio curto)

Maria: Do 9º ano, sim. A minha professora de educação especial ajudou-me muito. Eu gostava dela, mas era um bocado chata.

Investigador: Porquê? (Silêncio curto)

Maria: Imagine que eu fazia alguma asneira, sem querer, alguma coisa sem gravidade nenhuma. Ela ia logo contar aos meus pais.

E. Ensino Secundário

Investigador: Olá Maria, agradeço mais uma vez a tua colaboração neste estudo científico. Recordo que já falámos sobre a tua vida escolar na creche e educação pré-escolar e depois no ensino básico, terminando no 9º ano, na Escola Básica Manuel Ferreira Patrício. Posteriormente, pediste transferência para os Salesianos de Évora para frequentar o ensino secundário. Porquê os Salesianos?

Maria: Eu vinha cá buscar o meu irmão que frequentava o 1º ano de escolaridade e vi que era uma escola muito gira. Depois cruzava-me com pessoas super simpáticas e pensei que esta escola se calhar é uma hipótese para mim.

Investigador: Atraíu-te a simpatia das pessoas que trabalham nesta escola?

Maria: Sim e o espaço. Eu entrava e ia até ao corredor do 1º ciclo para ir buscar o meu irmão e gostei dos espaços.

Investigador: Gostaste do espaço e da simpatia das pessoas da escola.

Maria: Depois fui dizer à minha mãe que queria ir para os Salesianos.

Investigador: Fizeste a candidatura para frequentares o ensino secundário nos Salesianos e escolheste a área de Ciências e Tecnologia.

Maria: Porquê Ciências e Tecnologia? Por causa de biologia e geologia e física e química.

Investigador: São duas disciplinas que tu gostas?

Maria: Sim. O ano passado era biologia e geologia adorava aquilo. Também gostava de física e química, mas a professora não. No 11º ano as coisas mudaram. Não tinha a noção do que é que queria. Tinha apenas a noção que queria alguma coisa ligada à área da saúde. Não tinha aquela noção, ok, tu queres isto! Não.

Investigador: Escolheste essa área porque te vias e vês a trabalhar na área da saúde?
(Silêncio longo)

Maria: Área da saúde é como quem diz. Não é qualquer área da saúde.

Investigador: A saúde mental, nomeadamente psicologia?

Maria: Sim, sim. Até já tive conversas com colegas meus e com mais velhas que eu. Cada um tem a sua opinião e há muita gente que diz que a saúde física é mais importante que a mental.

Investigador: São todas importantes.

Maria: Claro. O que eu costumo dizer é se tu não tiveres bem mentalmente como é que vais estar bem fisicamente. É impossível.

Investigador: Uma coisa implica a outra.

Maria: Exatamente. (Sorriso)

Investigador: Maria, como foi o 10º ano?

Maria: Lembro-me perfeitamente do dia da apresentação, foi lindo. Lembro-me de chegar cá. Está a ver aquele pátio grande com os cestos de basquetebol?

Investigador: Sim.

Maria: Nós fomos para aí. O professor J. J. perguntou-me se eu queria ficar com a minha mãe que estava a falar com a professora J. ou se queria ir conhecer o diretor de turma. Disse-lhe que ainda não conhecia ninguém sem ser a minha colega de turma Sr., preferia ficar com a minha mãe e com a professora J.. Depois lembro-me do professor Cr., diretor de turma, me ir chamar para irmos para a sala de Dom Bosco. Lembro-me do pe S. fazer uma introdução à apresentação. Lembro-me da minha professora de Física e Química Ame ter dito que iríamos aprender coisas mesmo giras e não sei quê. Vinha com expetativas elevadas em relação às notas porque eu sempre tive mas agora não tenho tanto. Sempre tive uma ideia errada dos salesianos. Escola privada, estás a pagar uma mensalidade. Portanto vens para aqui para ter notas brutas, 18, 19 ou 20. (Riso)

Investigador: A escola não vende as notas!

Maria: Sim, como é que hei-de dizer. Estar numa escola privada tens mais responsabilidade que estar numa escola pública.

Investigador: Numa escola privada tens o investimento dos pais e tu fazes o teu investimento que é o teu trabalho. Numa escola pública não há o mesmo investimento por parte dos pais e cada um faz o investimento pessoal que entender. No ensino particular o investimento dos pais motiva os alunos a investirem no trabalho para melhores resultados.

Maria: Exatamente. (Silêncio curto) O 10º ano foi bom, os meus colegas têm sido simpáticos. Lembro-me da C. O., durante a apresentação na Sala Dom Bosco, falou comigo enquanto eu estava super nervosa. Eu até comentei que tinha o mesmo nome que eu.

Investigador: Ao nível do 10º ano, da tua avaliação, das medidas que usufruíste na adaptação dos instrumentos de avaliação. Foram as medidas adequadas para ti?

Maria: Isso não me posso queixar.

Investigador: A proximidade dos professores contigo nesta escola, como é próprio de uma escola salesiana. Esta proximidade o que é que mudou em ti?

Maria: Proximidade já tinha muito com uma das professoras. Com os outros professores fui-me adaptando. Com o professor J. J. até nos adaptarmos um ao outro foi. (Silêncio curto)

Investigador: Neste momento estão adaptados?

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Maria: Neste momento, sim.

Investigador: Houve também algum trabalho do diretor de turma, reunindo os pais e os professores, ou melhor, toda a equipa, para que tivéssemos todos a trabalhar no mesmo sentido.

Maria: De uma maneira geral tem sido bom.

Investigador: Na transição do 10º para o 11º ano, sentiste alguma melhoria?

Maria: Houve a entrada de uma pessoa nesta turma que mudou isto. Uma colega minha que entrou na turma e contribuiu para a mudança pela positiva, a minha maninha de coração, a Madalena.

Investigador: Tens a Madalena Vicente como sendo uma referência?

Maria: Sim, nós somos maninhas de coração. Alguém com quem me identifico. Eu e a Beatriz. Identificamo-nos muito com a Madalena.

Investigador: Na transição do 10º para o 11º ano houve também alguma mudança de professores.

Maria: É assim, eu não queria estar a dizer isto porque parece que estou a dizer mal. Acho que a mudança da professora de biologia foi ... como é que hei de dizer isto. Foi uma coisa mesmo abrupta. (Silêncio curto) Foi complicado no início.

Investigador: Essa tua opinião também se deve à relação de proximidade com a professora Joana, a antiga professora de biologia e geologia.

Maria: Tinha e tenho ainda uma relação de proximidade com a professora J. desde a minha infância.

Investigador: Como foi a mudança na disciplina de físico-química?

Maria: Lá está. A professora S. C. não me conhecia, mas acho que as coisas estão muito melhores. A professora colocou-me a mim como aos meus colegas super à vontade. Esta professora e os outros professores das outras disciplinas sempre fizeram as adequações necessárias para que tivesse e tenha sucesso.

Investigador: As adequações sempre foram feitas nos 10º e 11º em todas as disciplinas?

Maria: Sim, sim, sim.

Investigador: Houve alguma evolução do 10º para o 11º ano nas adequações?

Maria: Nas adequações não. Mas houve no método de avaliar dos professores. A disciplina que eu posso realçar é mesmo física e química. A professora do ano passado fazia-me uma tabelas e dizia-me “C. S. tu tens que fazer isto, isto, isto e isto. Fazer página não sei quantos do manual. Eu fazia as páginas, mas não percebia como fazer. Esta professora dá-me fichas. Isto não é crítica nenhuma. Até porque eu gosto disto mesmo. O

que esta professora me faz são fichas. Eu treino as fichas em casa e depois a professora nos testes mete-me exercícios iguais aos das fichas.

Investigador: Ou seja, a tua professora de física e química conseguiu ajudar-te a que tu aprendesses mais, melhor e que a avaliação fosse de acordo com os conteúdos que estás a trabalhar nas aulas.

Maria: Também noto que aprendo melhor. Não é defender esta professora e dizer mal da outra, atenção. Mas acho que, eu e os meus colegas, aprendemos melhor com esta professora, tem mais facilidade em explicar a matéria em relação à outra professora. Acho que aprendemos todos melhor. *Posso também partilhar que, fora da sala de aula, a professora S. C. tem se mostrado próxima de mim. Esta proximidade deve-se ao facto da minha mãe ter sido operada no dia 16 de maio de 2021 e eu tinha teste de física e química nesse dia. A professora S. C., quando eu entrei no zoom, reparou que eu estava com cara de choro e, de imediato, mandou-me uma mensagem para o whatsapp a perguntar o que se passava. Ao sentir-me confortável pela preocupação da professora, acabei por contar-lhe o que se passava. Ela compreendeu e disse-me que se quisesse fazer o teste noutro dia estava completamente à vontade. Passado um mês, a professora foi operada. Quando estava em recuperação teve que ser internada de urgência um dia antes do seu aniversário. Passado um mês e meio regressou à escola, fui ter com ela e perguntei-lhe como estava e ela perguntou o mesmo em relação à minha mãe.*

Investigador: Ou seja, em termos de aprendizagem continuas a aprender da mesma forma. Em termos de medidas, mantiveram-se as mesmas. O que notaste diferença foi na metodologia do ensino da física química de uma forma positiva.

Maria: Na disciplina de biologia notei de uma forma negativa.

Investigador: Negativa, porquê?

Maria: Oh professor! (Silêncio curto) Eu não queria estar a dizer isto. Porque isto parece que estou a dizer mal da professora.

Investigador: Não estás a dizer mal. Estás a dizer a tua opinião verdadeira.

Maria: É assim. A professora J., ela fazia powerpoints e explicava a matéria à maneira dela. Esta professora não. Quando nós estávamos em casa o meu pai dizia: “Olha lá, tu em biologia só vês vídeos?” E eu “pois”.

Investigador: Com esta professora?

Maria: Sim, com a professora A. Cl..

Investigador: Mas a professora não te adaptava os instrumentos de avaliação?

Maria: Não é isso. A maneira dela explicar é diferente. Colocava vídeos da Escola Virtual, já feitos. Colocava os vídeos mas ... (Silêncio curto)

Investigador: Não explicava a matéria dos vídeos?

Maria: Explicava a matéria dos vídeos, mas não de uma forma que eu achasse que não era tão boa, nem perceptível. Eu aprendo porque estudo em casa.

Investigador: Ou seja, a matéria não te chega a ti da mesma forma que chega a matéria de física e química. É isso?

Maria: Este ano sim.

Investigador: Em termos gerais de escola, na transição do 10º para o 11º ano, sentiste-te sempre bem? Houve alguma evolução?

Maria: Houve, mas foi pela minha parte e pela parte negativa. No 10º estava muito mais (silêncio curto).

Investigador: Estavas muito mais quê?

Maria: Como é que hei-de dizer isto. Estava mais comunicativa. No 11º ano senti-me com alguma pressão.

Investigador: No 11º ano existem exames, é normal teres-te sentido assim. Tu e todos os teus colegas. O 12º ano está a ser diferente uma vez que tens menos disciplinas.

Maria: Mas isso das disciplinas não me incomodam. (Silêncio curto) Quer dizer, incomoda-me uma coisa que ainda estou chateada com isso.

Investigador: O quê?

Maria: É não ter aberto psicologia. Pois, estou mesmo chateada. (Silêncio curto) Não estou a brincar, estou a falar a sério.

Investigador: A escola não pode abrir todas as opções.

Maria: Eu sei, mas eu precisava daquela disciplina.

Investigador: Podes ler livros sobre psicologia.

Maria: Professor eu já ando a fazer isso. Vou para a biblioteca e peço à bibliotecária para me dar os livros do 12º ano da disciplina de psicologia.

Investigador: Até podes pedir ao amigo B. S. que possa partilhar contigo algumas propostas de literatura.

Maria: Ah não! O que eu faço com ele é dizer-lhe coisas que vou aprendendo e ele fica a olhar para mim e pergunta-me como é que eu sei isso e eu ...ah pois. (Risos)

Investigador: Maria, fazendo o balanço do teu percurso escolar até ao momento, quais foram os melhores momentos que viveste.

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

Maria: Foi quando fui de viagem nos dias 18 e 19 de maio de 2019, à Isla Mágica, Sevilha, com a minha turma do 9º ano. Esse momento foi mesmo brutal. (Gargalhada) Até me aventurei um bocado de mais. Também tenho momentos negativos, atenção.

Investigador: Os mais positivos.

Maria: Então foi esse.

Investigador: No secundário, se eu te pedisse para identificares o momento mais positivo.

Maria: (Silêncio curto) Acho que não houve nada.

Investigador: Não consegues realçar algum momento?

Maria: Quer dizer, houve. Isso já são coisas. Dentro do contexto escolar, sim, porque foi dentro da escola. Mas não é dentro do contexto escolar, como é que hei-de dizer.

Investigador: Não é dentro da dinâmica da escola, mas é na escola.

Maria: Exato.

Investigador: Tem a ver com a parte emocional, de forma positiva. Foi este ano ou o ano anterior?

Maria: Foram os dois momentos este ano. Aliás, houve três, um este ano e dois no ano passado.

Investigador: Três momentos positivos do ponto de vista emocional.

Maria: Tem a ver com os meus sentimentos que depois acabaram por falar comigo e correu bem. Pessoas que falar comigo e me fizeram sentir bem. (Silêncio longo) Eu prefiro não falar muito nisso.

Investigador: Está bem.

Maria: Por exemplo, não vou dizer nada da conversa, mas eu estava no pátio das mesas, sentada e sozinha. A professora de física e química estava na mesa ao lado. Como viu que estava sozinha, disse-me para eu ir-me sentar com ela. Eu não estava à espera disto.

Investigador: Recordo-me no 10º ano que vários professores te convidaram para ir almoçar junto deles no refeitório.

Maria: Ah, não me lembro de nada, talvez. Momentos negativos também houve.

Investigador: Quais?

Maria: No final do 10º ano foi o facto da professora J. se ter ido embora da escola.

Investigador: Estavas muito dependente da professora J.?

Maria: Não estava dependente, mas falava muito com ela.

Investigador: Podes continuar a falar.

Maria: Falo com ela pelo WhatsApp (Silêncio curto), mas não é a mesma coisa que falar presencialmente, é diferente.

Investigador: A professora escolheu outras opções profissionais. Tem esse direito.

Maria: Não a julgo por isso. Esse foi um dos momentos negativos. Ah, dos momentos positivos, esqueci-me de uma coisa, não sei como é que me esqueci. O concerto da Festa de Natal dos Salesianos de 2019. Na última festa de Natal que houve. Eu fui cantar no coro com a professora S. e com outras pessoas que lá estavam. Depois a minha professora de canto convidou-me para o concerto. Portanto, bora alinhar nisto. (Riso)

Investigador: E tu foste e correu muito bem. Foste uma das solistas da Festa de Natal de 2019.

Maria: Sim, foi muito positivo, tirando facto de ter ficado com dores de garganta no dia a seguir.

Investigador: São ossos do ofício Maria.

Maria: Mas digo-lhe uma coisa. Não é estar a defender nada, mas acho que sou muito mais feliz aqui do que era na Malagueira, muito mais. (Sorriso)

Investigador: E porquê?

Maria: É assim, eu sempre fui uma miúda demasiado emotiva, mas acho que tirando isso. (Silêncio curto) Sei lá! Eu acho que quando estava na Malagueira estava muito mais fechada e no 10º, 11º e 12º ano mudei completamente.

Investigador: Essa mudança deve-se a quê?

Maria: Não sei! (Encolheu os ombros) Não sei se é pelas pessoas que estão comigo agora, tipo colegas e até os professores que estão comigo agora.

Investigador: Estás numa escola salesiana, em que os adultos trabalham à maneira de Dom Bosco.

Maria: Os Salesianos têm um lema, somos todos família. Ali na Malagueira não havia aquela coisa do falar muito com os alunos.

Investigador: Não há o carisma salesiano. É uma escola pública como outra escola qualquer, onde se lecionam as disciplinas. Aqui, além do ensino das disciplinas constroem-se amizades.

Maria: Para falar de diferenças entre escola pública e privada, estou cá eu. Na escola pública temos professores a darem disciplinas e temos colegas de turma. Não há aquela proximidade, vá e não há aquele ambiente familiar. Aqui, para além de termos professores a lecionar disciplinas matéria e de termos colegas de turma também aquela proximidade, aquela afinidade.

Investigador: Ou seja, estar como Dom Bosco nos ensina. Estar no pátio, falar com os alunos nos intervalos, almoçar juntos, professores e alunos. Nos corredores interagir com os alunos quando oportuno.

Maria: Repare eu na Malagueira não tinha isto. Tinha professores que passavam nos corredores e diziam-me “olá” e não metiam conversa comigo. Aqui tenho professores que, durante estes anos me dizem “olá” e acabam por meter conversa comigo e com os outros. Por exemplo no 9º ano quando andava na Malagueira tinha professores que nunca fizeram isto, ou seja, davam as aulas e não conversavam com os alunos. Este ano tenho professores que para além de darem as aulas, tiram um bocadinho da aula para conversarem com os alunos, acho isso importante.

Investigador: A estes chamamos de educadores salesianos, educar à maneira de Dom Bosco.

Maria: Sim. Quem andou sempre numa escola pública se me ouvissem dizer isto não iriam perceber aonde é que eu queria chegar. Iriam dizer que eu estava a inventar. Mas quem tem o carisma salesiano me consegue entender perfeitamente. Quer dizer, isso também depende do ponto de vista de cada um. Mas acho que o professor me entende.

Investigador: Maria, fazes um balanço muito positivo da tua vida escolar até agora, ou seja, reconheces que houve evolução na tua vida escolar até agora?

Maria: Houve evolução na minha escolar apesar de eu não ver isso porque eu sou uma daquelas alunas que os professores dizem que eu evoluí, mas eu não vejo isso. (Silêncio curto) Acho que tem havido sempre evolução, tenho vindo a melhorar. Apesar de ter havido situações que foram um bocado arrancadas a ferro.

Investigador: Estás a falar de quê?

Maria: Do 9º ano, já falámos. Desde que entrei cá para esta escola nunca houve situações arrancadas a ferro. Houve uns problemazinhos com o professor de matemática, mas isso também se resolveu com o diálogo e não foi nada por aí além.

Investigador: Obrigado Maria pela tua partilha.

Investigador: Em relação ao 12º ano de escolaridade.

Maria: O 12º ano está a correr bem. Este ano aconteceram novos episódios com a professora S. C. que me tocaram e ainda tocam muito. Às terças-feiras, à tarde, como não tenho nada para fazer, até a minha mãe me vir buscar, pergunto à professora se posso assistir aos últimos quarenta e cinco minutos da aula do 11ºano. Ela diz-me sempre que sim e não se importa nada que eu lá esteja. Quando termina esta aula, depois dos alunos da turma saírem, ficamos um bocadinho a falar. À sexta-feira, como só tenho aulas de

canto às 16:00h, peço à professora para ir assistir à oficina de estudo às 14:00h. Ela diz-me sempre que sim.

Investigador: Queres salientar algum momento com a professora S. C.?

Maria: Quero pois. Houve um dia que nós saímos da oficina de estudo e não tínhamos nada para fazer. Como ela tinha os livros em cima das bancadas, desarrumados, disponibilizei-me para a ajudar. Só que não foi assim tão fácil. (Silêncio curto)

Investigador: O que te motivou a ajudar a professora Sónia?

Maria: Não sei. Foi o facto de ela me ter ajudado diversas vezes e acabei por retribuir o favor.

Investigador: Houve mais algum episódio que te tenha marcado no decorrer do 12º ano?

Maria: Houve imensos, mas houve um que me marcou. (Silêncio curto)

Investigador: Qual?

Maria: No dia 10 de maio fui assistir a mais uma aula de física e química. No final, a professora disse-me que ia buscar o filho à creche, na nossa escola, e perguntou-me se eu queria ir com ela.

Investigador: Qual foi a tua resposta perante este convite da professora?

Maria: (Silêncio curto) Primeiro não acreditei no que estava a acontecer e, passado uns segundos, disse-lhe logo que sim.

Investigador: Maria, de forma sintética, indica-me as melhores e as piores vivências escolares.

Maria: (Silêncio curto) Há tanta coisa. (Silêncio curto) Mas a melhor foi sentir que as pessoas que me apoiavam estiveram sempre presentes. A pior foi ter perdido algumas amizades ao longo do tempo.

Investigador: Das pessoas que te apoiaram ao longo da tua vida escolar, quem gostarias de realçar?

Maria: Em primeiro lugar, os meus pais estiveram presentes em tudo e mais alguma coisa. A nível de contexto escolar, a professora de educação especial que me acompanhou desde pequena até ao nono ano. Tive o apoio de uma pessoa, dentro e fora do contexto escolar, esteve sempre lá, o Dr. B. S.. A nível de secundário, a professora J., a professora S. C. e o diretor de turma.

2. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À m. M. SOBRE AS VIVÊNCIAS ESCOLARES INCLUSIVAS DA MARIA

Investigador: Em primeiro lugar quero agradecer-lhe por ter autorizado a participação da sua educanda neste estudo científico no âmbito da educação inclusiva. Agradeço-lhe também pela sua disponibilidade em colaborar nesta investigação, partilhando a sua perspectiva de mãe e encarregada de educação.

Partilho consigo a sensibilidade demonstrada pela sua educanda no decorrer das quatro entrevistas realizadas, recordando memórias significativas da sua vida escolar desde a educação pré-escolar até ao término do ensino secundário. Partilho consigo a importância que a sua educanda reconhece na presença e no acompanhamento da mãe na sua vida escolar. Refere também o pai com orgulho como figura importante para si. Embora, reconheça que a mãe é quem tem apoiado e acompanhado sempre, presencialmente.

Mãe da Maria, na sua perspectiva, como tem sido o apoio à sua educanda no âmbito da educação inclusiva, ao longo do seu percurso escolar. Considera que as medidas implementadas têm sido adequadas e têm surtido os resultados expectáveis?

m. M.: De um modo geral acho que foi essencial. Aliás, a Maria só entrou na educação pré-escolar com 4 anos. Em casa, quando a Maria ainda não tinha 1 ano, começou a ter apoio de educação especial, o que chamamos de intervenção precoce.

Investigador: Que intervenção recebeu a Maria nessa fase da sua vida em casa?

m. M.: Iam a casa a fisioterapeuta, a terapeuta da fala, psicóloga. (silêncio curto) Iam mesmo a casa. (silêncio curto) Ela só integra o colégio aos quatro anos porque duas médicas achavam que antes era muito arriscado devido aos problemas de pulmões. Uma

era a neurocirurgiã e outra a pneumologista. As médicas quiseram protegê-la. Só vai mesmo para o colégio aos quatro anos.

Investigador: Qual a periodicidade da intervenção precoce em casa?

m. M.: Eram sessões regulares. Ela tinha três vezes por semana sessões de terapia da fala e tinha fisioterapia duas vezes por semana. Tinha uma educadora que ia todos os dias a casa mais ou menos uma hora.

Investigador: A mãe via resultados destas intervenções?

m. M.: Sim. (Sorriso) Por exemplo, quando a Maria começou a ter fisioterapia ela nem sequer se sentava ainda, tinha já quase um ano. Ela rapidamente evoluiu, sentou-se, começou a gatinhar e começou a andar. Foi essencial mesmo.

Investigador: Considera, o facto de ser uma intervenção diária o requisito necessário para que surgissem resultados?

m. M.: Sim, sim! Ela todos os dias tinha qualquer coisa. Até aos quatro anos, as médicas, tendo em conta as fragilidades da Maria entenderam ela permanecer em casa, ou seja, não ir para nenhum colégio.

Investigador: Aos quatro anos a Maria entra no Jardim de Infância da tapada.

m. M.: Nessa altura ela continua a ter intervenção precoce, a fisioterapia e iniciou com o psicólogo B. S. também.

Investigador: O Dr. B. S., uma referência para a Maria.

m. M.: Sim, está com ela desde os quatro anos. Tem andado a vida inteira com ele.

Investigador: Considera que o gosto da Maria pela psicologia tem muito a ver com a relação empática com o psicólogo B. S.?

m. M.: Tem a ver com ele e tem a ver com o percurso dela. A Maria, desde pequena, que ela queria ser alguma coisa relacionada com o ajudar os outros. Ela começou por pensar em fisioterapia, reabilitação psicomotora, porque também a teve com o D., psicomotricista, quando era já mais velhinha, aos seis anos. (Silêncio curto) Aos oito, aos sete, não aos seis.

Investigador: A Maria referiu que no Jardim de Infância tem uma educadora muito boa e outra muito má. Referiu que uma era muito simpática...

m. M.: A C.! A Maria teve sempre a mesma auxiliar. A C. teve doente e depois veio uma educadora que teve a fazer as vezes da C.. (Silêncio curto) Ela não gostou! Mas mesmo com a C., ela não queria ficar no colégio.

Investigador: O que é que a Maria não gostou da outra educadora?

m. M.: Ela fazia sentir a Maria como sendo uma criança diferente, menos válida. Foi a primeira vez que a Maria teve um confronto com essa realidade.

Investigador: Que idade tinha a Maria nesse momento?

m. M.: Dentro dos cinco aos seis anos. Ela começou a escola já quase com sete. **Fez os sete em janeiro já na escola.** Isto foi no último ano do Jardim de Infância.

Investigador: Como descreve as medidas, os apoios que a Maria recebeu no primeiro ciclo?

m. M.: (Silêncio curto) Na escola primária, ela manteve a intervenção precoce, aquilo que chamam de educação especial. Tinha a professora de educação especial durante duas vezes quarenta e cinco minutos por semana. (Pausa longa). **Esta professora de educação especial fez parte da equipa de intervenção precoce desde os quatros anos até entrar para o primeiro ano. No primeiro e segundo ano, a Maria tem outra professora de educação especial, que estava a saltitar de escola em escola e com muitos alunos. O apoio com esta professora era muito pouco. A partir do terceiro ano, a Maria volta a ter a primeira professora de educação especial até ao nono ano. Esta professora era também de TIC e tinha facilidade em chegar aos outros professores. Tinha mais alunos com baixa visão. Esta professora estava sempre na escola o que também ajudou. Criou uma amizade com a Maria e conosco. Neste momento, é minha cliente.**

Investigador: Considerou adequado o tempo semanal de apoio desta professora para a Maria.

m. M.: Muito pouco. (Silêncio curto) A professora da turma da Maria era uma professora mais velha, que se estava a querer reformar e não houve um apoio muito grande por parte desta professora. A Maria não conseguia escrever. A professora fazia as letras no quadro e a Maria não conseguia perceber como é que aquela letra se fazia. Foi quando ela começou a reabilitação psicomotora. Eu já não sabia o que havia de fazer.

Investigador: O que me referiu agora aconteceu em que ano de escolaridade?

m. M.: No primeiro ano, assim que entrou para a escola. **Neste ano, por indicação da professora especial que teve com a Maria até ela entrar na escola, fomos a Lisboa ao Centro de Ataraxia para fazer uma avaliação ao nível da visão. Para perceber que tipo de materiais eram adequados. Deram muitas sugestões para a Maria usar: o aplicador de caracteres; teclado com letras ampliadas; uma lupa; régua para se colocar por baixo das palavras, por causa da leitura; usar letra 14 com espaçamento 1,5.**

Investigador: A reabilitação psicomotora foi dentro da escola?

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

m. M.: Foi fora da escola numa instituição privada, por iniciativa nossa, da família. A escola não conseguiu dar esta resposta.

Investigador: Houve algum esforço da escola em propor esta terapia ou dar uma resposta neste sentido?

m. M.: Não, não. Depois a coisa começou a correr bem no primeiro ciclo.

Investigador: A Maria tem referências muito positivas no terceiro ano de escolaridade.

m. M.: Muda de professora e passa para a professora Helena. Ela adorou esta professora e as coisas começaram a correr muito bem.

Investigador: Até ao 3º ano a Maria não tem muitas referências positivas.

m. M.: Durante o primeiro e segundo ano foi muito importante nós termos apoio do psicomotricista, sempre muito apoio. (Silêncio curto) Realmente foi ele que a conseguiu meter a escrever. Se não, tinha sido um desastre.

Investigador: A intervenção da psicomotricidade foi até que ano?

m. M.: (Silêncio curto) Até aos treze, catorze anos. Nessa altura ela quis sair. Eu falei com ele e disse-me que quando querem sair não vale a pena continuar. Nós insistimos porque pensámos que ajudaria, mas não valeu de nada.

Investigador: A Maria fala numa relação de amizade com uma outra colega, a C. S..

m. M.: Sim, porque elas entraram juntas e as duas com educação especial. Juntas desde o Jardim de Infância. Passaram depois para a primária juntas. A C. S. depois saiu no quarto ano para a Fundação Alentejo.

Investigador: Nesta transição para o segundo ciclo foi quando a Maria deixou de ter essa colega e amiga na escola. Como foi o segundo ciclo?

m. M.: Foi na escola da Malagueira. Foi meio complicado esta adaptação.

Investigador: Complicado, em que sentido?

m. M.: Na adaptação da escola. A Maria vem de uma escola pequena para uma escola grande. Manteve-se, na altura, a mesma professora de ensino especial. Foi ali o apoio grande dela. Mas (Silêncio curto) foi complicado ao nível dos professores. Havia muitos professores que punham em causa as medidas que ela tinha, de os pais poderem estar a inventar a falta de visão dela. (Silêncio curto) Coisas assim que não têm lógica. (Silêncio curto) Aconteceram várias vezes.

Investigador: Refere-se apenas ao segundo ciclo?

m. M.: Aliás começou no primeiro ano ~~com essa professora~~, com a professora desse ano. Depois voltou a acontecer com outros professores no quinto ano. (Silêncio curto) Na

altura tínhamos a professora de educação especial que resolvia tudo. Defendia a Maria em tudo.

Investigador: A professora de educação especial que se refere acompanhou a Maria durante quantos anos?

m. M.: Acompanhou a Maria desde o ~~quinto~~ terceiro ao nono ano. No primeiro ciclo teve outra professora de educação especial.

Investigador: Que significado tem para a Maria esta professora de educação especial que a acompanhou até ao nono ano de escolaridade?

m. M.: Foi muito importante para ela e para nós também. Falávamos muito e criou-se ali uma boa ligação. Houve muita coisa resolvida por ela. (Silêncio curto) Ela dava a cara e dava tudo pela Maria.

Investigador: Os professores não conheciam, nem reviam a Maria na informação constante nos relatórios médicos?

m. M.: Sim, sim. Punham em causa os médicos e que os pais é que forçavam estas informações médicas.

Investigador: Neste sentido, a Maria partilhou um episódio no oitavo ano de escolaridade com a professora de história.

m. M.: Eu fui ter diretamente ter com essa professora e a professora disse na minha cara que ela via. A professora dizia: “Ela vê. Vocês é que inventam.” (Silêncio longo) Ninguém inventa nada aos filhos.

Investigador: A Maria conta este episódio com alguma ligeireza.

m. M.: Agora sim. Na altura não foi nada fácil. Foi complicado. Até porque esta professora é mais velha e é daquelas pessoas que quando nós a confrontamos, ela grita e faz escândalo. Foi péssimo para a Maria. Foi mau na reunião com ela. Acabou por ter de vir a diretora da escola. Eu tinha razão. Era a minha filha! (Riso).

Investigador: Como explica a resistência de alguns professores perante as informações médicas?

m. M.: Ninguém compra um médico para ir escrever uma coisa dessas. Não vejo interesse nenhum dos professores em terem esta atitude. Esta professora queria dar zero num trabalho que a Maria fez com as colegas. A professora pediu à Maria para fazer um trabalho em cartolina. No P.E.I. estava referido que os trabalhos tinham de ser em computador.

Investigador: Que tipo de trabalho se refere?

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

m. M.: Ela fez um trabalho de pesquisa e investigação com as colegas. As colegas tinham feito a parte manual.

Investigador: A Maria manifestou sempre uma sensibilidade enorme com esta e outras situações vividas na escola. **Os problemas da Maria foram sempre com professoras mais velhas.**

m. M.: Ela lembra-se muitas dessas coisas.

Investigador: Como foi o nono ano da Maria?

m. M.: Ela nessa altura foi um pouco rebelde. Queria ser igual às outras todas. (Pausa curta) Sempre disse nas escolas onde a Maria andou e anda que ela quer sempre igual às outras, mas não podemos deixar fazer tudo o que ela quer.

Investigador: Considera compreensível que ela queira ser igual.

m. M.: Compreendo. Quando ela foi a Sevilha, queria muito ir e nós deixámos. Como tivemos algum receio, nós fomos a Sevilha também. Não tivemos com eles, nem próximos, mas estávamos em Sevilha. Se acontecesse alguma coisa, nós estávamos lá.

Investigador: No secundário, nos Salesianos, considera que as medidas definidas para a Maria foram adequadas?

m. M.: Sim, ela sente-se muito bem aqui. O apoio tem sido fantástico e tem tido resultados bons. Estamos satisfeitos e ela também. Vamos ver agora a passagem para universidade.

Investigador: Obrigado pela sua partilha sobre as vivências escolares da Maria.

APÊNDICE 2 - CATEGORIZAÇÃO

Código da categorização			
		Voz da MARIA	Voz da m. M.
Relações e Interações	Colegas	MA1	mMA1
	Educadores /Professores	MA2	mMA2
	Família	MA3	mMA3
	Outros elementos e/ ou comunidades	MA4	mMA4
Papel do Professor de Educação Especial		MB	mMB
Processos de Avaliação	Formativa	MC1	mMC1
	Sumativa	MC2	mMC2
Trabalho Cooperativo	Em contexto escolar	MD1	mMD1
	Em contexto extraescolar	MD2	mMD2

TABELA 1 - RELAÇÕES E INTERAÇÕES

Temática Emergente	VOZ DA MARIA	VOZ DA m. M.
	<p>1- Na Educação Pré-Escolar</p> <p>“Lembro-me também que conheci uma das minhas grandes amigas.” (p.2)</p> <p>“Andava ou quase sempre sozinha ou sozinha. Andava junto da educadora ou da minha amiga C. S.” (p.4)</p>	

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Relações e Interações</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Colegas</p>	<p>“Tinha uma amiga que se chamava M.. Às vezes andava com ela.” (p.4)</p> <p>“Do colégio, sinceramente, não me lembro de nada. Só me lembro principalmente dos amigos.” (p.6)</p> <p>“A minha relação com ela foi boa e continua ativa. No colégio éramos muito amigas. Andávamos sempre juntas. Era a única pessoa com quem eu me dava a sério. Dava-me com a M., mas a minha relação com a M. era cem vezes inferior à relação que eu tinha com a C.S. naquela altura.” (p.6)</p> <p>“Nós somos um bocado parecidas para ser sincera.” (p.6)</p> <p>“Lembro-me que quando fazíamos visitas de estudo íamos sempre de mão dada com ela.” (p.6)</p> <p style="text-align: center;">2- 2º Ciclo</p> <p>“Mais disciplinas, na turma alguns colegas continuaram juntos, outros não.” (p.10)</p> <p>“Lembro-me do primeiro dia. Cheguei à escola e estava completamente perdida. Nunca tinha ido para aquela escola, nunca tinha lá posto os pés. Lembro-me da Sr. ir ter comigo e ajudar-me.” (p.10)</p>	<p style="text-align: center;">1- 1º Ciclo</p> <p>“Investigador: A Maria fala numa relação de amizade com uma outra colega, a Carolina.</p> <p>m. M.: Sim, porque elas entraram juntas e as duas com educação especial. Juntas desde o Jardim de Infância. Passaram depois para a primária juntas. A C. S. depois saiu no quarto ano para a Fundação Alentejo.</p> <p style="text-align: center;">2- 2º Ciclo</p> <p>Investigador: Nesta transição para o segundo ciclo foi quando a Maria deixou de ter essa colega e amiga na escola. Como foi o segundo ciclo?</p> <p>m. M.: Foi na escola da Malagueira. Foi meio complicado esta adaptação.</p> <p>Investigador: Complicado, em que sentido?</p> <p>m. M.: Na adaptação da escola. A Maria vem de uma escola pequena para uma escola grande. Manteve-se, na altura, a mesma professora de ensino especial. Foi ali o apoio grande dela. Mas (Silêncio curto) foi complicado ao nível dos professores. Havia muitos professores que punham em causa as medidas que ela tinha, de os pais poderem estar a inventar a falta de visão dela. (Silêncio curto) Coisas assim que não têm lógica. (Silêncio curto) Aconteceram várias vezes.” (p.26)</p>
--	--	---	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Relações e Interações</p>	<p>Colegas</p>	<p style="text-align: center;">3- Ciclo</p> <p>“Alterou a turma no 7º ano e alguns professores. Tinha colegas que eram simpáticos comigo e tinha uns que eram mesmo parvos e faziam bullying comigo.”</p> <p>“Investigador: Quais eram as tuas reações quando sentias que estavas a ser vítima de bullying?”</p> <p>Maria: Nada. Deixava-me estar no meu canto que é o que faço sempre.” (p.10)</p> <p>“Disse, não sei se fui eu se foi a Mg., fomos as duas falar com a professora, tivemos uma grande discussão.” (p.12)</p> <p>“Nós fomos para Sevilha no fim de semana de 18 e 19 de maio de 2019. Fomos à Isla Mágica no dia 19. Aquilo tem lá uma torre que cai a pique. A minha professora de educação especial estava cheia de medo. Os meus pais também foram, mas ficaram num hotel diferente do nosso. A minha professora e o meu diretor de turma estavam os 2 cheios de medo porque aquilo quando cai a pique faz imenso impacto. Eles estavam cheios de medo por causa da minha válvula.” (p.14)</p> <p style="text-align: center;">4- Ensino Secundário</p> <p>“Maria: É assim, eu sempre fui uma miúda demasiado emotiva, mas acho que tirando isso. (Silêncio curto) Sei lá! Eu acho que quando estava na Malagueira estava muito mais fechada e no 10 e 11º ano mudei completamente.</p> <p>Investigador: Essa mudança deve-se a quê?</p> <p>Maria: Não sei! (Encolheu os ombros) Não sei se é pelas pessoas que estão comigo agora, tipo colegas</p>	<p style="text-align: center;">3- Ciclo</p> <p>“Investigador: Como foi o nono ano da Maria?</p> <p>m. M.: Ela nessa altura foi um pouco rebelde. Queria ser igual às outras todas. (Pausa curta) Sempre disse nas escolas onde a Maria andou e anda que ela quer sempre igual às outras, mas não podemos deixar fazer tudo o que ela quer.</p> <p>Investigador: Considera compreensível que ela queira ser igual.</p> <p>m. M.: Compreendo. Quando ela foi a Sevilha, queria muito ir e nós deixámos. Como tivemos algum receio, nós fomos a Sevilha também. Não tivemos com eles, nem próximos, mas estávamos em Sevilha. Se acontecesse alguma coisa, nós estávamos lá.” (p.27)</p>
	<p>Colegas</p>		

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Relações e Interações</p>	<p>e até os professores que estão comigo agora.” (p.20)</p> <p>“Na escola pública temos professores a darem disciplinas e temos colegas de turma. Não há aquela proximidade, vá e não há aquele ambiente familiar. Aqui, para além de termos professores a lecionar disciplinas matéria e de termos colegas de turma também aquela proximidade, aquela afinidade.” (p.20)</p> <p>“Investigador: Maria, de forma sintética, indica-me as melhores e as piores vivências escolares.</p> <p>Maria: (Silêncio curto) Há tanta coisa. (Silêncio curto) Mas a melhor foi sentir que as pessoas que me apoiavam estiveram sempre presentes. A pior foi ter perdido algumas amizades ao longo do tempo.” (p.22)</p>	
	<p style="text-align: center;">1- Na Educação Pré-Escolar</p> <p>“Só me lembro de ter medo de uma educadora que se chamava C..” (p.2)</p> <p>“Teve que ser substituída por uma educadora que se chamava R.. Lembro-me que eu não gostava nada dela!” (p.4)</p> <p>“A minha relação com a educadora R. era péssima porque eu não gostava nada dela.” (p.5)</p> <p>“Por outro lado, eu e a educadora C. tínhamos uma boa relação.” (p.5)</p> <p>“A educadora era simpática. Tinha muito cuidado tanto comigo como com os outros colegas do colégio da minha turma. Ter cuidado comigo não chega é preciso ter cuidado com todos.” (p.5)</p> <p>“A educadora R. é que era um bocado bruta e falava um bocado alto e eu sou muito sensível em relação a esse tipo de coisas.” (p.7)</p> <p>“Investigador: Como reagias quando ela falava alto?</p>	<p style="text-align: center;">1- Educação Pré-Escolar</p> <p>“A C.! A Maria teve sempre a mesma auxiliar. A C. teve doente e depois veio uma educadora que teve a fazer as vezes da C.. (Silêncio curto) Ela não gostou! Mas mesmo com a C., ela não queria ficar no colégio.” (p.24)</p> <p>“Investigador: O que é que a Maria não gostou da outra educadora?</p> <p>m. M.: Ela fazia sentir a Maria como sendo uma criança diferente, menos válida. Foi a primeira vez que a Maria teve um confronto com essa realidade.” (p.24)</p>

<p>Relações e Interações</p>	<p style="text-align: center;">Educadoras/ Professores</p> <p>Maria: (Silêncio curto) Começava a chorar.</p> <p>Investigador: Qual era a reação da tua educadora quando choravas?</p> <p>Maria: Não fazia nada. (Silêncio curto) Ficava a olhar para mim, mas não me fazia nada.” (p.7)</p> <p>“Era sempre muito sorridente e doce com todos os alunos.” (p.7)</p> <p>“No colégio foi complicado. Sempre fui uma miúda que com adaptações novas são horríveis. Quer dizer, eram, são. Para fazer amigos é um trinta e um. (Silêncio) A partir do meu terceiro ano, na escola primária, as coisas acalmaram. Desde o colégio até ao terceiro ano foi um descalabro.” (p.8)</p> <p style="text-align: center;">2- 1º Ciclo</p> <p>“No 1º e 2º ano tive uma professora. No 3º e 4º ano tive outra professora.” (p.8)</p> <p>“No 1º e 2º ano foi um bocado complicado.” (p.8)</p> <p>“Ela não me conhecia bem e depois não adequava as coisas como deveriam ser adequadas. (Silêncio curto) Não foi uma boa professora para mim.” (p.8)</p> <p>“Só no 3º ano quando mudei de professora. A professora que estava connosco no 1º e 2º ano saiu da escola e entrou uma nova para a nossa turma.” (p.9)</p> <p>“Maria: Enquanto a outra não fazia as coisas como deveria ser, a do 3º e 4º ano era impecável.</p> <p>Investigador: O que é que esta professora fazia?</p> <p>Maria: As coisas básicas, aquilo que deveria ter sido feito, as adequações todas.” (p.9)</p> <p>“Investigador: A tua relação com essa professora do 3º e 4º ano, como era?</p> <p>Maria: Foi boa, ela era querida. Notou-se o meu sucesso.” (p.9)</p>	<p style="text-align: center;">2- 1ºCiclo</p> <p>“Investigador: A Maria tem referências muito positivas no terceiro ano de escolaridade.</p> <p>m. M.: Muda de professora e passa para a professora Helena. Ela adorou esta professora e as coisas começaram a correr muito bem.</p> <p>Investigador: Até ao 3º ano a Maria não tem muitas referências positivas.</p> <p>m. M.: Durante o primeiro e segundo ano foi muito importante nós termos apoio do psicomotricista, sempre muito apoio. (Silêncio curto) Realmente foi ele que a conseguiu meter a escrever. Se não, tinha sido um desastre.” (p.25)</p>
------------------------------	---	--

<p>Relações e Interações</p>	<p>Educadoras/ Professores</p>	<p>3- 2ºCiclo</p>	<p>“Estou a pensar quem é que eu tive no 5º e 6º ano. Eram prestáveis e faziam aquilo que era suposto fazer.” (p.10) “Sim, adorava a minha diretora de turma.” (p.10) “Era muita querida, era mesmo boa pessoa.” (p.10)</p>	<p>3- 2º Ciclo</p>	<p>“m. M.: Na adaptação da escola. A Maria vem de uma escola pequena para uma escola grande. Manteve-se, na altura, a mesma professora de ensino especial. Foi ali o apoio grande dela. Mas (Silêncio curto) foi complicado ao nível dos professores. Havia muitos professores que punham em causa as medidas que ela tinha, de os pais poderem estar a inventar a falta de visão dela. (Silêncio curto) Coisas assim que não têm lógica. (Silêncio curto) Aconteceram várias vezes. Investigador: Refere-se apenas ao segundo ciclo? m. M.: Aliás começou no primeiro ano com essa professora, com a professora desse ano. Depois voltou a acontecer com outros professores no quinto ano. (Silêncio curto) Na altura tínhamos a professora de educação especial que resolvia tudo. Defendia a Maria em tudo.” (p.26)</p>
		<p>4- 3ºCiclo</p>	<p>“Alterou a turma no 7º ano e alguns professores.” (p.10) “Mudei de diretora de turma outra vez. Mudei no 7º ano. No 7º para o 8º ano mudei outra vez. No 8º e 9º anos tive o mesmo diretor de turma.” (p.11) “No 8º e 9º ano calhou muito bem o diretor de turma ser o professor da disciplina que é mais difícil a nível motor.” (p.11) “A educação física é aquela disciplina prática. Ok, tu não podes fazer algumas coisas. Tendo sido o meu diretor de turma o professor de educação física já tinha a noção de que ela não pode fazer isto e isto.” (p.11) “Não era pela relação. Era mais pelo facto do ok, sentir-me mais segura pelo facto de ele saber o que eu podia</p>	<p>4- 3º Ciclo</p>	<p>“Investigador: Os professores não conheciam, nem reviam a Maria na informação constante nos relatórios médicos? m. M.: Sim, sim. Punham em causa os médicos e que os pais é que forçavam estas informações médicas. Investigador: Neste sentido, a Maria partilhou um episódio no oitavo ano de escolaridade com a professora de História. m. M.: Eu fui ter diretamente ter com essa professora e a professora disse na minha cara que ela via. A professora dizia: “Ela vê. Vocês é que inventam.” (Silêncio longo) Ninguém inventa nada aos filhos. Investigador: A Maria conta este episódio com alguma ligeireza.</p>

<p>Relações e Interações</p>	<p>Educadoras/ Professores</p>	<p>fazer ou não e de eu não ter que estar a dizer e eu não ter que estar a falar com ele.” (p.11)</p> <p>“Na disciplina de história tive uma professora que foi terrível.” (p.11)</p> <p>“Depois no final tínhamos duas hipóteses em cima da mesa que era dar 45 às duas colegas minhas e 0 a mim porque ela não considerava pesquisa no computador como trabalho. Depois eu disse à minha mãe o que se passou. Ela foi lá à escola, obviamente.” (p.12)</p> <p>“Disse, não sei se fui eu se foi a Mg., fomos as duas falar com a professora, tivemos uma grande discussão.” (p.12)</p> <p>“A professora punha em causa a questão de eu ver, ou seja, de eu ver bem.” (p.12)</p> <p>“Depois no final do período deu-me um 2 por causa daquele trabalho, do friso cronológico. Eu e a minha mãe tivemos a discutir com ela, a dizer que não era justo. Depois no final do 2º período subiu-me a nota. Eu também como detestava aquilo, eu odiava aquilo de morte, tinha sempre negativas. A negativa mais baixa que tive foi quase na positiva. Ela nesse período deu-me 2 até por causa do trabalho, mas depois consegui subir. Ela não explicava bem a matéria e depois queria o quê, depois admirase.” (p.12)</p> <p>“Professor, vamos ser racionais. A senhora tinha alguma idade, já tinha 65 anos.” (p.12)</p> <p>“Investigador: Qual foi a reação do professor de ciências?</p> <p>Maria: O professor não disse nada, começou-se a rir.” (p.12)</p> <p>“Matemática foi pacífico. Tive dificuldades na matemática, mas a professora do 9º ano era fixe, ajudava e compreendia. Assim ia conseguindo.” (p.13)</p> <p>“Tirando a professora de história todos os professores adaptavam e ajudavam. A minha professora de</p>
------------------------------	--------------------------------	--

m. M.: Agora sim. Na altura não foi nada fácil. Foi complicado. Até porque esta professora é mais velha e é daquelas pessoas que quando nós a confrontamos, ela grita e faz escândalo. Foi péssimo para a Maria. Foi mau na reunião com ela. Acabou por ter de vir a diretora da escola. Eu tinha razão. Era a minha filha! (Riso).

Investigador: Como explica a resistência de alguns professores perante as informações médicas?

m. M.: Ninguém compra um médico para ir escrever uma coisa dessas. Não vejo interesse nenhum dos professores em terem esta atitude. Esta professora queria dar zero num trabalho que a Maria fez com as colegas. A professora pediu à Maria para fazer um trabalho em cartolina. No P.E.I. estava referido que os trabalhos tinham de ser em computador.” (p.27)

<p>Relações e Interações</p>	<p>Educadoras/ Professores</p>	<p>educação especial estava sempre em cima.” (p.13)</p> <p>“Nós fomos para Sevilha no fim de semana de 18 e 19 de maio de 2019. Fomos à Isla Mágica no dia 19. Aquilo tem lá uma torre que cai a pique. A minha professora de educação especial estava cheia de medo. Os meus pais também foram, mas ficaram num hotel diferente do nosso. A minha professora e o meu diretor de turma estavam os 2 cheios de medo porque aquilo quando cai a pique faz imenso impacto. Eles estavam cheios de medo por causa da minha válvula.” (p.14)</p> <p style="text-align: center;">5- Ensino Secundário</p> <p>“Depois cruzava-me com pessoas super simpáticas e pensei que esta escola se calhar é uma hipótese para mim.” (p.14)</p> <p>“O professor J. J. perguntou-me se eu queria ficar com a minha mãe que estava a falar com a professora Joana ou se queria ir conhecer o diretor de turma. Disse-lhe que ainda não conhecia ninguém sem ser a minha colega de turma Sr., preferia ficar com a minha mãe e com a professora J.. Depois lembro-me do professor Carlos, diretor de turma, me ir chamar para irmos para a sala de Dom Bosco. Lembro-me do pe S. fazer uma introdução à apresentação. Lembro-me da minha professora de Física e Química Ame ter dito que iríamos aprender coisas mesmo giras e não sei quê. Vinha com expetativas elevadas em relação às notas porque eu sempre tive, mas agora não tenho tanto. Sempre tive uma ideia errada dos salesianos. Escola privada, estás a pagar uma mensalidade. Portanto vens para aqui para ter notas brutas, 18, 19 ou 20. (Riso)” (p.15)</p> <p>“Acho que a mudança da professora de biologia foi ... como é que hei de dizer isto. Foi uma coisa mesmo</p>	
-------------------------------------	---------------------------------------	--	--

<p>Relações e Interações</p>	<p>Educadoras/ Professores</p>	<p>abrupta. (Silêncio curto) Foi complicado no início.” (p.16)</p> <p>“Tinha e tenho ainda uma relação de proximidade com a professora J. desde a minha infância.” (p.16)</p> <p>“A professora S. C. não me conhecia, mas acho que as coisas estão muito melhores. A professora colocou-me a mim como aos meus colegas super à vontade. Esta professora e os outros professores das outras disciplinas sempre fizeram as adequações necessárias para que tivesse e tenha sucesso.” (p.17)</p> <p>“Investigador: As adequações sempre foram feitas nos 10º e 11º em todas as disciplinas?</p> <p>Maria: Sim, sim, sim.” (p.17)</p> <p>“Investigador: Houve alguma evolução do 10º para o 11º ano nas adequações?</p> <p>Maria: Nas adequações não. Mas houve no método de avaliar dos professores. A disciplina que eu posso realçar é mesmo físico-química. A professora do ano passado fazia-me uma tabelas e dizia-me “Catarina tu tens que fazer isto, isto, isto e isto. Fazer página não sei quantos do manual. Eu fazia as páginas, mas não percebia como fazer. Esta professora dá-me fichas. Isto não é crítica nenhuma. Até porque eu gosto disto mesmo. O que esta professora me faz são fichas. Eu treino as fichas em casa e depois a professora nos testes mete-me exercícios iguais aos das fichas.” p.17)</p> <p>“Também noto que aprendo melhor. Não é defender esta professora e dizer mal da outra, atenção. Mas acho que, eu e os meus colegas, aprendemos melhor com esta professora, tem mais facilidade em explicar a matéria em relação à outra professora. Acho que aprendemos todos melhor.” (p.17)</p>
------------------------------	--------------------------------	--

Relações e Interações

Educadoras/ Professores

“Posso também partilhar que, fora da sala de aula, a professora S. C. tem se mostrado próxima de mim.” (p.17)

“A professora S. C., quando eu entrei no zoom, reparou que eu estava com cara de choro e, de imediato, mandou-me uma mensagem para o whatsapp a perguntar o que se passava. Ao sentir-me confortável pela preocupação da professora, acabei por contar-lhe o que se passava. Ela compreendeu e disse-me que se quisesse fazer o teste noutra dia estava completamente à vontade.”(p.17)

“Por exemplo, não vou dizer nada da conversa, mas eu estava no pátio das mesas, sentada e sozinha. A professora de Física e Química A estava na mesa ao lado. Como vi que estava sozinha, disse-me para eu ir-me sentar com ela. Eu não estava à espera disto.” (p.19)

“No final do 10º ano foi o facto da professora J. se ter ido embora da escola.” (p.19)

“**Maria:** É assim, eu sempre fui uma miúda demasiado emotiva, mas acho que tirando isso. (Silêncio curto) Sei lá! Eu acho que quando estava na Malagueira estava muito mais fechada e no 10 e 11º ano mudei completamente.

Investigador: Essa mudança deve-se a quê?

Maria: Não sei! (Encolheu os ombros) Não sei se é pelas pessoas que estão comigo agora, tipo colegas e até os professores que estão comigo agora.” (p.20)

“Na escola pública temos professores a darem disciplinas e temos colegas de turma. Não há aquela proximidade, vá e não há aquele ambiente familiar. Aqui, para além de termos professores a lecionar disciplinas

<p>Relações e Interações</p>	<p>Educadoras/ Professores</p>	<p>matéria e de termos colegas de turma também aquela proximidade, aquela afinidade.” (p.20)</p> <p>“Repare eu na Malagueira não tinha isto. Tinha professores que passavam nos corredores e diziam-me “olá” e não metiam conversa comigo. Aqui tenho professores que, durante estes anos me dizem “olá” e acabam por meter conversa comigo e com os outros. Por exemplo no 9º ano quando andava na Malagueira tinha professores que nunca fizeram isto, ou seja, davam as aulas e não conversavam com os alunos. Este ano tenho professores que para além de darem as aulas, tiram um bocadinho da aula para conversarem com os alunos, acho isso importante.” (p.21)</p> <p>“Do 9º ano, já falámos. Desde que entrei cá para esta escola nunca houve situações arrancadas a ferro. Houve uns problemazinhos com o professor de matemática mas isso também se resolveu com o diálogo e não foi nada por aí além.” (p.21)</p> <p>“Este ano aconteceram novos episódios com a professora S. C. que me tocaram e ainda tocam muito. Às terças-feiras, à tarde, como não tenho nada para fazer, até a minha mãe me vir buscar, pergunto à professora se posso assistir aos últimos quarenta e cinco minutos da aula do 11ºano. Ela diz-me sempre que sim e não se importa nada que eu lá esteja. Quando termina esta aula, depois dos alunos da turma saírem, ficamos um bocadinho a falar. À sexta-feira, como só tenho aulas de canto às 16:00h, peço à professora para ir assistir à oficina de estudo às 14:00h. Ela diz-me sempre que sim.” (p.21)</p> <p>“Investigador: O que te motivou a ajudar a professora Sónia?”</p>
-------------------------------------	---------------------------------------	--

Relações e Interações		<p>Maria: Não sei. Foi o facto de ela me ter ajudado diversas vezes e acabei por retribuir o favor.” (p.22)</p> <p>“Investigador: Das pessoas que te apoiaram ao longo da tua vida escolar, quem gostarias de realçar?</p> <p>Maria: Em primeiro lugar, os meus pais estiveram presentes em tudo e mais alguma coisa. A nível de contexto escolar, a professora de educação especial que me acompanhou desde pequena até ao nono ano. Tive o apoio de uma pessoa, dentro e fora do contexto escolar, esteve sempre lá, o Dr. B. S.. A nível de secundário, a professora J., a professora S. C. e o Diretor de Turma.” (p.22)</p>	
	Família	<p style="text-align: center;">1- 1ºCiclo</p> <p>“Até porque eu chegava todos os dias a casa a chorar porque não conseguia perceber nada do que a professora escrevia no quadro.” (p.8)</p> <p style="text-align: center;">2- 3ºCiclo</p> <p>“Investigador: Não falavas em casa sobre essas situações?</p> <p>Maria: Quando era mais nova, sim. Agora não. No 7º ano não cheguei a falar, não me lembro.” (p.11)</p> <p>“Depois no final tínhamos duas hipóteses em cima da mesa que era dar 45 às duas colegas minhas e 0 a mim porque ela não considerava pesquisa no computador como trabalho. Depois eu disse à minha mãe</p>	<p style="text-align: center;">1- 1º Ciclo</p> <p>“m. M.: No primeiro ano, assim que entrou para a escola. Neste ano, por indicação da professora especial que teve com a Maria até ela entrar na escola, fomos a Lisboa ao Centro de Ataraxia para fazer uma avaliação ao nível da visão.” (p.25)</p> <p>“Investigador: A reabilitação psicomotora foi dentro da escola?</p> <p>m. M.: Foi fora da escola numa instituição privada, por iniciativa nossa, da família. A escola não conseguiu dar esta resposta.” (p.25)</p> <p style="text-align: center;">2- 2º e 3º Ciclos</p> <p>“Investigador: Que significado tem para a Maria esta professora de educação especial que a acompanhou até ao nono ano de escolaridade?</p> <p>m. M.: Foi muito importante para ela e para nós também. Falávamos muito e criou-se ali uma boa ligação.” (p.26)</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Relações e Interações</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Família</p>	<p>o que se passou. Ela foi lá à escola, obviamente.” (p.12)</p> <p>“Depois no final do período deu-me um 2 por causa daquele trabalho, do friso cronológico. Eu e a minha mãe tivemos a discutir com ela, a dizer que não era justo.” (p.12)</p> <p>“Imagine que eu fazia alguma asneira, sem querer, alguma coisa sem gravidade nenhuma. Ela ia logo contar aos meus pais.” (p.14)</p> <p>“Nós fomos para Sevilha no fim de semana de 18 e 19 de maio de 2019. Fomos à Isla Mágica no dia 19. Aquilo tem lá uma torre que cai a pique. A minha professora de educação especial estava cheia de medo. Os meus pais também foram, mas ficaram num hotel diferente do nosso.” (p.14)</p> <p style="text-align: center;">3- Ensino Secundário</p> <p>“Depois fui dizer à minha mãe que queria ir para os salesianos.” (p.14)</p> <p>“A professora J., ela fazia powerpoints e explicava a matéria à maneira dela. Esta professora não. Quando nós estávamos em casa o meu pai dizia: “Olha lá, tu em biologia só vês vídeos?” E eu “pois”.” (p.18)</p> <p>“Investigador: Das pessoas que te apoiaram ao longo da tua vida escolar, quem gostarias de realçar?</p> <p>Maria: Em primeiro lugar, os meus pais estiveram presentes em tudo e mais alguma coisa. A nível de contexto escolar, a professora de educação especial que me acompanhou desde pequena até ao nono ano. Tive o apoio de uma pessoa, dentro e fora do contexto escolar, esteve sempre lá, o Dr. B. S.. A nível de secundário, a professora J., a professora S. C. e o Diretor de Turma.” (p.22)</p>	<p>“Quando ela foi a Sevilha, queria muito ir e nós deixámos. Como tivemos algum receio, nós fomos a Sevilha também. Não tivemos com eles, nem próximos, mas estávamos em Sevilha. Se acontecesse alguma coisa, nós estávamos lá.” (p.27)</p>

<p>Relações e Interações</p>	<p>Outros elementos e/ou Comunidades</p>	<p>1- Intervenção Precoce</p>	<p>1- Intervenção Precoce</p>
		<p>“Maria: Oh, professor não me lembro. (Silêncio curto) Lembro-me que tinha que tinha uma coisa qualquer, não sei se era dentro ou fora do colégio, de hidroginástica que era dada pela fisioterapeuta Rs.. Não sei se o professor Carlos conhece? Investigador: Não conheço. Maria: Embora não tivesse consultas de psicologia, desde os quatro anos que tive o apoio e a amizade do Dr. B. S.. Investigador: Tu já conheces o Dr. B. S. desde os quatro anos? Maria: Sim, comecei a trabalhar com ele em intervenção precoce, passado uns anos comecei a ter consultas de psicologia também com ele. (Sorriso)” (p.2)</p> <p>“Desde os meus quatro anos tenho tido acompanhamento ao nível de motricidade e de terapia da fala. Eu não dizia os “l”, não sei se se nota muito. (Silêncio longo)” (p.3)</p>	<p>“Tam a casa a fisioterapeuta, a terapeuta da fala, psicóloga. (silêncio curto) Tam mesmo a casa. (silêncio curto) Ela só integra o colégio aos quatro anos porque duas médicas achavam que antes era muito arriscado devido aos problemas de pulmões. Uma era a neurocirurgiã e outra a pneumologista. As médicas quiseram protegê-la. Só vai mesmo para o colégio aos quatro anos.” (p.23)</p> <p>“Investigador: Qual a periodicidade da intervenção precoce em casa? m. M.: Eram sessões regulares. Ela tinha três vezes por semana sessões de terapia da fala e tinha fisioterapia duas vez por semana. Tinha uma educadora que ia todos os dias a casa mais ou menos uma hora. Investigador: A mãe via resultados destas intervenções? m. M.: Sim. (Sorriso) Por exemplo, quando a Maria começou a ter fisioterapia ela nem sequer se sentava ainda, tinha já quase um ano. Ela rapidamente evoluiu, sentou-se, começou a gatinhar e começou a andar. Foi essencial mesmo.” (p.23)</p> <p>“Ela todos os dias tinha qualquer coisa. Até aos quatro anos, as médicas, tendo em conta as fragilidades da Maria entenderam ela permanecer em casa, ou seja, não ir para nenhum colégio.” (p.23)</p>
		<p>2- Educação Pré-Escolar</p>	<p>2- Educação Pré-Escolar</p>
		<p>“Maria: Tive terapia ocupacional onde brincava com a massa de moldar que parecia plasticina. Investigador: Para ajudar na motricidade fina? Maria: Exatamente.</p>	<p>“Investigador: Aos quatro anos a Maria entra no Jardim de Infância da Tapada. m. M.: Nessa altura ela continua a ter intervenção precoce, a</p>

<p>Relações e Interações</p>	<p>Outros elementos e/ou Comunidades</p>	<p>Investigador: As tuas terapias ocupacionais entram dentro ou fora do horário do colégio? Maria: Eram fora do colégio.” (p.3)</p> <p style="text-align: center;">3- Ensino Secundário</p> <p>“Ah, dos momentos positivos, esqueci-me de uma coisa, não sei como é que me esqueci. O concerto da Festa de Natal dos Salesianos de 2019. Na última festa de Natal que houve. Eu fui cantar no coro com a professora S. e com outras pessoas</p>	<p>fisioterapia e iniciou com o psicólogo B. S. também.” (p.24)</p> <p>“Investigador: O Dr. B. S., uma referência para a Maria. m. M.: Sim, está com ela desde os quatro anos. Tem andado a vida inteira com ele.” (p.24)</p> <p>“Investigador: A reabilitação psicomotora foi dentro da escola? m. M.: Foi fora da escola numa instituição privada, por iniciativa nossa, da família. A escola não conseguiu dar esta resposta. Investigador: Houve algum esforço da escola em propor esta terapia ou dar uma resposta neste sentido? m. M.: Não, não. Depois a coisa começou a correr bem no primeiro ciclo.” (p.25)</p> <p style="text-align: center;">3- 1º Ciclo</p> <p>“Investigador: Até ao 3º ano a Maria não tem muitas referências positivas. m. M.: Durante o primeiro e segundo ano foi muito importante nós termos apoio do psicomotricista, sempre muito apoio. (Silêncio curto) Realmente foi ele que a conseguiu meter a escrever. Se não, tinha sido um desastre. Investigador: A intervenção da psicomotricidade foi até que ano? m. M.: (Silêncio curto) Até aos treze, catorze anos. Nessa altura ela quis sair. Eu falei com ele e disse-me que quando querem sair não vale a pena continuar.” (p.25)</p> <p style="text-align: center;">4- Ensino Secundário</p> <p>“Investigador: No secundário, nos Salesianos, considera que as medidas definidas para a Maria foram adequadas? m. M.: Sim, ela sente-se muito bem aqui. O apoio tem sido fantástico e</p>
-------------------------------------	---	---	---

Vivências de inclusão – contextos e percurso escolar na voz da Maria

	<p>que lá estavam. Depois a minha professora de canto convidou-me para o concerto. Portanto, bora alinhar nisto. (Riso)” (p.20)</p> <p>“Não é estar a defender nada, mas acho que sou muito mais feliz aqui do que era na Malagueira, muito mais. (Sorriso)” (p.20)</p> <p>“Os salesianos têm um lema, somos todos família. Ali na Malagueira não havia aquela coisa do falar muito com os alunos.” (p.20)</p> <p>“Na escola pública temos professores a darem disciplinas e temos colegas de turma. Não há aquela proximidade, vá e não há aquele ambiente familiar. Aqui, para além de termos professores a lecionar disciplinas matéria e de termos colegas de turma também aquela proximidade, aquela afinidade.” (p.20)</p>	<p>tem tido resultados bons. Estamos satisfeitos e ela também. Vamos ver agora a passagem para universidade.” (p.28)</p>
--	--	--

TABELA 2 – O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Temática Emergente	VOZ DA MARIA	VOZ DA m. M.
<p>O papel do Professor de Educação Especial</p>		<p style="text-align: center;">1- Intervenção Precoce</p> <p>“De um modo geral acho que foi essencial. Aliás, a Maria só entrou na educação pré-escolar com 4 anos. Em casa, quando a Maria ainda não tinha 1 ano, começou a ter apoio de educação especial, o que chamamos de intervenção precoce.” (p.23)</p> <p style="text-align: center;">2- 1ºCiclo</p> <p>“Na escola primária, ela manteve a intervenção precoce, aquilo que chamam de educação especial. Tinha a professora de educação especial durante duas vezes quarenta e cinco minutos por semana. (Pausa longa). Esta professora de educação especial fez parte da equipa de intervenção precoce desde os quatro anos até entrar para o primeiro ano. No primeiro e segundo ano, a Maria tem outra professora de educação especial, que estava a saltitar de escola em escola e com muitos alunos. O apoio com esta professora era muito pouco. A partir do terceiro</p>

O papel do Professor de Educação Especial

ano, a Maria volta a ter a primeira professora de educação especial até ao nono ano. Esta professora era também de TIC e tinha facilidade em chegar aos outros professores. Tinha mais alunos com baixa visão. Esta professora estava sempre na escola o que também ajudou. Criou uma amizade com a Maria e connosco. Neste momento, é minha cliente.” (p.25)

“Investigador: Considerou adequado o tempo semanal de apoio desta professora para a Maria.

m. M.: Muito pouco. (Silêncio curto) A professora da turma da Maria era uma professora mais velha, que se estava a querer reformar e não houve um apoio muito grande por parte desta professora. A Maria não conseguia escrever. A professora fazia as letras no quadro e a Maria não conseguia perceber como é que aquela letra se fazia. Foi quando ela começou a reabilitação psicomotora. Eu já não sabia o que havia de fazer.

Investigador: O que me referiu agora aconteceu em que ano de escolaridade?

m. M.: No primeiro ano, assim que entrou para a escola. Neste ano, por indicação da professora especial que teve com a Maria até ela entrar na escola, fomos a Lisboa ao Centro de Ataraxia para fazer uma avaliação ao nível da visão. Para perceber que tipo de materiais eram adequados. Deram muitas sugestões para a Maria usar: o aplicador de caracteres; teclado com letras ampliadas; uma lupa; régua para se colocar por baixo das palavras, por causa da leitura;

O papel do Professor
de Educação Especial

1- 3ºCiclo

“A minha professora de educação especial estava sempre em cima.” (p.13)

“Investigador: Quanto tempo é que a professora de educação especial trabalhava contigo por semana?

Maria: Eu ia lá uma vez por semana.” (p.13)

“Nós fomos para Sevilha no fim de semana de 18 e 19 de maio de 2019. Fomos à Isla Mágica no dia 19. Aquilo tem lá uma torre que cai a pique. A minha professora de educação especial estava cheia de medo. Os meus pais também foram, mas ficaram num hotel diferente do nosso. A minha professora e o meu diretor de turma estavam os 2 cheios de medo porque aquilo quando cai a pique faz imenso impacto. Eles estavam cheios de medo por causa da minha válvula.” (p.14)

“A minha professora de educação especial ajudou-me muito. Eu gostava dela, mas era um bocado chata.” (p.14)

“Imagine que eu fazia alguma asneira, sem querer, alguma coisa sem gravidade nenhuma. Ela ia logo contar aos meus pais.” (p.14)

“Investigador: Das pessoas que te apoiaram ao longo da tua vida escolar, quem gostarias de realçar?

Maria: Em primeiro lugar, os meus pais estiveram presentes em tudo e mais alguma coisa. A nível de contexto escolar, a professora de educação especial que me acompanhou desde pequena até ao nono ano. Tive o apoio de uma pessoa, dentro e

usar letra 14 com espaçamento 1,5.” (p.25)

3- 2º e 3º Ciclos

“m. M.: Foi na escola da Malagueira. Foi meio complicado esta adaptação.

Investigador: Complicado, em que sentido?

m. M.: Na adaptação da escola. A Maria vem de uma escola pequena para uma escola grande. Manteve-se, na altura, a mesma professora de ensino especial. Foi ali o apoio grande dela. Mas (Silêncio curto) foi complicado ao nível dos professores. Havia muitos professores que punham em causa as medidas que ela tinha, de os pais poderem estar a inventar a falta de visão dela. (Silêncio curto) Coisas assim que não têm lógica. (Silêncio curto) Aconteceram várias vezes.” (p.26)

“m. M.: Aliás começou no primeiro ano com essa professora, com a professora desse ano. Depois voltou a acontecer com outros professores no quinto ano. (Silêncio curto) Na altura tínhamos a professora de educação especial que resolvia tudo. Defendia a Maria em tudo.

Investigador: A professora de educação especial que se refere acompanhou a Maria durante quantos anos?

m. M.: Acompanhou a Maria desde o quinto terceiro ao nono ano. No primeiro ciclo teve outra professora de educação especial.

Investigador: Que significado tem para a Maria esta professora de educação especial que a acompanhou até ao nono ano de escolaridade?

	fora do contexto escolar, esteve sempre lá, o Dr. B. S.. A nível de secundário, a professora J., a professora S. C. e o diretor de turma.” (p.22)	m. M.: Foi muito importante para ela e para nós também. Falávamos muito e criou-se ali uma boa ligação. Houve muita coisa resolvida por ela. (Silêncio curto) Ela dava a cara e dava tudo pela Maria.” (p.26)
--	---	--

TABELA 3 – PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Temática Emergente	VOZ DA MARIA	VOZ DA m. M.
Formativa	<p style="text-align: center;">1- Na Educação Pré-Escolar</p> <p>“Lembro-me do nosso primeiro dia que fizemos jogos coloridos.” (p.3) “Fazia desenhos e brincava com plasticina.” (p.6) “Fazia corridas.” (p.6) “Em inglês, fizemos uma dança com músicas tradicionais daquela altura que eu agora também não me lembro do nome da mesma.” (p.6)</p> <p style="text-align: center;">2- 2º Ciclo</p> <p>“Só me lembro da disciplina de ciências, eu adorava aquilo. Sempre fui uma rapariga que sempre gostou de ciências.” (p.10)</p> <p style="text-align: center;">3- Ciclo</p> <p>“A educação física é aquela disciplina prática. Ok, tu não podes fazer algumas coisas. Tendo sido o meu diretor de turma o professor</p>	<p style="text-align: center;">1- 3º Ciclo</p> <p>“m. M.: Ninguém compra um médico para ir escrever uma coisa dessas. Não vejo interesse nenhum dos professores em</p>

Processos de Avaliação	Formativa	<p>de educação física já tinha a noção de que ela não pode fazer isto e isto.” (p.11)</p> <p>“Na disciplina de história tive uma professora que foi terrível.” (p.11)</p> <p>“Porque eu lembro-me do episódio do 1º período que vai ficar sempre na minha memória. Foi um trabalho que era eu mais duas colegas minhas e era suposto fazermos um frisocronológico. Só que fizemos em cartolina. As minhas colegas não me foram pôr a fazer o friso com a régua a fazer linhas direitas. Elas sabiam que eu não conseguia fazer isso direito e disseram-me para fazer a pesquisa no computador. A professora perguntou-nos como é nós gerimos o trabalho. Nós dissemos e ela assim “Ah, mas pesquisa no computador não é trabalho.” (p.11)</p> <p>“Depois no final tínhamos duas hipóteses em cima da mesa que era dar 45 às duas colegas minhas e 0 a mim porque ela não considerava pesquisa no computador como trabalho. Depois eu disse à minha mãe o que se passou. Ela foi lá à escola, obviamente.” (p.12)</p> <p>“Nós, na disciplina de ciências, fazíamos muitas experiências.” (p.12)</p> <p>“Matemática foi pacífico. Tive dificuldades na matemática, mas a professora do 9º ano era fixe, ajudava e compreendia. Assim ia conseguindo.” (p.13)</p> <p style="text-align: center;">4- Ensino Secundário</p> <p>“O ano passado era biologia e geologia adorava aquilo. Também gostava de física e química, mas da professora não. No 11º ano as coisas mudaram.” (p.15)</p>	<p>terem esta atitude. Esta professora queria dar zero num trabalho que a Maria fez com as colegas. A professora pediu à Maria para fazer um trabalho em cartolina. No P.E.I. estava referido que os trabalhos tinham de ser em computador.</p> <p>Investigador: Que tipo de trabalho se refere?</p> <p>m. M.: Ela fez um trabalho de pesquisa e investigação com as colegas. As colegas tinham feito a parte manual.” (p.27)</p> <p style="text-align: center;">2- Ensino Secundário</p> <p>Investigador: No secundário, nos Salesianos, considera que as medidas definidas para a Maria foram adequadas?</p> <p>m. M.: Sim, ela sente-se muito bem aqui. O apoio tem sido fantástico e tem tido resultados bons. Estamos satisfeitos e ela</p>
------------------------	-----------	--	---

<h2 style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Processos de Avaliação</h2>	<h3 style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Formativa</h3>	<p>“Investigador: Houve alguma evolução do 10º para o 11º ano nas adequações?”</p> <p>Maria: Nas adequações não. Mas houve no método de avaliar dos professores. A disciplina que eu posso realçar é mesmo física e química. A professora do ano passado fazia-me uma tabelas e dizia-me “Catarina tu tens que fazer isto, isto, isto e isto. Fazer página não sei quantos do manual. Eu fazia as páginas, mas não percebia como fazer. Esta professora dá-me fichas. Isto não é crítica nenhuma. Até porque eu gosto disto mesmo. O que esta professora me faz são fichas. Eu treino as fichas em casa e depois a professora nos testes mete-me exercícios iguais aos das fichas.” (p.17)</p> <p>“Também noto que aprendo melhor. Não é defender esta professora e dizer mal da outra, atenção. Mas acho que, eu e os meus colegas, aprendemos melhor com esta professora, tem mais facilidade em explicar a matéria em relação à outra professora. Acho que aprendemos todos melhor.” (p.17)</p> <p>“A professora S. C., quando eu entrei no zoom, reparou que eu estava com cara de choro e, de imediato, mandou-me uma mensagem para o whatsapp a perguntar o que se passava. Ao sentir-me confortável pela preocupação da professora, acabei por contar-lhe o que se passava. Ela compreendeu e disse-me que se quisesse fazer o teste noutra dia estava completamente à vontade.”(p.17)</p> <p>“A professora J., ela fazia powerpoints e explicava a matéria</p>	<p>também. Vamos ver agora a passagem para universidade.” (p.28)</p>
---	--	--	--

Processos de Avaliação		<p>à maneira dela. Esta professora não. Quando nós estávamos em casa o meu dizia pai dizia: “Olha lá, tu em biologia só vês vídeos?” E eu “pois”. (p.18)</p> <p>“Explicava a matéria dos vídeos, mas não de uma forma que eu achasse que não era tão boa, nem perceptível. Eu aprendo porque estudo em casa.” (p.18)</p>	
	Sumativa	<p style="text-align: center;">1- 1º Ciclo</p> <p>“Ah! Comecei a ter boas notas.” (p.9)</p> <p>“Investigador: A tua relação com essa professora do 3º e 4º ano, como era?</p> <p>Maria: Foi boa, ela era querida. Notou-se o meu sucesso. No quarto ano fui fazer exame final de ano, tive Bom a português, não me lembro da percentagem.” (p.9)</p> <p>“Tive 98 a matemática. (Sorriso)” (p.9)</p> <p>“Investigador: Concluístes o 1º ciclo com sucesso devido ao bom trabalho da professora do 3º e 4º ano?</p> <p>Maria: Sim, sim.” (p.9)</p>	
Sumativa	<p style="text-align: center;">2- 3ºCiclo</p> <p>“Depois no final do período deu-me um 2 por causa daquele trabalho, do friso cronológico. Eu e a minha mãe tivemos a discutir com ela, a dizer que não era justo. Depois no final do 2º período subiu-me a nota. Eu também como detestava aquilo, eu odiava aquilo de morte, tinha sempre negativas. A negativa mais baixa que tive foi quase na positiva. Ela nesse período deu-me 2 até por causa do trabalho, mas depois consegui subir. Ela não explicava bem a</p>		

Processos de Avaliação		matéria e depois queria o quê, depois admira-se.” (p.12)	
-------------------------------	--	--	--

TABELA 4 – TRABALHO COLABORATIVO

Temática Emergente	VOZ DA MARIA	VOZ DA m. M.
---------------------------	---------------------	---------------------

Trabalho Cooperativo		<p>1- 3º Ciclo</p> <p>“Foi um trabalho que era eu mais duas colegas minhas e era suposto fazermos um friso...cronológico.” (p.11) “O professor levou um coração de porco para a sala e meteu-nos a mexer naquilo com luvas, em grupo.” (p.12) “Fomos fazer uma experiência para o laboratório que era tirar partes da cebola para ver ao microscópio.” (p.13)</p> <p>2- Ensino Secundário</p> <p>“Esta professora e os outros professores das outras disciplinas sempre fizeram as adequações necessárias para que tivesse e tenha sucesso.” (p.17) “Investigador: Maria, de forma sintética, indica-me as melhores e as piores vivências escolares. Maria: (Silêncio curto) Há tanta coisa. (Silêncio curto) Mas a melhor foi sentir que as pessoas que me apoiavam estiveram sempre presentes. A pior foi ter perdido algumas amizades ao longo do tempo.” (p.22) “Em primeiro lugar, os meus pais estiveram presentes em tudo e mais alguma coisa. A nível de contexto escolar, a professora de educação especial que me acompanhou desde pequena até ao nono ano. Tive o apoio de uma pessoa, dentro e fora do contexto escolar, esteve sempre lá, o Dr. B. S.. A nível de secundário, a professora J., a professora S. C. e o diretor de turma.” (p.22)</p>	<p>1- 2º e 3º Ciclos</p> <p>“Havia muitos professores que punham em causa as medidas que ela tinha, de os pais poderem estar a inventar a falta de visão dela. (Silêncio curto) Coisas assim que não têm lógica. (Silêncio curto) Aconteceram várias vezes.” (p.26)</p> <p>2- Ensino Secundário</p> <p>“Investigador: No secundário, nos Salesianos, considera que as medidas definidas para a Maria foram adequadas? m. M.: Sim, ela sente-se muito bem aqui. O apoio tem sido fantástico e tem tido resultados bons. Estamos satisfeitos e ela também. Vamos ver agora a passagem para universidade.” (p.28)</p>

<p>Trabalho Cooperativo</p>	<p>Em contexto extraescolar</p>	<p style="text-align: center;">1- Intervenção Precoce</p> <p>“Lembro-me que tinha uma coisa qualquer, não se seroa dentro ou fora do colégio, de fisioterapeuta Rs.” (p.2)</p> <p>“Comecei a trabalhar com ele na Intervenção Precoce, passado uns anos comecei a ter consultas de Psicologia também com ele.” (p.2)</p> <p>“Desde os meus quatro anos tenho tido acompanhamento ao nível da motricidade e de Terapia da Fala. Eu não dizia os “1”, não sei se se nota muito.” (p.3)</p> <p>“Tive Terapia Ocupacional, onde brincava com a massa de moldar que parecia plasticina.” (p.3)</p>	<p style="text-align: center;">1- Intervenção Precoce</p> <p>“Iam a casa a fisioterapeuta, a terapeuta da fala, psicóloga. (silêncio curto) Iam mesmo a casa. (silêncio curto) Ela só integra o colégio aos quatro anos porque duas médicas achavam que antes era muito arriscado devido aos problemas de pulmões. Uma era a neurocirurgiã e outra a pneumologista. As médicas quiseram protegê-la. Só vai mesmo para o colégio aos quatro anos.” (p.23)</p> <p style="text-align: center;">~</p> <p style="text-align: center;">2- 1º Ciclo</p> <p>“m. M.: No primeiro ano, assim que entrou para a escola. Neste ano, por indicação da professora especial que teve com a Maria até ela entrar na escola, fomos a Lisboa ao Centro de Ataraxia para fazer uma avaliação ao nível da visão. Para perceber que tipo de materiais eram adequados. Deram muitas sugestões para a Maria usar: o aplicador de caracteres; teclado com letras ampliadas; uma lupa; régua para se colocar por baixo das palavras, por causa da leitura; usar letra 14 com espaçamento 1,5.</p> <p>Investigador: A reabilitação psicomotora foi dentro da escola?</p> <p>m. M.: Foi fora da escola numa instituição privada, por iniciativa nossa, da família. A escola não conseguiu dar esta resposta.” (p.25)</p>
------------------------------------	--	--	--