

GRACINDA MARIA PIRES MEDEIROS

**A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO
PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM**

Um Estudo De Caso



Universidade Portucalense

Porto 2009

GRACINDA MARIA PIRES MEDEIROS

**A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO
PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**

Um Estudo De Caso

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria José Cardoso Monteiro de Sá-Correia



Porto 2009

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação.

À minha orientadora Professora Doutora Maria José de Sá Correia, por todo o empenho e dedicação com que me orientou na construção deste trabalho.

A todos os professores que tive durante o Mestrado, pois de uma forma ou outra todos colaboraram para hoje estar aqui.

Às colegas de trabalho que tão gentilmente colaboraram nesta aventura.

Aos alunos da Sala de Apoio e aos seus Pais/Encarregados de Educação, pois sem eles este trabalho não se concretizaria.

Aos meus filhos e meu marido a quem tirei muitas horas da minha companhia.

A todos, muito obrigado.

Aos alunos com NEE

RESUMO

Este estudo aborda o problema da participação dos Pais/Encarregados de Educação no processo ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Enquadra-se numa reflexão contextualizada ao nível da Sala de Apoio de uma EB2,3, pretendendo ser, sobretudo, geradora de mudança das práticas pedagógicas. Esta mudança só será produtiva se for encarada enquanto processo colectivo e partilhado entre todos os intervenientes.

Neste sentido, adoptámos como objectivos: estimular a participação dos Pais/Encarregados de Educação no processo ensino-aprendizagem dos seus educandos; desenvolver o espírito de equipa e cooperação entre os professores e os Pais/Encarregados de Educação; promover um ensino-aprendizagem mais eficaz junto dos alunos com NEE; criar predisposição nos professores para uma atitude de investigação-ação e trabalho colaborativo; promover a mudança da prática dos docentes de Educação Especial.

Um projecto de Intervenção/Participação desenvolvido a nível da Sala de Apoio, onde os Pais/Encarregados de Educação intervieram com os alunos a nível de actividades de funcionalidade prática, foi desenhado e implementado.

Este estudo assume uma abordagem metodológica de carácter qualitativo descritivo e interpretativo, onde se dá destaque a dois aspectos distintos mas interligados, ou seja, respostas a um questionário apresentado aos Pais/Encarregados de Educação; registos de professores envolvidos no projecto e alunos (versão simplificada) e apresentação de fotografias documentadoras desta experiência.

Valorizar e estimular a participação dos Pais/Encarregados de Educação de alunos com NEE no processo ensino aprendizagem, assim como desenvolver estratégias de colaboração, envolvendo a família, os alunos e os professores poderá ser o caminho para ajudar estes alunos a desenvolverem-se e a integrarem-se futuramente na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE

Supervisão, Educação Especial, Sala de Apoio, Participação dos Pais/Encarregados de Educação, Professor Reflexivo.

ABSTRACT

This study addresses the problem of parent participation in the teaching - learning process of pupils with special needs. It fits into a reflective approach at the Support Room level of an EB2, 3, and it aims to be a chance for change of pedagogical practices. This change will only be productive if those involved in it face the process collectively and share information among them.

In this sense we adopt the following objectives in the study: to stimulate the participation of parents in the teaching – learning process of their children; to develop a team spirit of cooperation between the teachers and the parents; to promote more efficient practices next to the needs of pupils; to create predisposition in the teachers for an action research attitude and a collaborative type of work ;to promote a change in the practices of the teachers of students with special needs.

A project of Intervention / Participation was developed at the support room level, where the parents interacted with the pupils in terms of practical activities.

This study assumes a qualitative descriptive and interpretative approach, linked to two different but interconnected instruments, in other words, answers to a questionnaire presented to the parents; notes of teachers involved in the project and of pupils (simplified version), and presentation of photographs of the activities carried out in the project.

We can tell that to value and to stimulate the participation of parents with children with special needs in the process of teaching and learning, as well as to develop strategies of collaboration with the family, the pupils and the teachers, it will open the way to help these pupils to develop their capacities and later integrate themselves in the society.

KEY-WORDS

Supervision, Special Education, Support Room Practices, Parent Participation, Reflexive Teacher.

ABREVIATURAS

NEE = Necessidades Educativas Especiais

EE = Educação Especial

EGE = Enciclopédia Geral da Educação

NARC = National Association of Retarded Citizens

E.U.A = Estados Unidos da América

Dec = Lei-Decreto-Lei

PEI = Programa Educativo Individual

CERCI = Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças

CIF = Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

ECD = Estatuto da Carreira Docente

cfr. = Conferir com

pp. = páginas

p. = página

S.E.N. = Special Educational Need

DRE = Direcção Regional de Educação

L. = Lei

D.L. = Decreto-lei

M.E. = Ministério da Educação

PEI = Plano Educativo Individual

PE = Programa Educativo

PIT = Plano Individual de Transição

Dgdic = Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

ÍNDICE GERAL

| | |
|-----------------|----|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
|-----------------|----|

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | |
|--|----|
| CAPITULO I..... | 22 |
| 1. EDUCAÇÃO ESPECIAL/NEE - UMA VISÃO GLOBAL..... | 22 |
| 1.1 Do passado à actualidade..... | 22 |
| 1.2 Período de transição /Auge e Expansão da Educação Especial | 29 |
| 1.3 As primeiras leis decisivas | 31 |
| 1.4 Nascimento dos conceitos: Normalização, Integração e NEE | 32 |
| Separação | 34 |
| Protecção | 34 |
| Emancipação e Integração | 35 |
| CAPITULO II..... | 37 |
| 2. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL..... | 37 |
| 2.1 Breve Referencia histórica..... | 37 |
| 2.2 A Integração/Inclusão | 38 |
| 2.3 Princípios e Legislação | 43 |
| 2.3.1 Decreto-Lei nº3 de 2008-Enquadramento..... | 46 |
| CAPITULO III..... | 64 |
| 3. A FAMÍLIA E SUAS INTERACÇÕES..... | 64 |
| 3.1 A Família..... | 64 |
| 3.2 Mudanças Recentes no Contexto Familiar | 66 |
| 3.3 A Importância da Família de alunos com NEE..... | 67 |
| 3.4 Fontes de stress das famílias de crianças com NEE | 68 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.5 | As etapas da aceitação do problema dos filhos | 69 |
| 3.6 | A importância do Envolvimento familiar | 72 |
| 3.7 | A participação dos Pais/Encarregados de Educação na vida Escolar - Enquadramento Legislativo..... | 77 |
| 3.7.1 | A Participação dos Pais..... | 80 |
| 3.8 | Estratégias que favorecem a Relação Família/Escola..... | 84 |
| 3.8.1 | A Importância da comunicação entre Pais/Encarregados de Educação | 85 |

PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPIRICA

| | | |
|--|---|-----|
| CAPITULO IV - METODOLOGIA DO ESTUDO..... | 89 | |
| 4.1 | Objectivos do Estudo | 89 |
| 4.2 | Abordagem Metodológica..... | 89 |
| 4.3 | O Contexto do Estudo..... | 92 |
| 4.3.1 | A Sala de Apoio | 94 |
| 4.4 | A Amostra | 97 |
| 4.5 | Técnicas e instrumentos utilizados | 97 |
| 4.6 | O inquérito por questionário..... | 98 |
| 4.7 | Análise e Discussão dos Resultados – Primeira Parte | 100 |
| 4.7.1 | Características dos respondentes..... | 100 |
| CAPITULO V..... | 107 | |
| 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 107 | |
| 5.1 | Segunda parte do Questionário..... | 107 |
| 5.2 | Questão 6..... | 109 |
| 5.3 | Questão 7..... | 110 |
| 5.4 | Questão 8..... | 111 |
| 5.5 | Questão 9..... | 112 |
| 5.6 | Questão 10..... | 113 |
| 5.7 | Questão 11..... | 114 |

| | | |
|---------------------------|--|-----|
| 5.8 | Questão 12..... | 115 |
| CAPÍTULO VI..... | | 116 |
| 6. | PROJECTO DE INTERVENÇÃO/ PARTICIPAÇÃO..... | 116 |
| 6.1 | Participantes | 117 |
| 6.1 | Actividades do Projecto de Intervenção/Participação dos Pais/Encarregados de Educação..... | 118 |
| 6.1.1 | Actividade 1 - Fazer flores..... | 118 |
| 6.1.2 | Actividade 2- Trabalhos na horta pedagógica e jardinagem..... | 121 |
| 6.1.3 | Actividade 3 - O euro..... | 123 |
| 6.1.4 | Actividade 4 - Venda de produtos na Feira..... | 127 |
| 6.2 | Reflexão das actividades desenvolvidas | 129 |
| CONCLUSÕES DO ESTUDO..... | | 131 |
| BIBLIOGRAFIA..... | | 131 |
| ANEXOS..... | | 142 |

ÍNDICE DAS FIGURAS

| | |
|--------------------------------------|----|
| Figura 1: Planificação circular..... | 97 |
|--------------------------------------|----|

INDICE DAS TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Fases do processo de elaboração e implementação do PEI | 55 |
| Tabela 2: Distribuição dos alunos por anos de escolaridade..... | 94 |
| Tabela 3 Composição da amostra de Pais/Encarregados de Educação segundo o sexo | |
| Tabela 4: Composição da amostra de Pais/Encarregados de Educação, segundo a idade . | 100 |
| Tabela 5 Composição da amostra de Pais/Encarregados de Educação segundo a profissão | |
| | 102 |
| Tabela 6 Composição da amostra de Pais/Encarregados de Educação segundo o numero de filhos..... | 104 |
| Tabela 7 Composição da amostra de Pais/Encarregados de Educação segundo as habilitações..... | 105 |

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Distribuição dos alunos por anos de escolaridade | 95 |
| Gráfico 2: Idade dos Pais | 102 |
| Gráfico 3: Sexo dos respondentes..... | 100 |
| Gráfico 4: Profissão dos Pais/ Encarregados de Educação | 103 |
| Gráfico 5: Número de Filhos..... | 104 |
| Gráfico 6: Habilitações dos Pais/Encarregados de Educação | 105 |
| Gráfico 7: Questão 6 | 109 |
| Gráfico 8: Questão 7 | 110 |
| Gráfico 9: Questão 8 | 111 |
| Gráfico 10: Questão 9 | 112 |
| Gráfico 11: Questão 10 | 113 |
| Gráfico 12: Questão 11 | 114 |
| Gráfico 13: Questão 12 | 115 |

ÍNDICE DAS IMAGENS

| | |
|---|-----|
| Imagem 1: Reunião com os alunos da Sala de Apoio..... | 118 |
| Imagem 2: A mãe a ensinar os jovens a fazerem as flores..... | 119 |
| Imagem 3: Alunos a colaborarem..... | 119 |
| Imagem 4: Jovem com o seu pai a plantar flores e a cuidar de jardim | 121 |
| Imagem 5: Jovem a regar produtos hortícolas..... | 122 |
| Imagem 6: Jovem a mondar | 122 |
| Imagem 7: Jovens a cuidarem da horta pedagógica e a fazerem plantações..... | 123 |
| Imagem 9: Pai a explicar a diferença entre as notas e moedas..... | 124 |
| Imagem 8: Aluno com Défice cognitivo moderado a tentar escrever o sumário | 124 |
| Imagem 10: A jogarem um jogo utilizando dinheiro simbólico..... | 125 |
| Imagem 11: Pai a ensinar a fazer contas de forma individual | 125 |
| Imagem 12: Ensino individualizado a alunos com maiores dificuldades | 126 |
| Imagem 13: Aprender a diferenciar as notas de Maior e menor valor..... | 126 |
| Imagem 14: Aluno a colocar o cartaz de Educação Especial na respectiva Barraca..... | 127 |
| Imagem 15: Organização de suporte para dispor os artigos..... | 128 |
| Imagem 16: Pais e alunos a colaborarem. | 128 |
| Imagem 17 Pais e alunos a colaborarem | 129 |

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Inquérito aos Pais/Encarregados de Educação

ANEXO 2 - Ficha para Reflexão dos participantes

ANEXO 3 - Programa curricular

INTRODUÇÃO

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

(Luís de Camões, In os Grandes Clássicos, p.26)

As mudanças ocorridas na sociedade no sentido de uma maior complexidade e heterogeneidade têm reflexos na dinâmica da escola e nas actuações dos seus agentes, entre os quais se enquadram os professores numa nova abordagem supervisiva.

Na revisão da literatura, verificamos que a Supervisão pedagógica no nosso país, tem estado mais ligada à formação inicial e à função de inspecção realizada por elementos exteriores à escola, como refere Alarcão (2001, p.18): “ A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor em formação inicial e à sua interacção pedagógica em sala de aula”. Mais tarde, Alarcão (2003) referiu que:

-A supervisão é uma actividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores (...)
- (...) Joga-se na interacção entre o pensamento e a acção, com o objectivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido isto é, de compreender melhor para melhor agir (...)

(Alarcão, 2003, p.69)

Assistimos hoje a alterações que provocam uma nova concepção de Supervisão mais abrangente, assim como exigem uma nova dinâmica do professor como forma de melhorar o ensino. Emergem novas exigências nos deveres da profissão docente, como podemos constatar na análise do novo ECD (2007, p. 504). Dos deveres dos professores expressos neste Estatuto salientamos os que constam no artigo 10º, nas alíneas (d) e (g) respectivamente:

d) Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho.

(g) Desenvolver a reflexão sobre a prática pedagógica, proceder à auto-avaliação e participar nas actividades da escola.

A formação docente deverá decorrer ao longo da vida devendo contribuir para a aproximação do saber e do saber-fazer e tem como objectivo fundamental formar os

professores na mudança, fomentando o desenvolvimento de capacidades práticas/reflexivas individuais e em grupo.

Digamos que a supervisão da função docente configura-se como um dos elementos característicos do desenvolvimento profissional, numa perspectiva de um continuum, ligado à melhoria das expectativas profissionais e ao reconhecimento social, como base dos incentivos profissionais, e servindo-se dos processos de aperfeiçoamento pessoal e institucional como instrumentos básicos de intervenção.

Sendo assim, deve ser pensada como “ instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re) qualificação” (Formosinho, 2002, p.139.). Mas o Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro que define os mecanismos indispensáveis para a aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho, faz-nos pensar em supervisão aliada ao processo de avaliação dos docentes, que de certa forma poderá vir a contrariar o referido acima, na medida em que pode servir mais de propósito para a exclusão profissional do que para melhorar a educação.

Contudo, concordamos que como profissionais precisamos de adquirir conhecimentos e estratégias para o desenvolvimento e gestão curricular, investigação sobre o ensino (como educadores e como educandos), para ensinar a aprender, trabalhar em equipa, etc.

Tudo isto pressupõe: participação, compromisso, responsabilidade, reflexão e acção. Como refere Formosinho: “ (...) o professor é um profissional que precisa de formação e de suportes contextualizados, tal como outras profissões complexas. (...) precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experiências e contextuais” (Idem, 2002, p. 11).

Actualmente a prática do professor deve abandonar o individualismo e isolamento que caracterizou esta profissão demasiado tempo, para dar lugar a um trabalho em equipa, onde o seu saber deverá emergir do diálogo com os seus pares e outros intervenientes.

A aprendizagem e o seu desenvolvimento profissional deverão ser construídos com base na partilha, no confronto e interacção com os outros, e claro tal acontece no contexto profissional de escola.

A formação numa perspectiva futura deve preparar para uma ideologia mais inovadora, orientada para o desenvolvimento das capacidades e processamento da informação, análise e reflexão críticas, logo o professor tem de se construir como prático reflexivo.

O atrás mencionado assume particular relevância no caso dos docentes que lidam com crianças com NEE.

O professor como prático reflexivo

O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. Representa a criação de uma nova postura face às situações educativas, quando as práticas tradicionais se revelam ineficazes na resolução dos problemas.

Embora nos estejamos agora a debater de forma mais séria com esta realidade, este conceito nasceu antes de nós, teve origem com a Teoria da Indagação de Dewey (1952), (In apontamentos da Disciplina de Supervisão-Oliveira, L. 2007) filósofo, psicólogo e educador norte-americano que influenciou, de forma determinante, o pensamento pedagógico contemporâneo. Como sabemos, o seu trabalho foi decisivo para o movimento da Escola Nova, tendo ficado conhecido como pai da educação progressista. O enfoque que dava à pedagogia era voltado para a experiência prática, sendo, por isso, às vezes, chamada de “fazer a aprender” e “aprender a fazer”.

O professor constrói o processo de reflexão quando enfrenta dificuldades de difícil resolução e a instabilidade gerada perante essa situação leva-o a analisar as experiências anteriores e a prever novas actuações. Sendo uma análise reflexiva, envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e activa das suas crenças e práticas à luz da lógica da razão. Nessa reflexão estarão envolvidas, com a mesma intensidade, a intuição, a emoção e a paixão. A lógica da razão e da emoção estão atreladas entre si e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas.

Também Stenhouse referiu a Pedagogia, como:

a intenção de desenvolver princípios de procedimentos de forma prática concreta, constitui necessariamente um processo reflexivo, pois a mudança curricular satisfatória depende do desenvolvimento das capacidades de auto-análise e reflexão dos professores. Baseado nessa concepção, surgiu a ideia de -professor investigador.

(Stenhouse, 1975, p.12).

A supervisão da prática educativa aponta para a importância do docente reflectir a sua prática a fim de melhorá-la. É neste contexto que o nosso trabalho se desenvolve, ou seja, reflectir sobre uma prática tradicional de não participação dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos na Sala de Apoio. Se tal acontecesse poderíamos talvez melhorar o

processo aprendizagem dos seus educandos. É por isso que o professor tem de ser, para além de reflexivo, investigador.

Recordando aqui Freire, o que importa é de facto pensar criticamente a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1997, p.43). E é isso que nós queremos, mudar para melhorar.

Nas linhas dos autores anteriores Shön apresenta um modelo prático reflexivo como modelo de prática profissional baseado numa compreensão da natureza da mudança social. O papel do docente prático reflexivo consiste em colaborar no processo de resolução de problemas. A aquisição de conhecimentos é a base fundamental para a resolução de problemas contextuais. A própria prática consiste numa forma de aprendizagem ou de investigação na acção. A reflexão parte da acção. “Pensar criticamente a prática é aprender a reflectir de forma global sobre a própria experiência em situações complexas. Um docente é um inovador, um criador, um transformador de situações (...)”. (Shön, cit. por Alarcão, 2000, p. 16).

Neste contexto, a aprendizagem profissional é uma dimensão da prática mais do que uma actividade realizada fora do trabalho. A competência profissional aponta para a capacidade do docente actuar de maneira inteligente em situações novas e excepcionais.

Para Gomez:

o profissional reflexivo, ao actuar e reflectir na acção e sobre a acção, constrói à sua maneira o próprio conhecimento profissional. O conhecimento assim construído vai mais além do conhecimento rotineiro e disciplinado, próprio da racionalidade técnica.

(Gomez, 1999, p. 29)

Outros autores como Contreras e Smyth, também sintetizam a ideia de Shön, e de Stenhouse sobre a reflexão dos docentes, em que a perspectiva reflexiva se refere à capacidade de decisão sobre o ensino, isto é, à procura de práticas concretas, para cada caso, coerentes com os objectivos educativos.

Já para Kemmis (1998, In Enciclopédia Geral da Educação – A Profissão docente, p.58.), reflectir criteriosamente significa: “colocar-se no contexto de uma acção, seguindo a história da situação, participando numa actividade social e adoptando uma postura perante os problemas”.

Podemos verificar que esta nova perspectiva sobre o professor reflexivo-crítico constitui um novo marco conceptual sobre o modo de compreender o desenvolvimento

profissional e, portanto, uma maneira diferente de relacionar teoria e prática, pois não se refere somente ao pensar dos professores sobre a sua própria prática, mas pressupõe, além disso, uma determinada forma de crítica que lhes permite analisar e questionar a estrutura educativa.

O professor mesmo já com experiência, não se basta a si próprio, deverá ter alguém mais especializado a seu lado para o orientar (Alarcão e Tavares, 2003), daqui a relevância do papel do supervisor neste processo, que também quisemos que estivesse presente no desenvolvimento deste trabalho e achamos importante destacar.

O papel do Supervisor no processo reflexivo

A verdade é que nenhum professor se forma recorrendo apenas aos seus meios, para isso são necessários dispositivos ou agentes, que funcionem como mediadores dos processos. É aqui então que o supervisor assume o papel de se constituir como o mediador da construção de um processo reflexivo, em interação com os outros.

Deste processo formativo deverá resultar, não só a formação necessária para o desenvolvimento profissional, mas também o garantir que, no futuro, o professor mantenha intrinsecamente características reflexivas no seu dia-a-dia.

Assim: “o supervisor será encarado como o promotor de estratégias que irá desenvolver nos professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em continuum” (Amaral e outros 1996 p. 91).

Também Rodrigues (2001) referiu que:

(...) a reflexão não é natural e para se estimular, desenvolver, cimentar requer dispositivos, estratégias e formadores / mediadores capazes de se perceber não como modelos a imitar, (...) capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora.

(Rodrigues, 2001, p. 9)

Concordamos que a formação de professores e a supervisão da prática devem ser sustentadas numa prática claramente reflexiva, onde todos os envolvidos ficam a ganhar. “O supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor (...)”. (Alarcão, 1994, p. 93).

Assim, consideramos que este trabalho será útil para melhorar a prática, quer da supervisora quer das professoras (colegas) que supervisiona, assim como dos restantes intervenientes: Pais/Encarregados de Educação e alunos.

Para além de promover condições propícias à reflexão, pensamos ainda com este trabalho promover o professor investigador e estimular o trabalho colectivo baseado no diálogo aberto e flexível. Um aspecto importante no papel do supervisor é o diálogo que desenvolve ao longo do processo de supervisão com o formando. Como diz Oliveira: “Numa perspectiva reflexiva, o diálogo deverá ser encarado como uma forma de ajudar os formandos e desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar conhecimentos teóricos com as situações práticas e a construir um estilo pessoal de actuação” (Oliveira, 1992, p. 19).

O supervisor no seu papel de orientação educativa deve privilegiar a promoção da autonomia do professor e um desenvolvimento profissional de natureza reflexiva desenvolvendo uma actividade de regulação reflexiva investigativa e colaborativa.

Colaboração com outros intervenientes

Alarcão e Tavares em 2003 apontaram para o facto de a supervisão dever ser encarada não só no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos, englobando assim crianças e adultos, alunos e professores, profissionais e auxiliares:

Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos (...). Da visão sobre si própria, que deverá ter continuidade na evolução e atender às mudanças sociais, deriva o seu projecto, interactivamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias ascendentes e descendentes a que só um pensamento estratégico concede uma visão de conjunto.

(Alarcão e Tavares, 2003, p. 137).

De facto a reflexão na acção desenvolve-se também de forma colectiva, ou seja, numa dimensão social, onde os professores interagem entre si e com os outros intervenientes, onde a resolução de problemas da prática educativa passa necessariamente por um reflectir em conjunto, em momentos de partilha de experiências vividas com êxitos ou fracassos.

Segundo Cole (1986) citado por Vieira (1992, p.23), a investigação em educação pode definir-se como “uma problematização sistemática da prática, que informa simultaneamente o nível académico ou teórico e o nível prático ou da sala de aula”.

Também se pode efectuar investigação pelo processo de formação que é o nosso caso, em colaboração com instituições do Ensino Superior vocacionadas para tal, ou participando em projectos colaborativos de investigação.

O que se pretende é de facto que os professores desenvolvam atitudes investigativas, utilizem sistematicamente estratégias de investigação e que saibam utilizar os resultados dessas investigações nas suas tarefas docentes, assumindo assim o papel de investigadores da própria prática. Este processo de investigação é uma forma de auto-observação reflexiva realizada pelos professores, tendo como objectivo melhorar a racionalidade das práticas sociais ou educativas, a compreensão destas práticas e as situações em que se concretizam.

De acordo com tudo que foi aqui referido, revemo-nos neste trabalho como profissionais reflexivos e investigadores, como docentes de Educação Especial que procuram trabalhar em equipa com os vários intervenientes educativos.

Para tal, devemos ser capazes de analisar os fundamentos da nossa acção educativa, as consequências dela resultante para os nossos alunos, como se fosse um trabalho de introspecção, de nos questionarmos constantemente para conseguirmos melhorar a nossa prática.

Perante estes princípios, propomo-nos desenvolver um trabalho de investigação, que tem como ponto de partida a seguinte questão:

Como se poderá promover a participação dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos com NEE na Sala de Apoio?

No contexto da problemática do nosso estudo, pretendemos atingir os seguintes objectivos:

- Estimular a participação dos Pais/Encarregados de Educação no processo ensino-aprendizagem dos seus educandos;
- Desenvolver o espírito de equipa e cooperação entre os professores e os Pais/Encarregados de Educação;
- Promover um ensino-aprendizagem mais eficaz junto dos alunos com NEE;
- Criar predisposição nos professores para uma atitude de investigação-acção e trabalho colaborativo;
- Promover a mudança da prática dos docentes de Educação Especial.

Organizamos este Estudo em duas partes fundamentais: a primeira parte é constituída por três capítulos onde damos enfoque à fundamentação teórica. A segunda parte é igualmente constituída por três capítulos onde abordamos a investigação empírica e conclusões do estudo.

No capítulo I iremos abordar a Educação Especial/NEE numa perspectiva histórica global, para que a partir do seu estudo se possa saber como foram surgindo os conhecimentos teórico-práticos da Educação Especial e das suas diferentes realidades.

No capítulo II, efectuamos uma breve referência à Educação Especial em Portugal, destacando a legislação produzida até à actualidade.

No capítulo III, abordaremos a problemática da relação Escola e Família, nomeadamente no caso de crianças com NEE.

O IV capítulo refere-se à Metodologia. Aborda as razões que ditaram a escolha do Estudo de Caso, descreve o contexto do estudo e faz a caracterização da amostra do Estudo (Pais/Encarregados de Educação) e a utilização do inquérito por questionário para tal. Apresenta ainda a análise da primeira parte do questionário, ou seja, as características dos respondentes

O Capítulo V apresenta, analisa e discute os dados obtidos na segunda parte do questionário aos Pais/Encarregados de Educação sobre o seu envolvimento na escola.

O Capítulo VI, face ao enquadramento teórico e aos dados obtidos do questionário, descreve o Projecto de Intervenção/Participação dos Pais/Encarregados de Educação na Sala de Apoio. Apresenta a documentação fotográfica e comentários críticos da experiência desenvolvida num contexto participativo com os Pais/Encarregados de Educação na Sala de Apoio.

Por fim, são tecidas algumas considerações finais e sugestões para o desenvolvimento de investigações futuras.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO I

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL/NEE - UMA VISÃO GLOBAL

1.1 Do passado à actualidade

Para melhor conhecermos a trajetória e actualidade da Educação Especial, recorreremos essencialmente a uma interpretação da secção IX, sobre a Educação Especial, incluída no volume 4º. da Enciclopédia Geral da Educação, que nos apresenta uma visão global do processo histórico e da mudança conceptual dos últimos anos, tendo sempre presente a realidade das pessoas com necessidades educativas especiais.

O passado revela-nos políticas extremas de exclusão da sociedade de pessoas consideradas “diferentes”. O deficiente foi visto ao longo dos tempos conforme a sociedade onde estava inserido, os valores sociais e morais e as crenças inerentes à cultura dessa mesma sociedade.

As sociedades primitivas procuravam explicar o comportamento diferente como consequência da acção de forças sobrenaturais. Era vulgar a trepanação para facilitar “a saída de divindades demoníacas” (Fonseca 1989). “O diabo no corpo” – expressão residual ainda hoje utilizada na linguagem coloquial – constitui o mote da obra “As Bruxas de Salém” (1953), de Arthur Miller, que descreve a matança de adolescentes de ambos os sexos, acusados de práticas de feitiçaria em Salém, Massachussets, em pleno século XVII (Colecção Educação Especial de Luís Miranda Correia). Em pleno século XX acontece uma situação idêntica (“Crime da Aldeia Velha” de Bernardo Santareno).

Em Esparta, na Grécia Antiga, crianças com deficiência físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma, atiradas ao rio. Durante a Idade Média, muitos seres humanos física e mentalmente diferentes (associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria) foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções.

Este despotismo e ignorância começaram a ser vencidos, felizmente, com a filosofia de Lock e de Rousseau (séc. XVIII), de cariz mais humanista e tolerante, nomeadamente as obras “Emílio ou a Educação” e o mito do “Bom-Selvagem” que

proporcionaram uma nova forma de olhar para a criança diferente e, conseqüentemente, para as pessoas deficientes.

No século XIX avançou-se na remodelagem e recuperação física, fisiológica e psíquica da criança diferente, com o objectivo de a ajustar à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos considerados negativos, reais ou imaginados.

Estes processos assumiam formas benignas como, por exemplo, cantar às criancinhas para acalmar o monstro que vivia dentro delas, ou mesmo práticas exorcistas.

A existência de pessoas “diferentes” cujo convívio era nocivo para a sociedade é evidenciada, por volta de 1800, pelo grande número de “reclusões” registadas. Dentro deste vasto grupo, encontravam-se os “idiotas”, que também eram conhecidos em determinados sectores por “deficientes mentais”.

A sua reclusão devia-se ao facto de serem considerados improdutivos e socialmente perigosos. A marginalização foi, portanto, a característica fundamental deste primeiro momento.

As mudanças de condições de vida impostas pela revolução industrial precipitaram, em termos gerais, o problema social que estas pessoas levantavam. A marginalização não fora tão chamativa e invalidante em períodos pré-industriais, nos quais o trabalho no campo ou em ofícios artesanais era mais flexível e humanitário. Embora não tenhamos grandes dados sobre este assunto, parece evidente que antes do século XIX as condições de vida dos deficientes mentais eram objectivamente mais favoráveis.

É provável que se movessem na ambivalência, entre a protecção e a recusa, ou no desconhecimento da sua existência, visto que a família, ao encará-los como uma penosa carga, como um castigo divino, os escondia para que não viessem a dar origem a um problema social.

Não parece que a revolução industrial tenha conduzido a uma melhoria na qualidade de vida ao produzir-se a passagem da vida rural para a urbana, da vida campesina e familiar para a industrial.

Não é difícil pensar, atendendo ao contexto, que os deficientes mentais tenham tido dificuldades graves em serem aceites na sociedade em igualdade de condições relativamente ao resto da comunidade operária.

O deficiente mental não se distinguia de outras categorias de marginalização e todos eram considerados da mesma forma (atrasados, malucos, criminosos, possuídos, preguiçosos, uns incapazes, libertinos, prostitutas, vigaristas, ou delinquentes) .

(M. Perrom-Borelli e M. Foucault, In EGE- Educação Especial, p.846)

Foi a partir do debate aberto por estes autores, sobre os deveres do Estado no capítulo da assistência, por um lado, e sobre o contraste entre a revolução e a liberdade e respeito pelo homem, dos princípios revolucionários, por outro, que se iniciou em França a grande reforma dos asilos, da responsabilidade de Ph. Pinel (1745-1826). A partir de então foram nascendo inovações umas mais marcantes que outras, relativamente às pessoas consideradas como “diferentes”:

Esquirol (1722-1840) introduziu o conceito de idiotia (entendida como privação da razão, de acordo com a definição dada por J. Locke, em 1690, no seu ensaio sobre o Entendimento Humano) e defendeu a criação de novos centros de assistência específicos para os alienados.

A idiotia não deve ser confundida com a demência, na medida em que, nesta, as faculdades diminuem, enquanto na primeira nunca se desenvolveram. Esquirol distingue-as dizendo que o homem com demência está privada dos bens de que gozava, é um rico arruinado.

E. Seguin (1812-1880) propôs uma nova definição de idiotia, na qual assinalava que, para se levar a cabo um tratamento educativo, é preciso ter em conta as possibilidades de desenvolvimento e não apenas as limitações que a idiotia apresenta. Este autor veio abrir expectativas mais flexíveis à modificação do funcionamento dos idiotas. Estes não devem ser confundidos com os atrasados, com os imbecis ou com os dementes.

Temos de reconhecer que os verdadeiros pais da Educação Especial foram Itard e Seguin, que influenciaram decisivamente nos finais do século XIX, Maria Montessori Pinel, em França, e Tuke, em Inglaterra, e contribuíram, decididamente, para a oferta de um tratamento mais humano aos alienados, a quem Itard proporcionou expectativas de recuperação ao propor o tratamento médico pedagógico. Depois de ser conduzido ao Instituto Imperial dos Surdos-Mudos de Paris, a criança selvagem de Aveyron captou e seduziu a atenção de M. Itard. (1836), ao ponto de ter sido ele a assumir pessoalmente o caso.

Vítor, nome que lhe foi dado, apresentava um grave entorpecimento da sensibilidade (tacto, audição, olfacto), comportamento anti-social (agressividade, apatia, recusa de contacto), e ausência de linguagem articulada, bem como uma considerável falta de atenção estreitamente ligada às dificuldades sensoriais.

Esta rica experiência de Itard com Vítor é conhecida através de uma memória de 1801, em que descreve a metodologia utilizada e os primeiros progressos do menino.

Na sua concepção educativa é possível encontrar contributos sobre a educação física e outros que iam no sentido de proporcionar uma educação intelectual capaz de conseguir progressivamente a autonomia e o domínio do corpo e das paixões até os transformar em instrumentos da razão.

Estas concepções partem das sensações mais simples para chegarem aos conhecimentos mais complexos, activando o intelecto através do uso de materiais em vez de regras.

Da obra de Itard emergiu uma mensagem de esperança no ser humano, inclusivamente nas piores condições, “há sempre uma porta, um resquício, que permite trabalhar, (...) uma capacidade para a aprendizagem contra”. (Itard cit. por Bautista, 1993, p. 23), ficando assim provado o valor da educação.

As primeiras tentativas educativas de Itard marcaram em grande medida a evolução posterior da educação especial, ao mesmo tempo que reduziram as expectativas em torno das possibilidades de educação dos deficientes.

O fracasso dos seus resultados foi pois o catalizador para o desenvolvimento, no campo da medicina oficial, de um conjunto de correntes que sistematicamente negavam qualquer utilidade à atenção educativa dos “Idiotas”.

Tudo isto conduziu à defesa de uma atenção meramente assistencial e à tomada de uma série de medidas (esterilização das mulheres) para evitarem a possível propagação da idiotia, considerada incurável. Sem esperança que a medicina curasse os idiotas propôs-se fazê-los participar nos benefícios da educação.

O objectivo da educação dos anormais consistia, assim, em ensinar à criança, considerada anormal, inábil, não inteligente ou idiota, hábitos normais e atitudes para o trabalho, fosse intelectual ou manual, dando-lhe o tratamento mais semelhante possível ao da criança normal e dotada. As suas concepções educativas giraram em torno de 4 áreas: Educação motora e sensorial; educação intelectual

(desenho, leitura e escrita; educação da memória e ensino da aritmética); Educação moral (a liberdade, os sentimentos afectuosos, os hábitos e a noção de propriedade).

Dentro da medicina destacam-se três autores que partindo desta, revelaram a conveniência do tratamento pedagógico. Foram estes: M. Bourneville, Decroly e M. Montessori. Todos eles, participaram nos finais do séc. XIX num movimento médico-pedagógico que levou a cabo um considerável trabalho desenvolvido no sentido da intervenção educativa.

Ainda neste século Borneville assumiu, sintetizou e em certa medida, medicalizou os métodos e procedimentos de Seguin, resumindo na sua obra a tradição médico-pedagógica francesa inaugurada por Itard e Seguin. Reclamou uma maior atenção para as crianças designadas de “idiotas”, entre os 2-18 anos. É a ele que se deve a reivindicação de que é um dever absoluto do Estado obrigar as administrações locais a tomar as medidas necessárias para que a lei seja executada, concedendo atenção às crianças “idiotas”, “ imbecis” e “ atrasadas” susceptíveis de melhorarem o seu estado. O seu método de trabalho teve em consideração a educação sensorial e motora, a educação higiénica (limpeza, vestuários, digestão), o ensino primário recebido nas escolas, bem como os tratamentos médicos em caso de necessidade, aplicando duches, banhos, massagens, brometo para os epilépticos e alguns fármacos para certas patologias.

O trabalho de Decroly (finais do séc. XIX) foi muito importante na medida em que se preocupou em estimular o desenvolvimento das capacidades das crianças com problemas de aprendizagem.

Para ele preparar a criança para a vida foi o grande objectivo da educação, onde esta preparação implicava incidir sobre o meio que potencia essa educação. A criança deficiente não deveria ficar passiva, era necessário estimulá-la. O tratamento da estimulação das crianças “ anormais” devia fazer-se num duplo sentido: num meio físico (que inclui a alimentação, a medicação, o repouso, a ginástica e o tratamento médico); e na instrução ou educação propriamente dita, sendo esta da responsabilidade do educador e que incluía actividades mentais que favoreciam o desenvolvimento das atitudes intelectuais e de personalidade. A educação dos “anormais” deveria empenhar-se em tirar o máximo partido das suas capacidades.

Este método contempla as seguintes fases: educação sensorial, motora, afectiva e intelectual, a educação da linguagem e a preparação e orientação

profissional (adquirir as técnicas instrumentais básicas – leitura, escrita, cálculo, que lhe permitam aceder à formação profissional). Esta orientação constitui o culminar de todos os esforços no sentido de preparar a criança atrasada para se integrar na vida adulta.

Esta foi uma grande obra com muita influência tanto em instituições médico-pedagógicas como em escolas de anormais e de ensino especial, que puseram em prática estas concepções.

Montessori só trabalhou dois anos com crianças deficientes, no entanto a incidência do seu trabalho e obra foram consideráveis, nomeadamente pela demonstração da validade da Educação Sensorial e Motora como base para um acesso posterior à educação intelectual e moral.

Sendo da área da medicina, Montessori (1971) confessava-se partidária do uso da pedagogia com os “anormais”, afirmando que a educação dos “insuficientes” ou menos válidos é muito mais pedagógica do que médica. Afirma que o objectivo do método é, tal como Seguin, conduzir a criança no sentido de educar aspectos que vão do sistema muscular ao sistema nervoso e sensorial; dos sentidos às noções e destas às ideias e moralidade. Mas para que esta educação seja frutífera, é preciso preparar a criança através da educação em “higiene” o que nestas crianças implica também uma educação médica. Então o método pedagógico para os deficientes deve ser ao mesmo tempo médico e pedagógico o que nos leva a estreitar as trocas e sobretudo a colaboração profissional, porque se não houver um funcionamento correcto do organismo, será impossível iniciar a Educação Pedagógica.

Os trabalhos médicos e pedagógicos que acabamos de referir tiveram a sua aplicabilidade no contexto dos asilos, que começaram a surgir gradual e progressivamente, sendo centros onde as crianças recebiam a alimentação adequada, tratamento médico, educação física e toda a ajuda necessária. A ideia partiu da Alemanha estendendo-se a vários países da Europa como a Noruega, a Suécia, a Holanda, a França, a Inglaterra, a Suíça, a Alemanha e a Bélgica. Este movimento promoveu as Escolas Especiais, aquelas que os deficientes mais profundos frequentam, as aulas adicionais às escolas elementares, as frequentadas pelos deficientes mais leves, e as secções infantis dos asilos, destinadas aos incuráveis.

A selecção do diagnóstico das crianças/jovens realizava-se num primeiro momento, e de forma exclusiva, através da observação. Posteriormente, o método psicológico de diagnóstico de Binet era aplicado e promovida a formação dos professores.

Nos finais do séc. XIX o movimento médico-pedagógico revelou a preocupação especial dos médicos pelas crianças ditas "anormais"

Os conhecimentos ampliaram-se com a teoria psicanalítica de Freud e com os testes de Galgo para a medição da capacidade intelectual a partir do desempenho de tarefas sensório-motoras. O conceito de "idade mental" e os testes de inteligência de Binet e Simon, para identificação de crianças mentalmente atrasadas que não beneficiavam de uma situação educativa normal, originam uma evolução no sentido da criação de escolas especiais.

A política global era agora separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Verifica-se um empenho para resolver o problema. Assim surgem as instituições especiais, asilos em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência.

Criaram-se novos centros de tratamento para estas crianças de forma a utilizar-se um método seguro para definir o "anormal" e revelar as suas capacidades, tornando-se imprescindível definir que tipo de profissionais devia trabalhar com eles. Os médicos haviam sido aqueles que até à altura tinham tentado responder às necessidades de tratamento médico-pedagógico.

Ao reflectirem em questões mais pedagógicas, depararam-se com a dificuldade de infra-estruturas e de competências específicas. A grande responsabilidade caía sobre a classe médica, a quem sempre coube a tarefa de asilar. Este desenvolvimento no sentido psicopedagógico revelou-se progressivamente e foi mesmo aceite por médicos e pedagogos como Decroly, Montessori, Bouneville. Este período encerra o designado "período de pedagogia médica do "anormal", passando a partir de 1925 para uma Pedagogia Psicológica. Esta separação e posterior evolução do médico-assistencial para o psicopedagógico prejudicou, pelo menos nos primeiros tempos, um subgrupo de deficientes mentais, isto é, os mais profundos, que ficaram nos asilos e aos quais as vantagens educativas foram praticamente recusadas.

A política de exclusão eliminava as crianças da sociedade de que deviam ser parte integrante, o procedimento de as colocar com estatuto desviante era

segregador, na medida em que ficavam excluídas dos programas de educação públicos, impedidas de interações benéficas para o seu desenvolvimento, crescendo em ambientes interpessoais áridos, muitas vezes hostis, não existindo serviços para as ajudar e às suas famílias.

A partir daqui as escolas começaram a aceitar uma certa responsabilidade na educação de algumas crianças, prevalecendo uma prática segregacionista que se manteve durante décadas. Classificadas de deficientes e rotuladas de atrasadas, eram marginalizadas das classes regulares e colocadas em classes especiais separadas das outras crianças da escola.

A criança com problemas de comportamento e aprendizagem era colocada na classe regular, não sendo dado qualquer apoio específico. Era classificada de mal comportada e lenta se não apresentava progressos académicos satisfatórios.

1.2 Período de transição /Auge e Expansão da Educação Especial

As duas guerras mundiais deram origem a um número assustador de estropiados, mutilados e perturbados mentais.

A sociedade era obrigada a olhar sobre si mesma, confrontando-se com a necessidade de assumir responsabilidades e por isso vai empenhar-se na procura de respostas possíveis. É uma fase de esperança, espelhada num renascimento humanista cada vez mais evidente, atingindo o apogeu nos anos sessenta.

No período de 1950-1970, a educação especial conheceu uma profunda expansão, basicamente fruto das circunstâncias seguintes:

- Surgem movimentos de exercício de direitos civis, influenciados pelas grandes transformações sociais e de mentalidades operadas ao longo da segunda metade do século XX, que estão na génese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular.

- O activismo reivindicativo dos pais, conduziu, especialmente nos estados Unidos, à proliferação de associações por exemplo a National Association for Retarded Children, 1950.

- As sentenças ditadas pelos tribunais em favor dos direitos destas pessoas no que respeita à Educação.

- O importante desenvolvimento, expansão e difusão das investigações, bem como dos métodos e técnicas utilizadas nas mesmas, através da publicação de artigos em inúmeras revistas especializadas, como o Journal of Learning Disabilities, entre muitas outras.

- A maior maturidade dos profissionais da Educação Especial, apesar da negatividade das circunstâncias de determinadas realidades e das inúmeras necessidades educativas existentes no tecido societal.

- A melhoria na formação dos profissionais, o desenvolvimento de novos métodos e técnicas aplicadas à Educação Especial, a optimização dos sistemas de avaliação e desenvolvimento e gestão do currículo, bem como a cada vez maior dedicação à prevenção e intervenção atempadas.

- A mudança de atitude na população em geral, talvez mais aparente do que real, no que respeita às pessoas com necessidades educativas especiais.

- A legislação que, como consequência dos acontecimentos do percurso da educação especial, tentou ordenar o campo da Educação Especial e criar serviços que respondam às necessidades concebidas com o objectivo de melhorar as condições de vida e de educação das pessoas com necessidades educativas.

A Educação Especial passa por grandes reformulações, como resultado das enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões histórico - legais que assentam num pressuposto incontornável da Declaração Universal Dos Direitos das Crianças:

“A escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação das comunidades proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequada às suas necessidades”.

Este pressuposto impulsiona o nascimento de algumas leis decisivas para a evolução positiva da Educação Especial.

1.3 As primeiras leis decisivas

No início do séc. XX, com o aparecimento da Declaração Universal dos Direitos da Criança, surgem vários movimentos que contribuem para uma maior participação das crianças com NEE na vida social e, posteriormente, em escolas especiais e regulares.

Antes as crianças que apresentavam NEE não tinham assegurado quaisquer direitos legais à educação pública. Muitos indivíduos nesta situação eram excluídos do sistema educativo público e/ou de qualquer outra actividade remunerada. Encontravam-se frequentemente confinados a instituições ou aos seus lares.

Em 1975 surgiu uma lei nos Estados Unidos, the Education of All Handicapped Children Act (efectiva a partir de Outubro de 1977), conhecida por A Lei Pública 94-142. Esta Lei implicou uma mudança muito importante e radical na educação de crianças com necessidades educativas especiais. O seu objectivo principal era conseguir uma situação melhor, tanto para as crianças com NEE como para as que estavam excluídas da educação em geral. Foi formulada de acordo com o parecer de especialistas na área e baseou-se no direito à educação de todas as pessoas.

Este momento foi marcado por uma ênfase especial na educação para a integração, no desenvolvimento de programas individualizados, em procura de ambientes os menos restritivos possíveis, em escolarizar os alunos em turmas normais ou regulares, na elaboração de programas e serviços – inclusive os de orientação vocacional, na mobilização e participação dos pais e familiares, na avaliação não discriminatória, na defesa dos direitos dos incapacitados e na capacidade profissional dos educadores, para permitir uma mudança significativa em relação à educação e integração das crianças com menos capacidades.

De acordo com a Enciclopédia Geral da Educação/Educação Especial, (p. 835) A Lei Pública estabeleceu sete critérios fundamentais que irão favorecer a organização da Educação Especial:

1º. As escolas devem tomar as medidas oportunas para identificar e localizar cada criança classificada como portadora de deficiência que não esteja a receber a adequada educação pública.

2°. Estas crianças devem ter uma educação pública livre e adequada, dependendo da gravidade da sua insuficiência.

3°. Devem conceber-se programas e serviços para satisfazer as necessidades destas crianças.

4°. Este tipo de alunos deve ser educado juntamente com os outros até ao nível que se considerar adequado e viável, tendo em conta as suas necessidades.

5°. Devem adoptar-se procedimentos de avaliação adequados para garantir a sua conveniente identificação e situação.

6°. Devem estabelecer-se procedimentos para salvaguardar os direitos dos pais quanto à sua influência nas decisões que se referem às avaliações e actuações sobre a situação dos seus filhos.

7°. As escolas devem conceder aos alunos as ajudas necessárias suplementares necessárias para permitir que beneficiem da educação pública.

1.4 Nascimento dos conceitos: Normalização, Integração e NEE

Em 1978, Bank-Mikelsen (In Enciclopédia Geral da Educação/EE, p. 853) afirmou que: “normalizar não significa converter o excepcional em normal, mas antes em oferecer condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem”. Os “deficientes/diferentes” devem ser aceites com as suas carências, pois a existência de pessoas sem deficiências diversas é normal em qualquer sociedade. É necessário ensinar o deficiente a conviver com as suas limitações, ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando de serviços e oportunidades que a sociedade em que vive lhe possa oferecer.

Na década de 70 apareceu o conceito de “ambiente menos restritivo”. O aparecimento deste conceito é possível, na medida em que a integração se tornou habitual. Assim as leis Americanas deixam de falar neste conceito (visto que ele está ligado à educação em geral), adquirindo importância o de “least restricted environments”, que se refere à tomada de decisões relativamente às necessidades dos alunos e aos serviços e apoios que devem ser postos à sua disposição. O referido conceito surgiu da diversificação de serviços, inicialmente proposta por Reynolds, em 1962, sobre os sistemas de distribuição de serviços por níveis de

localização, em função da importância das necessidades, das condições dos “handicapped”.

Este novo estado de acontecimentos em relação à Educação Especial implica uma evolução tendente à escola “integrada”. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais implica um esforço considerável de adaptação. Postulam-se novos direitos.

É preciso reconhecer a estes alunos, com necessidades educativas especiais, novos papéis a assumir, o mesmo acontece com os profissionais que, como consequência, terão novas responsabilidades.

O movimento de integração é anterior ao conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas este conceito vem reforçar a perspectiva integracionista. A integração do aluno com NEE na sala de aula do ensino regular é uma concretização da necessidade de mudança de atitude face ao ensino tradicional.

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas, afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode apelar-se de ligeira, severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento.

(Brennan, 1988, p. 36).

É nos anos sessenta que mais se tenta modificar a estrutura tradicional do sistema. É aqui que se consegue reduzir o número de alunos por turma (20 alunos), nos casos de integração de uma ou duas crianças com problemas, esperando-se que os professores com a turma reduzida criem uma dinâmica de aula diferente e não uma super protecção do aluno integrado. A dinâmica de aula tem a ver com a escolha de conteúdos, estratégias e recursos, desenvolvidos no sentido de fazer funcionar aquele grupo de alunos ditos normais, com aqueles alunos com NEE, perante o trabalho a realizar.

A dinâmica que a reforma tenta introduzir irá mexer com toda a escola: espaços, turmas, professor, gestão e enfoques de aprendizagem.

Para uma criança ou jovem estar integrado numa escola é necessário ter uma resposta organizada para as suas necessidades educativas e essa resposta educativa é da competência da escola.

Passando em revisão o que atrás foi mencionado podemos concluir que:

A Educação Especial é uma actividade relativamente recente, que teve as suas origens, de forma sistemática, na segunda metade do séc. XIX e que, até aos anos sessenta, desenvolveu uma actividade de conhecimentos eminentemente práticos, de actuação marginal, que teve como consequência um carácter segregador.

(Brennan, 1988, p. 36).

Segundo Lowefeld cit por Pereira, (1988, p. 18), a deficiência tem sido perspectivada de quatro formas distintas, que correspondem a períodos diferenciados na História: separação, protecção, emancipação e integração.

Separação

Na Grécia Antiga (Esparta), que valorizava a perfeição física, no aspecto da beleza e da força, não havia lugar para os indivíduos que à nascença fossem portadores de qualquer deficiência física. A mesma sina tinha os surdos na China que eram lançados ao mar.

A Roma Antiga sacrificava os deficientes nos circos, atirando-os às feras, para gáudio dos romanos, que consideravam legítima a sua morte.

A Idade Média, como sabemos, foi um período obscuro, no qual, as ciências passaram por um período de trevas. A sociedade dividiu-se em relação aos indivíduos diferentes. Os psicóticos e os epiléticos eram tidos como possuídos ou mantendo pacto com o demónio (os aniquilados), ao passo que os cegos eram tidos como profetas e adivinhos (os venerados).

Protecção

Já quase no final da Idade Média, a sociedade, fortemente influenciada pela religião judaico-cristã, começou a proteger os desfavorecidos e doentes criando obras de caridade (asilos e hospitais). Mesmo assim, os indivíduos com comportamentos considerados desviantes eram marginalizados e muitos deles foram exterminados pela Inquisição, quer directamente, quer através das ideias que difundia e que levaram as pessoas a hospitalizar, maltratar e repudiar os indivíduos diferentes.

O Renascimento, com o seu carácter humanista e a redescoberta das Ciências ao serviço do Homem, fez mudar a forma como se olhava o indivíduo diferente, deixando de se basear em crenças, mas olhando-o como portador de uma doença que urgia conhecer e investigar.

Pinel veio alterar as atitudes em relação aos indivíduos considerados “anormais”. Libertou dos “grilhões os loucos”, no “Hospice Les Biâtre”. Estabeleceu ainda a diferença entre indivíduos doentes mentais e deficientes mentais e criou uma escola para estes últimos.

Com a evolução da sociedade, aparece a fase da ‘protecção’, embora não lhes fossem reconhecidos direitos legais. As sociedades cristãs começam a considerar as crianças órfãs, os idosos e os cegos como protegidos especiais da Igreja, correspondendo a categorias especiais na legislação.

Surgem então instituições para albergar estes indivíduos, como sejam os asilos, hospitais, hospícios, ... com características assistenciais. Aparecem também os primeiros serviços de educação de deficientes, geralmente ligados à Igreja Católica.

Emancipação e Integração

É importante salientar que as primeiras escolas com preocupações de Educação Especial eram, no geral, de ordem religiosa, ou de alguns empresários que se interessavam pela educação dos deficientes, uma vez que nesta altura havia uma necessidade de se tornar todos os cidadãos o mais produtivos possíveis, dada a carência de mão-de-obra.

Após a 1ª Guerra Mundial, surgem os primeiros Professores de Educação Especial e as associações para deficientes, e começa a haver uma maior preocupação em dar à criança deficiente uma educação o mais próxima possível do normal.

Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1921), dos Direitos Humanos (1948), as consequências culturais do fim da 2ª Guerra Mundial e o aparecimento de opiniões variadas sobre a questão da segregação como algo indesejável, iniciaram-se as primeiras experiências da integração coexistindo com as escolas de Ensino Especial.

Pretendia-se com a integração colocar a criança com NEE nas classes regulares, tentando mantê-la num ambiente o menos restritivo possível, para que

esta pudesse ser educada num ambiente normal. Surgiram dois dispositivos de integração: a integração total, em que a criança passava a totalidade do seu tempo na escola, com excepção de eventuais apoios terapêuticos que poderiam ter lugar na própria escola ou no exterior e a integração parcial, em que a criança passava somente uma parte do tempo escolar normal e apenas acompanhava certos ensinamentos ou certas actividades.

A partir de 1970, as políticas educativas, por influência das Ciências da Educação, levaram a que a Educação Especial alterasse os seus princípios e fundamentos. É nos Estados Unidos da América que se dá um grande passo na área da Educação Especial, com A Public Law 94-142 (1975), “The Education for all handicapped children act”, aprovada em congresso e que veio valorizar os princípios de normalização, a necessidade de planos individualizados para todas as crianças com NEE, o direito a uma educação num meio o menos restritivo possível, a utilização de vários recursos humanos e técnicos de apoio, a garantia de que os Serviços de Educação Especial (EE) sejam disponibilizados para todas as crianças que dele necessitem e a educação pública gratuita para todas as crianças com NEE (Correia, 1999, p. 21).

Em 1978, com a edição do Warnok Report, em Inglaterra, foi proposta a “expansão da rede de Educação Especial, e substituiu-se o conceito de deficiência pelo de Necessidades Educativas Especiais” (Pereira, 1988, p. 25).

Desta forma, a criança diferente deixa de ser vista como deficiente e passa a ter o direito à diferença com legislação que a defende enquanto cidadão.

Com a integração destas crianças em classes regulares e, posteriormente a sua inclusão, o termo Necessidades Educativas Especiais passa a abranger todas as crianças com dificuldades educativas, quer tenham ou não deficiência aparente, mas que necessitem de apoio de um professor de ensino especial, que o possa ajudar a ultrapassar as suas dificuldades respeitando o seu ritmo e as suas capacidades.

Perante este quadro histórico de referência vamos efectuar no próximo capítulo uma breve abordagem ao que se passava e passa, actualmente, em Portugal.

CAPITULO II

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

2.1 Breve Referencia Histórica

Durante um largo período os cuidados prestados aos deficientes tinham lugar nas suas próprias casas ou em instituições asilares e/ou hospitalares de carácter segregado e assistencial.

Desde o início do século XIX até aos anos 60 do século XX, os deficientes viveram sob signo da segregação, mas nem todos eram tratados da mesma forma. Os surdos-mudos e os cegos foram mais rapidamente integrados no sistema produtivo. Os deficientes mentais ficaram mais tempo excluídos das instituições educativas. Contudo, a integração continuava a ser sinónimo de segregação.

No nosso país a primeira instituição destinada a deficientes foi o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, criado em 1822, por iniciativa de José António Freitas Rego. Mais lentamente foram surgindo, à margem das escolas regulares, outras instituições com funções assistenciais e educativas destinadas a este tipo de deficientes

Quanto à educação dos deficientes mentais, em 1871, foi criada a primeira Casa de Detenção e Correção para menores delinquentes “desobedientes e incorrigíveis” e, em 1911, o médico António Aurélio da Costa Ferreira inicia, de forma sistemática, a obra de assistência aos anormais mentais.

Em 1916, Aurélio da Costa Ferreira, fundou e dirigiu o Instituto Técnico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa. Como é referido por Fontes:

a lei que rege o Instituto atribui-lhe três funções fundamentais:
– funcionar como Dispensário de Higiene Mental Infantil;
– Preparar técnicos para os serviços existentes e a criar;
– Servir de Centro Orientador e Propaganda Técnica dos problemas de saúde mental e infantil em todo o país.

(Fontes, 1963, p. 10)

Entretanto, e com a colaboração deste Instituto, organizam-se estabelecimentos, visando o ensino de deficientes mentais e motores.

Só em 1922 o Estado tomou a primeira iniciativa na educação das crianças anormais, quando o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa passou para a Tutela do Ministério da Instrução Pública e recebe a designação de Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

Foi no fim da segunda Guerra Mundial que ocorreram novas medidas a favor dos deficientes mentais. O Dec.-Lei 35.801, de 3/8/1946, permite a criação de “classes especiais de crianças anormais” anexas aos estabelecimentos de ensino primário, sob a orientação do Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

A intervenção do Estado no apoio aos deficientes é reforçada nos anos 60. A sociedade portuguesa mostrava-se então muito sensibilizada para esta questão, devido em grande parte, ao aumento do número de deficientes provocados pela guerra colonial.

Em 1964 é criado o Serviço de Educação de Deficientes, no âmbito do Instituto de Assistência a Menores (da Direcção-Geral da Saúde e Assistência). Entre 1965 e 1970 organizou 8 escolas especiais para deficientes visuais, 10 para deficientes auditivos e 11 para deficientes mentais. Algo parecia estar efectivamente a mudar.

Aparecem em grande força as escolas especiais para deficientes intelectuais, auditivos e visuais, abrindo muitas delas por iniciativa de grupos de pais. No âmbito do Ministério da Educação aparecem também as classes especiais junto das escolas do ensino regular (1976).

Quanto à evolução da Educação Especial, relativamente ao nosso país no século XX, convém referir uma categorização proposta por peritos da O.C.D.E. que apontam um primeiro período caracterizado pela criação de asilos para cegos e para surdos com reduzido financiamento por parte do Estado; um segundo, nos anos 60, caracterizado por uma forte intervenção de natureza pública, com preponderância do Ministério dos Assuntos Sociais; finalmente, a terceira fase, iniciada nos anos 70, que se caracteriza por uma maior intervenção do Ministério da Educação e pela criação das Divisões dos Ensinos Básico e Secundário.

2.2 A Integração/Inclusão

Em Portugal este processo de integração terá sido feito em duas etapas fundamentais: numa primeira fase entre 1973/74 e 1982/83, procedeu-se à reorganização dos serviços e criaram-se estruturas regionais, publicou-se importante legislação sobre o

assunto, mas em termos de resultados, os passos dados foram modestos. Na segunda fase, entre 1983/84 e 1994, o sistema expandiu-se e consolidou-se o “ensino integrado”, assegurado por equipas de ensino especial espalhadas pelo país.

O grande salto qualitativo deu-se, a partir de 1984, quando se alterou o próprio conceito de crianças com NEE. Estas crianças deixam de ser apenas os cegos, os surdos-mudos, etc., para serem também todas aquelas que no seu percurso escolar são marcadas pelo insucesso. Assiste-se a partir de então ao lançamento de diversas iniciativas propulsoras da integração, destinadas a crianças com dificuldades escolares.

Em 1987, é criado o PIPSE- Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso. De seguida surgiram as “escolas de intervenção prioritária”, abrangendo todas as escolas que fossem frequentadas por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência.

O conceito de integração, no seu uso mais lato, impõe um processo de fazer um todo, de combinar e congregar diferentes elementos numa unidade.

Benard (1985, p. 17), diz que se pode chamar Integração ao “facto de não haver uma estrutura chamada Escola Especial, mas haver uma Escola Regular”.

Correia (1999, p. 19) fala-nos do termo ‘integração’, dizendo que este tem origem no conceito de ‘normalização’ e que este, por sua vez, aproxima-se do conceito de “meio menos restritivo possível”, ou seja, “integrar – física, social e pedagogicamente na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular.

Mas é necessário que a escola tenha condições de resposta às necessidades e características dessa criança para que ela possa realmente ser integrada. Assim a integração pressupõe que a criança deve ser educada no meio o menos restritivo possível e que este meio possa responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo que ela necessita para superar o seu problema, mas não obriga a que a criança com NEE permaneça sempre na classe regular.

Existem diversas formas de atendimento que poderão dar melhor resposta às características e necessidades específicas de cada criança. Porém, é importante salientar que “as medidas mais integradoras são as que a separam o menos possível do contexto natural de que fez parte integrante” (ibidem, p. 19).

Mas com a integração destes alunos nas classes regulares surgem outras problemáticas, como sejam as responsabilidades acrescidas do professor do ensino regular.

Sem formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio.

(Correia, 1999, p. 20).

Isto veio provocar nos professores uma sensação de incapacidade e insegurança o que fez com que tivessem uma “aceitação cautelosa” da integração. De acordo com a NARC (E.U.A) a Integração:

Não é a simples colocação física da criança num ambiente não restritivo; significa uma participação efectiva nas tarefas escolares, que proporcionem à criança a educação diferenciada de que necessita, com apoio nas adaptações e meios pertinentes para cada caso.

(Bautista, 1993, p.30)

David Rodrigues (2000, p. 9) fala-nos da “escola integrativa”, dizendo que esta se desenvolve “no contexto da escola tradicional”. A Escola Tradicional “foi criada como escola universal com o objectivo de reduzir as desigualdades, para proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças económicas e sociais”, mas que funcionava também como um privilégio para a “ascensão dos melhores”. A “escola integrativa” segue um “paradigma médico-psicológico, identificando-se alguns dos alunos da escola para os quais existe uma justificação «objectiva», originada em causas a que o aluno e a escola são alheios.

Desta forma, estes alunos irão beneficiar de um apoio específico e adaptações curriculares próprias, assim como estratégias e tratamentos diferenciados.

A escola passa a ter dois tipos de alunos: os que seguem o currículo uniforme e principal e os que, tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas e estando integrados, têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos.

(Rodrigues, 2000, p.9).

Sendo assim, a escola passa a ter dois currículos, tentando diminuir as diferenças e atender à diversidade conforme as problemáticas existentes.

Ana Benavente (1990, p. 73) diz-nos que “pode ser relativamente fácil realizar mudanças de estruturas ou de coisas, o mesmo não acontece quando se trata de mudanças envolvendo práticas, valores e atitudes”.

Podemos modificar o espaço físico, levando mais ou menos tempo, mas mudar mentalidades é sempre mais complicado e muito mais demorado.

Tornava-se essencial a informação/formação de professores no âmbito da Educação Especial, para darem resposta pedagógica a esta população, factor que ficou muito pela intenção até aos nossos dias.

Se já é complicado modificar a escola no geral, muito mais complicado será se nesta integrarmos crianças/jovens com NEE, e mais se forem portadoras de deficiências acentuadas. Com a integração das crianças com NEE nas classes regulares, também nos deparamos com a necessidade de mudar as mentalidades dos pais e do próprio pessoal docente e discente da escola.

Com o aparecimento da escola inclusiva, estas crianças passam a ser vistas, antes de mais, como um ser humano com direitos como todos os outros seres humanos, o que foi uma grande conquista.

Enquanto a escola tradicional encaminhava os alunos com NEE para a avaliação de especialistas, e na maior parte das vezes estes frequentavam escolas especiais, a escola inclusiva embora recorrendo a especialistas, pretendia não só integrar a criança no ambiente normal da escola, mas visava, principalmente, criar uma escola para todos, com respeito pela diferença e proporcionar igualdade de oportunidades para todas as crianças, quer fossem ou não portadoras de deficiência, ou seja, atender à diversidade.

Segundo David Rodrigues (2000, p. 10), a “educação inclusiva apresenta-se como uma evolução da escola integrativa”. E acrescenta ainda que é como que “uma ruptura, um corte com os valores da educação tradicional”.

Num dicionário básico da Língua Portuguesa, inclusão significa ‘acto de incluir’ e, por sua vez, incluir significa “meter dentro”, “inserir”, “envolver” e “implicar”.

Desta forma, ao pretendermos introduzir o conceito de inclusão na escola, partimos do princípio de que todas as crianças têm os mesmos direitos e devem ser envolvidas no mesmo processo educativo, quer tenham ou não NEE. Cabe à escola procurar os recursos necessários, assim como criar condições para que todos

possam participar na vida da escola, devendo esta ter em conta as características dos seus alunos e responder às suas necessidades.

A inclusão implica uma escola para todos com igualdade de direitos e oportunidades, atendendo às dificuldades individuais de todos os alunos e tendo em conta a diversidade.

Analisando as perspectivas dos autores até aqui citados para definir Integração, acreditamos que vivemos num tempo de mudança onde as esperanças para o futuro residem numa organização criadora de soluções para que a escola esteja preparada para receber todas as crianças.

Desta forma deixaríamos de falar de Integração e passaríamos a falar de Inclusão, conceito que surge em Junho de 1994 na Conferência de Salamanca, organizada pelo Governo Espanhol, em cooperação com a UNESCO, e onde estiveram representados 92 governos e 25 organizações internacionais.

A Declaração de Salamanca reafirma tudo quanto foi dito anteriormente em relação à Integração, mas traz-nos de novo, no seu ponto 19, a noção de Inclusão que se traduz numa escola onde não há ninguém para integrar, pois a Escola é de todos e para todos. Refere:

que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades(...) Deixamos, deste modo, a perspectiva centrada nas incapacidades ou dificuldades da criança para incidir no currículo, isto é, o professor fará progredir no currículo a criança utilizando métodos de ensino e estratégias de aprendizagem apropriadas, de modo a garantir o sucesso dos alunos, numa Escola Para Todos.

(Declaração de Salamanca, 1994)

Verificamos que neste documento existe o objectivo claro de uma Educação para Todos, numa Escola que atenda a todos os alunos, incluindo as que têm NEE, mas onde é necessário responsabilizar vários agentes: Estado, Escola, Família, Comunidade para, assim, termos um Sistema Inclusivo.

Nasce o conceito de Escola Inclusiva estabelecido nos princípios da Declaração de Salamanca, onde mais uma vez é proclamado o direito fundamental,

que cada criança tem no acesso à educação e oportunidades de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.

Cada criança tem características, interesses, capacidades, e necessidades de aprendizagem, que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.

As crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança e na sua família, capaz de ir ao encontro dessas necessidades.

As Escolas regulares seguindo a orientação inclusiva, devem combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

2.3 Princípios e Legislação

Nos nossos dias, em Portugal, a Educação Especial rege-se pelos princípios que estão consignados em inúmeras resoluções de organismos internacionais em que o nosso país está filiado (Nações Unidas, UNESCO, OCDE, CEE/UE) e diplomas publicados em Portugal, de entre outros: L.B.S.E. (Lei de Bases do Sistema Educativo), Dec. Lei n.º 174/77, Lei n.º 66/79 de 4 de Outubro, Dec. Lei 35/90 de 25/8, Despacho 173/ME/91 de 23/10, Portaria 611/93 de 29/06, Despacho Normativo 98-A/92, Decreto-Lei 319/91, suas remodelações e o recente Dec-Lei 3/2008.

Estes princípios podem resumir-se em três direitos fundamentais:

- O direito à educação;
- O direito à igualdade de oportunidades;
- O direito de participar na sociedade.

Neste movimento de ideias e na integração da Educação Especial no sistema geral de ensino, Portugal, tal como outros países, é influenciado pelo surgimento em 1975, nos E.U.A, da Public Law 94-142 que defende a necessidade de planos individualizados no ensino e, em 1978, do Warnock Report que defende a expansão

da Educação Especial e que o sistema educativo regular deve, por todos os meios, dar resposta às necessidades de todos os alunos.

O início das experiências de integração no ensino regular, possibilitadas pela reforma de 1973, aliadas às transformações surgidas após o 25 de Abril de 1974, e à Constituição de 1976, constituem algumas das linhas orientadoras das bases legais que regem a Educação Especial.

A Constituição da República estabelece que o ensino básico será universal, obrigatório e gratuito; todos os cidadãos têm direito ao ensino; cada cidadão terá direito à educação e à cultura, com igualdade de oportunidades de acesso ao sucesso escolar. Determinações estas que realçaram a necessidade de alterações profundas no sector da Educação Especial e que levaram à publicação do Dec. Lei n.º 174/77 e da Lei n.º 66/79 de 4 de Outubro que definem os princípios orientadores da Educação Especial, quer nos objectivos que deve prosseguir, quer na organização estrutural que lhe deve servir de suporte.

O ponto n.º 5 do artigo 3º da Declaração Mundial sobre a Educação para todos, de 9 de Março de 1990, determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação de crianças com NEE.

A resolução tomada pelos ministros dos países da Comunidade Europeia, em 31 de Março de 1990, intensifica as medidas de integração dos deficientes no ensino regular, constitui as linhas orientadoras da política da Educação Especial do nosso país e nela baseia os princípios consignados no Dec. Lei n.º 319/91 que veio revogar o Dec. Lei n.º 174/77 e o Dec. Lei n.º 84/78.

O Dec. Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, veio dar grande realce à EE em Portugal, valorizando a igualdade de oportunidades e direitos de ensino, e permitiu, também, implementar uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes.

O Despacho Conjunto n.º 105/97 veio complementar o Decreto-Lei 319 e valorizar os apoios educativos, ao mesmo tempo que reconhece as necessidades da escola e dos professores face à responsabilidade de construir uma escola para todos.

Para Rodrigues:

A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

(Rodrigues, 2000, p.10)

Acrescenta que a Educação Inclusiva “constitui uma oportunidade para que uma parte muito significativa da população escolar não seja afastada e punida – sem culpa nem julgamento – do convívio e da riqueza que a diferença nos traz” (ibid., p. 13).

Este diploma tem como objectivos fundamentais as determinações do art. 59º da Lei de Bases, ou seja:

Fomentar uma igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes; Permitir que as necessidades educativas especiais correspondam no âmbito das escolas regulares a intervenções específicas adequadas.

(Dec. Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto)

Este Dec. Lei é muito importante para a integração e apresenta alguns pontos inovadores, a salientar:

- Crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- A abertura da escola a alunos com NEE, numa perspectiva de escola para todos;
- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação dos seus filhos.

Actualmente, o Dec-Lei 3/2008, publicado no dia 7 de Janeiro, pelo Ministério da Educação, veio revogar a legislação anterior. Define o âmbito da Educação Especial, assim como o processo de referência, avaliação e a elegibilidade e a tipologia dos alunos a beneficiarem de educação especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

A presente Lei faz referências à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas. Refere ainda a possibilidade da criação de projectos de transição da escola para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos. Permite avançar com respostas adequadas aos alunos quando os pais não exercerem o seu direito/dever de participação.

O DL 3/2008 revoga, entre outros, o DL 319/91, e restringe as medidas educativas, previstas no ponto 2 do artigo 16, às necessidades educativas especiais de carácter permanente que, de acordo com a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) recaem, somente, nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais nas áreas: sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Explicita a obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual (PEI) para os alunos com NEE permanentes. O PEI deve reflectir as necessidades do aluno a partir de avaliações em contexto (sala de aula) e de outras informações disponibilizadas por outros agentes intervenientes. Remete a responsabilidade da coordenação do PEI para os docentes titulares de turma no 1º Ciclo do Ensino Básico e para os directores de turma no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário.

O DL mencionado evidencia, ainda, o princípio da confidencialidade obrigando os profissionais ao sigilo profissional e à não divulgação pública de dados. Consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEE, de carácter permanente e reconhece a prioridade de matrícula para estes alunos.

Procederemos agora a uma interpretação deste Decreto para, assim, melhor interpretarmos a Educação Especial na actualidade.

2.3.1 Decreto-Lei nº3 de 2008-Enquadramento

Hoje somos confrontados com o Decreto-Lei nº3 de 2008, que traz grandes mudanças quer para a Educação Especial quer para a Educação Regular, onde todos

são obrigados a envolverem-se na sua aplicabilidade (professores do ensino especial e professores do ensino regular).

O primeiro artigo deste documento refere que a educação especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso ao sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional, ou seja, visa uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Neste sentido, a Educação Especial promove a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Simeonsson (1994), refere “que poderá ser útil distinguir entre problemas de baixa-frequência e alta-intensidade e problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade” (cit em Manual de Apoio à prática didáctica, 2008 p, 15).

Os primeiros, baixa-frequência e alta-intensidade, são aqueles que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ter sido detectados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos dessas situações as alterações sensoriais, tais como a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, o síndrome de Down, entre outros.

Bairrão (1998), refere que a prevenção primária destas alterações tem uma dupla dimensão, a médica e a educacional. Através da primeira devem promover-se medidas de natureza biomédica, como o aconselhamento genético, a melhoria dos cuidados pré-natais, o controlo de casos de gravidez e parto de alto risco, medidas estas que, a serem aplicadas, diminuirão o número de crianças com alterações.

Do ponto de vista educacional, a prevenção consistirá, segundo o mesmo autor, em atender as crianças com situações de défices já adquiridos, através de programas de intervenção precoce.

Convém salientar que a nível escolar, são os casos de baixa-frequência e de alta-intensidade aqueles que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar

as suas necessidades educativas (Bairrão, 1998), casos com uma prevalência baixa, estimada no nosso país em 1,8% da população escolar, mas que são muito exigentes em recursos humanos e em materiais especializados.

Os casos de alta-frequência e de baixa-intensidade são, geralmente, casos de crianças e jovens com ausência de familiaridade com requisitos e competências associados aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam transmitir.

Na sociedade moderna esta “nova morbilidade”, ou seja, esta exclusão da escola e do sucesso esperado, pode agravar-se muito com os problemas sociais e familiares. São estas crianças que, a nível pré-escolar, inquietam os educadores. São também estes alunos que posteriormente pertencem a uma cadeia de risco que vai desde o insucesso ao abandono escolar e que poderá levar aos segmentos desqualificados do mercado de emprego e ao desemprego.

Para fazer face a este problema a escola tem vindo a responder com medidas de educação especial. No entanto, estes casos revelam, sobretudo, necessidade de educação de qualidade e diversificada e não de educação especial.

A Educação Especial encontra-se plasmada no DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que vem definir o grupo-alvo da Educação Especial, enquadrando-o, claramente, no grupo a que Simeonsson refere de baixa-frequência e alta-intensidade.

Nos termos deste documento a Educação Especial visa responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

As limitações ou incapacidades decorrentes de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, ao nível das funções ou das estruturas do corpo podem ser agravadas ou atenuadas por factores ambientais, dado que é sempre em função do ambiente, ou da tarefa/desempenho específica que qualquer capacidade ou incapacidade se manifesta.

A distinção entre estes dois tipos de problemáticas era fundamental, dadas as confusões, excessos e contradições notadas no sistema educativo. Uma boa parte das dificuldades incide nos processos de referenciação e de avaliação das crianças com necessidades educativas especiais.

Todos sabemos que erros neste procedimento tiveram consequências negativas, quer no que diz respeito ao atendimento dos alunos, quer no que toca à organização geral da escola, que viu crescer o número de alunos atendidos, os quais necessitavam de uma maior qualidade nas respostas educativas e escolares existentes no sistema regular de ensino e não de medidas de educação especial.

É com esta filosofia que o DL n.º 3/2008 pretende romper ao definir claramente o grupo-alvo da Educação Especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo, elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior.

2.3.1.1 Organização da Educação Especial (Artigos 4.º e 27.º)

Estes artigos referem-se à flexibilização da organização escolar com vista ao bom funcionamento da Educação Especial, defendendo que as escolas não agrupadas ou agrupamentos de escolas devem contemplar nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na Educação Especial.

Pretende-se que estas adequações melhorem a qualidade da educação prestada, beneficiando, desta forma, todos os alunos.

Nos projectos educativos da escola deverão estar registadas, entre outras, as acções e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efectuar, assegurando assim a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade educativa em geral.

Convém salientar que o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, veio possibilitar a selecção e recrutamento de docentes de Educação Especial. Perseguindo esse objectivo, o Decreto-Lei n.º 3/2008 prevê, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, orientadas para a especificidade das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ao estabelecer:

- A criação, por despacho ministerial, de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão;
- A criação, por Despacho do Director Regional de Educação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, sob proposta dos Conselhos Executivos.

Portanto um número significativo de alunos com necessidades educativas de carácter permanente necessita de respostas educativas muito específicas, que exigem equipamentos e especializações profissionais de difícil e rápida concretização.

Nesse sentido, podem concentrar-se esses alunos num agrupamento de escolas com respostas para casos específicos ou em escolas de referência alunos de escolas e agrupamentos limítrofes, possibilitando-lhes, desta forma, o acesso a uma resposta educativa mais adequada.

Compete ao Conselho Executivo identificar os alunos que necessitam de respostas específicas diferenciadas e, caso o seu número o justifique, deve, depois de ouvido o Conselho Pedagógico, propor à respectiva Direcção Regional de Educação a criação de unidades especializadas.

No domínio da Intervenção Precoce na Infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes. A intervenção precoce exige uma cooperação entre os serviços da Educação, da Saúde e da Segurança Social.

Neste sentido os agrupamentos de referência deverão assegurar a articulação do trabalho dos docentes com as IPSS, serviços de saúde e as equipas técnicas financiadas pela Segurança Social.

2.3.1.2 Serviço docente (Artigos 7.º e 28.º)

De entre as muitas funções cometidas aos docentes de Educação Especial destacamos as seguintes.

- Participar no processo de avaliação da criança ou jovem referenciada/o para a Educação Especial.
- Elaborar, conjuntamente com os serviços de psicologia e orientação, o relatório técnico-pedagógico decorrente do processo de avaliação.
- Indicar os apoios especializados, as adequações a efectuar no processo de ensino-aprendizagem ou as tecnologias de apoio de que o aluno deva beneficiar.
- Encaminhar, juntamente com os serviços de psicologia e orientação, os alunos que não apresentando necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços de educação especial, possam:
- Beneficiar de outros apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.
- Participar na elaboração do Programa Educativo Individual e do Plano Individual de Transição.

Aos docentes de Educação Especial, conforme a sua Especialização (910-920 ou 930), compete leccionar as áreas curriculares específicas: leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, linguagem gestual, actividade motora adaptada, apoio à utilização de materiais didácticos específicos e de tecnologias de apoio, assim como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual.

2.3.1.3 Cooperação e Parceria (Artigo 30)

No âmbito da Educação Especial, a articulação com os serviços da comunidade assume a maior importância numa óptica de rentabilização de recursos. Neste sentido, as escolas ou agrupamentos de escolas devem estabelecer parcerias com as instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados como por exemplo através do site (www.dgidc.min-edu.pt).

Os processos de cooperação e de parceria possibilitam aos agrupamentos uma maior qualidade e eficiência no que se refere às respostas a desenvolver para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, desde o momento da referência até à conclusão da escolaridade ou a sua integração em

áreas relacionadas com o emprego ou actividades ocupacionais. Estas parcerias facilitarão também a implementação de estratégias de suporte à família.

2.3.1.4 Referenciação (Artigo 5º)

A referenciação deve ser efectuada sempre que exista suspeita que uma criança ou jovem necessita de uma resposta educativa no âmbito da Educação Especial. Esta iniciativa pode vir de:

- Pais ou encarregados de educação;
- Serviços de intervenção precoce;
- Docentes;
- Serviços da comunidade (Serviços de Saúde; Serviços da Segurança Social; Serviços da Educação; outros).

Há que ter presente que, embora qualquer destes serviços possa fazer a referenciação, a família deverá ser contactada para autorizar o início do processo de avaliação.

A referenciação é feita aos órgãos de gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência. A sua formalização é feita através do preenchimento de um formulário disponibilizado pela escola e no qual se regista o motivo da referenciação, informações sumárias sobre a criança ou jovem e se anexa toda a documentação que se considere importante para o processo de avaliação.

Após a referenciação compete ao Conselho Executivo desencadear os procedimentos necessários que levarão à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação.

2.3.1.5 Avaliação (Artigo 6º)

É da responsabilidade do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas ou da Escola solicitar ao Departamento de Educação Especial (DEE) e aos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos a avaliação das crianças e jovens referenciados e a elaboração do respectivo relatório técnico-pedagógico.

A avaliação tem como objectivo recolher informação que permita:

- Verificar se se está perante uma situação de necessidades educativas especiais de Carácter Permanente;
- Dar orientações para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e identificar os recursos adicionais a disponibilizar.

Neste sentido, a primeira questão que se coloca é de clarificar se se está perante uma situação que exija uma avaliação especializada.

Caso se considere a necessidade de uma avaliação especializada, o Conselho Executivo poderá solicitar a intervenção de outros técnicos ou serviços (serviços de saúde, centros de recursos especializados, escolas ou unidades previstas nos pontos 2 e 3 do art.º 4.º), para que em conjunto com os encarregados de educação se constitua uma equipa pluridisciplinar que avalie as necessidades específicas de cada aluno.

Uma vez constituída a equipa, a primeira etapa consiste na análise da informação disponível para posteriormente se decidir o que é necessário avaliar, quem vai avaliar e como se avalia.

A avaliação, tendo em conta a CIF-CJ3 como quadro de referência, deve contemplar vários factores (componentes da funcionalidade e da incapacidade e factores contextuais) e as interações que se estabelecem entre eles.

Depois de uma análise conjunta dos dados da avaliação, com a ajuda da ‘checklist’ é elaborado um relatório técnico-pedagógico onde se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta a sua actividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que a nível dos factores ambientais influenciam essa mesma funcionalidade. O relatório deverá ainda explicar as razões que determinam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adoptar que servirão de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).

Confirmada a anuência do encarregado de educação, o relatório técnico-pedagógico será homologado pelo Conselho Executivo e fará parte integrante do processo individual do aluno. Este processo de avaliação deverá ficar concluído 60 dias após a referenciação, com a aprovação do PEI pelo Conselho Executivo.

2.3.1.6 Programa Educativo Individual (Artigo 8.º)

O Programa Educativo Individual (PEI) constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo.

Desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, o PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. Este procedimento facilita a progressão ao longo da escolaridade, permitindo aos alunos completar o ensino secundário com maiores níveis de sucesso

Segundo o Manual de Apoio à Prática da digdic (p.25) um PEI é:

- Um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente;
- Um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular;
- Um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- Um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações.

Apresentamos na tabela seguinte os pontos que devem constar num PEI.

Tabela 1: Fases do processo de elaboração e implementação do PEI

1. Identificação do aluno
2. Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
3. Indicadores de funcionalidade e factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
4. Definição das medidas educativas a implementar;
5. Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
6. Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
7. Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
8. Identificação dos profissionais responsáveis;
9. Definição do processo de avaliação da implementação do PEI;
10. Data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Fonte: centro de recursos da digdic

O PEI é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo director de turma, dependendo do nível de ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação, ou seja, por quem melhor conhece o aluno e por quem trabalha directamente com ele.

Sempre que os alunos apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um Plano Individual de Transição (PIT).

2.3.1.7 Plano Individual de Transição - PIT (Artigo 14.º)

O PIT é um documento que:

- Consubstancia o projecto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva actividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional;
- Perspectiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objectivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- Deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;
- Deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem;
- Deve definir as etapas que é necessário percorrer e as acções a desenvolver, desde o presente até à conclusão do percurso educativo, para que o aluno consiga tornar real o seu projecto de vida;
- Não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição;
- É elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional;
- Deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

A definição e implementação do PIT integra-se num processo dinâmico que envolve duas fases sequenciais, podendo repetir-se e redefinir-se até se ajustarem expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade.

A elaboração do PIT passa por uma primeira fase, para conhecimento dos desejos, interesses, aspirações e competência. Em função desses dados, e relativamente aos alunos com capacidades para exercer uma actividade

profissional, esta fase inclui ainda o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real.

Inventariadas as possibilidades de experiências de formação ou de estágios, importa identificar as competências requeridas (competências académicas, pessoais e sociais) e as adaptações ou equipamentos especiais necessários. Após este levantamento há que procurar estabelecer protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágios, definir as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas.

Toda esta informação deve ser incluída no PIT, bem como a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do mesmo.

Relativamente aos jovens cujas incapacidades não lhes permitem, no futuro, exercer uma actividade profissional, a pesquisa deve incidir na procura de centros de actividade ocupacional que possam proporcionar actividades do seu interesse e de acordo com as suas competências.

O plano deve incluir a possibilidade destes jovens experienciarem diferentes tarefas proporcionadas pelos referidos centros.

A implementação do PIT deve ser acompanhada e continuamente monitorizada. A avaliação faz, pois, parte integrante de todo o processo, devendo cada novo passo ser avaliado antes de se passar ao seguinte.

Para além dos aspectos relativos a uma futura profissão ou actividade ocupacional, o PEI dos alunos em fase de transição deve contemplar actividades de promoção da autonomia em casa e na comunidade, bem como ao nível da recreação e lazer.

Deve também explicitar áreas relativas ao desenvolvimento e reforço de aprendizagens de cariz funcional e definir, para além das actividades desenvolvidas fora do contexto da turma, as que serão realizadas com os colegas da turma.

A informação e suporte às famílias, nomeadamente no que diz respeito à legislação e inventariação de instituições e serviços sociais de apoio, constituem outra vertente a desenvolver no âmbito dos processos de transição.

Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com

programa educativo individual, identificando as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

Para efeitos de certificação devem ser seguidas as normas de emissão e utilizados os formulários legalmente fixados para o sistema de ensino.

2.3.1.8 Certificação (Artigo 15.º)

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem tem por objectivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente.

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo:

- áreas curriculares e disciplinas;
- objectivos e competências;
- conteúdos;
- metodologias;
- modalidades de avaliação, bem como dos elementos de acesso ao currículo como sejam, entre outros, a organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros.

Todas as modificações a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem devem sempre partir dum menor para um maior afastamento do currículo comum.

A adequação deste processo vai exigir, por parte da escola, mudanças na sua organização de forma a encontrar e a desenvolver, para todos os alunos, as respostas educativas mais adequadas.

No que respeita à intervenção dos docentes, esta terá que assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada. Desta forma, será possível uma regulação individualizada dos processos e percursos de aprendizagem, competindo aos profissionais encontrar estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos. Este facto implica uma prática diversificada de estratégias, actividades e métodos, seja em grande grupo, seja direccionada para o aluno individual.

2.3.1.9 Respostas Educativas (Artigos 16, 17, 18 e 19)

As respostas ou medidas educativas referem-se, concretamente, às Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem (Artigo 16.º).

As medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem são:

- O apoio pedagógico personalizado inclui o reforço de estratégias a desenvolver com estes alunos, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das actividades;
- O estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem;
- A antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no âmbito do grupo ou da turma;
- O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

A medida apoio pedagógico personalizado apenas requer a intervenção directa do docente de Educação Especial quando, no PEI do aluno, se preveja a necessidade de realizar actividades que se destinem ao reforço e desenvolvimento de competências específicas, não passíveis de serem efectuadas pelo docente responsável de grupo, turma ou disciplina.

Entende-se por competências específicas, entre outras, as que são desenvolvidas no âmbito da aprendizagem do Braille, da orientação e mobilidade, do treino de visão, da leitura e da escrita para alunos surdos (competências de escrita transversais ao currículo), da comunicação aumentativa e alternativa.

O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social do aluno, que exigem actividades de cariz funcional, com tempos e espaços próprios e sistematização de estratégias específicas, deve, também, ser assegurado pelo docente de Educação Especial. Podemos referir, como exemplo, actividades que tenham como objectivo possibilitar ao aluno aprendizagens da vida real.

As medidas Educativas que integram adequação do processo de ensino e de aprendizagem e apoio pedagógico personalizado mencionadas no Artigo 17.º, são:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;

- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio.

No caso dos nossos alunos, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, e no ensino secundário, a matrícula dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente pode ser feita por disciplinas, desde que não seja alterada a sequencialidade do regime educativo comum.

O processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, à excepção dos que têm um currículo específico individual, segue as normas de avaliação definidas para os diferentes níveis e anos de escolaridade, podendo, no entanto, proceder-se a outras adequações de acordo com as limitações do aluno.

A avaliação é um elemento integrante e regulador das aprendizagens, permitindo uma recolha sistemática de informação sobre as aquisições e necessidades do aluno.

A análise da informação recolhida através deste processo permite orientar o percurso escolar de cada aluno e proceder à adequação, sempre que necessário, do currículo (nos seus diferentes níveis) em função das necessidades dos alunos. A avaliação permite, ainda, certificar as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas.

Como já foi referido, os alunos com Currículo Específico Individual não estão sujeitos ao processo de avaliação e de transição de ano escolar característico do regime educativo comum.

Estes alunos ficam sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no seu PEI.

2.3.1.10 Adequações no processo de avaliação (Artigo 20.º)

O Currículo Específico Individual prevê alterações significativas no currículo comum que se podem englobar: do tipo de provas; os instrumentos de avaliação e certificação; as condições de avaliação (i.e. formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da mesma).

É o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo. Estas devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno.

Este tipo de currículo, assente numa perspectiva curricular funcional, tem por objectivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspectos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida.

2.3.1.11 Currículo Específico Individual (Artigo 21.º)

O currículo específico individual substitui as competências definidas para cada nível de educação e de ensino, mediante o parecer do Conselho de Docentes ou do Conselho de Turma.

O Currículo Específico Individual prevê alterações significativas no currículo comum que se podem traduzir:

- Na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros;
- Na eliminação de objectivos e conteúdos;
- Na introdução de conteúdos e objectivos complementares referentes a aspectos bastante específicos (i.e. comunicação não verbal; utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade, acessibilidades);
- Na eliminação de áreas curriculares.
- Tenham um cariz funcional, ou seja, as actividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura (pós-escolar) do aluno;
- A selecção das competências a desenvolver deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno;
- A aprendizagem das competências definidas deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais de forma a dar-lhes significado;

- As actividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno.

Pelas suas implicações, tanto ao nível do tipo de aprendizagens como da certificação, a opção por este tipo de currículo deve ser muito bem ponderada, exigindo uma avaliação rigorosa do aluno.

Compete ao Conselho Executivo e ao Departamento de Educação Especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

2.3.1.12 Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º)

No âmbito da Educação Especial referimo-nos a tecnologias de apoio como um conjunto de dispositivos e equipamentos que têm por objectivo compensar uma limitação funcional e facilitar um modo de vida independente, sendo por isso elementos facilitadores do desempenho de actividades e da participação dos alunos com necessidades educativas especiais em diferentes domínios (aprendizagem, vida social e profissional).

De acordo com as necessidades específicas de cada aluno, as tecnologias de apoio podem ser utilizadas em diferentes áreas, tais como:

- Cuidados pessoais e de higiene;
- Mobilidade;
- Adaptações para mobiliário e espaço físico;
- Comunicação, informação e sinalização;
- Recreação.

Depois deste percurso, podemos concluir que a Educação Especial tem sofrido grandes mudanças de conceitos e de aplicabilidade. Esperamos que estas novas atitudes promovam uma progressiva compreensão dos problemas das crianças e jovens com NEE e uma notória melhoria do seu atendimento.

Queremos ainda recordar a Declaração de Salamanca (1994), como motor de toda a evolução da EE, na medida em que veio criar o conceito de Escola Inclusiva, ou seja, uma escola para todos incluindo as crianças com NEE, ao mesmo tempo que valoriza uma intervenção especializada e individualizada. Também existe uma preocupação não só com o desenvolvimento académico da criança, mas também com o desenvolvimento global e harmonioso do aluno, tentando envolver na escola a família e a comunidade.

Convém salientar que em todos os momentos da vida escolar da criança/jovem com NEE a sua família deve estar presente, quer no acompanhamento da Escola Básica quer no encaminhamento para a inserção laboral/social.

Vamos no próximo capítulo reflectir sobre a família de alunos com NEE e sobre o seu modo de participação na vida escolar dos filhos.

CAPITULO III

3. A FAMÍLIA E SUAS INTERACÇÕES

3.1 A Família

Não podemos continuar a ser pais com as verdades que os nossos pais nos legaram (...). Não podemos continuar a vacilar perante as exigências crescentes dos nossos filhos, que estão um bocado abandonados pelos nossos afazeres e exigem mais (de mais) de nós. Não é possível esperar que a escola nos ajude, porque se não lutarmos para a transformar, em colaboração com professores e alunos, ela continuará para os nossos filhos a ser equivalente a um emprego aos sessenta anos.

(Sampaio, 1996, p. 9).

Numa sociedade em acelerada mudança, como aquela em que vivemos, vimos assistindo a uma profunda alteração dos valores, das práticas e dos conhecimentos no seio da família e, conseqüentemente, assistimos em unísono à mudança do conceito de família.

Segundo Relvas (1996, p. 9), família é: “Contexto natural para crescer; complexidade; teia de laços sanguíneos e, sobretudo, de laços afectivos; geradora de amor, de sofrimento. A família vive-se. Conhece-se. Reconhece-se”.

Família é o conjunto de pessoas e a teia relacional que os unifica. A concepção sistémica da família assenta principalmente em dois aspectos: primeiro, nenhuma família é igual a outra; segundo que a complexidade é diferente. “Tal unidade, unificação relacional, dá sentido a uma frase que se ouve frequentes vezes: «Só podia ter nascido nesta família»”. (Idem, p.11).

Alarcão (2000, p. 37) refere que: “existem hoje muitas definições de família, mas talvez o mais importante seja vê-la como um todo, como uma emergência dos seus elementos, o que a torna una e única”. Esta autora, tal como Relvas, define família como um sistema. Esta perspectiva implica ter uma visão global da sua estrutura (dimensão espacial) e do seu desenvolvimento (dimensão temporal). No entanto, ao definir família como uma unidade, alerta para que a mesma não seja reduzida à soma dos seus indivíduos, o todo é mais do que a soma das suas partes.

Segundo Alarcão (2000, p. 42) “atendendo à propriedade da totalidade, e de acordo com um dos seus corolários – o da não somatividade – não podemos reduzir a família à soma dos seus elementos (ou componentes) nem dos seus atributos (ou características)”.

No mesmo sentido, “a família é uma rede complexa de relações e emoções na qual se passam sentimentos e comportamentos que não são possíveis de ser pensados com os instrumentos criados pelo estudo dos indivíduos isolados” (Gameiro cit. por Alarcão, 2000, p. 37). É opinião do autor, que “a simples descrição dos elementos de uma família não serve para transmitir a riqueza e complexidade relacional desta estrutura”.

Já para Silva cit. Por Marques (1994, p. 41) “família é o conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoura e constante com os alunos no espaço casa”. Segundo o autor é preferível empregar a palavra família e deixar de utilizar a palavra pais, porque hoje em dia as mudanças verificadas nas estruturas familiares, fazem-nos perceber que muitas crianças e adolescentes não coabitam nem partilham diariamente recursos e afectos com os seus progenitores biológicos e, por isso mesmo, ao utilizarmos o termo pais, corremos o risco de deixar de fora um conjunto de pessoas que podem assumir um papel importante e decisivo na socialização das crianças (irmãos, avós, tios, primos, ...).

Murdock cit. por Reimão, (1997, p. 141) define a família como “cooperação de duas ou mais gerações dos dois sexos unidos por laços de consanguinidade, filiação e afinidade”. Esta definição, actualmente, passaria a representar uma forma histórica e não uma norma social universal. E, hoje, segundo o mesmo autor, define-se família pelas suas funções sociais e não pelas suas estruturas.

Diogo (1998, p.41) define família como um “espaço educativo por excelência, vulgarmente considerado como núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se criam e educam as crianças, e onde as pessoas se encontram e convivem”. Para além disso, considera que a família é também o espaço histórico e simbólico, no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores e dos destinos pessoais. Portanto, para este autor, a família revela-se como “um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado” (Idem).

No entanto, cremos poder dizer que a família é um sistema complexo de múltiplos processos interactivos e de algumas características peculiares, nomeadamente, relação de parentesco, coabitação e unicidade do orçamento. De entre estas destaca-se a coabitação que deve reflectir a partilha de recursos e a relação de afectividade.

Segundo Sarraceno, cit. por Diogo (1998), tal relação deve ser:

(...) um forte elemento na base de trocas parentais e constituir talvez, mais do que a causa, a sua legitimação ideal... Será nesse afecto permutado, mais que no dever da obediência e do respeito, ou no controlo da transmissão patrimonial, que se deve basear a continuidade das gerações de pertença a uma parentela comum.

(Diogo, 1998, p. 73).

Ora, na sequência desse facto natural, a criança tem na família o seu primeiro grupo de referência e, naturalmente, o seu primeiro agente de socialização. Por isso, a família é, também, a primeira instituição a “construir” a personalidade da criança dando-lhe normas e saberes com repercussão para toda a vida. Daí se pensar que quanto mais estável é a família, mais equilibrados podem ser os filhos, mais desenvolvidas e seguras podem ser as suas personalidades e mais intensas e emocionais podem ser as relações. É, por estas, através dos membros mais velhos da família, que a criança pode receber cuidados e protecção referentes à organização do seu sistema pessoal de valores.

3.2 Mudanças Recentes no Contexto Familiar

Nas sociedades modernas, a família parece ser a instituição que mais se tem alterado. Ao sofrer profundas mudanças, devido às transformações tecnológicas, demográficas, sociais e políticas, tem-se mostrado afastada das funções educativas que lhe estavam tradicionalmente atribuídas.

Já em 1995, Daniel Sampaio, referia algumas razões para tais mudanças, como por ex.:

- Diminuição da fecundidade;
- Aumento do número de divórcios;
- Aumento da esperança média de vida;
- Aumento da coabitação juvenil;
- Autonomia e valorização profissional da mulher.

As consequências que estes fenómenos vêm acarretando para o bem-estar material e psicológico das crianças só recentemente começaram a ser indagadas. No entanto, parece não haver dúvidas que todos aqueles factores contribuem para a diminuição da variedade de modelos ou de figuras adultas disponíveis à criança em ambiente familiar. São disso

exemplo as famílias monoparentais e as reconstruídas que vêm constituindo um fenómeno de importância crescente na generalidade dos países ocidentais, a ponto de, muito legitimamente, ser considerado um dos problemas sociais mais relevantes da actualidade.

Apesar das mudanças que a família tem vindo a sofrer, continua a ser o elemento chave na vida e desenvolvimento de qualquer criança/jovem e muito mais quando esta apresenta Necessidades Educativas Especiais.

“A família continua a ser uma instância basilar em matéria educativa (...)”.

Leandro, 2001, p.87)

3.3 A Importância da Família de alunos com NEE

O desenvolvimento da criança com NEE é fortemente condicionado pelos principais contextos em que esta cresce e se desenvolve: a família e a escola.

A família é um dos pilares mais importantes no processo e, fazendo parte da equipa de intervenção desde o diagnóstico, deve criar condições emocionais e de sustentabilidade aos seus educandos.

O facto de existir um elemento na família com Necessidades Educativas Especiais (podendo ser deficiência motora ou física, síndromes, problemas cognitivos e de aprendizagem) faz com que a família enfrente inúmeros desafios e situações difíceis que podem ter um impacto profundo na vivência familiar e resultar em intensa ansiedade e frustração.

Os pais e irmãos são confrontados com os sonhos e aspirações que idealizavam, alterando-os perante a realidade e todos sofrerão modificações. Apesar do medo e da insegurança que inicialmente experienciam, algumas famílias são capazes de ser bem sucedidas na adaptação, revelando-se consideravelmente realistas, com capacidade para ultrapassar a situação e para aprender a viver com o problema que enfrentam. Mas nem sempre é assim.

Por outro lado as famílias que ao início estão menos preparadas para aceitar o desafio que uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) representa,

trabalham, adaptam-se e evoluem de forma tão notória, que a situação difícil não produz efeitos negativos, pelo contrário torna-se numa experiência enriquecedora.

Os irmãos (quando não existem algum familiar chegado da mesma faixa etária) são membros essenciais da família e desempenham um papel diferenciado do dos pais no apoio a uma criança com NEE. Visto ser uma relação que evolui desde a infância, com a partilha de brincadeiras, da casa, dos pais e de experiências familiares, a relação entre irmãos tem o seu próprio ciclo vital.

É certo que a escola pode trazer novos amigos, mas é nos irmãos que será encontrado o apoio incondicional, livre de juízos e pensamentos, exercendo uma influência importante e criando-se uma relação de inter ajuda e protecção.

Os pais, irmãos e restante família, juntos, devem desenvolver as bases sólidas e sustentadas para proporcionar ao aluno com NEE uma vida o mais normal possível, preparando-o e advertindo-o para possíveis acontecimentos e para o preconceito e crueldade da sociedade.

Desta forma, nas famílias onde há uma criança com NEE (ligeira ou severa) a tensão durante os vários períodos do seu percurso escolar pode chegar a ser especialmente aguda. Desde o aparecimento do problema, passando pelas várias fases do tratamento até à intervenção, as preocupações familiares são muitas, entre elas, a necessidade de tomar as medidas necessárias para proporcionar uma boa educação à criança com NEE, de minimizar os problemas da criança que surgem de acordo com cada idade e de criar condições financeiras e emocionais para cuidar da criança. Para fazer face a toda esta problemática a família vive momentos de grande stress.

3.4 Fontes de stress das famílias de crianças com NEE

Sabemos que o nascimento de uma criança com problemas causa em qualquer família alterações variadas na vida familiar assim como um estado de ansiedade e muitas fontes de stress face à tentativa de ajudar os seus filhos a desenvolverem-se e a tentar ultrapassar dificuldades, apesar das suas limitações.

Ana Serrano e Miranda Correia (1999, p.78) referindo Allen (1992) apontam-nos algumas fontes de stress que estas famílias poderão vivenciar, como sejam:

- Tratamentos médicos muito caros e que, por vezes, implicam risco de vida; cirurgias e hospitalizações que ocorrem muitas vezes e por períodos bastante longos;

- Problemas de despesas e complicações financeiras devido à necessidade de alimentação e equipamentos especiais;
- Crises de desânimo ou preocupações constantes devido a problemas graves que podem surgir como dificuldades de respirar e convulsões;
- Problemas de transporte, dispensa do emprego para acompanhar o filho às consultas e tratamentos;
- Dificuldade em encontrar um lugar onde deixar o seu filho, ou de uma colocação educacional adequada; as rotinas que estas crianças necessitam e que são um problema para os pais e exigem deles uma dedicação contínua diurna ou nocturna;
- A fadiga constante, insónias, o pouco tempo livre para actividades recreativas ou de lazer;
- Os ciúmes ou rejeições por parte dos irmãos que vêem a criança com NEE como recebendo a atenção e recursos da família; problemas conjugais que podem surgir devido a questões financeiras, fadiga, ou divergências de opinião face a situações de lidar com a criança; ou ainda ciúme do pai ou mãe face à atenção dada à criança pelo outro cônjuge.

Podemos verificar que o aparecimento de uma criança com NEE numa família poderá afectá-la a vários níveis: económico, afectivo, emocional, saúde e muitos outros. Não devermos também esquecer que a família tem expectativas face ao futuro do seu filho e àquilo que ele poderá vir a ser capaz de fazer. Desde a notícia de que tem um filho com NEE até à sua aceitação a família passa por várias etapas.

3.5 As etapas da aceitação do problema dos filhos

Os pais de uma criança com NEE sofrem uma forte emoção ao receber a notícia da incapacidade do seu filho, pois rompe todas as expectativas e submerge-os numa súbita sensação de desconcerto que pouco a pouco se transforma num sentimento de impotência e desamparo.

Perante esta situação os pais podem reagir de diversas formas se bem que estas costumam oscilar entre a observação positiva ou a entrega sacrificada, passando por reprovação ou responsabilidade pessoal sobre o facto. Todas estas atitudes coincidem em

fomentar uma fixação e uma acomodação a determinados objectivos pessoais, que nada têm a ver com a tomada de decisões e iniciativas positivas para o seu filho.

Deve ficar claro que é quase impossível enfrentar as dificuldades que representa para uma família a notícia que o filho tem uma deficiência. A análise desta situação deve fazer-se com o máximo de compreensão pela carga emocional que arrasta.

Embora difícil, o desejável será que os pais adoptem, quanto possível, uma posição realista e objectiva em relação ao problema global que apresenta a criança com NEE.

A adaptação ao problema da deficiência constitui uma experiência única para cada indivíduo, varia de família para família e depende também do grau de deficiência que se trata. As famílias em geral passam por uma série sucessiva de estádios antes de chegar a uma solução prática, vão avançando pouco a pouco, até chegarem a defrontar a problemática apresentada e a fazer planos úteis e inteligentes. Quanto mais rápido se chegar a este ponto maior equilíbrio terão estas famílias, pois chegam a uma compreensão e aceitação do problema, que lhes permitirá manter relações normalizadas tanto com o seu próprio filho como com todos os membros da comunidade.

As etapas para chegar a esta atitude positiva segundo Bach (1980) são as seguintes:
1º. Etapa da incredulidade – Quando um casal recebe uma primeira informação que o seu filho tem uma deficiência resistem a aceitar a verdade e a sua primeira reacção é de incredulidade e de estupefacção.

Os pais esforçam-se então em convencer-se que o seu filho se vai desenvolver normalmente e utilizam todos os mecanismos de defesa que tenham ao seu alcance, para proteger os seus sentimentos e negarem a evidência. Em algumas ocasiões começa a procura inútil de médicos especialistas, hospitais, etc., em busca de alguém que lhes confirme que o seu filho não tem qualquer problema.

Este período de difícil relação manifesta-se nalguns pais em hostilidade, tristeza e dificuldades de comunicação o que provoca crises e tensões familiares e sociais.

2º- Etapa de Medo e de Frustração – Quando um dos cônjuges ou ambos começam a aceitar a realidade, opera-se uma mudança na atitude, que vai desde culpabilizar o outro, os médicos ou a si mesmo e passam a preocupar-se mais com as relações sociais do que com o próprio filho.

Este período é caracterizado pela tristeza, por uma grande quantidade de perguntas sem resposta, por uma depressão e uma apatia e desinteresse geral. Os pais encontram-se perdidos, pois muitas vezes não sabem o que fazem nem como actuar.

Estas duas etapas têm o desconcerto e o desespero como ponto comum: os pais pensam e preocupam-se basicamente nas repercussões que terão para eles, o facto de o seu filho ter uma deficiência e não se interessam por actuar positivamente. São incapazes de ajudá-lo.

A maior parte das vezes precisam de ser ajudados exteriormente para que se preocupem com a criança, para verificarem o modo como a deficiência afecta o seu filho para estarem em condições de empreender acções concretas no sentido de ajudá-lo, o que se converterá em benefício para todos.

3º. Etapa da Decisão. É a etapa do exame objectivo e inteligente. Os pais acabam por aceitar a realidade e decidem fazer o possível para melhorarem as expectativas e o prognóstico do seu filho, mas devem fazê-lo sem abdicar das suas obrigações ou necessidades tanto profissionais como sociais e familiares.

A aceitação da deficiência do filho e a decisão de enfrentar esta situação de maneira objectiva e inteligente indicam que há uma mudança de atitude que reproduz uma estabilidade muito importante para fazer frente a todos os problemas que surgem com o tempo. Os pais devem aceitar o seu filho tal como é, com as suas limitações e as suas capacidades, para terem uma visão realista acerca do seu futuro e da sua situação.

Para alcançar esta situação positiva e manter esta atitude reflexiva, os pais precisam de uma dupla intervenção, que deve efectuar-se precocemente.

Primeiro devem receber toda a informação objectiva sobre o problema do seu filho e sobre as potencialidades de evolução e as características principais. Depois devem receber apoio emocional de forma a ajudá-los a alcançar a próxima etapa na maior brevidade possível, pois isso provocará uma normalização geral na família e nas suas relações com a comunidade. Também adquirem um sentido de competência na forma como lidar com a situação, na procura dos recursos da comunidade e em possuírem uma atitude em relação aos comportamentos dos restantes elementos da comunidade.

Ao longo dos anos tem sido cada vez mais confirmada a ideia que a família é parte integrante do processo educativo dos alunos e que a sua envolvência na escola é insubstituível e extremamente necessária.

O importante é que o encarregado de educação acompanhe de perto o percurso do seu educando para, atempadamente, serem postas em prática estratégias que o possam auxiliar da melhor forma a ter sucesso no seu percurso escolar, sendo importante termos presente todas as interacções familiares.

Apesar de algumas mudanças, a família continua a ser o elemento chave na vida e desenvolvimento da criança, logo a escola deverá sempre considerá-la nas decisões mais importantes respeitantes aos seus alunos.

3.6 A Importância do Envolvimento Familiar

É pois fácil de verificar que a educação Especial evoluiu no sentido de não se dirigir apenas à criança, mas também à sua família e aos seus contextos, para melhor poder intervir.

Para melhor compreendermos o trabalho que os profissionais de educação devem desempenhar com a família, é importante salientarmos algumas modelos teóricos relativos às famílias e às suas interações na educação dos filhos, mencionados por Correia (1999, p. 145-146).

Um dos modelos que se considera relevante é, por exemplo, a abordagem sistémica da Família, baseada na teoria geral dos sistemas de Von Bertalanfy (1986), que refere que todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos dependentes, logo modificações que ocorram num dos elementos podem afectar os restantes, e a interacção entre eles cria condições únicas que são inexistentes ao considerarmos cada elemento de forma individual.

A família constitui uma unidade onde acontecem muitas interações - é um sistema interacional. Acontecimento que afecta qualquer um dos membros da família pode ter impacto em todos os seus membros (Carter & McGoldrick, 1984).

De acordo com Turnbull, Summers e Brotherson (1985), os subsistemas familiares dentro da família tradicional são:

- Marital – Interações marido mulher;
- Parental – Interações pais e filhos;
- Fraternal – Interações entre irmãos;
- Extra familiar – Interações da família com os vizinhos, família alargada, amigos ou profissionais.

Outro modelo teórico explicativo da importância do envolvimento parental é o modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975), na medida em que considera a família como componente essencial do ambiente de crescimento, que influencia e é

influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico resultando em aspectos diferenciados, em cada momento dessa interacção, com impacto quer na família, quer na criança.

Outra abordagem importante para a compreensão do trabalho com a família de acordo com Correia e Serrano (1999) é o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1997).

Para este autor as experiências individuais constituem subsistemas que se encontram inseridos noutros sistemas, que também se inserem em sistemas mais gerais.

O contexto fundamentado na perspectiva ecológica defende que o comportamento do ser humano não pode ser interpretado à margem do contexto em que aparece. “A interacção entre pessoa e ambiente constitui o foco principal de atenção da psicologia da Educação baseado no conceito interaccionista” (Bronfenbrenner, In Enciclopédia Geral da Educação - Psicologia da Educação, p. 312). Portanto a perspectiva ecológica exige a análise dos contextos e das relações estabelecidas entre eles. Só assim é possível chegar a uma compreensão do funcionamento e desenvolvimento do ser humano.

Bronfenbrenner é o representante mais conhecido da Psicologia Ecológica, a qual se centraliza na análise dos contextos e nas suas relações. Para o autor, o contexto no qual as pessoas se desenvolvem é constituído por uma série de sistemas funcionais ou estruturas concêntricas e encaixadas umas nas outras.

O que interessa nesta perspectiva é o contexto compreendido, isto é, a forma como o indivíduo compreende o contexto em que actua (cresce e interage).

Podem distinguir-se as seguintes estruturas:

- Micro-sistema: Padrão de actividades, papéis e relações que a pessoa experimenta num determinado meio, com características físicas e materiais particulares. A escola, por exemplo, é um microssistema.
- Meso-sistema: compreende as inter-relações de dois ou mais meios nos quais a pessoa em desenvolvimento participa activamente. Para uma criança, por exemplo, seriam as relações entre a sua casa (família), a escola e os amigos do bairro; para um adulto será a sua relação entre a família o trabalho e a vida social.
- Exo-sistema: É um ou mais meios que não inclui a pessoa em desenvolvimento como participante activo, mas nos quais se produzem acontecimentos que afectam o que acontece à sua volta e consequentemente a sua vida, por exemplo, o sistema económico e político.

- **Macro-sistema:** refere-se às correspondências em forma e conteúdo do contexto geral (Política e Ideologia), com os sistemas de ordem menor (micro, meso e exo), que existam ou poderiam existir, ao nível da sub cultura ou da cultura na sua totalidade, juntamente com qualquer sistema de crenças ou ideologias que sustente estas correspondências.

Dentro do modelo de Bronfenbrenner, o Micro-sistema é o primeiro nível sociológico que implica o estudo da família ou da escola como um sistema que integra a criança com NEE, os papéis parentais, as relações dos docentes a família e a escola.

A família está no centro da vida da criança/jovem com NEE. É o seu sistema ecológico imediato, pelo que tem muita importância no seu desenvolvimento (Trout e Foley, 1989).

Queremos ainda evidenciar o modelo transaccional de Sameroff e Fiese em (1990), que é mais recente e dá ênfase aos contextos, como determinantes do desenvolvimento do indivíduo.

Assenta na explicação mais dinâmica da natureza transaccional do desenvolvimento, considerando-a como um produto da interacção contínua e ao longo do tempo, entre o indivíduo e o ambiente, influenciando-se mutuamente.

Expressa também especial atenção às complexidades do desenvolvimento, onde as mudanças desejadas terão de obedecer aos seus processos regulativos específicos que operam no desenvolvimento.

Torna-se possível acreditar na possibilidade de moldar a expressão de Vulnerabilidade Hereditária através da promoção de transacções adequadas com contextos mais positivos, partindo do princípio que a vulnerabilidade do desenvolvimento pode ter etiologias ambientais e sociais e não exclusivamente causas biológicas.

Estes dois modelos (ecológico e transaccional) servem de suporte para modelos de intervenção onde se deve estar atento não só ao desenvolvimento real da criança/jovem, mas também a todos os factores que o desencadeiam ou o impedem, salientando a importância da família no desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo com NEE. De facto, a família ganha relevo em toda a dinâmica da Educação Especial, desde o processo de avaliação ao de intervenção.

Neste sentido também foram muito importantes os trabalhos desenvolvidos por: Bailey, Darling e Baxter, (1996), ao defenderem um modelo de intervenção centrado na família. Uma criança/jovem com NEE está particularmente dependente do adulto e da

organização do seu ambiente. As suas necessidades específicas podem tornar o seu ambiente físico altamente inadequado ao seu desenvolvimento. Daí que a organização dos cenários de vida seja tão importante assim como a generalização de certas aprendizagens.

Efectivamente, as pessoas mais importantes e significativas das crianças/jovens com NEE, são de facto as suas famílias, é com elas que as crianças/jovens passam o seu tempo dependendo destas para viverem, satisfazerem as suas necessidades básicas e emocionais, assim como todo o seu desenvolvimento global.

Estes conceitos “sistémicos da família” são importantes para nós profissionais, já que realçam a importância de não nos centrarmos exclusivamente no aluno, mas também no seu contexto familiar e ambiental.

Assim o contexto de desenvolvimento da criança/jovem é tão importante quanto as suas características na determinação de um desenvolvimento/aprendizagem com sucesso.

Como já temos vindo a referir, a família é o sistema mais efectivo para fomentar e apoiar o desenvolvimento da criança/jovem com NEE, no entanto um dos primeiros e mais importantes requisitos é que a família possa usufruir de uma qualidade de vida necessária para funcionar como um sistema no qual seja considerado como agente privilegiado no processo educativo. Isto inclui cuidados de saúde, nutrição, higiene e habitação, emprego, oportunidade e condições para serem bons pais.

A intervenção pode começar na família mesmo antes do nascimento da criança, através da atenção prestada aos requisitos de saúde da futura mãe, em termos de nutrição e cuidados de medicina preventiva. Este pode ser também um período óptimo para participarem em programas que contemplem experiências com crianças pequenas. É assim uma preparação para a função dos pais.

Após o nascimento, o objectivo é fomentar uma relação emocional duradoura entre a família e o seu filho, incluindo uma interacção recíproca através das actividades que possam favorecer a aprendizagem. Quando a criança inicia a escolaridade é fundamental que a escola não relegue os pais para um lugar secundário, mas avalie o seu potencial, desenvolvendo-lhe competências com o objectivo de fomentar o desenvolvimento da criança.

O envolvimento dos pais no apoio às actividades escolares ou na participação nas actividades dentro da escola, é pois de especial importância. É fundamental que as famílias sejam consideradas como agentes principais no processo desenvolvimental dos filhos, bem como dos outros membros da família, outras crianças da vizinhança e pessoas que façam

parte do contexto da criança. Para isso é necessário implementar projectos diversificados de envolvimento das crianças.

O meio familiar tem uma importância determinante no desenvolvimento da criança, “o meio familiar é o lugar que oferece as primeiras experiências”. Todas as estruturas que resultam destas trarão necessariamente marcas (Osterrieth, 1975).

A primeira escola da criança é de facto a família. Na família ela aprende observando o modelo do adulto. O adulto faz, a criança observa e imita.

A educação familiar é importante na medida em que é considerada como o lugar privilegiado para a criança realizar aprendizagens de valores essenciais e onde são estabelecidas as relações afectivas fundamentais ao seu crescimento. Sendo assim, será desejável envolver os Pais/Encarregados de Educação em actividades na Sala de Apoio, onde a relação escola família poderá ser enriquecida, trazendo benefícios para todos os envolvidos.

E o que é uma Sala de Apoio?

Que actividades são nela desenvolvidas?

E quem são os seus destinatários?

Tal será objecto de estudo na segunda parte deste trabalho, no capítulo IV.

Antes será importante, a nosso ver, falar do enquadramento legislativo que fomenta a Participação dos Pais/Encarregados de Educação na vida escolar.

3.7 A Participação dos Pais/Encarregados de Educação na Vida Escolar - Enquadramento Legislativo

Da leitura do ponto 62 da Declaração de Salamanca (1994, p. 34) pode inferir-se a importância que é conferida à "produção" de legislação na promoção das práticas de interacção entre família e escola.

Neste mesmo ponto é ainda referido o papel predominante dos governos em estimular o "desenvolvimento das associações de pais", bem como promover a sua colaboração a vários níveis.

O nosso país tem vindo a tomar iniciativas de promover a cooperação com os pais, através do estabelecimento de medidas de carácter político e da publicação de legislação relativa aos respectivos direitos, decorrente essencialmente da aprovação do D. L. nº 43/89 de Fevereiro que regulamenta a "Autonomia das Escolas" e da aprovação da LBSE, D. L. nº 172/91 - A de 10 de Maio. Esta tentativa de mudança inscreve-se no processo de "Reforma Educativa" iniciado pelo poder político.

Como refere Marques (1988, p. 87) a "Reforma do Sistema Educativo abre algumas potencialidades para a intensificação da participação dos pais na cena educativa portuguesa, nomeadamente na parte relativa à reorganização do sistema de gestão das escolas" e na parte relativa a questões de decisão.

O facto é que alguns autores como Afonso (1988) e Formosinho (1990) defendem que a "Gestão democrática" e o processo de autonomia têm sido uma forma não muito credível de contrabalançar a crescente e inevitável "tomada de poder" que, na prática, tem existido por parte dos pais.

Embora a participação dos Pais/Encarregados de Educação de alunos com NEE tenha acompanhado todo o percurso e evolução da reforma da escolaridade normal, convém salientarmos alguma legislação específica que impulsionou o envolvimento das famílias na educação dos filhos.

Ao recordarmos a Lei Pública 94-142 verificamos que esta veio exigir às escolas o envolvimento das famílias na educação dos seus filhos. No ponto 6º, refere que se devem estabelecer procedimentos para salvaguardar os direitos dos pais quanto à sua influência nas decisões que se referem às avaliações e actuações sobre a situação dos seus filhos

Segundo Smith, Polloway, Patton & Dowdy (1995), esta lei e os subsequentes aditamentos (Individuals With Disabilities Education Act) requerem que as escolas:

- Envolvam os pais em todas as decisões que se refiram à educação do seu filho;
- Informem os pais de todos os aspectos que estejam relacionados com o problema do seu filho;
- Facultem informação acerca dos direitos dos pais e do seu filho;
- Capacitem os pais para que estes possam reclamar em tribunal em caso de situações de desacordo com os profissionais da escola e que não tenham sido resolvidas nesta.

Em 1986, surgiu um novo aditamento à lei anterior, a Lei Pública 99-475. Esta lei, para além de reforçar o já mencionado atrás, vem promover os serviços de Intervenção precoces (IP), reflecte os princípios de alargamento destes serviços à família de crianças em risco. Com esta lei surge o PAFI, ou seja o Plano de Atendimento Familiar Individualizado às famílias de crianças com NEE.

Em Portugal, é de salientar o "movimento CERCI" (1974) que pretende fazer valer os direitos à educação dos jovens "deficientes" uma "movimentação" que segundo Dias (1993, p. 103) nos dá "(...) conta da capacidade de mobilização da força desta parceria que o poder central não soube transformar em agente de mudança".

No entanto, é de certo modo esta mobilização, que globalmente os pais denotam, que leva ao aparecimento de alguns instrumentos legislativos. É devido à "anarquia" vigente nos primeiros tempos a seguir à Revolução de 25 de Abril que o estado tenta inferir determinada "normalização", iniciando um processo de produção de legislação, sem que no entanto se denote uma política coerente e global, no que se refere à participação parental nas escolas.

Já mais tarde, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, foi o documento mais decisivo neste campo. Considerou no seu articulado “Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação dos filhos” (Ministério da Educação, 1992).

De acordo com o estipulado neste diploma legal, os pais têm direito a:

- Ser ouvidos, dando informações acerca do seu filho,
- Ver consideradas as suas opiniões e decisões sobre a educação dos seus filhos;
- Ser esclarecidos sobre normas e regras que regem o funcionamento da escola e que dizem respeito aos alunos, muito especificamente no que respeita ao DL 319/91 de 23 de Agosto;

- Dialogar com os intervenientes no processo educativo para criar uma relação de atendimento mútuo sobre a situação escolar dos seus filhos;
- Autorizar por escrito que se proceda a avaliação para possíveis aplicações de medidas, do Regime Educativo Especial;
- Manifestar as suas opiniões e o seu sentir em relação à avaliação;
- Colaborar na elaboração do programa educativo individual;
- Serem participantes activos na execução de actividades;
- Ter assegurada a confidencialidade das informações a respeito dos seus filhos.

O Decreto-Lei 319/91 e suas reformulações, consagrou o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos. Permitiu avançar com respostas adequadas aos alunos quando os pais não exercerem o seu direito/dever de participação.

Mais recentemente o Decreto-Lei de 3/2008 de 7 de Janeiro veio salientar a importância da presença/participação da família/encarregados de educação na vida escolar, no seu artigo 3º da seguinte forma:

1. Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.
2. Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.
3. Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

De acordo com a legislação com a qual concordamos é imperativo considerar os Pais/Encarregados de Educação como agentes activos da intervenção educativa.

3.7.1 A Participação dos Pais

De acordo com a ideia de Wolfendale (1993) de que a participação dos pais, de crianças com NEE na escola, comunga dos mesmos princípios da relação família/escola na generalidade, pensamos ser importante reforçar a ideia de que a relação entre pais de crianças com NEE e os professores pode promover, e mesmo garantir, a satisfação das necessidades das crianças, bem como criar atitudes de aceitação à diferença, assim como promover o seu sucesso educativo.

“ (...) Educação é um bem a que todos têm direito, e os seus objectivos são os mesmos para todos, independentemente das vantagens ou desvantagens que cada criança possa apresentar” (Felgueiras, 1994, p.27).

Nesta perspectiva é de salientar a importância que assumiu, já nos anos 80, a "Carta para os anos 80", adoptada pela Assembleia das Nações Unidas, tornando-se claro que uma das principais metas é a concretização da "total participação e igualdade para as pessoas deficientes de todo o mundo".

Surge, assim, como referem Glat e Kadlec (1989, p.47) a "alternativa menos restritiva possível", ou seja, a participação do indivíduo com NEE "... em ambientes tão normais quanto o permitido pelo seu desempenho, as suas competências e criatividade do pessoal da escola".

As autoras destacam, ainda, o facto de certos factores contribuírem para o grau de sucesso que poderá ser esperado da prática de colocação em escolas regulares, crianças com NEE. Entre estes factores é acentuada a efectivação de uma relação qualitativa entre pais e professores.

Pois se existe consenso em relação à importância que, de um modo geral, se confere à participação dos pais na escola, esta torna-se preponderante quando está em causa uma criança com NEE.

Se existem antagonismos e muitas vezes bloqueios à relação família e escola num quadro de contingências ditas normais, como se desenvolverá esta relação estando em causa crianças com NEE? Uma vez que hoje se generalizaram (...) as políticas inclusivas e de permanência cada vez mais frequente e mais longa da criança com NEE na aula e no quotidiano da escola.

(Dias, 1993, p. 111).

Como refere Wolfendale (1987, p. 129) " (...) investir qualitativamente na participação dos pais, nas escolas (...) pode favorecer modelos de integração das necessidades especiais (...)".

Nesta perspectiva, uma relação entre a casa e a escola, estando em "jogo" uma criança com NEE, pressupõe como objectivos, segundo Hegarty, Pcklington e Lucas (1981), as necessidades dos pais, dos professores, mas sobretudo as necessidades das crianças/jovens.

Neste sentido e tendo como referência os autores citados, a interacção assume várias funções fundamentais tais como:

- **Demonstração de amizade:** Permitindo ultrapassar problemas de modo a encarar a situação realisticamente; "reforçando-se a confiança, a coragem e o sentido de pertencer a um grupo".
- **Preocupação com problemas de comportamento:** Uma vez que a aprendizagem de "um comportamento apropriado" é fonte de particular dificuldade, tanto em casa como na escola, ajudaria a incidência de padrões de comportamento próprio reforçados em casa tendo em vista a escola e vice-versa.
- **Contactos com entidades profissionais:** "Muitos alunos com necessidades especiais estão envolvidos com serviços médico-sociais bem como educacionais, e pode existir um grande número de entidades que invadem uma determinada família. Isto representa problemas tanto para os pais como para a escola". Assim, a relação teria como função a ligação efectiva e a mediação entre os vários serviços.

Impõe-se-nos neste ponto a referência ao conceito de "Named Persons" proposto pelo Warnock Report (1978), segundo o qual uma pessoa seria ponto de contacto dos pais, com todas as tarefas daí relevantes. "Se esta ideia fosse implementada e os professores funcionassem como "Named Persons", para além do reconhecimento do novo papel e, levando em conta as alterações que isto implica, seria necessário atribuir mais status aos professores e garantir que eles recebam mais informação do que habitualmente recebem neste momento".

- **Envolvimento dos pais na educação dos filhos:** Reconhecer aos pais o direito a envolverem-se activamente nos projectos educacionais que dizem respeito ao seu filho tendo em conta e, como realça o Warnock Report (1978), de que a educação com sucesso de alunos com NEE está dependente do total envolvimento dos seus pais.

- **Aquisição de informação sobre o ambiente em casa:** Uma função que permite ao professor ganhar "muito mais informação importante e uma compreensão da situação do lar, que pode ter uma relação com a forma como a criança responde à educação, enquanto os pais ganham uma melhor ideia do que a escola faz, podendo adquirir uma melhor perspectiva das possibilidades do seu filho".

De acordo com Hegarty (1981, p. 9) "parece não haver dúvidas quanto ao desejo de envolver os pais como colaboradores na educação dos seus filhos" defendendo mesmo que "o maior recurso nos países em vias de desenvolvimento para ajudar as pessoas com deficiência, as quais podem ser tão produtivas como as outras, consiste no apoio de uma família bem informada".

Recordando de novo o Warnock Report (1978), verificamos como é explícito ao defender o envolvimento dos pais, enquanto parceiros iguais no processo educacional, como condição essencial para a educação com sucesso de crianças com NEE. Neste mesmo relatório são identificadas três formas principais de suporte: informação, conselho e ajuda prática.

Merier (1987, p. 127) referindo Kroth (1975) acentua o interesse de como "uma planificação em colaboração entre professores e pais pode prevenir e resolver muitos dos problemas que surgem ao longo do processo educativo das crianças.

Os professores e os pais, que reconhecem os seus papéis como complementares, que enfocam as suas interações com entusiasmo e não com apreensão e que contemplam as suas relações como as de uma equipa sentir-se-ão recompensados, no geral, por crianças felizes capazes e meigas, e, para além disso, com sentimentos pessoais de mútuo respeito.

(Merier 1987, p. 127)

Se as vantagens de uma relação positiva entre família e escola são hoje uma realidade inegável, é também uma realidade que na prática, nem sempre é fácil de concretizar. "Não é incomum para os pais serem mantidos à distância e a escola (ou outras instituições) terem pouco contacto ou comunicação efectiva com o lar" (Hegarty, Pocklington, Lucas, 1981, p. 479).

Os autores acima referidos, invocam como motivo justificativo desta distância entre realidade teórica e realidade prática, o facto dos professores serem "versados no ensino e

noutras matérias, mas não necessariamente no exercício de colaboração ou em facilitar um envolvimento activo por parte dos pais”.

Deve ser lembrado também, que a integração é em certo sentido uma nova situação para pais e professores de igual modo, na medida em que apresenta novas oportunidades para o contacto e colaboração casa/escola, contem, igualmente, novos desempenhos.

Até que essas funções estejam aprendidas e colocadas na prática pela totalidade dos profissionais envolvidos na Educação Especial e que os pais estejam persuadidos e equipados para tomar parte activa, as necessidades de muitas crianças não serão atingidas da forma como deveriam ser" (Hegarty, Pocklington, Lucas, 1981, p. 479).

Neste sentido, tendo ainda em conta Wolfendale (1987, p. 129), o envolvimento parental tem em relação à integração e por inerência às crianças com NEE, um efeito de circularidade uma vez que "... Investir qualitativamente na participação dos pais, nas escolas de ensino regular e nas unidades de ensino especial pode fornecer modelos de integração das necessidades especiais ".

Torna-se, assim, imprescindível e como refere Hegarty (1981, p. 25):

- **Dar poderes aos pais:** Permitindo a sua inclusão efectiva no processo educativo através da "partilha de informação sobre as condições e programas para os seus filhos e sobre as facilidades disponíveis".
- **Mudança nos papéis dos profissionais:** Adoptando uma atitude de abertura e partilha de saberes pressupondo que "os profissionais têm de se convencer da necessidade de desmistificar os seus domínios profissionais".
- **Trabalhar em direcção a uma maior participação da comunidade:** Adoptando abordagens baseadas na globalidade do indivíduo de modo a fornecer um envolvimento natural e alegre dos pais às actividades da educação especial. Os pais e a família formam parte da comunidade, e um envolvimento dos primeiros acaba por arrastar toda uma maior comunidade em termos de apoio e responsabilidade.

Neste sentido, também a Declaração de Salamanca (1994) é explícita ao referir o "envolvimento crescente dos pais e comunidades no processo educativo de crianças com NEE. Reafirmando (p.6) que os pais têm "... o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos".

De acordo com a citada Declaração e com o que se tem vindo a referir, "atingir o objectivo de uma educação de sucesso para as crianças com necessidades educativas especiais não é competência exclusiva do Ministérios de Educação e das escolas. Tal exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público" (Idem, p. 7), numa progressiva consciencialização da necessidade de protagonismo da sociedade civil.

Como refere Telmo:

Os pais têm direito a ser informados sobre tudo o que diz respeito ao seu filho, tal como a pessoa com deficiência o tem. A formação dos pais é também indispensável. Médicos, terapeutas, professores têm que partilhar a informação com os pais, fornecer-lhes competências para lidarem com os filhos e ensiná-los a desenvolver a autonomia e a independência de modo a que se tornem adultos responsáveis e actantes.

(Telmo, 1995, p. 94)

Na tentativa de se melhorar a relação escola família apontamos agora algumas estratégias de acção segundo alguns autores.

3.8 Estratégias que favorecem a Relação Família/Escola

De acordo com Hegarty (1981, p. 25) "o desafio é passar da retórica à prática. As estratégias a serem adoptadas deverão variar de país para país e devem ser articuladas com as realidades e recursos locais."

Para Marques (1994, p. 39), "(...) a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação". No entanto esta "boa comunicação" só existirá se existir uma aproximação, com vista ao (re) conhecimento entre os dois sistemas (familiar e escolar). Não se pode estabelecer comunicação com aquilo que se desconhece.

Por este motivo:

(...) o envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem efeitos perversos (...).

(Davis, 1989, p. 38).

Wolfendale, (1987, p. 133) fazendo referência a este mesmo facto diz que a “radicalização das atitudes dos professores, bem como dos pais, se devem muitas vezes a” (...) medos e experiências estereotipadas dos «papeis» dos professores e dos pais”. Esta realidade advém da falta de esclarecimento e de linhas de comunicação pouco acessíveis.

Neste sentido será, quanto a nós, pertinente associarmos ao conceito de "relação" o de "comunicação", tendo em conta que a comunicação é, provavelmente, a fonte de conflito interpessoal mais importante em qualquer relação entre sujeitos.

3.8.1 A Importância da comunicação entre Pais/Encarregados de Educação

Uma ideia ou pensamento é completamente inútil até ser transmitida e compreendida pelos outros. A comunicação perfeita, se existir, entre pais e professores só acontece quando o quadro mental concebido por uns coincide com o pensamento ou a ideia transmitida pelos outros e vice-versa. Se este facto não acontecer, a comunicação estabelecida entre pais e professores será ineficaz.

Na realidade podem muitas vezes surgir aspectos que perturbam a compreensão da mensagem, ou seja, podem ser criados "ruídos" na comunicação. De tudo isto decorre que, no processo de comunicação entre pais e professores (tendo em conta a alternância de papeis entre emissor e receptor, respectivamente), devemos ter em atenção que existe tendência a:

- Descodificar a mensagem segundo aquilo a que se está predisposto a ouvir.
- Ignorar informação que possa criar conflitos ao sujeito.
- Avaliar a fonte (emissor) não só pelo que diz mas pela sua atitude de um modo global.
- Descodificar uma mensagem sem ter em conta as condições emocionais tanto do emissor como do receptor no momento da relação/comunicação.

Muitos dos problemas de comunicação podem ser atribuídos a incompreensão e a inexactidões, problemas que poderão ser atenuados (mesmo excluídos) se tanto Pais/Encarregados de Educação como professores recorrerem ao feed-back. Revela-se de extrema importância confirmar se a mensagem foi perfeitamente compreendida. Só, assim,

pais e professores poderão avaliar da eficácia das suas mensagens, ou seja, da comunicação.

A relação entre família e escola implica um diálogo onde existe uma constante e activa procura de significado, um diálogo onde se gera uma escuta activa e reforçada pelo desenvolvimento de uma atitude empática, o esforço para compreender o ponto de vista do outro. Pretende-se, neste sentido, melhorar a capacidade de compreender o real significado de uma mensagem sem a distorcer através de julgamentos e interpretações prematuras.

Se a situação descrita é a desejável, a realidade é que, muitas vezes, perguntar ao professor se conhece as principais preocupações dos pais face aos seus filhos, ou perguntar aos pais se conhecem as principais preocupações dos professores face aos alunos "é encontrar respostas vagas advindas de um conhecimento empírico que tende a generalizar-se" (Guerra, 1985).

Marques (1988) tendo em conta a tipologia de Henderson (1987) refere cinco princípios base que facilitam o envolvimento dos pais na escola:

- Clima aberto e amistoso, onde são facilitados, sem serem forçados, tanto ao nível físico e psicológico o encontro entre pais e professores.
- Existência de comunicação frequente e bilateral, de modo a que a informação seja variada e circule nos dois sentidos.
- Interação dos pais enquanto parceiros do processo educativo, de modo a que os pais se impliquem activa e positivamente na dinâmica da escola (vivenciando os seus problemas e as suas alegrias).
- Existência por parte dos órgãos de gestão e administração de uma verdadeira consciencialização das práticas de envolvimento parental, criando e activando os recursos possíveis para uma boa colaboração.
- A escola encoraja o envolvimento parental, utilizando para isso vários recursos que disponibiliza com vista a motivar pais e professores de forma voluntária ao diálogo.

Para Davis e al. (1992) "se quisermos criar bons programas de envolvimento dos pais, teremos de flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas". Segundo este autor (1989) a escola sente muitas vezes insegurança privilegiando, assim, as "relações internas e externas estáveis". A escola enquanto organização é pouco permeável à mudança, sendo muitas vezes as inovações "adaptações marginais dos programas

existentes". A escola "arrisca" pouco na procura e operacionalização de respostas alternativas aos problemas que se lhe colocam.

No entanto, à escola cabe estimular a família de modo a levá-la a participar, "criar-lhe habitação". À família cabe (re) descobrir as vantagens da participação na escola disponibilizando-se. Davis (1988) cit. por Marques, 1988) defende que é necessário estimular a participação não só "em termos de acesso" mas também de "resultados", sendo inerente à relação escola/família um trabalho multidisciplinar e multicultural. Importa, segundo o mesmo:

1. Eliminar os estigmas por que, muitas vezes, se identificam os grupos familiares minoritários, devendo-se partir do pressuposto de que todas as famílias possuem potenciais positivos que possibilitam a ajuda aos seus filhos.
2. Eliminar a ideia de que há "modelos de família ilegítimos", bem como eliminar o pressuposto de uma "matriz" credível que determina "o bem-estar da criança e o seu sistema de apoios".
3. Criar instrumentos de ligação. Neste sentido também Menezes (1990) referencia um quadro de actuação de modo a promover e facilitar "o desenvolvimento de relações mais estreitas entre escola e família".
4. Existência de espaços próprios e funcionais para o atendimento a pais que "mimetizem o ambiente de casa e não o da escola".
5. Contactos do professor com o ambiente familiar, e dos pais com o ambiente na sala de aula, enquanto interventores activos em espaços complementares.
6. Envolvimento dos pais em actividades de cariz eminentemente lúdico.
7. Preparação cuidada dos contactos formais que são estabelecidos com os pais.
8. Encorajar o voluntariado da participação dos pais e possibilitar o seu envolvimento ao nível dos órgãos de decisão e gestão.

Uma acção que depende, assim, do " (...) apelo consistente e forte que a escola faz aos pais e não de uma abordagem única (...)" (Wolfendale, 1987, p. 132).

Existem, assim, vários "caminhos" que poderão levar ao enriquecimento das relações entre a família e a escola. O envolvimento parental implica a "... preparação prévia e integrada, em parte para evitar a adopção entusiasta mas precipitada dos esquemas de envolvimento dos pais que não assentam em sistemas de planeamento, execução, gestão e avaliação"(Idem).

É sobretudo à escola que cabe planificar e sistematizar os contactos com os pais, de forma a perguntar-se:

- Porquê? Quais os objectivos que estão subjacentes e motivam o estabelecer de contactos com os pais?
- Para quê? Quais os conteúdos que se pretende transmitir explícita ou implicitamente na mensagem?
- Como? Que tipo de contacto será benéfico para a situação, quais os métodos e estratégias a utilizar?
- Com o quê? Quais os meios/recursos disponíveis para facilitar o envolvimento dos pais na escola?

É por um processo de questionamento e reflexão constantes no que aqui referimos que nos propomos nesta escola e mais especificamente na Sala de Apoio pôr em prática estes princípios com os quais concordamos, em defesa de uma escola como um espaço educativo integrado e em interacção constante com a família.

Defendemos que a Sala de Apoio deve ser uma continuidade da Educação Familiar, onde os jovens se educam, socializam e adquirem conhecimentos que os poderão ajudar a viver em sociedade.

Apostamos numa prática reflexiva no sentido de transformar a sala de aula, neste caso envolver os Pais/Encarregados de Educação no processo ensino-aprendizagem, trazendo-os para a Sala de Apoio.

Mas também precisamos de nos envolver em equipas de trabalho colaborativo de modo a melhor lidarmos com a incerteza, a ultrapassar as dúvidas e encontrar melhores respostas.

É baseada nesta filosofia de um professor reflexivo, promotor de mudança que continuaremos este trabalho, onde nos propomos desenvolver um projecto de Intervenção /Participação que apresentaremos na segunda parte deste trabalho.

PARTE II

INVESTIGAÇÃO EMPIRICA

CAPITULO IV

4. METODOLOGIA DO ESTUDO

4.1 Objectivos do Estudo

O Presente estudo, como salientámos na Introdução, tem os seguintes objectivos:

- Estimular a participação dos Pais/Encarregados de Educação no processo ensino - aprendizagem dos seus educandos;
- Desenvolver o espírito de equipa e cooperação entre os professores e os Pais/Encarregados de Educação;
- Promover um ensino - aprendizagem mais eficaz junto dos alunos com NEE;
- Criar predisposição nos professores para uma atitude de investigação -acção e trabalho colaborativo;
- Promover a mudança das práticas dos docentes de Educação Especial.

4.2 Abordagem Metodológica

Método “é o caminho para se chegar a determinado fim.” E, método científico, é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adoptados para se atingir o conhecimento, (Gil, citado por Carmo e Ferreira. 1998, p. 216).

Escolhemos a abordagem metodológica do Estudo de Caso e a estratégia da investigação – acção - formação, por entendermos que tal nos permite estudar uma situação concreta e desenvolver um projecto de intervenção na Sala de Apoio. (cf. Cap. VI).

Um Estudo de Caso significa para o investigador o interesse num caso concreto, ou seja, a compreensão da realidade/contexto escolar, constituindo-se a partir dele o centro da investigação.

Ao fazer-se um Estudo de Caso pretende-se obter um conhecimento mais completo acerca da realidade social sobre a qual se quer intervir para melhorar.

O Estudo de Caso confronta-se com a realidade através de uma análise detalhada dos seus elementos e da interacção que se produz entre eles e o contexto.

Yin, citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 216), define um Estudo de Caso como “uma abordagem empírica que investiga um fenómeno no seu contexto real quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”.

Opera-se o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, para chegar a compreender o que nele acontece em circunstâncias importantes. Faz-se um exame de um fenómeno específico, seja ele um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social.

É a incidência num objecto social – a focalização da realidade de uma forma complexa e contextualizada, o fenómeno contemporâneo em contexto real, a complexidade de um caso singular, a especificidade de um fenómeno, que constitui a especificidade do estudo de caso.

Merrian, também citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 217), resumiu as características de um Estudo de Caso como sendo:

- Particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno;
- Descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado;
- Heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;
- Indutivo – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;
- Holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dar uma maior importância aos processos que aos produtos, à compreensão e à interpretação.

Porque o nosso objecto de estudo é o envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação no processo ensino aprendizagem dos alunos da Sala de Apoio, consideramos esta abordagem metodológica a mais adequada.

O Estudo de Caso, segundo Ludke e André citados por Fernandes (2002, p. 258), reveste-se de características que pensamos coadunarem-se com o nosso estudo, na medida em que:

- Visa a descoberta: é de todo o interesse que o investigador esteja atento a elementos novos que eventualmente possam surgir durante o estudo e que se

revelem importantes, independentemente do investigador partir ou não de certos pressupostos teóricos iniciais;

- Procura retratar a realidade de forma completa e profunda: dá ênfase à complexidade natural das situações, com evidência para a interrelação das suas componentes. A apresentação dos resultados deve preocupar-se em revelar a multiplicidade de dimensões existentes numa determinada situação ou problema, com o objectivo de o enquadrar como um todo;
- Usa uma variedade de fontes de informação: ao pretender desenvolver um estudo de caso o investigador recorre a uma variedade de dados provenientes de fontes variadas, em situações diversificadas e em momentos igualmente diferentes, na perspectiva de poder cruzar informação, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir dados novos, afastar suposições ou levantar alternativas.

Outra abordagem no campo das investigações educacionais que consideramos relevante para o desenvolvimento deste trabalho é a investigação/acção que se enquadra no paradigma sócio - crítico.

Segundo Lewin, K. (1993):

a investigação/acção ocupa-se, essencialmente, dos problemas práticos quotidianos enfrentados pelos docentes, em que estes podem levar a cabo o seu processo de investigação, em que o objectivo consiste em aumentar a compreensão que os docentes têm dos seus problemas no desenvolvimento da sua prática.

(Lewin K. , in Enciclopédia Geral da Educação, p. 709)

Trata-se de uma prática social reflexiva de grupo, com o comprometimento com os problemas da praxis como encontro crítico entre teoria e prática, a fim de orientar a actividade educativa, em que a prática educativa é o motor daquilo que se deve investigar e, portanto, das teorias posteriormente a elaborar ou a reformular.

A investigação exige um clima de colaboração, compromisso e de envolvimento nos problemas com a finalidade de transformar a realidade.

Revemo-nos nesta abordagem, pelo facto de estarmos perante um problema sentido na nossa prática no que diz respeito ao envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos e procurarmos um aperfeiçoamento da prática educativa dos participantes (professores de Apoio de Ensino Especial e Encarregados de

Educação), para promovermos um ensino - aprendizagem mais eficaz junto dos alunos com NEE.

O tema, numa perspectiva de colegialidade, foi definido conjuntamente pelo investigador e pelas docentes da Sala de Apoio. Os resultados serão utilizados para melhorar a prática participada.

Desenvolvemos um projecto colaborativo, onde os participantes e o investigador se envolveram num trabalho comum, em torno dum problema concreto, a partir do qual foram definidas e discutidas questões, foram discutidos e preparados materiais de trabalho, foram realizadas intervenções conjuntas e foi feita uma análise e divulgação de resultados, com vista a melhorar, estando implícita a formação, a reflexão e a inovação educativa (cf. Cap. VI).

O investigador será um participante empenhado no processo de investigação, onde todos os envolvidos desenvolvem competências, capacidades e conhecimentos para melhor se resolver o problema.

4.3 O Contexto do Estudo

Esta investigação desenvolveu-se numa sala de Apoio Educativo de Ensino Especial integrada numa EB2,3, Escola do Ensino Regular. A Escola é sede de Agrupamento resultante do processo de reordenamento da rede escolar por Despacho do Senhor Director Regional de Educação do Norte em 26 de Junho de 2003, integrando a Escola E.B2,3, seis escolas do 1ºciclo e quatro Jardins de Infância. Rege-se pelo seu Regulamento Interno que visa criar linhas orientadoras de funcionamento desta instituição, dentro do espírito de autonomia pedagógica e administrativa, consignado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e da Lei 24/99, de 22 de Abril e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Actualmente, o Agrupamento tem uma população escolar que ronda os 1300 discentes, cerca de 136 docentes e 44 não docentes (36 auxiliares da acção educativa e 8 administrativos). Os professores pertencentes ao quadro da escola darão por norma, continuidade à turma de um ano para o outro.

Este Agrupamento de Escolas pretende comprometer toda a comunidade educativa no processo de ensino - aprendizagem, no sentido de:

- Criar uma Escola dinâmica e interveniente;

- Desenvolver a capacidade de comunicação;
- Promover o desenvolvimento harmonioso dos alunos, através de um sistemático apoio educativo;
- Possibilitar a reelaboração do curriculum de acordo com a realidade educativa, atribuindo-lhe maior flexibilidade;
- Estimular a participação consciente, responsável, construtiva e criativa dos alunos dentro e fora da Escola;
- Formar alunos autónomos, possuidores de atitudes e valores que promovam novas perspectivas, quer em prosseguimento de estudos quer no mundo de trabalho;
- Promover o intercâmbio com o meio envolvente que permita uma relação directa e de qualidade entre a Escola e o Meio;
- Desenvolver valores e defender o Património, Cultura e Ambiente;
- Incentivar trabalhos de criação intelectual e cultural da comunidade educativa. Contribuir para a educação global do aluno, tornando-o um cidadão consciente e interveniente nos problemas da Escola, da comunidade, da Europa e do Mundo.

Na escola EB2,3 a componente não curricular existente é a seguinte:

- Gabinete de Apoio e Orientação Escolar e Profissional (Psicólogo);
- Apoio Educativo/Ensino Especial;
- Oficinas Pedagógicas, no âmbito da educação especial, definidas anualmente.
- As actividades de enriquecimento curricular são:
- Oficina das Línguas;
- Oficina das Ciências;
- Oficina da História e Geografia;
- Oficina das Artes;
- Biblioteca;
- Desporto Escolar;
- Rádio Escolar;
- Oficina das TIC.

Os Apoios Educativos processam-se através das Oficinas Pedagógicas de:

- Culinária;
- Têxteis;
- Informática;

Surgirão outras a definir, anualmente, de acordo com os recursos humanos do Agrupamento. Para além das actividades da componente curricular existentes, há, ainda, Projectos Educativos em desenvolvimento com base num protocolo de parceria celebrado entre a Autarquia e a DREN.

4.3.1 A Sala de Apoio

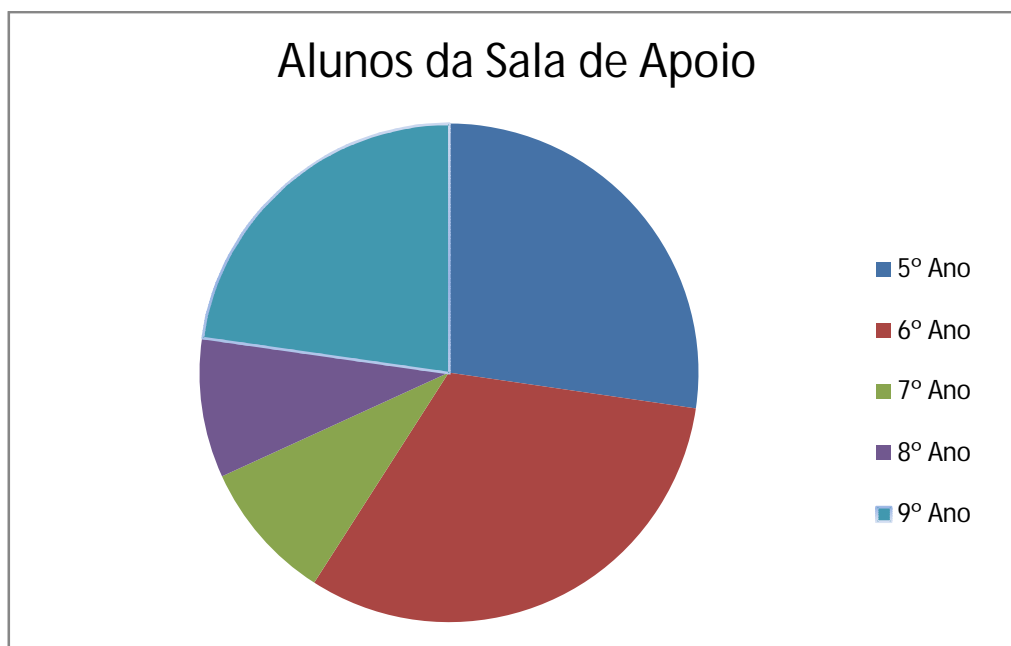
Esta escola tem várias salas a funcionar simultaneamente administrando o ensino Regular e vários Apoios Educativos. Vamos referir apenas a Sala de Apoio Educativo/Ensino Especial por constituir o foco da nossa investigação.

A Sala de Apoio é frequentada por um grupo de 22 alunos com NEE, heterogéneo na idade cronológica e intelectual (10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino), integrados parcialmente conforme o seu currículo pelas diferentes Turmas respectivamente do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, conforme a tabela seguinte e o respectivo gráfico.

Tabela 2: Distribuição dos alunos por anos de escolaridade

| ALUNOS A FREQUENTAR A SALA DE APOIO | |
|--|----|
| 2007/2008 | |
| 5ºAno | 6 |
| 6º Ano | 7 |
| 7ºAno | 2 |
| 8ºAno | 2 |
| 9ºAno | 5 |
| TOTAL | 22 |

Gráfico 1: Distribuição dos alunos por anos de escolaridade



Como já referimos anteriormente, até ao presente ano a Educação Especial regeu-se pelo Decreto-lei 319 e a partir de Janeiro de 2008 ficou ao abrigo do Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, sendo portanto agora a legislação mencionada no capítulo II o suporte da criação e aplicação dos documentos a utilizar na Sala de Apoio.

A Sala de Apoio é uma sala onde se providencia o apoio individualizado e em grupo aos alunos com NEE. Baseia-se no modelo de escola para todos, pressupõe a filosofia de inclusão e, conseqüentemente, uma mudança de estruturas e de atitudes. Cada professor que por aqui passa poderá ter que mudar o seu estilo de trabalho e ajustar-se às necessidades específicas de cada aluno, para o fazer progredir de acordo com as suas potencialidades.

À Sala de Apoio caberá, antes de mais, completar e dar continuidade à educação escolar e familiar, favorecendo áreas de aprendizagem múltiplas permitindo aos alunos terem um desenvolvimento global e harmonioso, estimulando as suas capacidades, a responsabilização, a autonomia, ajudando-os a construir hábitos e regras necessárias à sua participação na sociedade, permitindo, assim, assumirem-se como indivíduos socializados e sociáveis. Deverá ainda favorecer e garantir igualdade de oportunidades aos “alunos diferentes” com necessidades educativas especiais, dando-lhe o devido apoio pedagógico e o encaminhamento mais adequado, ajudando-os a ter um melhor percurso escolar e social, consoante as suas necessidades (cf. anexo III).

Nesta perspectiva, o professor de Educação Especial deve estar capacitado de saberes teórico-práticos e de ferramentas que lhe possibilitem maior eficiência na sua intervenção e eficácia nas medidas adoptadas no Programa Educativo Individual, específico às necessidades de cada aluno com NEE de carácter permanente. “À medida que cada um destes alunos cresce, deve dedicar-se-lhe cada vez menos tempo na escola e mais nos diferentes ambientes pós-escolares nos quais deverá desenvolver-se” (Lou Broun (1989) in Vieira, Fernando et al (1996, p.23).

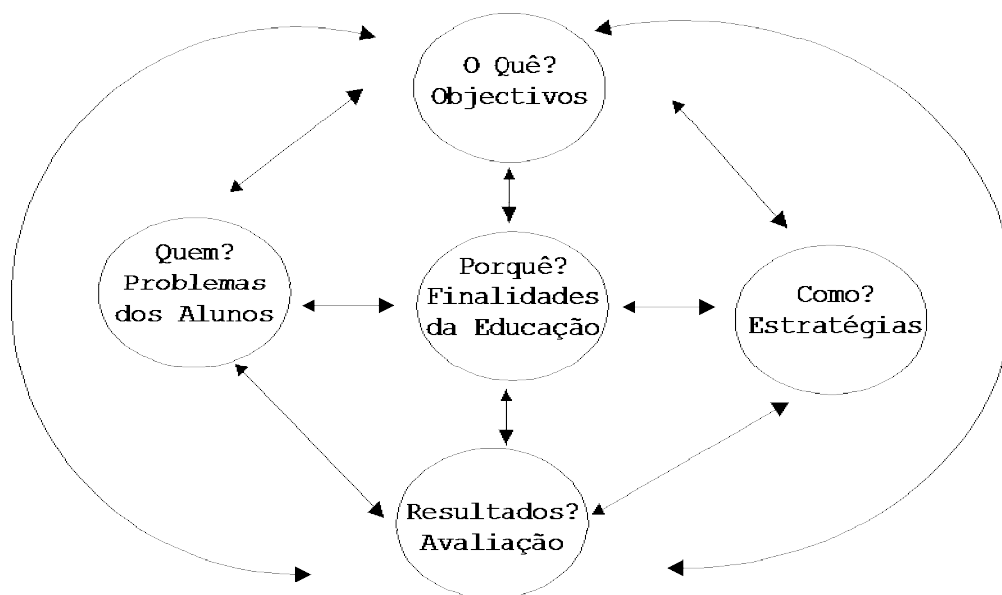
A educação dos alunos que seguem um Currículo Específico Individual deverá centrar-se na escolaridade prática e funcional permitindo-lhes que, quando atingirem a idade adulta, possam desempenhar um papel na sociedade. Neste sentido torna-se importante organizar e desenvolver currículos funcionais que constituam instrumentos construídos em função das necessidades dos alunos tendo como objectivo principal “a sua adaptação às condições de vida próprias do seu meio sociocultural (...)” (Vieira, Fernando et al. (1996) p.23).

De acordo com o novo Decreto de 2008, sempre que a criança/jovem apresente NEE que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum até ao limite etário estabelecido para a escolaridade obrigatória, deve a escola complementar o Programa Educativo Individual com um Plano Individual de Transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

O currículo a desenvolver com os alunos da Sala de Apoio é estruturado, contínuo e sistemático, num contexto individualizado e personalizado. Tem como objectivo promover o desenvolvimento de áreas deficitárias que permitam adquirir competências essenciais à futura integração social (profissional ou ocupacional) dos jovens com N.E.E.

É um trabalho especializado, específico às necessidades de cada aluno e que ajuda à sua inclusão no contexto educativo: família – escola - comunidade, onde a aprendizagem se realiza de forma circular atendendo aos princípios que tentamos clarificar na figura abaixo.

Figura 1: Planificação circular



Assim, face à problemática de cada aluno e respeitando as suas áreas fortes e os seus centros de interesse, o professor do Ensino Especial elabora um programa específico adequado às suas motivações e capacidades tendo por base o Currículo de Educação Especial que foi construído e adaptado à população que frequenta o 2º e 3º ciclo na escola (cf. Anexo III).

4.4 A Amostra

A amostra é construída por 22 Pais/Encarregados de Educação dos alunos com NEE que frequentam a Sala de Apoio. É um número reduzido mas adequado para o nosso Estudo de Caso que se refere concretamente só a esta realidade (Sala de Apoio).

4.5 Técnicas e instrumentos utilizados

Na elaboração deste estudo recorreremos essencialmente à pesquisa bibliográfica, análise de documentação já existente (processos dos alunos), conversas informais inquiridos e registos.

A pesquisa bibliográfica, permitiu-nos construir um alicerce de fundamentação para todo o trabalho quer teórico quer prático (cf. Capítulo I, II e III).

A análise da documentação existente acerca da participação dos pais, como registos de reuniões, assinaturas de PEIS e outros documentos, informações das colegas que trabalham há mais tempo na Sala de Apoio, constituíram pistas importantes para se verificar toda a importância e envolvimento da família na vida escolar e para a elaboração e formulação do questionário (cf. Anexo I).

Verificámos que, normalmente, os Pais/Encarregados de Educação praticamente se têm limitado a assinar os documentos propostos (PEI, PIT ou outros), não fazendo parte da sua construção, nem do seu desenvolvimento, ficando desvinculados do processo ensino/aprendizagem dos seus filhos, não dando continuidade à aprendizagem em casa, nem revelando interesse em colaborar no desenvolvimento de actividades na Sala de Apoio.

Esta documentação foi a chave para se obterem os dados estruturais sobre esta realidade, permitindo-nos um conhecimento real da sua situação e abrindo-nos caminho para a investigação/intervenção.

No decorrer de conversas informais foi nossa pretensão complementar as informações já obtidas, esclarecer algumas dúvidas e/ou acrescentar informação. Pois quantos mais elementos informativos tivermos relativamente a esta realidade, melhor preparados ficaremos para actuar perante este caso concreto e, mesmo, outros similares.

Consideramos a aplicação do inquérito por questionário aos Pais/Encarregados de Educação como uma tentativa de complementarmos a informação existente e melhor podermos avançar com o plano de Intervenção/Participação.

4.6 O inquérito por questionário

Carmo & Ferreira (1998, p. 138) é de opinião que o Inquérito por Questionário além de quantificar a informação obtida “é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” para responder a um determinado problema.

O inquérito por Questionário:

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimento (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto de interesse aos investigadores..

(Quivy, 1998, p. 138).

Na elaboração do inquérito por questionário, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem simples para poder ser compreendida por todos. Tentámos que as questões apresentadas fossem de fácil compreensão uma vez que temos consciência de que as habilitações académicas dos pais podem ser muito variadas e que, de um modo geral, são provenientes dum meio sociocultural baixo.

Tivemos ainda o cuidado de alertar para o anonimato dos nossos questionários, a fim de permitir aos inquiridos o seu preenchimento sem receios, possibilitando, assim, maior liberdade de expressão das suas opiniões.

Os questionários foram distribuídos pela investigadora, acompanhados das explicações solicitadas para o seu preenchimento.

Foram distribuídos 22 e recolhidos 20, significando portanto, que 2 pessoas, por razões desconhecidas, não participaram.

O Questionário é constituído por duas partes. Na primeira parte destacam-se as questões iniciais com o objectivo de conhecermos as características dos nossos inquiridos, nomeadamente o sexo, a idade, o nível de instrução e a profissão. Na segunda parte, pretendemos recolher informação mais específica, relativa ao modo como os Pais/Encarregados de Educação comunicam e se envolvem na Sala de Apoio.

Passamos a apresentar a primeira parte.

4.7 Análise e Discussão dos Resultados – Primeira Parte

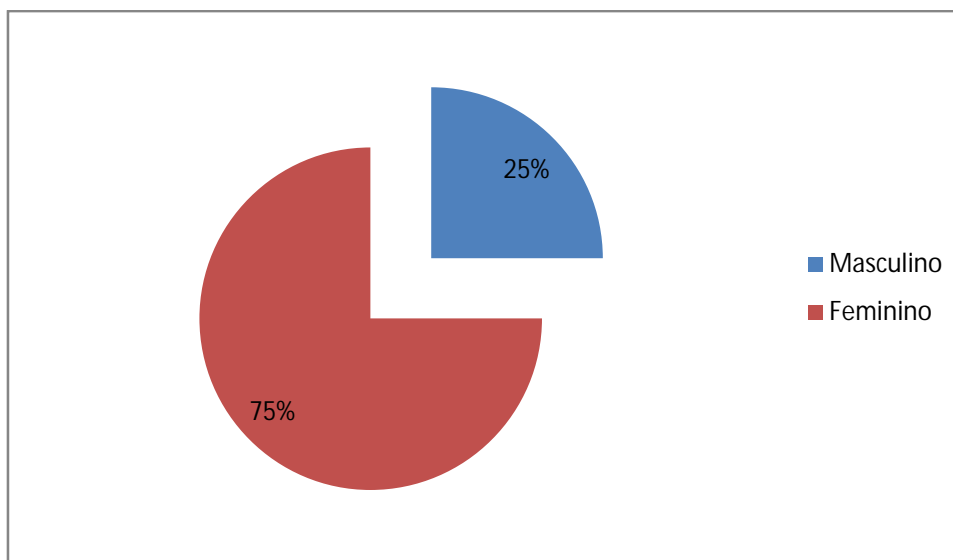
4.7.1 Características dos respondentes

Sexo:

Tabela 3: Composição da amostra de Pais/Encarregados de Educação, segundo o sexo

| SEXO | Frequência | % |
|-----------|------------|-----|
| Masculino | 5 | 25 |
| Feminino | 15 | 75 |
| TOTAL | 20 | 100 |

Gráfico 2: Sexo dos respondentes



A amostra de Pais/Encarregados de Educação é constituída maioritariamente por mulheres o que nos leva a supor que as mães são as que mais contacto têm com as professoras de Ensino Especial dos seus filhos, pois são elas que estão aqui mais representadas. Este facto vem de encontro a um estudo efectuado por Montandon (1996) sobre a relação família/escola, onde nos aponta a mãe como tendo maior contacto com a escola e que mais acompanhamento dá aos filhos.

Montandon (1996, p.51) aborda a questão dos contactos entre a família e a escola, apontando a mãe como sendo “aquela que assume a maior parte dos contactos com os professores” e acrescenta ainda que apesar de as mães cada vez mais terem uma actividade profissional fora da família, isto não as impede de estar sempre mais presentes na vida da escola dos seus filhos do que o pai, pois estes continuam em grande parte desvinculados da educação dos filhos.

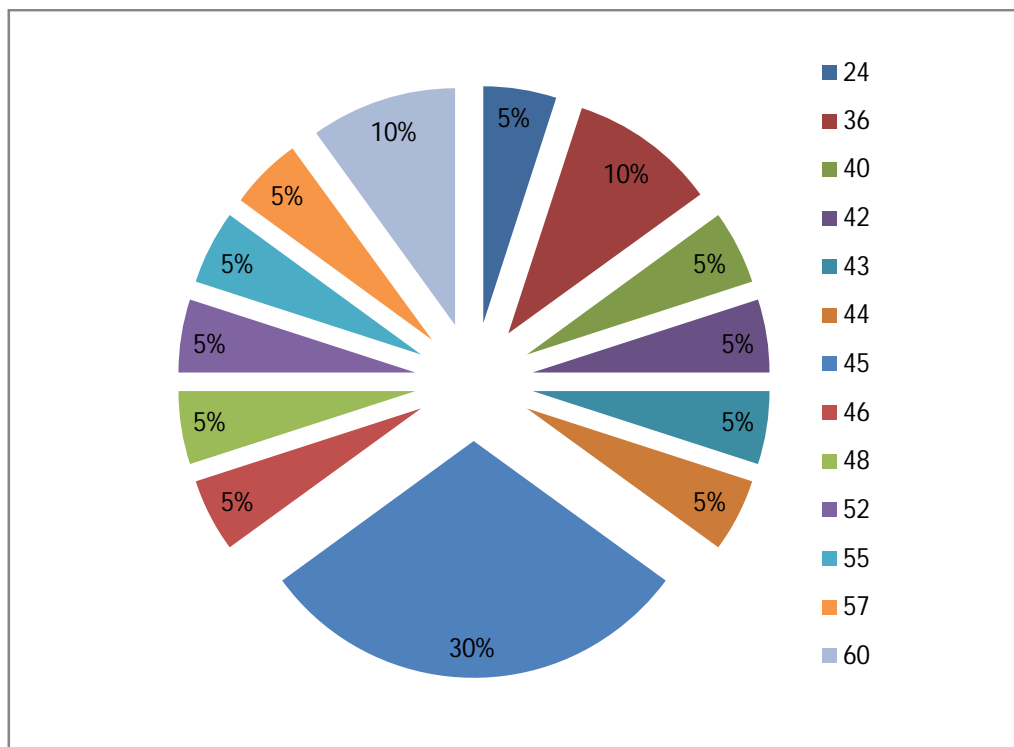
Idade:

A maior parte dos pais possui mais de 45 anos de idade. O mais novo tem 24 anos e o mais velho tem 60 anos.

Tabela 4: Composição da amostra de Pais/Encarregados de Educação segundo a idade

| Idade | Frequência |
|-------|------------|
| 24 | 1 |
| 36 | 2 |
| 40 | 1 |
| 42 | 1 |
| 43 | 1 |
| 44 | 1 |
| 45 | 6 |
| 46 | 1 |
| 48 | 1 |
| 52 | 1 |
| 55 | 1 |
| 57 | 1 |
| 60 | 2 |

Gráfico 3: Idade dos Pais

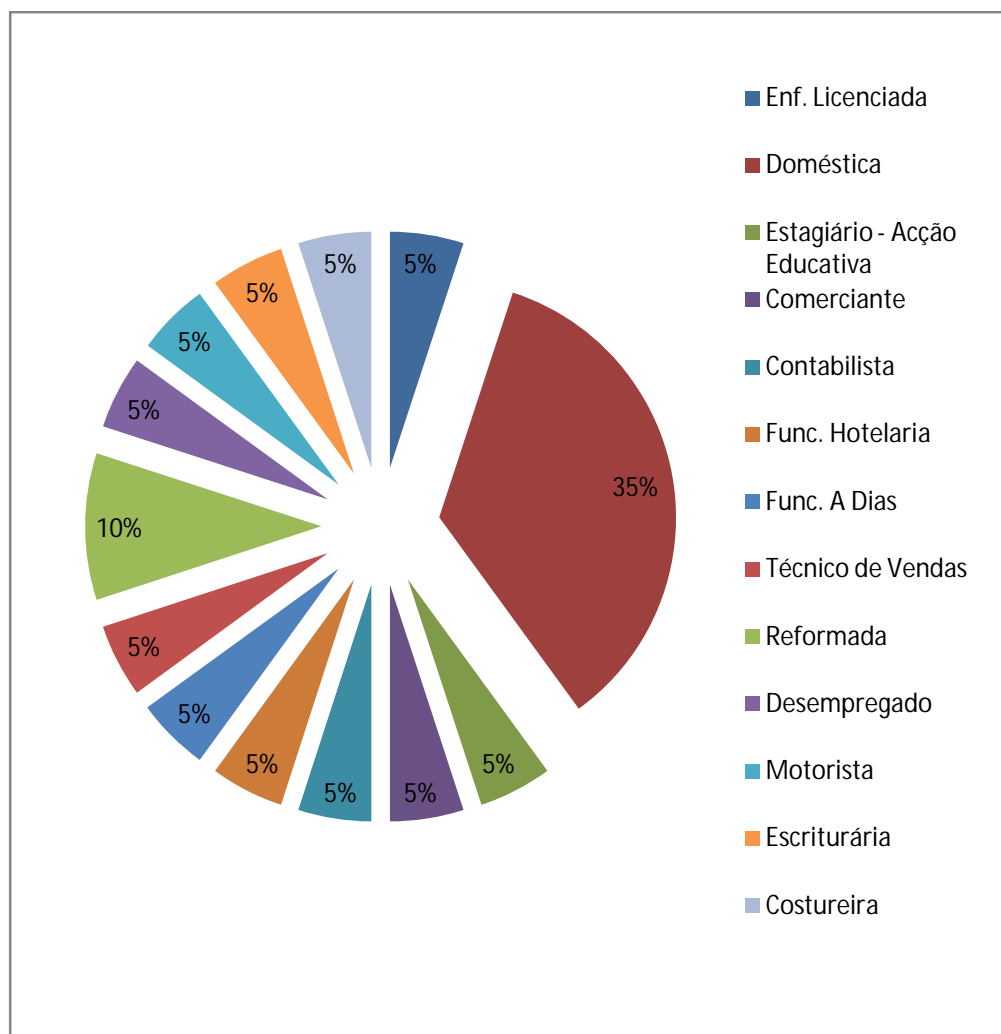


Profissões:

Tabela 3 Composição da amostra de Pais/Encarregados de Educação, segundo a profissão

| Profissões | Frequência |
|-------------------------------|------------|
| Enf. Licenciada | 1 |
| Doméstica | 7 |
| Estagiário de Acção Educativa | 1 |
| Comerciante | 1 |
| Contabilista | 1 |
| Funcionário de Hotelaria | 1 |
| Funcionário a Dias | 1 |
| Técnico de Vendas | 1 |
| Reformada | 2 |
| Desempregado | 1 |
| Motorista | 1 |
| Escriturária | 1 |
| Costureira | 1 |

Gráfico 4: Profissão dos Pais/ Encarregados de Educação



As profissões são diversificadas com maior incidência na profissão doméstica (7 inquiridos).

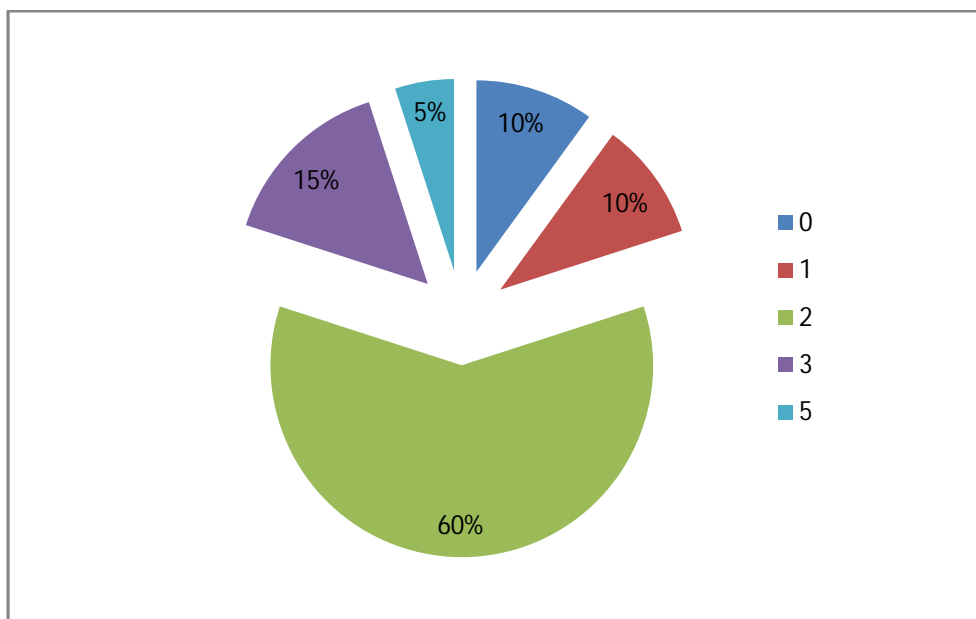
Número de filhos/educandos a seu encargo:

Apresentamos os dados recolhidos na tabela a seguir.

Tabela 4- Composição da amostra de Pais/Encarregados de Educação, segundo o número de filhos

| Número de Filhos | Pais/Encarregados de Educação |
|------------------|-------------------------------|
| 0 | 2 (E.Edu.) |
| 1 | 2 |
| 2 | 12 |
| 3 | 3 |
| 5 | 1 |

Gráfico 5: Número de Filhos



Verificamos que dois dos inquiridos não tem filhos que são os Encarregados de Educação que não são pais (Irmã mais velha e tio), a maioria das famílias não ultrapassa os 2 filhos (12) e existe uma família com 5 filhos.

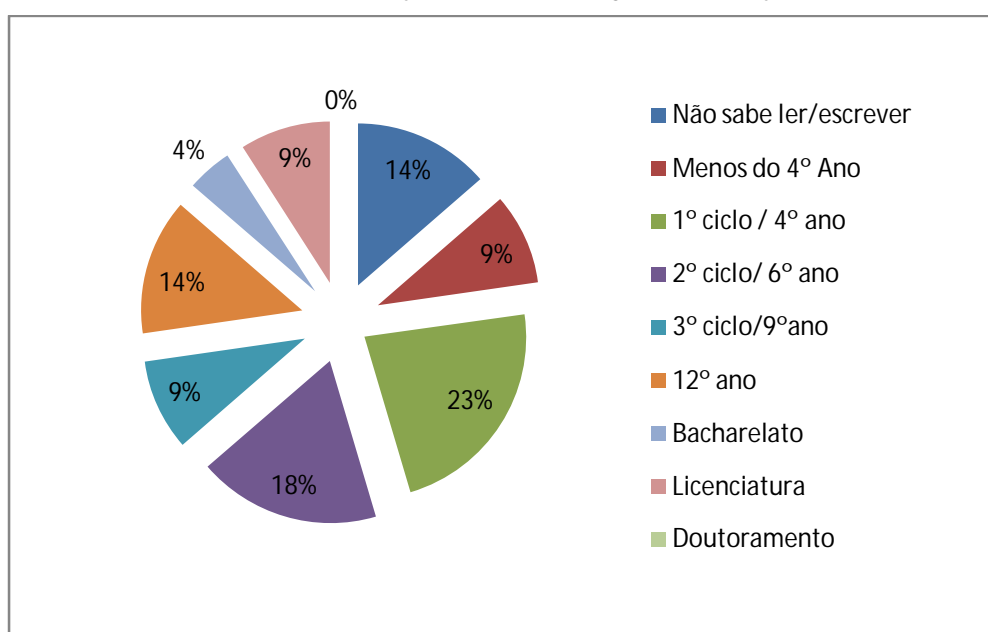
Habilitações:

Quisemos saber qual as habilitações dos inquiridos, pois consideramos que o facto de os Pais/Encarregados de Educação pertencerem a grupos sociais com diferentes habilitações poderiam ser importante para o estudo da nossa temática, uma vez que este factor poderia implicar uma menor ou maior participação na vida escolar.

Tabela 5 - Composição da amostra de Pais/Encarregados de Educação, segundo as habilitações

| N I | Frequência | % |
|-----------------------|------------|----|
| Não sabe ler/escrever | 3 | 14 |
| Menos do 4º Ano | 2 | 9 |
| 1ºciclo/4ºAno | 5 | 23 |
| 2ºciclo/6ºAno | 4 | 18 |
| 3ºCiclo/9ºAno | 2 | 9 |
| 12ºAno | 3 | 14 |
| Bacharelato | 1 | 4 |
| Licenciatura | 2 | 9 |
| Doutoramento | 0 | 0 |
| TOTAL | 22 | |

Gráfico 6: Habilitações dos Pais/Encarregados de Educação



A maior parte dos pais inquiridos possui o 1º ciclo / 4º ano de escolaridade, logo seguido do grupo de pais que possui o 2º ciclo / 6º ano.

Verificamos também que 14% dos pais não sabe ler e escrever, facto que poderá comprometer a ajuda aos filhos no processo de ensino aprendizagem.

Tendo concretizado a amostra das respostas definidas sobre: o sexo, a idade, as habilitações e a profissão, obtendo características que nos permitem conhecer melhor os nossos inquiridos, passaremos no próximo capítulo à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos na segunda parte do questionário que visava obter respostas referentes ao modo como os Pais/Encarregados de Educação comunicam e se envolvem na escola (em actividades da Sala de Apoio).

CAPITULO V

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Segunda parte do Questionário

Na segunda parte do questionário, pretendemos recolher informação mais específica, relativa ao modo como os Pais/Encarregados de Educação comunicam, se envolvem na escola e se estão dispostos a participar directamente no desenvolvimento de actividades na Sala de Apoio.

Tentamos construir questões que nos poderiam ajudar a verificar, na prática, as opiniões dos pais face à problemática em causa.

Apresentamos as nossas questões, respectivos objectivos e algumas referências que utilizámos para a elaboração das mesmas.

Questões:

6. Tem por hábito ir à Sala de Apoio falar com as professoras sobre o seu educando? Vai com mais frequência:

7. Que meios utiliza para comunicar com as professoras?

8. Normalmente que tipos de informação as professoras lhe comunicam?

9. Qual a importância que tem para si a sala de Apoio?

10. Quando se dirige à sala de apoio vai para...

11. Considera importante a participação activa dos encarregados de educação no processo ensino - aprendizagem dos filhos em casa e na escola?

12. Se o convidassem a participar em alguma actividade na Sala de Apoio do seu educando...

Objectivos:

Na questão 6, pretende-se verificar quando é que os Pais/Encarregados de Educação dos alunos com NEE tem por hábito ir à Sala de Apoio e com que frequência.

Quisemos saber nas questões 7, 8 e 9 quais os meios que utilizam para comunicar com as professoras de Apoio, que tipo de informação estas lhes transmitem e qual a

importância que atribuem à existência duma Sala de Apoio Educativo, em termos de família e jovens que a frequentam.

A questão 10 pretende verificar qual o tipo de participação dos Pais/Encarregados de Educação, se é uma participação activa, reservada ou passiva.

Licínio Lima (1992, pp. 182-183) foi a nossa referência nesta questão, pois fala-nos da questão do envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação apontando três tipos de participação: a activa (onde existe muito empenhamento e envolvimento, muita acção, na elaboração dos PEI e Programas Educativos, colaborando dando ideias, informações e propostas); a reservada (actividade menos voluntária exercendo um papel mais de expectativa) e a passiva (há um certo desinteresse, alheamento, falta de informação e de comparência em reuniões, não gostam de desempenhar certos papéis e caracterizam-se por uma certa apatia e normalmente só revelam interesse no momento de avaliação).

Pretendemos com esta questão verificar qual a posição dos Pais/Encarregados de Educação face à escola dos filhos, se apenas se limitam ao papel de pais informados, se são colaboradores ou parceiros activos, se apenas se limitam a ir às reuniões como convidados ou se, em casos extremos, não costumam aparecer na escola dos filhos tomando uma posição de pais ausentes.

A questão 11 pretende avaliar, do ponto de vista dos inquiridos, se consideram importante a sua participação activa no processo ensino-aprendizagem em casa e na escola.

Em sequência a questão 12 pretende averiguar se os mesmos estão dispostos a participar em actividades na Sala de Apoio.

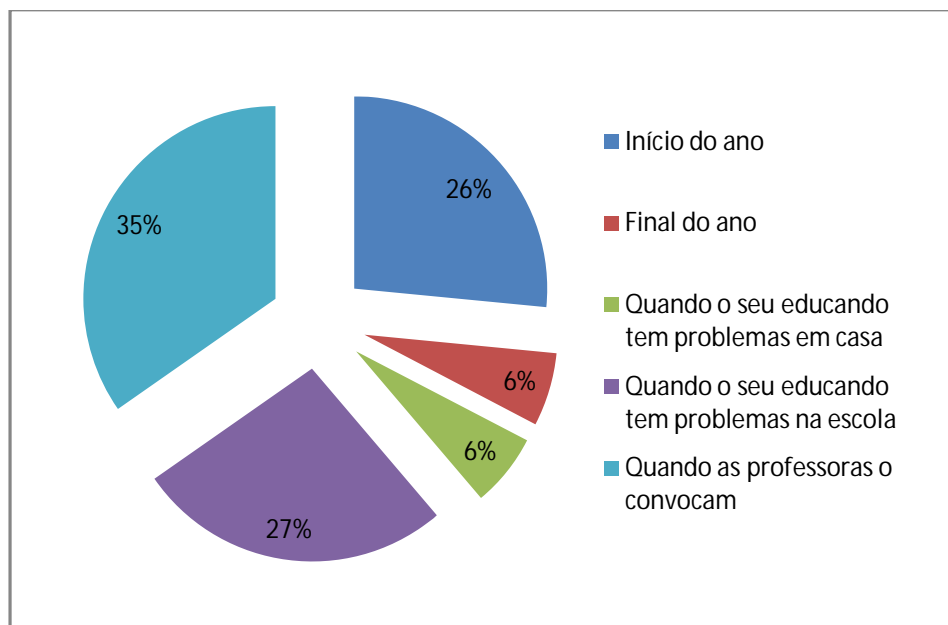
Esta questão era fundamental pois a sua resposta iria ser decisiva para iniciarmos o projecto de Intervenção/Participação, implicando os Pais/Encarregados de Educação no processo ensino aprendizagem directamente na Sala de Apoio.

Passamos a apresentar no próximo ponto os dados obtidos para cada questão.

5.2 Questão 6

Tem por hábito ir à Sala de Apoio falar com as professoras sobre o seu educando?
Vai com mais frequência:

Gráfico 7: Questão 6

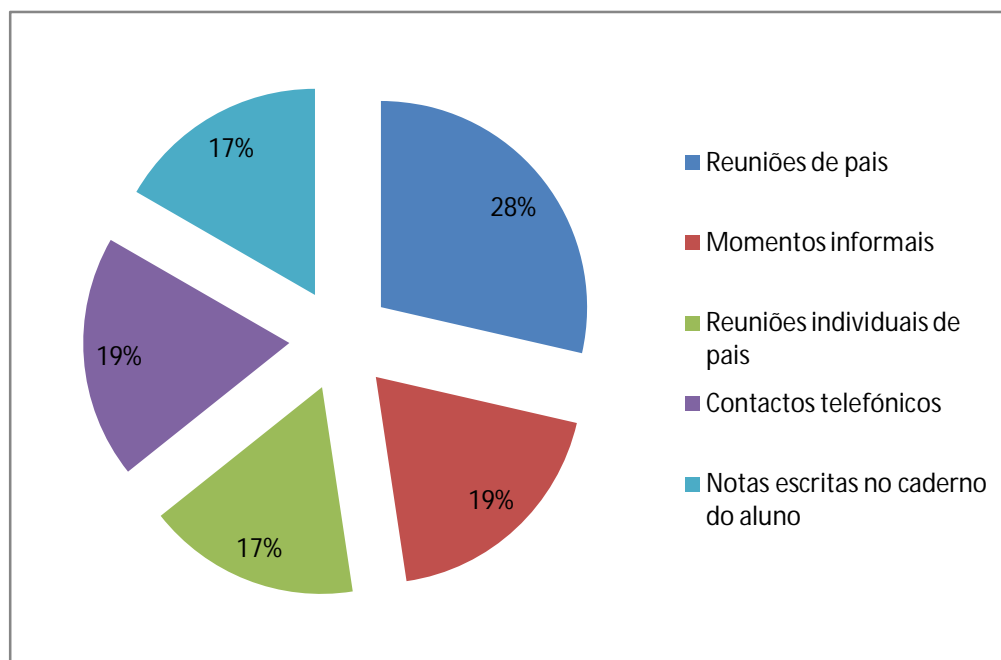


Da análise das respostas a esta questão podemos concluir que as maiorias dos pais dirigem-se aos professores do Ensino Especial só quando são convocados, o que normalmente acontece no início e no final do ano, para assinarem os programas e as respectivas avaliações.

5.3 Questão 7

Que meios utilizam para comunicar com as professoras?

Gráfico 8: Questão 7



A escola pode contactar com a família de muitas formas. Para Ramiro Marques (1993, p.111) a escola tem por obrigação comunicar com os pais para os manter informados sobre os progressos e dificuldades dos seus alunos. Essa comunicação pode assumir a forma de reuniões formais, encontros esporádicos, entrevistas individuais, envio de postais e uso do telefone, do caderno diário ou da caderneta escolar.

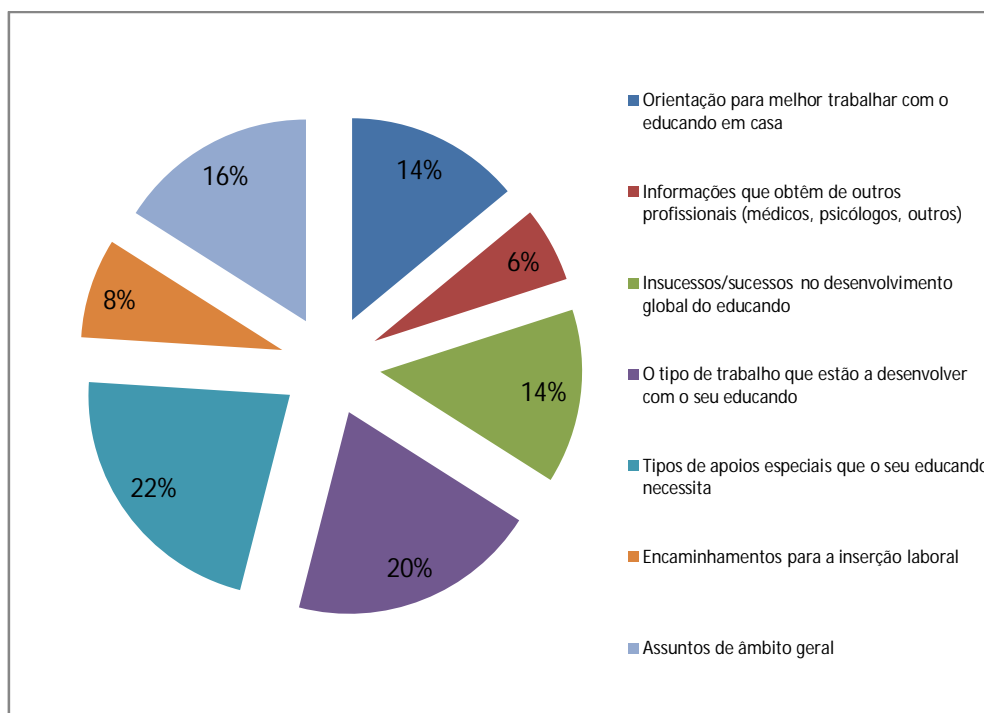
Na análise desta questão verificámos que os Pais/Encarregados de Educação dos alunos com NEE optam, na sua maioria, por aparecerem nas reuniões de Pais, mas se for para tratarem de algo mais particular preferem momentos informais (à porta da escola) ou usam o telefone.

Esta atitude é uma característica de quem tem filhos com NEE e que gostam de se isolar na sua diferença ou porque acham melhor não se envolverem muito com a escola no todo, que sentem não partilhar dos mesmos problemas.

5.4 Questão 8

Normalmente que tipo de informação as professoras lhe comunicam?

Gráfico 9: Questão 8



Seja qualquer que seja o meio utilizado, as professoras da Sala de Apoio dão várias informações, das quais os Pais/Encarregados de Educação destacam:

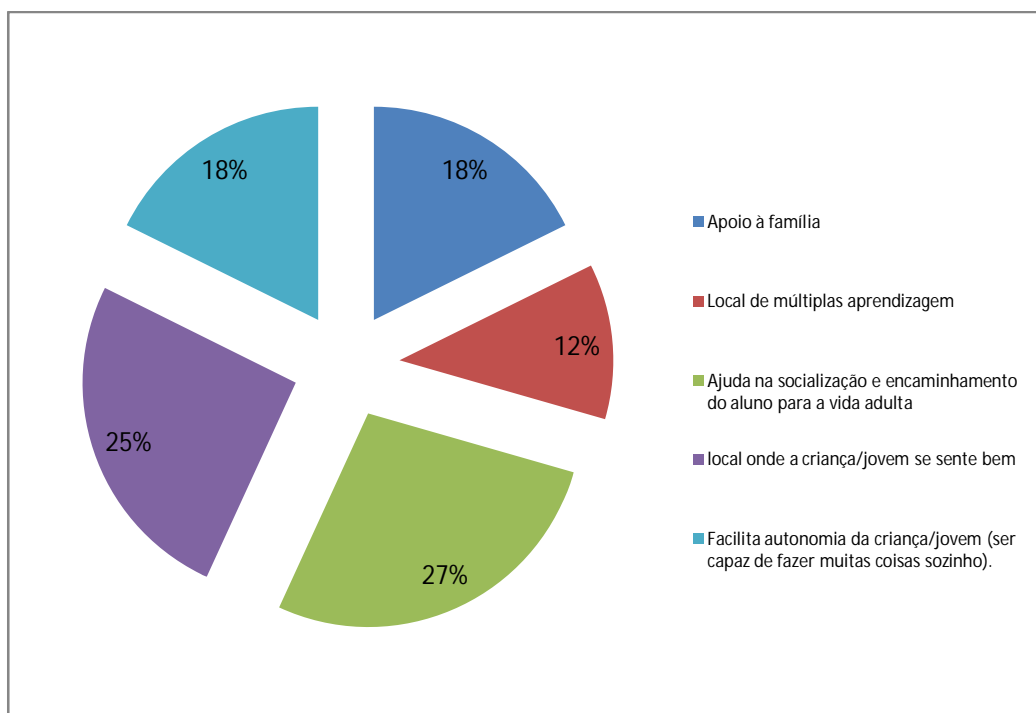
“Os tipos de apoio que o educando necessita”.

Este é pois um facto relevante para a elaboração dos PEIS a fim de se articularem apoios personalizados com os professores do Ensino Regular.

5.5 Questão 9

Qual a importância que tem para si a Sala de Apoio?

Gráfico 10: Questão 9



Nas respostas a esta questão verifica-se que os inquiridos atribuem maior importância ao facto da Sala de Apoio ajudar na socialização e encaminhamento do aluno para a vida adulta da criança/jovem e em segundo lugar constituir um local onde os alunos se sentem bem.

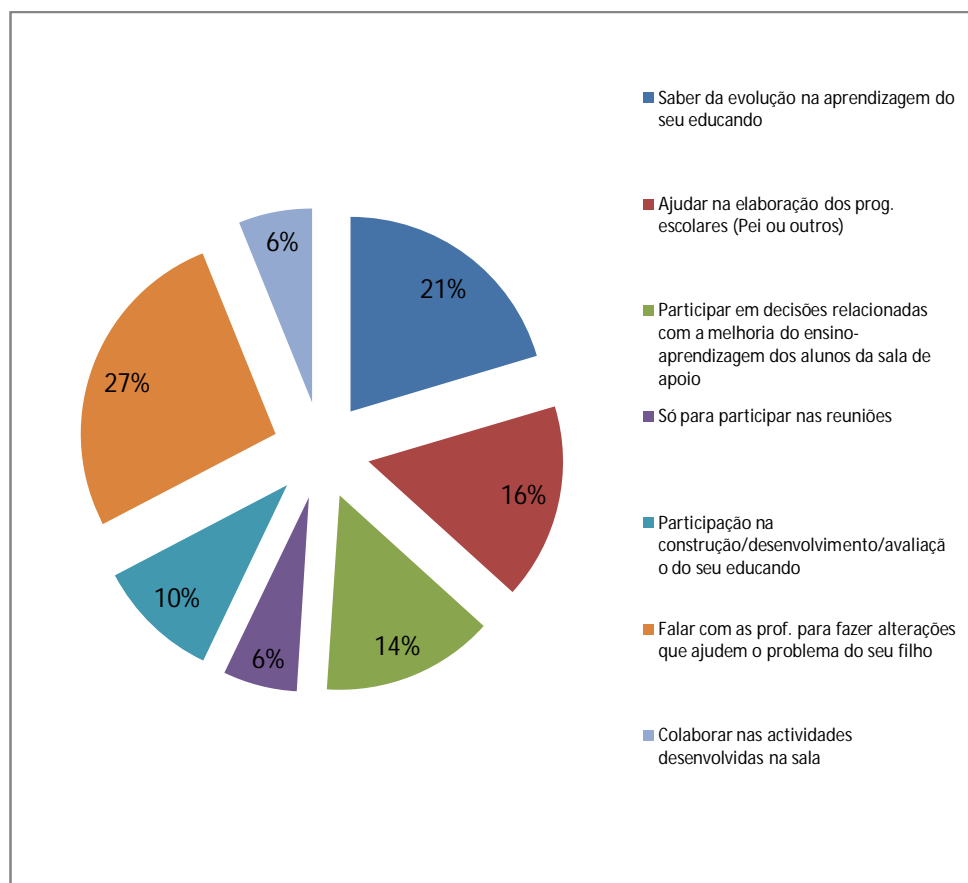
De facto os alunos mal toca para saída reúnem-se logo neste local, como se fosse um ponto de encontro, mesmo que não tenham apoios a essa hora ou nesse dia. Esta é uma característica do indivíduo com NEE, que tende a procurar os pares com quem se identifica.

Aqui também podemos reflectir no problema da inclusão que se torna não inclusão, na medida em que estes alunos normalmente se distanciam dos ditos "Normais", pois estes também acabam (mesmo não sendo intencionalmente) por os excluir das suas brincadeiras e convívios fora da sala de aula.

5.6 Questão 10

Quando se dirige à sala de apoio vai para:

Gráfico 11: Questão 10

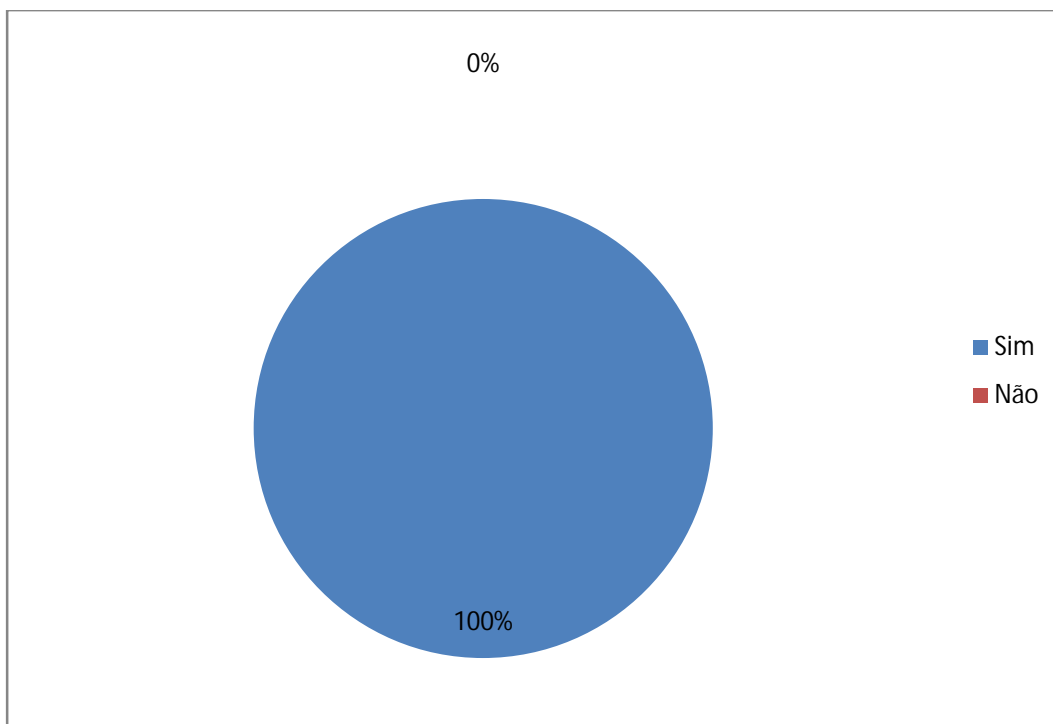


Da análise das respostas a esta pergunta verifica-se que a maioria dos encarregados de educação se dirige à Sala de Apoio, a fim de falar com a professora e para ajudar a encontrar soluções para os filhos.

5.7 Questão 11

Considera importante a participação activa dos Pais/ Encarregados de Educação no processo ensino - aprendizagem dos filhos em casa e na escola?

Gráfico 12: Questão 11

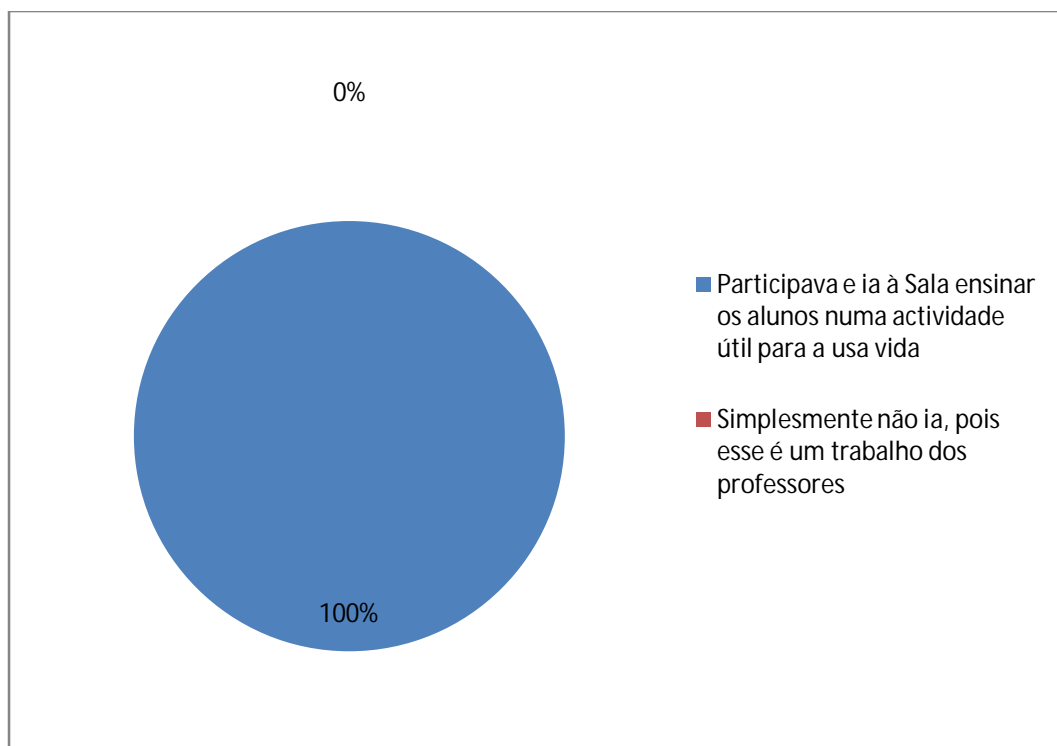


Na sua globalidade os Pais/Encarregados de Educação reconhecem a importância da sua participação activa, no processo de ensino - aprendizagem dos filhos em casa e na escola.

5.8 Questão 12

Se o convidassem a participar em alguma actividade na Sala de Apoio do seu educando.

Gráfico 13: Questão 12



Como podemos verificar da análise da resposta a esta questão, todos os Pais/Encarregados de Educação revelam interesse em participar nas actividades desenvolvidas na Sala de Apoio.

O modo como os inquiridos responderam a esta questão (dispostos a participar) serviu-nos de suporte para passarmos ao segundo momento da investigação, ou seja, desenvolvermos um projecto de Intervenção/Participação, envolvendo os Pais/Encarregados de Educação directamente no processo ensino - aprendizagem em actividades na Sala de Apoio que apresentaremos no próximo Capítulo.

CAPÍTULO VI

6. PROJECTO DE INTERVENÇÃO/ PARTICIPAÇÃO

Pretendemos com este projecto aproximar a Sala de Apoio dos Pais/Encarregados de Educação e promover o diálogo entre os docentes e aqueles, tornando viável e valorizando a participação e o envolvimento de todos no processo de ensino/aprendizagem em benefício dos alunos com NEE.

Posicionamos o nosso projecto na investigação participativa-formativa, onde os envolvidos pretendem alterar as suas práticas em prole duma aprendizagem mais eficaz para alunos com NEE e que se desenvolve a partir de uma maior e melhor participação dos Pais/Encarregados de Educação na aprendizagem dos filhos.

Pretendemos que seja um momento de formação e aprendizagem para todos. Recorrendo a uma classificação de Isabel Alarcão (1994) onde distingue oito cenários na supervisão na formação de professores, (Imitação Artesanal; Aprendizagem por Descoberta Guiada; Behaviorista; Psicopedagógico; Pessoalista e Clínica), na realização desta experiencia enquadramo-nos no modelo clínico visto o centro da atenção se encontrar no seio da sala de aula. A autora, (p. 2) refere que este modelo se caracteriza “pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino, sendo o espírito de colaboração um elemento fundamental”. Neste estudo será de realçar que por vezes foram os Pais/Encarregados de Educação, os professores.

A investigadora assume o papel de supervisora e professora, simultaneamente, dentro de um modelo colaborativo de supervisão, e também se verificou esta mesma colaboração entre todos os participantes, trabalhando para o mesmo objectivo o de melhorar a prática de ensino-aprendizagem, com vista a um melhor sucesso nas aprendizagens dos alunos com NEE.

Um ensino de qualidade só pode ser fruto dum bom trabalho docente mas também de uma relação de interacção com os Pais/Encarregados de Educação tendo em vista a sua responsabilização efectiva, cooperação e envolvimento na educação dos filhos/educandos.

Os Pais/Encarregados de Educação partilharam os seus saberes com os professores da Sala de Apoio, participando nas decisões curriculares, num acto de valorização do seu

saber e como forma de contributo face à formação pessoal dos jovens e da sua divulgação na escola e na comunidade.

O ponto de partida para o diálogo e interacção que caracterizou o desenvolvimento deste projecto de intervenção/participação, foi a Feira Etnográfica, que se realiza todos os anos neste Agrupamento de Escolas.

O ano a que se refere o estudo, o Tema atribuído à Sala de Apoio estava relacionado com flores e produtos hortícolas, logo as actividades desenvolvidas em conjunto com os Pais /Encarregados de Educação foram relacionadas com trabalhos manuais, trabalhar a horta e aprender a lidar com dinheiro para na feira se efectuarem as respectivas vendas, onde os alunos e pais participaram também.

Este trabalho decorreu em ambiente natural da escola (sala de aula, horta pedagógica, espaço da feira), com um número reduzido e alternado de alunos, isto porque estes têm horários diferentes e quando uns estão na Sala de Apoio, os outros frequentam as salas de ensino Regular.

6.1 Participantes

Os participantes neste projecto foram os Pais/Encarregados de Educação, alunos, as duas professoras que trabalham na sala e a professora/investigadora.

Cada Pai/Encarregado de Educação optou por ensinar o que escolheu. Assim tivemos quem ensinasse jardinagem, a fazer flores, a conhecer e contar o dinheiro e a ajudar nas vendas dos produtos na feira. (cf. fotos)

As actividades foram seleccionadas de acordo com o currículo seguido por estes jovens, ou seja, com preferência a actividades funcionais e de preparação para a vida adulta e associadas ao projecto da Feira Etnográfica já referenciado anteriormente.

Como era a primeira vez que se desenvolviam actividades com os Pais/Encarregados de Educação dentro da Sala de Apoio, começamos por realizar uma reunião com os alunos para explicarmos o que ia acontecer, pois temos de ter presente que se trata de pessoas com NEE e nem sempre reagem bem a situações a que não estejam habituados.

Imagem 1: Reunião com os alunos da Sala de Apoio



Não foi difícil motivar o grupo, pois aderiram com facilidade às actividades propostas e revelaram interesse em ver os pais mais vezes na sala.

Passamos agora a uma descrição sumária das actividades desenvolvidas:

6.1 Actividades do Projecto de Intervenção/Participação dos Pais/Encarregados de Educação

6.1.1 Actividade 1 - Fazer flores

A mãe de um aluno disponibilizou-se para ensinar a fazer flores de materiais recicláveis. Pediu-se aos jovens para recolherem materiais como: paus, plásticos, flores velhas que tivessem em casa e outros que achassem serem úteis para este trabalho, pois seria uma forma de antecipar a sua envolvimento.

Procedeu-se a um encontro prévio com a participante para se orientar, na forma como devia apresentar a actividade aos alunos, arrumamos a sala em conjunto, dispusemos os materiais e abordamos também como agir em caso de algum aluno tiver comportamentos menos apropriados.

Este procedimento aplicou-se na preparação e organização das restantes actividades.

Começamos por sermos nós as professoras a apresentar a mãe, pois a senhora ao início sentiu-se retraída e insegura, mas depois ficou à vontade nas explicações sobre o modo como se faziam as flores.

Imagem 2-3: jovens a fazer flores



Imagem 3:



Quando os alunos estavam a ficar mais perturbados uma das professoras intercedia, alertando para as cores, as formas, que flores conhecemos parecidas com estas etc. E assim conseguíamos ainda que de forma improvisada manter os alunos concentrados na realização da tarefa

Também é de salientar que esta mãe para além de bem-disposta e sorridente revelou evidências muito significativas tanto no relacionamento com os alunos como em competência em ensinar os alunos a fazerem estes trabalhos.

Foi uma participação muito construtiva, de realização para todos os participantes.

Esta actividade teve continuação por nós, professores e restantes alunos, já que constituiu o ponto forte de material a preparar para a Feira.

Como se pode verificar nas fotos mesmo alguns alunos com problemáticas mais acentuadas (autismo, deficiência mental moderada/grave), participaram, o que revela o seu interesse por actividades manuais e que obviamente servirá para no próximo ano lectivo serem integrados em clubes ou oficinas existentes na escola.

As oficinas e clubes funcionam em colaboração com os professores de Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e outros com horário disponível na escola. Têm como objectivo, oferecer várias actividades aos alunos como: trabalhos em madeira, barro, tecelagem, culinária, música, moda etc.. Alguns professores como os da área tecnológica Musical e Desenho desenvolvem os seus projectos autonomamente. Os professores que estão em situação de complemento de horário por vezes necessitam de orientação do professor de Educação Especial para melhor se relacionarem com alunos com NEE e organizarem um trabalho de acordo com a sua funcionalidade.

Ainda sobre a orientação das professoras da Sala de Apoio, com a colaboração de voluntários (contínuos, professores, alunos) os alunos desenvolvem actividades na horta pedagógica e jardinagem.

Todos estes espaços são de grande importância para os alunos que os frequentam, na medida em que as competências aqui evidenciadas podem ser decisivas para a elaboração dos PITs (Planos de Transição para a Vida Adulta), podendo constituir o alicerce da aprendizagem de uma profissão a seguir no futuro e conseqüentemente uma melhor inserção laboral.

Quando os alunos atingem a idade máxima de escolaridade obrigatória são encaminhados para instituições próprias como o Centro da Areosa, para prestarem provas da sua funcionalidade no campo de trabalho por eles escolhido.

Os que chegam a esta idade sem opções realizam testes de aptidão para serem encaminhados para um trabalho dentro da sua funcionalidade prática.

6.1.2 Actividade 2- Trabalhos na horta pedagógica e jardinagem

Os trabalhos da horta tiveram uma particularidade o participante, Pai não quis grandes preparações nem muitas conversas, alegou que é o trabalho que está acostumado a fazer e o facto é de que se saiu muito bem. Como era pai dum aluno, que demonstra interesse também por esta prática, este acabou por desempenhar um papel determinante na motivação e envolvência dos colegas que participaram.

O Pai embora muito nervoso lá ia explicando aos alunos como se cuida (rega, monda, planta etc.) numa horta.

Aproveitamos o momento para a plantação de ervas aromáticas, as quais também serviram posteriormente para venda na feira.

Fotos de trabalhos realizados na horta e no jardim da escola:

Imagem 4: Jovem a fazer plantações e a cuidar de jardim



Imagem 5: Jovem a regar produtos hortícolas



Imagem 6: Jovem a mondar



Imagem 7: Jovens a cuidarem da horta pedagógica e a fazerem plantações



6.1.3 Actividade 3 - O euro

Esta actividade começou com a habitual apresentação do Encarregado de Educação. Posteriormente ele falou do que pretendia fazer, começando por ler um texto "A Sara e o euro". Em conjunto, pai, alunos e professores.

Depois lemos todos em conjunto, em que todos participamos alunos, pai e professoras. Digamos que esta estratégia serviu para os alunos ficarem motivados e abrir assim espaço à intervenção do pai que ia falar do euro.

Fizeram-se jogos simulados de compras com dinheiro (moedas e notas de plástico), os alunos aproveitaram para relembrar o valor das diferentes moedas e notas.

Posteriormente realizaram-se exercícios de aplicação prática (cálculo operatório). Resolução de problemas (compra de roupas, comida...).

Este treino foi fundamental para os alunos se prepararem para a realização de trocos das vendas dos produtos na Feira e efectuação de preçários.

Algumas fotos que registam momentos fundamentais desta actividade:

Imagem 8: Aluno com Défice cognitivo moderado a tentar escrever o sumário

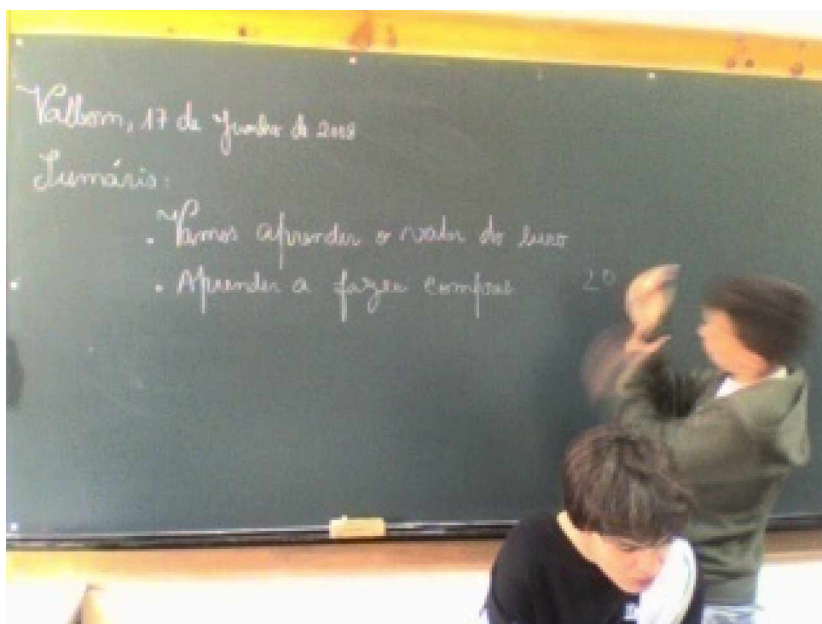


Imagem 9: Pai a explicar a diferença entre as notas e moedas



Imagem 10: A jogarem um jogo utilizando dinheiro simbólico



Imagem 11: Pai a ensinar a fazer contas de forma individual



Imagem 12: Ensino individualizado a alunos com maiores dificuldades



Imagem 13: Aprender a diferenciar as notas de maior e menor valor



6.1.4 Actividade 4 - Venda de produtos na Feira

Alguns Pais/Encarregados de Educação juntamente com os filhos, participaram também na organização da feira e respectivas vendas. Esta actividade foi a mais divertida para os participantes já que se encontravam em ambiente de Festa. Assim puderam usufruir dos espectáculos e participar em simultâneo na dinâmica da barraquinha da Sala do Ensino Especial.

Apresentamos agora as fotos da barraquinha da Feira com a venda dos artigos elaborados na sala de Apoio juntamente com os Pais/Encarregados de Educação que participaram nesta actividade.

Imagem 14: Aluno a colocar o cartaz de Educação Especial na respectiva Barraca



Imagem 15: Organização de suporte para dispor os artigos



Imagem 16 e 17: Pais e alunos a colaborarem.



Imagem 17



Este trabalho só faz sentido como já temos vindo a referir, se provocar mudança de atitudes nos participantes de forma a continuar esta prática e promover outras que melhor dinamizem a participação dos Pais/Encarregados de Educação directamente no ensino-aprendizagem dos seus educandos.

Nesta linha de pensamento no final destas actividades procedemos a uma breve reflexão implicando todos os envolvidos.

6.2 Reflexão das actividades desenvolvidas

O investigador foi o principal agente de recolha de dados através da observação directa e registos resultantes da interacção com os alunos, pais e colegas de trabalho.

Ao fim de cada actividade foram distribuídas fichas de avaliação a todos os participantes (Anexo II,) de forma a podermos avaliar esta pequena experiencia, onde verificamos que:

- Os alunos gostaram que os pais viessem trabalhar com eles manifestando desejo que a experiencia se repita;
- Os pais embora alguns tenham revelado alguma insegurança e preocupação na dificuldade em gerir ou relacionarem-se com alunos com diversas

problemáticas, gostaram da experiência e mostraram abertura para continuarem a participar;

- Também as colegas consideraram ter sido uma experiência positiva e uma oportunidade de reflectirem na sua prática sobretudo no que diz respeito à envolvimento dos pais/encarregados de educação, directamente no processo ensino aprendizagem dos filhos com NEE.
- Para nós, docentes e investigadores ou melhor promotores deste projecto, também foi um espaço de grande aprendizagem e partilha.

Em termos conclusivos, poderemos dizer, que este foi um projecto de intervenção/participação, que se construiu num processo contínuo de acção e reflexão sistemática e de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em que todos participaram (pais e professores), investigaram as práticas para conhecê-las e melhorá-las.

Acreditamos que a mudança torna-se exequível quando aqueles que por ela são afectados nela se encontram qualitativamente envolvidos.

E como diz o ditado Chinês:

“Diz-me e eu esquecerei.

Ensina-me e eu lembrar-me-ei.

Envolve-me e eu aprenderei!”

CONCLUSÕES DO ESTUDO

A história da Educação Especial permite-nos constatar o modo progressivo como se modificou este conceito. De uma educação fortemente condicionada pelo adjetivo “especial” passou-se, felizmente, a uma educação para todos, numa escola integradora e não segregadora, uma escola comum, onde foi necessário fazer-se um esforço de alheamento das fortes conotações terapêutico-médicas da Educação Especial face a um espaço reflexivo e de acção mais educativo.

Os princípios de Normalização, Inclusão ou de Escola Contemporânea marcam orientações e dinâmicas interventoras, superadoras da segregação e que facilitam o caminho dum tratamento igual para todos.

Portugal tem acompanhado a evolução da EE e publicado várias leis (onde se destaca mais recentemente o Dec. Lei nº3/2008) para defender e promover a igualdade de direitos dos cidadãos com NEE e a sua inclusão no Ensino Regular.

Todas as leis são importantes, mas, mais importantes, são as mudanças de atitude dos profissionais de educação que podem promover um novo conceito de Escola, mais flexível, mais aberta e participativa, facilitando assim a inclusão dos alunos com NEE.

O conceito abrangente de Escola Para Todos faz desviar a atenção da problemática individual para o conjunto de recursos que poderão ou deverão estar à disposição de qualquer criança ou jovem que no seu percurso escolar apresentem necessidades educativas permanentes.

Assim, a qualidade do ensino e da aprendizagem tem a ver com a individualização das respostas que são criadas e não exclusivamente com a criação de respostas para um determinado grupo de indivíduos.

A perspectiva ecológica na actuação educacional exige uma escola aberta, em interacção com o contexto familiar e comunitário em que a criança/jovem está inserida e a redefinição de papéis e funções dos professores, numa dinamização activa de todos os intervenientes no processo educativo.

O desenvolvimento da criança/jovem com NEE é fortemente condicionado pelos principais contextos em que esta cresce e se desenvolve: a família e a escola.

A família é um dos pilares mais importantes no processo e, fazendo parte da equipa de intervenção desde o diagnóstico, deve criar condições emocionais e de sustentabilidade aos seus educandos.

A educação familiar é importante na medida em que é considerada como o lugar privilégio para as pessoas realizarem aprendizagens de valores essenciais e onde são estabelecidas as relações afectivas fundamentais ao seu crescimento.

Sendo assim, será desejável envolver os Pais/Encarregados de Educação em actividades na Sala de Apoio, onde a relação escola família poderá ser enriquecida, trazendo benefícios para todos os envolvidos.

Por outro lado a actuação do professor na sala de aula, tem de ser reestruturada em função da heterogeneidade do seu grupo/classe, no que diz respeito aos saberes já adquiridos pelos alunos, às suas vivências e interesses, numa perspectiva de pedagogia diferenciada em relação ao mesmo grupo e no mesmo espaço

Cabe a nós docentes de Educação Especial, principais construtores de uma escola inclusiva ajudar a criar uma nova escola. A nova escola que queremos construir terá de ser uma escola inclusiva e um pólo dinamizador de respostas para cada aluno de acordo com as suas necessidades educativas especiais.

Um facto fundamental é a formação de professores como Suporte da Educação Inclusiva. Autores como Correia (1997), Smith (1998), Sanches (1996), Ainscow, Porter e Wang (1997) cit. por Fátima Lopes e Manuela Banhudo), referem que, para responder melhor às diversas necessidades educativas, é essencial desenvolver programas de formação (inicial, contínua e especializada) para professores que promovam competências de ensino.

Por isso é fundamental a abordagem à Formação de Professores proposta pelo projecto de âmbito mundial, da iniciativa da UNESCO – “Necessidades especiais na sala de aula” – (In Fátima Lopes e Manuela Banhudo) como estratégia capaz de promover a Escola Inclusiva.

Esta perspectiva exige professores bem preparados para melhorar as condições de aprendizagem. A formação do professor será o cerne de todo o processo e o seu empenho e desempenho contribuirão para uma escola realmente Inclusiva e Eficaz.

Mais que nunca o professor deve ter consciência de que a sua formação nunca acaba. É, pois, importante que cada um tenha à sua disposição instrumentos, materiais que o ajudem a melhorar e a reflectir a sua prática profissional, pois esta irá ser supervisionada e avaliada, facto muito importante quer para a sua vida profissional quer pessoal.

A aquisição de conhecimentos é a base fundamental para a resolução de problemas contextuais, mas a própria prática consiste numa forma de aprendizagem e de investigação na acção. Portanto a reflexão parte da acção e da pesquisa sendo propulsora de inovação e consequentemente numa melhoria da educação. Neste contexto, a aprendizagem profissional é uma dimensão da prática mais do que uma actividade realizada fora do trabalho.

Deve encarar-se a Supervisão da prática docente como um processo de construção humana, que permita deslindar o estado da situação educativa, de apreciá-lo, julgá-lo, diagnosticá-lo e proporcionar informação/formação que permita tomar decisões contribuindo para melhorar a prática pedagógica.

O supervisor terá necessariamente um papel fundamental a desempenhar neste processo, espera-se que seja um mediador e facilitador da mudança e inovação da prática docente.

É preciso supervisionar a prática educativa para se melhorar a educação. Mas tudo isto exige uma actuação rigorosa, sistémica e sistemática, reflexiva e coerente, na construção de um Ensino Eficaz / Professor Eficaz / Práticas Eficazes .

Concordando com Arends:

Os professores competentes são aqueles que estão familiarizados com um conjunto de conhecimentos existentes relativos ao ensino, que estão dotados de um repertório de práticas eficazes, que têm atitudes de reflexão e de resolução de problemas e que consideram o processo de aprender a ensinar um processo para toda a vida.

(Arends, 1995, p. 27)

Uma grande capacidade de reflexão sobre a prática educativa, uma profunda convicção do trabalho colectivo torna o professor capaz de adaptar os seus conhecimentos aos avanços do conhecimento científico, técnico e pedagógico.

O docente de EE deve ser orientador, indicador, mediador, estimulador e motivador do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com NEE e, ao mesmo tempo, capaz de diagnosticar situações e, ainda, um especialista em recursos e meios.

Foi nesta perspectiva que, na nossa prática, diagnosticámos a pouca participação dos Pais/Encarregados de Educação no processo ensino-aprendizagem dos alunos com NEE na Sala de Apoio.

Com o desejo de rompermos com esta conduta partimos para este estudo, conscientes de que teríamos de ultrapassar algumas dificuldades como convencer os Pais

/Encarregados de Educação a participar e colegas a envolverem-se na experiência de projectos de intervenção/participação.

Ao início sentimos algumas reticências no abrir as portas da sala de aula, facto compreensível na tradição que nós, professores, temos de trabalhar isoladamente dentro de quatro paredes.

Com o tempo e com uma insistência determinante digamos que esta dificuldade se foi desvanecendo, contudo admitimos que não é de facto o momento ideal para se realizar uma investigação /acção colaborativa e um projecto com esta envolvência, pois os colegas estão confusos e receosos com a ameaça da avaliação e não reagem bem a iniciativas em que tenham de se expor e de ser observados.

Quanto aos Pais/Encarregados de Educação, também nem todos estão motivados a participar no processo ensino aprendizagem directamente na Sala de Apoio. Encontramos assim, aqueles que participam activamente e os que para além de acharem uma ideia interessante ficam-se pela passividade.

Contudo, qualquer que tenha sido a participação dos Pais/Encarregados de Educação nesta experiencia, esta é sempre de valorizar, pois por pequena que tenha sido foi um grande passo numa escola onde não era hábito os pais entrarem na sala e envolverem-se no desenvolvimento de projectos de intervenção.

Para Marques (1988, p.9). "...quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados..." Além disso, a vida familiar influencia grandemente o aluno a todos os níveis, sejam eles comportamentais, cognitivos ou socio-afectivos.

O autor diz que nem todas as famílias sabem como envolver-se nas actividades escolares, e nem todas as escolas encorajam os pais a fazê-lo. Cabe aos técnicos encorajar os Pais/Encarregados de Educação a colaborarem na vida escolar e respectiva aprendizagem dos filhos.

A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é fundamental para que a implementação do modelo inclusivo para crianças com NEE possa ser proveitoso.

As famílias devem ser envolvidas e consideradas membros valiosos nas tomadas de decisão. Miranda Correia e outros (2002), citando Friend e Bursuck (1996, p.44), apresentam um conjunto de características que classificam os pressupostos da colaboração:

- A colaboração é voluntária;
- A colaboração é baseada na igualdade relacional;

- A colaboração requer partilha de objectivos comuns;
- Implica partilha de responsabilidades;
- Requer partilha de responsabilidades nos resultados finais;
- Requer partilha de recursos;
- Requer confiança e respeito mútuos.

Todas estas características terão necessariamente de ser tidas em conta para se criar um ambiente propício à colaboração/participação.

Segundo Correia (2000, p.45) “as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa na tomada de decisões”. E, acrescenta ainda, que “as práticas/políticas de atendimento às famílias devem ser amistosas, respeitadoras dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo tempo para a sua adaptação”.

Valorizar e estimular os pais à participação, assim como desenvolver estratégias de colaboração, envolvendo a família, as crianças, a escola e a comunidade, poderá ser o ‘caminho’ para ajudar todas as crianças a desenvolverem-se e a integrá-las na sociedade da qual fazem parte.

Assim pensamos que a estreita colaboração com os docentes de Educação Especial deve-se tornar algo habitual. Cabe a nós, professores, construir este caminho, abrindo as portas da sala de aula e facilitar a participação dos Pais/Encarregados de Educação no processo ensino-aprendizagem dos filhos. Pois foi este pressuposto que nos impulsionou para a realização deste projecto que constituiu uma experiência gratificante, certamente um projecto que desejávamos ver continuado, quer nas salas de Educação Especial ou noutras.

Será que as salas não são todas Especiais?

E as crianças/jovens de hoje, previsíveis concertadores do mundo de amanhã serão ou não todas Especiais?

Regressando à Sala de Apoio é ainda importante frisar que é muito mais que um lugar de aprendizagem dos alunos com NEE, onde estes desenvolvem competências funcionais de preparação para a vida presente e futura.

Constitui também um lugar de encontro obrigatório em quase todos os momentos da vida escolar destes alunos, que mesmo quando não tendo apoios procuram a sua sala para estarem com os amigos ou simplesmente para se refugiarem.

Esta reflexão remete-nos para as seguintes questões que poderiam constituir temas para investigações futuras:

- Até que ponto estes alunos não estariam melhor numa Escola Especializada?
- Até que ponto uma criança/jovem com NEE sente e sofre mais a sua diferença numa Escola de Ensino Regular?
- Será que a Escola Regular está preparada para ser para todos?
- Ou quando afirmamos que esta deve ser inclusiva temos consciência que há sempre alguém que está de fora e é preciso incluir?

Como profissionais reflexivos e investigadores, como docentes de Educação Especial ou de qualquer outro grupo, devemos ser capazes de analisar os fundamentos da nossa acção educativa, as consequências delas resultantes para os nossos alunos, como se fosse um trabalho de introspecção, de nos questionarmos constantemente para conseguirmos melhorar a nossa prática.

É esta mudança de atitudes que leva à formação e ao desenvolvimento de um pensamento prático e crítico, que se desenvolve na reflexão. Devemos desenvolver uma prática reflexiva no sentido de transformar a Sala de Apoio, ou seja envolver os Pais/Encarregados de Educação no processo ensino-aprendizagem, trazendo-os para dentro da sala e fazendo deles colaboradores da grande tarefa que é Educar.

Mas também precisamos de nos envolver em equipas de trabalho colaborativo de modo a melhor lidarmos com a incerteza, a ultrapassar as dúvidas e encontrarmos melhores respostas para os nossos alunos.

Perante tantos desafios terminamos este trabalho fazendo nossas as palavras de Alarcão:

Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos.

(Alarcão, 1996, p. 187)

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (1988). *Administração Escolar e Democracia*. In *Aprender*, nº 5, p. 5-11.
- Alarcão, Isabel (1994) – *Supervisão de Professores e Reforma Educativa*. In IGE – Informação Ano 3, n.º 1, Maio – 1994.
- Alarcão, (org) e outros. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Formação Reflexiva de Professores*. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, M; Moreira, A; Ribeiro, D. (1996) -*O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo*. Estratégias de supervisão. In *Formação reflexiva de professores*. (Organizado por Isabel Alarcão). Porto: Porto Editora.
- Arends, R.I (1995). *Aprender a Ensinar*. Editora: Mcgraw-Hil de Portugal, &.
- Bank, Mikelson (1978). *Enciclopédia Geral da Educação* (p. 835). Editora: OCEANO.
- Bairrão, J.; Pereira, F.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Vilhena, Carla (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas*. Subsídios para o Sistema de Educação
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Dina Livro. Lisboa. CNE.
- Benard, A. Maria (1985). *Acção desenvolvida pelas equipas do E.E. In, S.N.R.* (Sistema de Educação Especial em Portugal.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Biblioteca do educador. Livros Horizonte.
- Bronfenbrenner (1997). *Psicologia da Educação*. In *Enciclopédia Geral da Educação* (vol. 2, pp.312-313). Editora: OCEANO.
- Brennan, W. (1988). *Curriculum for Special needs*. Milton Keynes: Open University Press.
- Camões, L. Sonetos (). *Os Grandes clássicos da Literatura Portuguesa*. Lisboa: Planeta e Agostini.
- Carmo, H; Ferreira, M.(1998). *Metodologia da Investigação-Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta, Lisboa.

- Correia, A.(1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- Correia, L. Serrano, M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Davis, D. Marques, Silva, P. (1992). *Os Professores e as Famílias a Colaboração Possível*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Davis, D. al. (1989). *As Escolas e As Famílias em Portugal/Realidade e Perspectivas*. Lisboa.
- Dias, M. dos A. F. (1993). *As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.
- Diogo (1998). *Parceria Escola-Família- A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Donald McAnaney, PhD Agosto 2007. *Plataforma Europeia para a Reabilitação*. Traduzido da versão original em inglês The contribution of ICF-CY to Special Needs Education, pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fátima Lopes e Manuela Banhudo no site – *a caminho da Escola Inclusiva* [www.malhatlantica.pt/ecae-cm/caminho.htm]
- Enciclopédia Geral da Educação-Volume 4- Secção IX- *Educação Especial*. Editora. OCEANO.
- Fonseca, V. (1963). *Crianças (Com) Fundidas entre a Escola e a Família*. Uma perspectiva sistémica para alunos com NEE, p. 67. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.
- Fontes, C. *Educação Inclusiva: Algumas Questões Prévias*.
[http://educar.no.sapo.pt/Exclusao.htm] Consultado em 2/3/09.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial – Integração das crianças e Adaptação das Estruturas de Educação – Estudo de um caso*, Edições APPACDM, Braga.
- Formosinho, J. (1990). *A Direcção das Escolas Portuguesas; uma Questão Estruturante do Regime Democrático*. In Educação. Dezembro, p. 31-36.
- Formosinho, O. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores. Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora
- Felgueiras, I. (1994). *As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?* In Inovação. Instituto de Inovação Educacional. vol.7, nº1, p. 23-35.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia Da Autonomia. Saberes Necessários à prática Educativa*. Editora: Paz e Terra.

- Glat, R.; kadlec, V. P. S. (1989). *A Criança e suas Deficiências Métodos e Técnicas de Actuação Psicopedagógica*. Rio de Janeiro: Agir Editora.
- Gómez P. (1999). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: Nóvoa A, organizador. *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote.
- Guerra, I. (1985). *Estamos a Morrer ou a Nascer? -Transformação Social e Educação Infantil*. Comunicação no 1º Encontro de Educação de Infância. Gulbenkian.
- Hegarty, S.; al (1981). *Educating Pupils With Special Needs in the Ordinary School*. Oxford: NFER-NELSON Publishing Company.
- Leandro, M. E. (2001). *Sociologia da Família Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lewin. K. (1993). *Investigação Acção*. Enciclopédia geral da Educação. Vol. 3- Didáctica Geral, pp.709-710. Editora: OCEANO
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Universidade do Minho. Braga.
- Lopes, M.C. (1997), *A Educação Especial em Portugal*. Edições APPACDM, Distrital de Braga.
- Manual de Apoio à Prática à Educação Especial (2008). *Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo*. Ministério da EDUCAÇÃO.
- Montandon (1996), “*Os contactos dos pais com os professores*”, in *L’ecole dans la vie des Familles*, cap. I.
- Montessori, M. (1971), *A mente da criança*. Colecção Psicologia e Pedagogia, tradução Portuguesa de Pedro da Silveira. Portugalíia Editora, Lisboa.
- Marques, R. D. Davies e P. Silva (1993). *Os Professores e as Famílias – Colaboração Possível*. Livros Horizonte.
- Marques, R. (1994). *Colaboração Família-Escola em Escolas Portuguesas: Um Estudo de Caso*.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Merier, L. (1987). *Dificuldades de Aprendizage*. Barcelona: CBAC.
- Milller, Arthur (1958). *As Bruxas de Salem*. In, Colecção Educação Especial, Luís Miranda Correia.
- Oliveira, L. (1992). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. Cadernos CIDInE.
- Oliveira, L. (2007). *Apontamentos da Disciplina de Supervisão*. UPP.

- Osterieth, P. (1975). *A Criança e a Família*. Publicações Europa-América.
- Quivy, R.& Camenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2ªed. Lisboa: Gradiva.
- Pereira, L.M. (1988), “*Evolução Histórica da Educação Especial*”, in *O Professor*, n.º 105, pp. 18-26.
- Perrom- e M. Foucault, (1800). *Educação Especial*. In *Enciclopédia Geral da Educação* (Vol. 4 p.846). Editora: OCEANO.
- Reimão, Cassiano. (1997). *A Cooperação entre a Escola e a Família*. Uma Exigência de Modernidade, in Cunha, Pedro D’Orey (orgs). *Educação em Debate*. Lisboa. Universidade Católica Editora.
- Relvas, A.P. (1996). *O Ciclo Vital da Vida*. Porto: Ed. Afrontamentos.
- Rodrigues, D. (2000), “*O Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexões sobre uma agenda possível*”, In *Revista Inclusão*, nº1, IEC, Universidade do Minho. Braga.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Práticas de Formação Inicial de Professores, em 10.2001 – Fac. Psicologia e Ciências da Educação da U.L[<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/>].
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Caminho.
- Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational.
- Telmo, I. C. (1995). *Contributo da Família para a Construção de uma Sociedade Plural*. In *Educação*. nº 10. Porto Editora. p. 91-95.
- UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1994 (tradução da 1ª ed.,).
- Vieira, Fernando et al (1996) “*Se Houvera Quem Me Ensinara...*” *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. P.23. Programa de Educação Especial do ministério de educação Declaração de Salamanca.
- Vieira, F. (1992). *A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional*. Cadernos COCIne.
- Warnock, H. M. (1978). *In, Educação Especial em Portugal*. In Maria Celeste Sousa Lopes. Braga (1977): Edições APPACDM.
- Wolfendale, S. (1993). *Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças*. In *Integração Escolar*. Edição Universidade técnica de Lisboa. p. 128 - 143.

Wolfendale, (1987). *A Problemática da Relação Família/Escola e a criança com Necessidades Educativas Especiais*. [www.inr.pt/download.php].

Kemmis (1998). *Enciclopédia Geral da Educação – A Profissão Docente* (Vol.1, p.58).
Editora: OCEANO.

ENQUADRAMENTO NORMATIVO

Dec.-Lei 35.801

3/8/1946 NARC

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (L.B.S.).

Dec. Lei n.º 174/77,

Dec. Lei 35/90

Despacho 173/ME/91

Portaria 611/93

Decreto-Lei 319/91

Despacho Normativo 98-A/92

Lei Pública 94-142.

Warnock Report

Dec. Lei n.º 174/77

Lei n.º 66/79

Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Declaração Universal Dos Direitos das Crianças

Dec. Lei n.º 174/77

Dec. Lei n.º 84/78.

D. L. n.º 43/89

D. L. n.º 172/91

O Despacho Conjunto n.º 105/97

Decreto-Lei n.º 20/2006

Dec-Lei 3/2008

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

(aos Pais/Encarregados de Educação)

QUESTIONÁRIO

(aos Pais/Encarregados de Educação)

O presente questionário destina-se a desenvolver um estudo sobre a colaboração entre os pais de alunos com Necessidades Educativas Especiais e os docentes da sala de apoio com o objectivo de melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento global dos alunos.

As informações aqui obtidas serão de carácter anónimo, pelo que pedimos a sua colaboração, respondendo com sinceridade e sem receios.

Agradecemos a sua participação

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade

____ Anos

3. Profissão: _____

4. Filhos _____

5. Que habilitações tem?

Não sabe ler/escreve

12º ano

Menos 4º ano

Bacharelato

1º Ciclo/4ºano

Licenciatura

2ºCiclo/6ºano

Doutoramento

3ºCiclo/9ºano

6. Tem por hábito ir à sala de Apoio falar com as professoras sobre o seu educando? Vai com mais frequência:

- 1. Início do ano
- 2. Final do ano
- 3. Quando o seu educando tem problemas em casa
- 4. Quando o seu educando tem problemas na escola
- 5. Quando as professoras o/a convocam

7. Que meios utiliza para comunicar com as professoras?

- 1. Reuniões de pais
- 2. Momentos informais
- 3. Reuniões individuais de pais
- 4. Contactos telefónicos
- 5. Notas escritas no caderno do aluno

8. Normalmente que tipo de informação as professoras lhe comunicam?

- 1. Orientação para melhor trabalhar com o educando em casa
- 2. Informações que obtêm de outros profissionais (médicos, psicólogos, outros)
- 3. Insucessos/sucessos no desenvolvimento global do educando
- 4. O tipo de trabalho que estão a desenvolver com o seu educando
- 5. Tipos de apoio especiais que o seu educando necessita
- 6. Encaminhamentos para a inserção laboral
- 7. Assuntos de âmbito geral

9. Qual a importância que tem para si a sala de Apoio?

- 1. Apoio à família
- 2. Local de múltiplas aprendizagens
- 3. Ajuda na socialização e encaminhamento do aluno para a vida adulta.
- 4. Local onde a criança/jovem se sente bem
- 5. Facilita autonomia da criança/jovem (ser capaz de fazer muitas coisas sozinho.)

10. Quando se dirige à sala de apoio vai para:

- 1. Saber da evolução na aprendizagem do seu educando
- 2. Ajudar na elaboração dos Programas escolares (PEI ou outros)
- 3. Participar em decisões relacionadas com a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos da sala de apoio
- 4. Só para participar nas reuniões
- 5. Participação na construção/desenvolvimento/avaliação do seu educando
- 6. Falar com as professoras para fazer alterações que ajudem o problema do seu filho
- 7. Colaborar nas actividades desenvolvidas da sala

11. Considera importante a participação activa dos encarregados de educação no processo ensino-aprendizagem dos filhos em casa e na escola?

Sim

Não

12. Se o convidassem a participar em alguma actividade na Sala de Apoio do seu educando.

1.Participava e ia à sala ensinar os alunos uma actividade útil para a sua vida

2.Simplesmente não ia, pois esse é um trabalho dos professores

Obrigado pela sua colaboração

ANEXO II

Reflexão dos participantes

Alunos:

Tema da actividade: _____

1. Gostaste desta actividade?



K

Sim

L

Não

(Adaptado do Projecto de ciências do 1º ciclo)

2.O que gostaste mais de fazer?

3.O que gostaste menos de fazer?

4.Escreve ou faz um desenho sobre o que aprendeste hoje.

5.Gostavas que os pais viessem mais vezes trabalhar connosco?

Encarregados de Educação:

1.É a primeira vez que participa em actividades na sala de apoio?

2.Quais as dificuldades que encontrou?

3. Acha que a sua participação aqui hoje pode ser útil no futuro destes alunos?
Porquê?

4. Acha que esta actividade em que participou é útil para o seu filho?

5.Pensa que deveria ser alguma coisa mudada? O que? Porquê?

Professoras da Sala de Apoio:

1.É a primeira vez que participa em actividades conjuntas com os encarregados de educação na sala de apoio?

2.Quais as dificuldades que encontrou?

3. Acha que o envolvimento dos pais no processo ensino-aprendizagem pode ser útil no futuro destes alunos? Porquê?

4.Pensa que deveria ser alguma coisa mudada para favorecer uma prática participada? O que? Porquê?

ANEXO III

Programa curricular da Educação Especial (2º e 3º ciclo) a desenvolver com os alunos da Sala de Apoio.

Competências gerais:

- Adquirir competências sociais que favoreçam a inclusão no novo meio sócio-educativo.
- Construir atitudes e hábitos positivos de relação interpessoal que favoreçam a maturidade sócio-efectiva e o equilíbrio emocional.
- Promover a auto-estima, auto-imagem e o auto-conceito acadêmico;
- Dominar aspectos essenciais da linguagem expressiva e receptiva;
- Desenvolver competências básicas de leitura e de escrita prática e funcional
- Desenvolver competências para compreender e usar a informação em situações práticas do quotidiano.
- Construir o conceito de número e aplicar o cálculo
- Desenvolver capacidades de raciocínio lógico e aplicá-lo na resolução de problemas
- Adquirir técnicas e competências de estudo com vista a aumentar a autonomia nas suas realizações escolares.
- Desenvolver mecanismos de adaptação ao mundo que a rodeia.
- Explorar, descobrir e desenvolver aptidões e capacidades que proporcionam a sua formação pessoal na dupla dimensão: individual e social.
- Elevar o conceito de auto-estima do aluno e dos seus familiares.
- Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo.

ÁREAS CURRICULARES ADAPTADAS

A - Comunicação e Linguagem: oral e escrita

Competências essenciais:

- 1-Comunicar oralmente com progressiva espontaneidade autonomia e clareza.
- 2-Recontar com expressividade acontecimentos vivenciados.
- 3-Desenvolver competências de escrita e de leitura funcional utilizada no dia-a-dia.
- 4-Adquirir o gosto pela escrita e pela leitura social e recreativa.

5- Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso prático.

6- Aplicar noções gramaticais básicas para se fazer comunicar de forma compreensiva.

Competências específicas

No final da escolaridade obrigatória o aluno poderá ser capaz de:

| |
|--|
| Expressar oralmente símbolos linguísticos recorrendo a aspectos mecânicos da fala (articulação, pronúncia e aspectos da voz) para comunicar |
| Alargar progressivamente o repertório de vocábulos para melhor se exprimir |
| Expressar-se livremente em diferentes contextos |
| Contar histórias: em casa; aos outros; na sala de aula |
| Relatar passeios, experiências, acontecimentos, notícias |
| Comunicar ideias, opiniões e problemas sentidos ou vividos |
| Fazer sequências de histórias mudas e contá-las |
| Completar frases oralmente |
| Indicar absurdos ou o que não faz sentido nas frases |
| Utilizar vocabulário adequado às situações; corrigir e substituir infantilismos |
| Utilizar vocabulário progressivamente mais alargado |
| Corrigir aspectos da articulação dentro das suas possibilidades |
| Desenvolver aspectos relativos à estruturação da frase (concordância em género e número; utilização de advérbios; emprego dos vários tempos verbais; uso de pronomes...) |
| Pedir ajuda e fazer perguntas: em casa; na escola e na comunidade |
| Ser capaz de manter um diálogo com: familiares, colegas, funcionários |
| Expor dúvidas perante situações que não compreende |
| Compreender ordens de duas ou mais instruções |
| Fazer recados: na sua casa; no espaço escolar; na comunidade |
| Participar oralmente na organização do trabalho e na resolução dos problemas do grupo |
| Reconhecer a personagem e o tema principal num texto, numa história, num filme, num teatro, numa notícia... |
| Interpretar um texto relacionado com os seus interesses e aptidões |
| Identificar a ideia principal e as acções nos textos trabalhados |

| |
|--|
| Localizar as acções no tempo e no espaço |
| Interpretar um recado dentro de um contexto que lhe seja conhecido |
| Interpretar temas centrados no lazer pessoal: bandas desenhadas, anedotas, provérbios, revistas, almanaques, programas de televisão, horários e outros |
| Reconhecer palavras na presença do modelo ou recorrendo à memória visual e à leitura global |
| Ler palavras simples no contexto do seu dia-a-dia |
| Ler registos escritos diversificados: revistas, folhetos, prospectos, anúncios, publicidade, tabelas de preços, jornais, receitas, horários, gráficos, ementas ... |
| Ler os seus textos e outros, respeitando os seus centros de interesse |
| Ler segundo modelo do prof. em coro e c/ expressividade |
| Ler silenciosamente como forma de treinar o ritmo |
| Ler em voz alta com expressividade |
| Ler de forma compreensiva e explicar o que leu |
| Ler cartas e recados que lhe são dirigidos |
| Ler livros da biblioteca à sua escolha, como lazer |
| Ler para pesquisar informação |
| Desenhar e pintar livremente |
| Escrever o seu nome completo |
| Saber a sua identificação e interpretar o seu BI |
| Escrever os nomes de familiares, colegas, professores, figuras públicas |
| Escrever a sua morada |
| Saber o seu contacto telefónico e outros do seu interesse |
| Escrever a morada da escola e o telefone |
| Copiar: textos, informações, recados, notícias, horários |
| Copiar com letra legível |
| Escrever palavras simples de acordo com o contexto |
| Aplicar as regras ortográficas para escrever com correcção as palavras |
| Utilizar o dicionário, prontuário ou o corrector ortográfico do computador para corrigir erros ortográficos |
| Escrever frases simples relacionadas com o contexto que lhe é significativo |
| Elaborar cartazes associados a temas ou centros de interesse |
| Fazer banda desenhada como meio de comunicação recreativa |

| |
|--|
| Escrever textos bem construídos |
| Usar os sinais de pontuação e respeitar as regras de escrita (margens da folha; maiúsculas; parágrafos...) |
| Processar textos no computador |
| Escrever e enviar um E-mail |
| Resumir um texto |
| Responder a questionários |
| Preencher formulários e impressos simples |
| Escrever recados |
| Escrever cartas para colegas; familiares e outras pessoas |
| Escrever pequenas notícias |
| Elaborar cartazes com letras de várias grafias e tamanhos diversos |
| Ilustrar os textos respeitando o tema |
| Escrever mensagens no telemóvel |
| Organizar famílias de palavras para esclarecer o seu sentido e resolver problemas ortográficos |
| Organizar grupos de palavras por ordem alfabética e aplicar estes conhecimentos para consultar a lista telefónica e o Menu de contactos do telemóvel |
| Saber utilizar o dicionário e encontrar o significado das palavras |
| Escrever sinónimos e antónimos de palavras |
| Dividir palavras em sílabas e fazer translineação correcta |
| Reconhecer e aplicar a negativa, a afirmativa, a interrogativa |
| Distinguir o grupo nominal do grupo verbal |
| Reconhecer o substantivo e o verbo |
| Aplicar o plural e o singular |
| Aplicar o feminino e o masculino |
| Reconhecer o adjectivo |
| Utilizar os graus dos adjectivos |
| Utilizar os pronomes |
| Estruturar frase com palavras escritas em desordem |
| Expandir frase estruturando-a correctamente com os diferentes elementos gramaticais |
| Recorrer ao corrector ortográfico do computador para corrigir erros morfo- |

B - Matemática Prática e Funcional

Competências essenciais:

1-Desenvolver a curiosidade e o gosto pela exploração e resolução de problemas simples do seu universo familiar.

2-Recolher dados simples e organizá-los de forma pessoal recorrendo a diferentes tipos de representação.

3-Efectuar medições para resolver problemas simples da vida corrente.

4-Fazer e utilizar estimativas em situações de cálculo ou medição.

5-Explorar, construir e transformar modelos geométricos e estabelecer relações entre eles.

6-Desenvolver estratégias pessoais de resolução de problemas e adoptar uma atitude racional perante os resultados.

7-Resolver situações e problemas do dia-a-dia, aplicando as operações aritméticas e as noções básicas de geometria, utilizando algoritmos e técnicas de cálculo mental.

Competências específicas

No final da escolaridade obrigatória o aluno poderá ser capaz de:

| |
|--|
| Contar os números até |
| Escrever os números até ... |
| Contar e escrever os números de 2 em 2, de 3 em 3, de 4 em 4, de 5 em 5, ... |
| Escrever números na ordem dos milhares |
| Ordenar os números por grandeza de valor |
| Usar a ordem crescente e decrescente |
| Estabelecer relações de grandeza entre os n ^{os} |
| Contar racionalmente no sentido progressivo e regressivo |
| Ler e representar números na recta graduada |
| Identificar e aplicar a dezena |
| Identificar e aplicar a dúzia |
| Identificar e aplicar o quarteirão |

| |
|---|
| Identificar e aplicar a centena |
| Identificar e relacionar números ordinais |
| Usar o dobro, o triplo, o quádruplo... |
| Usar a metade, a terça parte, ... |
| Utilizar o cálculo mental para resolver situações problemáticas por estimativa |
| Fazer adições |
| Fazer subtrações |
| Fazer multiplicações |
| Fazer divisões |
| Utilizar a máquina de calcular para resolver operações e verificar resultados |
| Desenhar o quadrado, o triângulo, o rectângulo e o círculo, de acordo com situações ajustadas a uma realidade significativa |
| Fazer simetrias em papel quadriculado |
| Fazer frisos com motivos geométricos |
| Aplicar as figuras geométricas em situações práticas (decorações, tapeçarias, bordados...) |
| Usar os números decimais |
| Operar com a vírgula |
| Multiplicar um número por 10, 100, 1000 e dividir um número por 0,1 , 0,01 , 0,001 |
| Identificar o valor das moedas |
| Comparar valores com €e cêntimos |
| Identificar o valor das notas |
| Consultar e comparar tabelas de preços |
| Analisar e interpretar talões de compras |
| Utilizar o dinheiro no bar e na papelaria |
| Verificar os trocos |
| Ler e escrever números representativos de dinheiro |
| Resolver problemas com dinheiro aplicados a situações práticas do dia-a-dia |
| Identificar o metro; o centímetro e o Kilómetro |
| Medir em palmos, passos, pés, metro... |
| Usar as medidas de comprimento em situações práticas (fazer medições em papel, medir tecidos...) |

| |
|---|
| Comparar superfícies ■ • ▲ |
| Identificar o litro; o decilitro e o centilitro |
| Usar medidas de capacidade em situações do seu dia-a-dia (medir líquidos para confeccionar receitas...) |
| Identificar o kilo e o grama |
| Usar as medidas de peso ou massa, em situações práticas (pesar-se, pesar alimentos, utilizar balanças...) |
| Identificar os dias da semana, sequenciá-los e orientar-se nas actividades específicas a cada dia |
| Interpretar o seu horário e orientar-se nele |
| Identificar os meses do ano e sequenciá-los |
| Saber consultar o calendário e utilizá-lo |
| Identificar e marcar no calendário datas importantes |
| Associar feriados a datas importantes |
| Saber os nomes das estações do ano, sequenciá-las e caracterizá-las |
| Consultar o relógio e orientar-se nas horas |
| Saber as horas no relógio digital e associá-las diferentes partes do dia |
| Saber as horas no relógio de ponteiros |
| Orientar-se nos horários das suas rotinas diárias |
| Orientar-se em horários específicos a acontecimentos, programas, actividades (às 18:10 Novela Mais ...) |
| Resolver problemas com as noções temporais relacionadas com situações práticas do dia-a-dia |

C - Meio Envoltente: Físico e Social

Competências essenciais:

1-Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de auto-estima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes.

2-Identificar elementos básicos do meio físico envoltente: relevo, rios, fauna, flora, tempo atmosférico

3-Identificar os principais elementos do Meio Social envolvente: família, escola, comunidade e suas formas de organização e actividades humanas, comparando e relacionando as suas principais características.

4- Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em acções ligadas à melhoria do seu quadro de vida.

5- Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente: observar, descrever, formular questões; assumindo uma atitude permanente de pesquisa e de experimentação.

6-Seleccionar diferentes fontes de informação oral e escrita, símbolos, rótulos, folhetos, impressos...

7-Utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples: entrevistas, cartazes, gráficos, horários

8-Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida.

9-Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo.

Competências específicas

No final da escolaridade obrigatória o aluno poderá ser capaz de:

D - Desenvolvimento pessoal e social

Competências essenciais:

1-Desenvolver normas de comportamento ético-social

2-Adquirir regras de interacção social.

3-Melhorar os níveis de comunicação e de relacionamento interpessoal.

4-Desenvolver atitudes de "saber ser", "saber estar" e "saber fazer".

5-Desenvolver a autonomia e a independência Pessoal e Social, em casa; na escola; no meio envolvente e em ambiente de trabalho.

6-Descobrir/explorar aptidões vocacionais num ambiente protegido com vista à transição para a vida adulta.

Competências específicas

No final da escolaridade obrigatória o aluno poderá ser capaz de:

| |
|---------------------------------|
| Seguir normas pré-estabelecidas |
| Controlar o seu comportamento |

| |
|--|
| Notar quando o seu comportamento distrai ou perturba os outros e mudar a sua acção |
| Comportar-se, em público, de maneira aceitável |
| Participar em conversas com colegas ou adultos |
| Consolar os colegas quando estão aflitos |
| Elogiar os seus próprios colegas |
| Integra-se bem nos diferentes contextos |
| Ser popular e ter um grupo alargado de amigos |
| Mostrar-se disponível para ajudar os colegas. |
| Cooperar com os professores e os funcionários. |

ÁREAS ESPECÍFICAS

A - Autonomia Pessoal e Social

Competências específicas

No final da escolaridade obrigatória o aluno poderá ser capaz de:

| |
|--|
| Executar tarefas motoras requeridas no seu dia-a-dia (abotoar casacos; puxar fechos; apertar botões; pentear-se; recortar; rasgar; enfiar; limpar-se...) |
| Reconhecer a necessidade de cuidar bem da sua apresentação pessoal (roupa bem vestida e arranjada, mãos lavadas; nariz limpo; cabelo penteado...) |
| Completar as suas tarefas o mais independente possível (arrumar os seus materiais; guardá-los na pasta; deslocar-se para as diferentes salas...) |
| Cumprir as entradas e as saídas das aulas (ao toque da campainha) |
| Utilizar o W.C. durante o dia. |
| Ir à casa de banho sozinho. |
| Dar descarga no autoclismo após utilização. |
| Lavar as mãos após utilizar o W.C. |
| Limpar o nariz quando é chamado(a) à atenção. |
| Lavar a cara e as mãos de forma aceitável com supervisão do adulto. |
| Lavar as mãos e a cara autonomamente. |

| |
|---|
| Limpar o nariz sem ter que ser chamado(a) a atenção. |
| Limpar as mãos e a cara após lavá-las. |
| Lavar os dentes e a boca autonomamente. |
| Tomar banho na banheira sem muita vigilância. |
| Pentear o cabelo convenientemente. |
| Calçar sapatos indicando o correspondente. |
| Reconhecer acesso/directo das peças do vestuário e a frente/costas da roupa |
| Desapertar botões |
| Desapertar um cinto |
| Dar um laço num cordão |
| Deitar água de um pequeno jarro para o copo |
| Comer sozinho uma refeição completa |
| Permanecer sentado durante toda a refeição |
| Mastigar os alimentos com a boca fechada |
| Engolir a comida antes de falar e comer com ritmo normal |
| Utilizar correctamente e em simultâneo a faca e o garfo |
| Servir-se quando o adulto lhe seguir a travessa |
| Manter a mesa limpa, sem derramar comida |
| Descascar a fruta com a faca |
| Ser capaz de se orientar no novo espaço escolar e utilizar os serviços da escola (papelaria, cantina, secretaria, bar, reprografia...) |
| Cumprir o seu horário, cumprir regras e responsabilidades propostas para a turma |
| Utilizar regularmente a generalidade das formas de saudação e cortesia (Bom dia, por favor; obrigado/a...) |
| Evitar agarrar as pessoas com força quando as cumprimenta |
| Utilizar diferentes formas de cumprimento (beijo; aperto de mão; saudação verbal; contacto visual ...) |
| Respeitar os objectos pessoais dos colegas (não roubar; não levar as coisas dos outros; não estragar...) |
| Respeitar a privacidade e o espaço dos outros (não interromper a telefonista; não entrar na sala dos professores; bater controladamente à porta...) |
| Pedir ajuda aos adultos quando necessita e seguir as suas ordens |
| Ocupar os intervalos nos recreios da escola |

| |
|--|
| Interpretar e aplicar as normas escritas nos placares e nos cartazes afixados na escola |
| Cumprir as ordens e as regras do grupo e da comunidade escolar |
| Assumir as responsabilidades das suas acções à luz da verdade |
| Partilhar objectos com colegas |
| Participar adequadamente em jogos de grupo |
| Respeitar as filas e saber esperar a sua vez |
| Ter opinião própria; não se deixar influenciar negativamente |
| Pedir ajuda ou informações no espaço escolar e em lugares públicos |
| Evitar brigas e confusões com os colegas |
| Controlar gestos, atitudes e o tom de voz |
| Manter-se concentrado/a dentro da sala de aula |
| Manter-se ocupado durante as aulas concluindo os seus trabalhos e participando nas actividades |
| Respeitar as ordens dos professores e dos funcionários |
| Dirigir-se a uma pessoa utilizando o nome |
| Participar em actividades de grupo |
| Esperar pela sua vez (nos jogos, na fila da cantina, durante a leitura...) |

B – Sócio Afectiva e emocional

Competências específicas

No final da escolaridade obrigatória o aluno poderá ser capaz de:

| |
|--|
| Superar medos experienciando situações novas |
| Mostra-se tranquilo e seguro perante novas actividades, novos ambientes ou novas situações |
| Reagir equilibradamente à frustração perante situações de fracasso |
| Evidenciar atitudes positivas perante as tarefas esforçando-se por executá-las |
| Revelar gosto e exteriorizar satisfação com as suas realizações |
| Mostrar vaidade e asseio pessoal |
| Desenvolver mecanismos de e de auto-confiança |

| |
|--|
| Falar dos seus sentimentos e exteriorizar emoções |
| Evitar chamar a atenção com atitudes de impaciência; choros; caprichos; birras; amuos |
| Superar reacções de competição, rivalidades, ciúmes e conflitos |
| Controlar atitudes impulsivas e comportamentos desadequados |
| Educar questões de linguagem provocatória (palavrões, gestos obscenos, humilhações, desafios à autoridade; agressividade verbal; atitudes de oposição ...) |
| Controlar atitudes de agressividade (empurrar; bater; judiar...) |
| Reconhecer os seus erros, assumi-los e suprimir atitudes desadequadas |
| Comportar-se de forma correcta, face aos diferentes contextos, sem necessidade de motivação extrínseca |
| Manter-se em tarefa e conclui-la solicitando as ajudas necessárias |
| Desenvolver mecanismos para controlar a atenção e aumentar a participação na aula |
| |
| Aumentar o ritmo de trabalho esforçando-se por acompanhar a aula |
| Manter uma atitude cooperante com adultos/ colegas |
| Manter uma atitude cooperante na sala de aula não perturbando o normal funcionamento |
| Ter uma atitude submissa relativamente à autoridade |
| Aceitar as regras básicas do grupo envolvente e de acordo com o contexto em que está inserido |

C - Motricidade Ampla

Competências específica

No final da escolaridade obrigatória o aluno poderá ser capaz de:

| |
|--|
| Andar harmoniosamente |
| Correr com ritmos apropriados à situação |
| Mudar de direcção ao correr |
| Subir e descer escadas sozinho apoiando 2 pés em cada degrau |
| Descer escadas colocando um pé em cada degrau |

| |
|---|
| Andar de cócoras |
| Andar para trás |
| Saltar ao pé-coxinho |
| Andar numa trave mantendo o equilíbrio |
| Andar sobre um traço no chão colocando um pé no prolongamento do outro |
| Manter-se num só pé durante 10 segundos com olhos fechados |
| Deslocar-se num espaço limitado com os olhos fechados |
| Rodar sobre si mesmo (à direita /à esquerda) |
| Saltar de uma pequena elevação |
| Saltar em distância/comprimento de acordo com o seu peso e a sua altura |

D- Motricidade Fina

Competências específica

No final da escolaridade obrigatória o aluno poderá ser capaz de:

| |
|---|
| Pegar correctamente no lápis |
| Virar páginas de um livro, uma a uma |
| Traçar linhas horizontais e verticais |
| Traçar o círculo, o quadrado e o triângulo |
| Traçar linhas com régua |
| Desenhar e pintar livremente |
| Fazer pintura utilizando várias cores e técnicas diversas |
| Pegar correctamente na tesoura |
| Recortar formas simples (círculo). |
| Modelar pequenas bolas de plasticina ou barro. |
| Fazer contorno de figuras (decalque). |
| Saber dosear a cola |
| Rasgar formas simples |
| Ligar e desligar o interruptor da luz |
| Desenroscar e enroscar a tampa de um frasco |
| Abrir e fechar as portas rodando os puxadores |

| |
|--|
| Utilizar chaves correctamente |
| Abrir e fecha as torneiras |
| Apanhar e segura o lápis em pinça fina e faz marcas no papel |
| Ligar o computador |
| Utilizar as teclas para jogar |
| Utilizar o teclado para escrever |
| Dominar o rato e utilizá-lo com funcionalidade |

E – Perceptiva

Competências específicas

No final da escolaridade obrigatória o aluno poderá ser capaz de

| |
|---|
| Recordar os objectos retirados de um grupo |
| Perceber o que falta em figuras incompletas |
| Perceber erros em desenhos |
| Recordar imagens vistas em gravuras |
| Desenhar de memória traçados ou representações de imagens |
| Descobrir pormenores em dois desenhos semelhantes |
| Discriminar sons da natureza e do meio ambiente |
| Reconhecer sons de instrumentos musicais |
| Discriminar intensidades diferentes de sons |
| Descriminar ritmos diferentes e reproduzi-los |
| Identificar palavras que rimem |
| Reproduzir melodias e letras de uma canção |
| Discriminar fonemas |
| Identificar sílabas foneticamente semelhantes |
| Adicionar e subtrair fonemas em palavras |
| Adicionar e subtrair sílabas em palavras |
| Recontar acontecimentos com sequência temporal (o seu fim de semana; uma visita de estudo...) |
| Identificar os dias da semana, sequenciá-los e orientar-se nas actividades específicas a cada dia |
| Interpretar o seu horário e orientar-se nele |

| |
|---|
| Identificar os meses do ano e sequenciá-los |
| Saber consultar o calendário e utilizá-lo |
| Identificar e marcar no calendário datas importantes |
| Associar feriados a datas importantes |
| Saber os nomes das estações do ano, sequenciá-las e caracterizá-las |
| Saber as horas no relógio digital e associá-las diferentes partes do dia |
| Orientar-se nos horários das suas rotinas diárias |
| Conhecer no relógio as horas em ponto, as meias horas e os quartos de hora |
| Discriminar conceitos como: acima/abaixo; perto/longe; em frente/atrás; de lado/no meio/ao centro |
| Seguir direcções e identificar trajectos de uso diário |
| Solucionar labirintos |
| Orientar-se no espaço escolar |
| Interpretar a planta da escola |
| Utilizar pontos de referência para se orientar |
| Seguir trilhos e explicar caminhos |
| Orientar-se pela bússola |
| Interpretar mapas e roteiros existentes no meio envolvente |
| Identificar direita e esquerda em si |
| Identificar direita e esquerda no outro |
| Localizar objectos à sua direita e à sua esquerda |
| Localizar objectos à direita ou à esquerda de outros objectos |
| Seguir labirintos de lateralidade |
| Localizar as principais partes do corpo nele e no outro |
| Coloca correctamente peças de um puzzle que representam as principais partes do corpo. |
| Identificar diferentes funções do corpo |
| Representa graficamente as principais partes do rosto. |
| Desenhar a figura humana completa. |
| Desenhar a figura humana com proporções e pormenores. |
| Aplicar conceitos espaciais no seu próprio corpo |
| Aplicar conceitos direita-esquerda no seu corpo e no dos outros |

(adaptado das orientações da Dgdic)