

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**Práticas Pedagógicas
e
Projetos Solidários**

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de Mestre
em **Ciências da Educação**, especialização em
Educação Especial.

Edite Regina Pereira

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

NOVEMBRO 2016



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Práticas Pedagógicas
e
Projetos Solidários

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de Mestre
em **Ciências da Educação**, especialização em
Educação Especial.

Edite Regina Pereira

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Filomena Ermida
Figueiredo Branco da Ponte**

AGRADECIMENTOS

No final deste trabalho, não poderia deixar de expressar o meu mais sincero agradecimento às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua concretização:

Aos meus filhos e ao meu marido, pelo incentivo e apoio para superar algumas dificuldades ao longo do ano letivo;

À minha coordenadora de curso pelo ânimo, Dra. Filomena Ponte, apoio e disponibilidade;

Aos meus colegas de curso, pelo saudável convívio e pelas aprendizagens e experiências partilhadas, nomeadamente à Cristina Magalhães.

À assistente operacional Ana Mota, pois sem o apoio dela este projeto não teria sido realizado;

À professora Francisca pela amizade e companheirismo;

Ao Presidente da Junta de S. Martinho, Sr. Joaquim Castro, pela disponibilidade e cooperação;

Aos Bombeiros das Taipas, que estiveram sempre presentes quando necessário;

Ao Professor José Maria da Direção do Agrupamento de Escolas das Taipas pelo encorajamento;

À Associação de Pais da EB1 de S. Martinho e comunidade escolar pela colaboração;

A várias entidades que estiveram envolvidas, direta ou indiretamente, no nosso projeto, nomeadamente, a associação de “BTT Berço”; a associação de “BTT Margens do Cávado”; a Associação de Ciclismo de Braga; a “Bikezone”, a Rádio Antena Minho (Manuel Lago), a Guimarães Digital e aos hipermercados Pingo Doce de Braga e Jumbo de Guimarães.

DEDICO ESTE RELATÓRIO AOS MEUS FILHOS BEATRIZ E NUNO COSTA E AO MEU MARIDO, pelo carinho, atenção e paciência que tiveram comigo!

E aos profissionais da educação que buscam mais do que serem meros educadores e transmissores de conhecimentos, para, de algum modo, corresponderem às necessidades educativas especiais destas e de todas as nossas crianças, sendo um porto de abrigo, um ombro amigo ou um simples ouvinte.

RESUMO

Nas últimas décadas assistiu-se a um progressivo interesse pelas atitudes para com a pessoa deficiente. Este interesse explica-se pelas modernas correntes da integração, da desinstitucionalização e da normalização.

No quadro da reforma do sistema educativo, as mudanças em educação especial direcionam-se no sentido de uma progressiva integração da criança com necessidades na classe do ensino regular. Neste processo, a escola têm um papel fundamental na condução de uma inclusão bem-sucedida. Não menos importante é o papel da família e da comunidade escolar, onde o aluno está inserido

Baseada numa revisão bibliográfica sobre as atitudes face à integração de crianças com necessidades educativas especiais, desenvolvemos o argumento de que as representações e as atitudes dos professores face à integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais dependem fundamentalmente das representações de sucesso de cada grupo e estas por sua vez interagem com a formação recebida.

De seguida apresentou-se o conceito de NEE e as suas diferentes problemáticas; o tipo de NEE (ligeira/ significativas e temporárias/ permanentes).

Como um dos propósitos do relatório é relatar o nosso percurso profissional, escolhi uma experiência muito significativa ocorrida numa Unidade de Multideficiência, integrada numa escola básica do primeiro ciclo, para narrar e para não ficar esquecida, pelo envolvimento da família, da escola, da comunidade escolar...

Dado que o caso ocorreu numa Unidade de Multideficiência, fizemos uma abordagem ao conceito de Multideficiência e suas características e explicamos qual a função de Unidades de Multideficiência, salientando que estas funcionam dentro das escolas regulares e que essas crianças frequentam as salas do ensino regular.

Como referi anteriormente vivi uma experiência muito significativa numa escola, devido a um projeto que desenvolvi, tendo em conta um aluno multideficiente, que precisava de uma nova cadeira de rodas, pois a dele estava desajustada ao seu tamanho, limitando a sua participação e atividade.

Esse projeto chamava-se “Projeto das Tampinhas e Outros”, pois soubemos que tampinhas de plástico dão origem a cadeiras de rodas. Ou seja, angariam-se tampinhas, que depois são entregues em locais onde se faz reciclagem, e as entidades de reciclagem pagam uma determinada quantia pelas tampas. Com esse dinheiro depois compram-se as cadeiras de rodas...No entanto, ao longo do tempo verificámos que não tínhamos

dinheiro suficiente com este projeto, no entanto continuamos a nossa luta programando um BTT solidário e vendendo rifas.

Quase no final do ano letivo alcançamos o nosso objetivo e entregou-se uma cadeira de rodas ao aluno e ainda se ofereceu um colete ortopédico a outra criança.

Palavras-chave: necessidades educativas especiais (multideficiência), professores, pais, escola, comunidade escolar, experiência significativa/ projeto das tampinhas.

ABSTRACT

In the last decades there has been a progressive interest in attitudes toward the disabled person. This interest is explained by modern currents of integration, institutionalization and standardization.

Under the reform of the education system, changes in special education are now focused towards a progressive integration of children with special needs in the regular education class. In this process, the school has a key role in driving a successful inclusion. No less important is the role of the family and the school community where the student is inserted.

Based on a literature review of attitudes towards the integration of children with special educational needs, we have developed the argument that the representations and attitudes of teachers towards the educational integration of children with special educational needs depend fundamentally on the successful representation of each group and these in turn interact with the training received.

Then presented the concept of SEN and their different problems; the type of SEN (mild / significant and temporary / permanent).

As one of the report's purpose is to report our career, I chose a very significant experience occurred in a Multiple Disability Unit, integrated in a primary school of the first cycle, to narrate and not to be forgotten, by the involvement of the family, school, school community...

As the case occurred in a Multiple Disability Unit, we made an approach to the concept for Multiple Disability and its characteristics and explain what the function of the Multiple Disability Units is, and that these work within regular schools and these children attend regular education rooms.

As I mentioned before I lived a very significant experience in a school due to a project that I developed, taking into account a multiple disability student who needed a new wheelchair because it was inadequate to his size, limiting his participation and activity.

This project was called "Project of Bottle Caps" because we learned that plastic caps give rise to wheelchairs. That is, we raise caps, which are then delivered in places where recycling is made, and recycling entities pay a certain amount for the caps. With this money then we can buy the wheelchairs ...

Over time we found that we did not have enough money with this project, however we continue our struggle scheduling a supportive BTT and selling raffle tickets.

Towards the end of the school year we reached our goal and we gave the student a wheelchair and still offered an orthopaedic vest to another child.

Keywords: special educational needs (multiple disabilities), teachers, parents, school, school community, significant experience / caps project.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iv
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE QUADROS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
INTRODUÇÃO	9
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL	12
1.1. Conceito de Inclusão	18
1.2. Papel da Escola	21
1.3. Papel da Família	22
1.4. Comunidade Escolar	24
1.5. A Família, a Escola e a Comunidade Escolar como Sistemas	25
2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	28
2.1. Tipos de Necessidades Educativas Especiais	29
2.2. Necessidades Educativas Ligeiras e Significativas	31
2.3. Necessidades Educativas Especiais Temporárias e Permanentes	32
3. MULTIDEFICIÊNCIA	33
3.1. Conceito de Multideficiência	34
3.2. Tipos de Deficiências Associadas	36
3.3. Causas das Deficiências Associadas	36
4. UNIDADES DE APOIO ESPECIALIZADO	41
PARTE II – FORMAÇÃO ACADÉMICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
1. FORMAÇÃO ACADÉMICA, FORMAÇÕES CONTÍNUAS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	43
2. ATIVIDADES E PROJETOS DESENVOLVIDOS COM ALUNOS COM NEE NOS ANOS LETIVOS 2011/12 E 2012/13	47
3. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO	50
(i) PEI	50
(ii) CIF - Perfil de Funcionalidade do Aluno	51
(iii) Adequações no Processo de Ensino Aprendizagem	54
PARTE III – PROJETOS SOLIDÁRIOS	
1. PROJETO DAS TAMPINHAS & OUTROS	57
CONCLUSÃO	60

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
SITES CONSULTADOS	66
LEGISLAÇÃO	67
ANEXOS	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da Inclusão	13
Figura 2 – Modelo da Integração e Modelo da Inclusão	14
Figura 3 – As diferentes problemáticas associadas às NEE	29
Figura 4 – Tipos de NEE Ligeiras	32
Figura 5 – Tipos de Adaptações Curriculares de acordo com as NEE	32
Figura 6 – Heterogeneidade da Multideficiência	35

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Formação Académica	43
Quadro 2– Formações Contínuas	43
Quadro 3– Experiência Profissional	44

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Foto de Perfil do Facebook	69
Anexo 2 – Folheto da Campanha	70
Anexo 3 – Fotos do Carregamento das Tampinhas	71
Anexo 4 – Cartaz do BTT	72
Anexo 5 – Fotos do BTT Solidário	73

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

SIGLAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

L.B.S.E. – Lei de Bases do Sistema Educativo

PCT – Projeto Curricular de Turma

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

APCG – Associação de Paralisia Cerebral de Guimarães

UAE – Unidade de Apoio Especializado

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

GNR – Guarda Nacional Republicana

BTT- Bicicleta Todo o Terreno

APCG – Associação de Paralisia Cerebral de Guimarães

ACRÓNIMOS

PE – Programa Educativo

ME – Ministério da Educação

PAA – Plano Anual de Atividades

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

DGIDC - Direção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

PI – Programa de Intervenção

ONU – Organização das Nações Unidas

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

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PEI – Programa Educativo Individualizado

PIT – Plano Individual de Transição

CERCIGUI - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Guimarães

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CRTIC – Centro de Recursos para as Tecnologias de Informação e Comunicação

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CEI – Currículo Específico Individual

INTRODUÇÃO

O presente relatório está estruturado em três partes distintas e complementares entre si. A primeira é de cariz teórico, a segunda refere o meu percurso académico e profissional e a terceira e última parte aborda uma experiência significativa.

A primeira parte versará sobre o enquadramento teórico, nomeadamente a educação especial em Portugal, a inclusão dos alunos com NEE, o papel da Escola, da Família e da Comunidade Escolar; a Multideficiência e as Unidades de Apoio Especializado.

Relativamente à primeira parte, salienta-se que as mudanças na sociedade implicam novos e constantes desafios para as escolas, nomeadamente no que se refere à procura de soluções para todos os alunos, em particular para os alunos com NEE de carácter permanente, nomeadamente a sua inclusão.

A escola é o núcleo essencial do processo educativo, pelo que deve ser pensada para todos, traduzindo assim um dos mais elementares direitos de cidadania – a formação global das nossas crianças e jovens em condições de igualdade de oportunidades. Não menos importante é o papel das famílias e da comunidade escolar.

A família constitui o elemento base da sociedade e o meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros, garante a identidade social de cada um através de normas e valores que incute nos seus membros e que estarão na base da sua personalidade.

A comunidade escolar é um grupo de pessoas ligadas direta ou indiretamente à escola e ao aluno. Tais, como: alunos, professores, auxiliares de ação educativa, pais/encarregados de educação, direção do agrupamento, presidente da junta de freguesia, pároco, técnicos, entre outros.

Por último, abordaremos o conceito e características de Multideficiência e as Unidades de Apoio Especializado, que são “um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular do ensino básico, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com multideficiência” (Pereira, 2005, p.14).

A segunda parte refere-se ao nosso percurso académico e profissional, atendendo aos cursos realizados, às formações contínuas, às atividades e projetos desenvolvidos, especialmente na área da Educação Especial, ao longo da minha caminhada como docente.

A terceira e última parte descreve um projeto desenvolvido numa UAE, com o objetivo de angariar fundos para oferecer uma cadeira de rodas a um aluno com multideficiência.

Parte I

Fundamentação Teórica

"As mudanças ocorridas em Portugal, não pretendem apagar a história da educação especial no nosso país". (dgidc, 2008, p.8)

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

A família é a primeira entidade responsável pela formação da identidade da criança. A escola assume, posteriormente, um papel preponderante pelo tipo de inter-relações que proporciona.

Sendo a educação um direito, decorrente das necessidades humanas desde tempos longínquos, torna – se evidente a importância de garantir a todos, independentemente das suas limitações físicas e intelectuais o acesso às mesmas.

Como afirma Correia (2008, p.14) “Antes da década de 70, (...) os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. Foi nesta década que se deram os primeiros passos de Integração”.

É nos anos 70 que se dá a grande viragem da segregação para a integração, com o surgimento de dois documentos fundamentais: nos EUA, em 1975 o PL 94-142 e em Inglaterra, em 1978, o Warnock Report (Correia, 1999).

A PL 94-142 foi concebida para satisfazer quatro objetivos principais, a nível da educação das crianças com NEE (Ibidem):

- Garantir que sejam colocadas à disposição de todas as crianças com NEE, os serviços de educação especial;
- Garantir que sejam tomadas de forma justa e adequada todas as decisões sobre a prestação de serviços;
- Estabelecer uma administração transparente e procedimentos e requisitos de auditoria para a educação especial em todos os níveis do Governo;
- Disponibilizar fundos federais para auxiliar os Estados.

O Warnock Report (1978, cit. por Carvalho & Peixoto, 2000), por sua vez, vem enfatizar nas aprendizagens escolares a necessidade de um currículo ou programa, desviando a centralização médica nas deficiências, assumindo então o modelo educativo em detrimento do modelo médico.

Em Portugal, a década de 70, constitui um marco importante para crianças com NEE. É a partir daqui que se dá uma grande evolução, pois as crianças são integradas em salas do ensino regular e dá - se um enorme passo da integração até à inclusão.

Numa primeira fase dá – se a “integração física” nas escolas regulares, esta “preconiza uma mudança radical quanto à forma como os alunos com NEE eram

educados, abrindo caminho à sua entrada nas escolas regulares de ensino” (Correia, 2008, p.15); numa segunda fase ocorre a “integração social”, com o reconhecimento da importância da aproximação social. Embora se defenda que o aluno com NEE beneficiará mais com um ensino não tendo em conta as áreas curriculares, reconhece – se a importância deste estar junto dos seus colegas, em determinadas áreas específicas, como na hora dos recreios, das refeições e nos passeios escolares e numa terceira fase dá – se a “integração académica” com o reconhecimento de que pelo menos os alunos com NEE mais ligeiras “conseguiram alcançar sucesso escolar nas classes regulares, (...) podendo, deste modo, fazer parte do sistema regular do ensino” (Ibidem).

Segundo Correia (2003, p.19), “... começa a reconhecer-se que os alunos com NEE conseguiram alcançar sucesso escolar nas classes regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras, podendo, assim, fazer parte integrante do sistema regular de ensino”. Podemos observar na figura1, a opinião de Luís Correia:

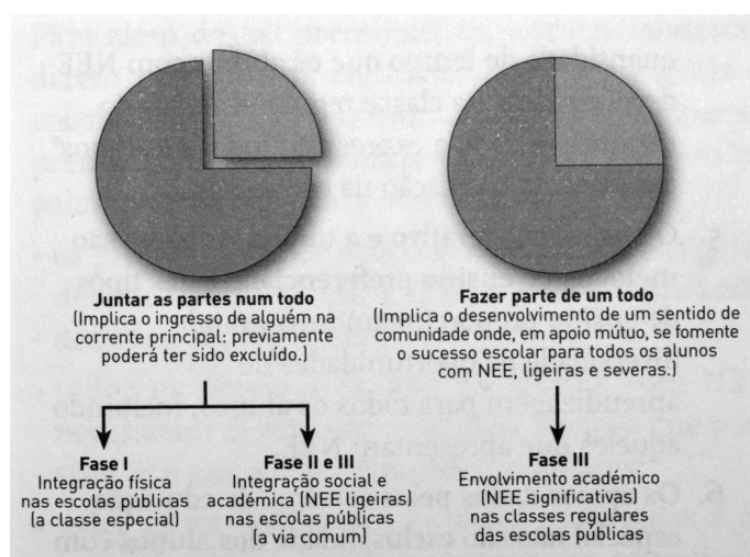


Figura 1 – Evolução da Inclusão
Retirado do livro de Correia, L., 2008, p.14

Para Correia, o conceito de inclusão “ultrapassa em muito o conceito de integração uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa curva normal, mas sim assumir a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades mais ricas e mais profícuas” (2008, p.20), conforme podemos ver na figura 2:

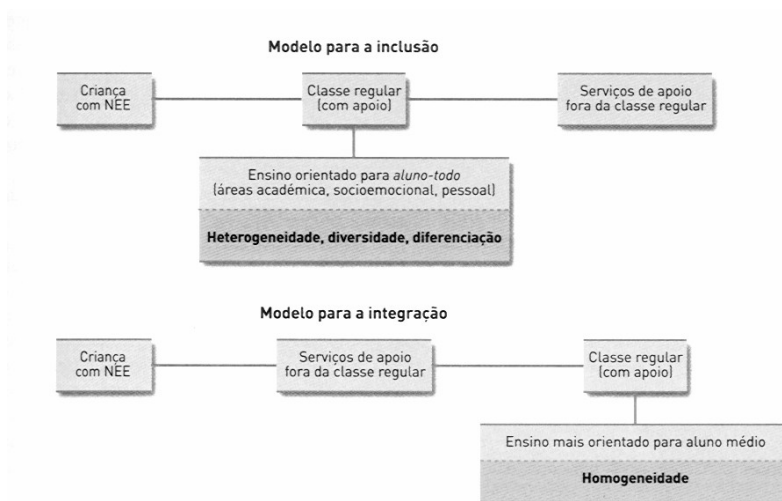


Figura 2 – Modelo da Integração e Modelo da Inclusão
Apresentado no livro de Correia, L., 2008, p.25

Mas mesmo a partir desta altura com a criação das equipas do ensino especial integrado que visavam, segundo o autor referido anteriormente, promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência, um grande número de crianças com NEE não usufruía dos serviços de apoio especializados. As crianças com NEE frequentavam a classe especial, a escola especial ou uma instituição particular de solidariedade social.

A publicação da L.B.S.E., em 1986, trouxe uma nova conceção de Educação Integrada. Estar integrado deixa de ser sinónimo de acompanhamento de currículo normal. Com esta publicação operam – se algumas transformações, de modo a “assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, designadamente a deficiências físicas e mentais condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (artigo 7º)” (Correia: 2008, p.14).

São então criadas as equipas de educação especial, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior, funcionando a nível local.

“Decorrentes da L.B.S.E. vários diplomas são publicados, consagrando medidas de atuação junto das crianças com NEE...” (Correia, 1999, p.27)

Neste âmbito é de realçar o Decreto-Lei nº 286/ 89, de 29 de Agosto, que estabelece os princípios gerais de reestruturação curricular, o Decreto - Lei nº 35/ 90, de 25 de Janeiro, que determinou que todas as crianças, incluindo as portadoras de qualquer grau ou tipo de deficiência, fossem abrangidas pela escolaridade obrigatória e o Decreto-Lei

nº 190/ 91, de 17 de Maio, que cria os Serviços de Psicologia e Orientação, no âmbito do Ministério da Educação (ME).

Com a promulgação posterior do Decreto-Lei nº 319/ 91, de 23 de Agosto, as escolas passam, finalmente, “a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito a alunos com NEE” (Correia, 2008, p.14). Procurava, ainda, garantir que todos tivessem acesso à escola regular. Segundo o mesmo autor, este decreto não constitui, por si só, a solução para todos os problemas, mas representa um incentivo para a transformação da escola e da comunidade educativa, no sentido de garantir os direitos às crianças com NEE.

Este decreto, segundo o mesmo autor e obra, contém princípios inovadores, na legislação portuguesa, provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração, das quais se salientam as seguintes:

- Introduzir o conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos, levando ao abandono da classificação por categorias de acordo com a deficiência;
- Privilegiar a máxima integração da criança com NEE, evitando que ela seja rotulada na escola regular;
- Responsabilizar a escola pela procura de respostas educativas eficazes;
- Reforçar o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando direitos e deveres que lhe são conferidos para esse fim;
- Proclamar a educação gratuita e de qualidade para os alunos com NEE;
- Estabelecer a individualização de intervenções educativas através do Programa Educativo Individual) PEI e do Projeto Educativo (PE) com o objetivo de responder às necessidades educativas desses alunos.

Esta lei abanhou, de uma forma positiva, o cenário nacional no que respeita às perspetivas e práticas em relação ao atendimento escolar das crianças com NEE, sendo evidente na última década do século XX.

As normas das Organizações das Nações Unidas (ONU) para a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência das Nações Unidas, em 1993, vieram afirmar não só a igualdade de direitos à educação de todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, mas determinar que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares.

Em 1994, com a Conferência Mundial de Salamanca é assumido um consenso mundial sobre as orientações de educação das crianças e jovens com NEE em que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições

físicas, sociais, linguísticas e outras” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994, p.17), dando origem a escolas inclusivas. “A proclamação da declaração foi indubitavelmente o marco que definiu o verdadeiro ponto de partida de uma escola integrativa para uma escola onde a educação é inclusiva” (Rodrigues, 1999, p.19). Em Portugal, segundo vários autores, o movimento da escola inclusiva começou a receber uma atenção muito especial por parte de investigadores e pedagogos, sobretudo a partir da Declaração Mundial de Salamanca.

Com o Fórum Educacional e o Enquadramento da Ação de Dakar, no ano 2000, definiram – se alguns objetivos; um deles era “assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015 (Marco de Ação de Dakar, 2000, p.2)

Em 2001, houve o movimento de Flagship da Educação para Todos em que sustenta “o direito à educação para as pessoas com deficiência: o caminho para a inclusão” (Costa, 2006, p.6). A salientar a título exemplificativo, o documento do Departamento da Educação do Reino Unido, de 2000: “Inclusive Schooling – Children with Special Needs” (Idem).

Em vários países, estes fóruns internacionais influenciaram a área educativa, especialmente a educação especial. Em Portugal não se verificaram muitas alterações, a este nível resumindo - se apenas a algumas leis publicadas.

Posteriormente o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro é criado contribuindo no âmbito da reestruturação da Educação Especial, pretendendo-se que as crianças com NEE sejam educadas em ambientes inclusivos.

Este decreto vem estabelecer a distinção entre NEE Temporárias e NEE Permanentes, uma vez que tem como grupo-alvo todos e cada um dos alunos “que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente”, como refere o ponto 1 do artigo 1º deste Decreto-Lei.

Tal grupo-alvo tem levantado muitas críticas, uma vez que não contempla todas as NEE. Relativamente aos alunos que não se enquadram na educação especial, cabe às escolas, no exercício da sua autonomia e no enquadramento do respetivo projeto educativo conceber, propor e gerir respostas específicas, para o seu sucesso educativo de acordo com o Despacho Normativo 50/2005, de 20 de outubro, que contempla outras

respostas, nomeadamente, os Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento.

O Decreto-Lei nº 3/2008 vem estabelecer os direitos e deveres dos pais e encarregados de educação, referindo os procedimentos a ter. Está contemplado, no ponto 1 do artigo 3º “ Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, 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 no processo educativo.” Já no ponto três do mesmo artigo pode ler-se “quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as 14 medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do Ministério da Educação.”

Como medidas educativas que visam promover a aprendizagem dos alunos considerados com necessidades de carácter permanente, este decreto estabelece, no ponto dois: “a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula, d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual e f) Tecnologias de apoio.” Ainda neste âmbito, o mesmo decreto estabelece o Programa Educativo Individual, no ponto 1 do artigo 8º do Capítulo III, o qual fixa e fundamenta os apoios especializados e as formas de avaliação e introduz o Plano Individual de Transição (PIT) no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, através do ponto 1 do artigo 14º.

O mesmo Decreto-Lei estabelece ainda no ponto três do artigo 4º do Capítulo I, a possibilidade dos agrupamentos organizarem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita.

Podemos concluir mencionando que:

“O Decreto-Lei nº3 /2008, de 7 de Janeiro, tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.” (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008, p.11)

A Declaração de Salamanca (1994) e o Decreto-Lei nº 3/ 2008 vieram trazer fortes mudanças educativas no sistema educativo português. “Mudanças nos parâmetros

curriculares nacionais, mudanças das leis de acessibilidade, mudanças na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, mudanças na passagem entre um tipo de escola quase sempre excludente (em aparência) a fundação de outro tipo de escola que se pretende inclusiva, que se pretende para todos.” (Rodrigues, 2006, p.16)

1.1. Conceito de Inclusão

Mas qual a definição de Inclusão? O termo Inclusão é definido como sinónimo de compreendido ou abrangido.

Para Ladeira e Amaral:

“a inclusão é um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, e que tem como objetivo a melhoria da sua qualidade de vida. Este processo tem entre outros o objetivo de melhorar as condições de participação e envolvimento de crianças com NEE na vida da comunidade, através de um envolvimento na escola, no trabalho, em atividades de recreio e na família” (1999, pp 7- 8).

Florin (cit. por Rodrigues, 2001, p.81) refere-se à inclusão como a “oportunidade que as pessoas com deficiências têm de participar plenamente nas atividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social”.

O conceito de inclusão (...) “assume que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas”. (Correia, 2008, p.20)

A inclusão defende que “todos os alunos sejam devidamente atendidos no ensino regular com o apoio da educação especial, numa perspetiva de escola para todos”. (Correia, 1999, p.39)

A escola inclusiva, é vista como “uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2003, p.12), e, portanto, como uma estratégia organizacional que permita “estabelecer comunidades que apoyen y atiendan a todos os alumnos y no sólo a determinadas categorías seleccionadas” (Stainback S. & Stainback W., 1999, p.24).

Entende-se a escola inclusiva como um espaço onde todos os alunos se sentem bem, valorizando a componente relacional. Nesta perspectiva, os autores anteriormente citados caracterizam-na como um espaço onde alunos e professores estão ligados por sentimentos ativos de amizade e de atenção mútua, promovendo, assim, a construção de um clima de interação humana onde todos os educadores assumam coletivamente a responsabilidade do atendimento a todos os alunos em geral e, de modo particular, aos alunos com NEE. “A educação inclusiva parece então - insista-se na ideia - dever passar muito pelo desenvolvimento de atitudes de respeito e de valorização das diferenças e de práticas de solidariedade” (Serrano, 2005, p.77)

A inclusão permite que as crianças com NEE, independentemente do seu grau de severidade, sejam educadas com os seus pares em “ambientes educativos normais”, ou seja, a educação regular é a primeira alternativa.

Nas escolas inclusivas os serviços são prestados na sala de aula mesmo que com objetivos distintos dos outros alunos. Os alunos são retirados da sala somente depois das alterações, das estratégias, do apoio e das adaptações não forem bem-sucedidas na sala. Só em último recurso se retira o aluno da sala e, depois de esgotadas todas as alternativas.

Se é certo que nos últimos tempos assistimos à defesa da inclusão quase como uma causa, também é certo que as principais preocupações se situam ao nível conceptual em vez de se situarem ao nível prático. Ou seja, a atenção deve recair mais nas necessidades das crianças e das famílias em vez de se preocuparem sobre o local mais apropriado para educar a criança. Na educação inclusiva parte-se do princípio que a criança tem todo o direito de ser incluída na escola e conseqüentemente não é posta nenhuma exigência para a sua entrada.

O conceito de escola inclusiva vem assim reforçar o direito de que todos os alunos têm de frequentar o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza que “os objetivos educacionais e o plano de estudos são o mesmo para todos, independentemente das diferenças individuais da natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir (ME, 1998, p.12).

Como já foi salientado anteriormente, o princípio fundamental das escolas inclusivas preconizado pela Declaração de Salamanca (1994) consiste em que todas as crianças aprendam sempre que possível, independentemente das diferenças e das dificuldades que apresentam. Nesta perspectiva, a escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema educativo, proporcionando programas

educativos estimulantes que sejam adequados às capacidades e necessidades de cada um. Este princípio está geralmente associado às crianças com deficiências mas pode ser estendido a crianças de diferentes culturas, crianças em risco ou outro tipo de necessidades educativas.

O primeiro passo para operacionalizar o princípio da inclusão é assegurar que as crianças frequentem a escola independentemente das suas condições. O segundo passo é incluí-las pedagógica e socialmente nas turmas, com os apoios necessários para participar globalmente na rotina da sala de aula, de acordo com as metas e objetivos dos programas e planos educativos.

A educação inclusiva também pressupõe o respeito pela educação individualizada de acordo com as características da criança, integrando-a no ensino regular ou na escola frequentada pelas outras crianças. Esta só é possível “numa escola flexível que proporcione as diversas condições (e.g., físicas, sociais e pedagógicas) necessárias para que a criança com NEE, mesmo que severas, encontre respostas às suas diferenças e individualidade” (Correia, 1999, p.20).

O mesmo autor refere que:

“Parece – nos pois que o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija. Somos pela inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE severas, na classe regular, sempre que isso seja possível, mas acreditamos também na salvaguarda dos seus direitos que pode ser posta em causa caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno. Tais características e necessidades específicas podem fazer com que a permanência na classe regular a tempo inteiro não seja a modalidade de atendimento mais eficaz.”
(Ibidem)

Estes alunos só não devem ser incluídos no ensino regular a tempo inteiro quando esta inclusão, com os devidos apoios educativos suplementares, não é a melhor resposta às suas necessidades educativas.

A inclusão, sendo um conceito flexível não rejeita a possibilidade do aluno ficar em tempo parcial na sala do ensino regular, se esta for tida como uma opção às NEE do aluno.

1.2. Papel da Escola

A escola é o segundo agente de socialização, depois da família, com o objetivo de preparar cidadãos aptos a cooperar, defender transformar e desenvolver a sociedade a que pertencem. A escolaridade é portanto, uma etapa indispensável, insubstituível e irrecuperável na trajetória da vida do homem moderno, por isso, a sua frequência torna-se um direito de todas as crianças. A escola deve ter como objetivo educar socializando e habilitar ensinando (D'Orey, 1993). Quando a escola cumprir esta dupla função produzirá cidadãos adultos, autónomos, responsáveis e participantes na construção duma sociedade que se deseja marcada pelo desenvolvimento económico e social.

O educador tem um papel predominante no processo de socialização pela forma como desempenha as suas funções e utiliza a sua autoridade e pela capacidade de construir com a família e a criança um projeto educativo, onde esteja claramente delimitados e negociados os limites, a complementaridade e as funções de cada um.

Recentemente tem-se assistido em muitos países a uma preocupação crescente com o conceito de “Educação para Todos”.

Em Portugal, desde a L.B.S.E. ao Diploma de Autonomia e Gestão das Escolas, a legislação existente assume a escola como um espaço de aprendizagem inserido na sociedade. Este conceito implica obrigatoriamente a participação ativa e efetiva dos pais e encarregados de educação de crianças com ou sem NEE.

A escola não pode ser reservada aos professores, mas os pais também não podem ser constantemente um motor de contestação aos docentes. Tal como é defendido no Decreto-Lei 115-A /98 de 4 de maio, na nota introdutória que refere que “a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade de educação, devendo ser acompanhado no dia-a-dia por uma cultura de responsabilidades partilhadas por toda a comunidade educativa” (1998, p.1)

A escola desempenha um papel fundamental na vida familiar de uma criança. Se os pais sentem que o estabelecimento de ensino está a falhar na educação do seu filho, o equilíbrio da vida familiar pode ir “por água abaixo”.

A escola poderá levar a cabo a sua tarefa, articulando por um lado com a família e, por outro com a comunidade numa atitude permanente de intercâmbio. A articulação com a família surge assim na primeira linha das estratégias do sucesso da integração escolar de cada criança, fazendo diminuir as margens de erro e aumentar as probabilidades do sucesso de integração escolar de cada criança.

1.3. Papel da Família

A família é uma instituição reconhecida mundialmente como a mais pequena unidade, célula fundamental da sociedade, insubstituível em muitas das suas funções.

É considerada um sistema natural muito importante na vida dos indivíduos, um espaço privilegiado de suprimento de necessidades básicas, de mediação entre o indivíduo e o meio que o rodeio.

A família constitui o elemento base da sociedade e o meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros, garante a identidade social de cada um através de normas e valores que incute nos seus membros e que estarão na base da sua personalidade.

Tendo em conta as perspetivas de vários autores podemos afirmar que a família é uma instituição, composta por vários elementos, que mantêm relações entre si e o meio envolvente e que tem como função o bem-estar e o suprimento das necessidades elementares dos seus membros com vista ao seu crescimento e o desenvolvimento harmonioso (Levi Strauss cit. por Andolfi, 1988).

A Família exerce uma série de papéis essenciais para o seu desenvolvimento, para a integração e adaptação dos seus membros à comunidade e à cultura em que estão inseridos, tais como:

- Proporcionar aos seus membros um sentimento de segurança e proteção;
- Favorecer um equilíbrio das ligações afetivas dos seus membros entre si e com o meio envolvente;
- Dar desenvolvimento a um espaço de relações interpessoais dando lugar à importância da individualização dos seus membros;
- Possibilitar um espaço de convívio entre gerações;
- Promover um espaço onde se transmitem as virtudes e os valores;
- Desenrolar um espaço de comunhão de sonhos, angústias, sofrimento, amor, confiança e solidariedade;
- Desenvolver um meio preferencial para a formação da personalidade de cada um.

Se toda esta dinâmica é fundamental para o desenvolvimento da criança “dita normal” ganha especial relevo quando se fala de crianças portadoras de deficiência. Isto porque todos os problemas que se colocam aos pais na educação dos seus filhos

colocam-se igualmente aos pais das crianças com deficiência, só que de uma forma mais complexa, devido ao tratamento especial que elas requerem.

A família é ainda a principal fonte de apoio material, afetivo e moral. Neste sentido passamos a focar especial atenção ao papel que esta desempenha enquanto primeiro meio de socialização do indivíduo, uma vez que é a família que educa os filhos, que lhes transmite a cultura de que é possuidora, dentro do *status* social a que pertence. A socialização é essencialmente um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. É através da socialização que a criança aprende os papéis sociais que há-de desempenhar ao longo da vida, que aprende normas, regras e valores transmitidos no seio da sua família e tem conhecimento dos valores morais que a comunidade defende. Deste modo vai adaptar-se ao meio social em que vive e desenvolver uma conduta socialmente aceite.

A família é o primeiro grupo no qual a criança vive e interage, influenciando profundamente o seu modo de ser, estar, sentir e agir. Trata-se de um elemento fundamental na formação da criança e do jovem, dando apoio ao seu processo de caminhada para uma autonomia verdadeira e consciente. Portanto a família na sua função educativa exerce um papel primordial no acompanhamento dos seus filhos, transmissão de valores, na partilha afetiva, no diálogo e no exemplo. É um sistema social constituído por um elevado número de interações, organizado em função de determinados objetivos comuns que os membros da família separadamente não podem atingir.

A família está inserida numa comunidade e numa cultura em que se exercem influências recíprocas. Como um sistema aberto e total está sujeita à adaptação dos seus membros, o que implica uma transformação e remodelação contínua, sem no entanto perder a sua identidade. Sendo a comunidade um sistema constituído por diversos elementos, vamos encontrar a família fazendo parte dela, ou seja, é um sistema total, mantendo com a comunidade uma interdependência e interligação.

Ao encararmos a família como subsistema torna-se necessário focar especial atenção para as relações intrafamiliares uma vez que na perspetiva sistémica, o sintoma num elemento do sistema é um sinal de disfunção do próprio sistema e simultaneamente um alerta para a necessidade de mudança. Em qualquer sistema, os sinais de disfunção surgem no seu subsistema mais vulnerável, no momento. Na família são frequentemente, as crianças as portadoras dos sintomas do disfuncionamento familiar.

As relações interfamiliares devem ser observadas numa relação dialética com o conjunto das relações sociais, condicionam-nas e são por sua vez condicionadas pelas normas e pelos valores da sociedade através de um equilíbrio dinâmico. Segundo Levi Strauss tal relação “não é estática como entre uma parede de tijolos que a compõem” (Levi Strauss, cit. por Andolfi, 1988, p.31). Neste sentido a família não é uma entidade estática, está num processo de mudança contínua, assim como o seu contexto social. Está constantemente sujeita às mudanças vindas do interior e do exterior.

1.4. Comunidade Escolar

A criança com necessidades educativas especiais ao frequentar uma escola inclusiva pertence a uma comunidade escolar.

“Uma comunidade é um conjunto de indivíduos que se organizam sob o mesmo conjunto de normas”. A palavra “escolar” advém do vocábulo escola. “Uma escola é qualquer estabelecimento ou instituição de educação”. (disponível em <https://pt.wikipedia.org>, s.d).

Comunidade escolar é:

"1. Corpo social de uma escola, composto por docentes, por discentes e por outros profissionais da escola, além de pais ou de responsáveis pelos alunos. 2. Conjunto de pessoas envolvidas diretamente no processo educativo de uma escola e responsáveis pelo seu êxito. A comunidade local e a família, por exemplo, em uma concepção moderna de escola, fazem parte da comunidade escolar." (Fórum Mídia & Educação, 2001, p.399)

Para Serrano (2005, p.101), a comunidade é um “conjunto de indivíduos que trabalham de modo convergente para a consecução dos mesmos objetivos”.

Assim, comunidade escolar é um grupo de pessoas ligadas direta ou indiretamente à escola. Tais, como: alunos, professores, auxiliares de ação educativa, pais/encarregados de educação, direção do agrupamento, presidente da junta de freguesia, pároco, técnicos, entre outros.

A progressiva transformação das comunidades escolares em comunidades inclusivas irá fortificando o sentimento de pertença a um grupo de referência, com as consequentes influências positivas a nível da autoestima dos alunos, bem como da valorização das diferenças e do respeito mútuo. Paralelamente:

“A adoção deste postulado de conceber o conjunto de agentes educativos como comunidade, tenderá a fazer com que o aluno passe a deixar de ser considerado como meu e passe a ser entendido como o nosso aluno, mudança essa que testemunhará, de modo inequívoco, a presença de uma irreversível cultura de inclusão. (Correia & Serrano, J., 2000, p.33)

Neste clima de acolhimento generalizado, as pessoas aprendem a comunicar entre si com sinceridade, sendo, então, as relações recíprocas muito mais profundas do que aparentam. Deste modo vai – se gerando, naturalmente, um compromisso pleno de significação coletiva que leva à união, tanto na alegria, como na tristeza, e produzindo hábitos de tornar suas, as situações vivificadas pelos demais (Flynn, 1989).

Desta forma, as energias dos elementos de cada comunidade são investidas para ajudar os que, efetivamente, precisam de apoio, sendo, estas atitudes e práticas, as que contribuirão, efetivamente, para o crescimento de uns e outros, aumentando, assim, a qualidade e o sentido de vida de todos. Só desta maneira a escola consubstanciará um espaço e um tempo ideais para aprender e aplicar em contexto os mais nobres processos filantrópicos de interação social, promovendo a própria realização humana de quem os pratica.

Assim, “a preocupação e a ação convergentes de todos os profissionais centra-se no objetivo primacial de promover o êxito educativo e escolar de cada um dos alunos atendidos e, por conseguinte, também dos alunos com NEE.” (Serrano, 2005, p.102).

As crianças com Multideficiência fazem parte dessa comunidade escolar e têm vindo a ser incluídos no ensino regular, porque como todos os outros têm direito a participar nas atividades normais da escola onde estão inseridos, pois:

“A escola é bem mais do que um local onde se aprende a ler e a escrever. É possivelmente um local onde se aprende a viver, a participar com os outros nas atividades, a conhecer melhor a comunidade em que está inserido, a conviver com pessoas diferentes.” (Ladeira & Amaral, 1999, p.13)

1.5. A Família, a Escola e a Comunidade Escolar como Sistemas

O estudo de qualquer tipo de relação exige o estudo do meio ou dos meios onde a relação se desenvolve. Estes serão mais ou menos “alargados” e pertencerão sempre a um todo que se denomina frequentemente por “sociedade”. Uma “sociedade” não é mais que o resultado das relações entre indivíduos que estão inseridos em grupos inferindo-lhes inter-relação. A “sociedade” surge-nos assim, como um contexto de relações humanas intra e intergrupais.

O indivíduo é por sua vez, membro de várias entidades sociais. As teias de situações sociais geradas pelos indivíduos enquanto membros de um coletivo formam a complexidade social (Barata, 1990).

Como refere o autor esta complexidade ou “espaço social”, é composto por vários elementos ou “áreas sociais” que se interligam e interpenetram denotando-se interdependentes. É nesta interdependência ou comunicação dialética que os vários grupos procuram o equilíbrio. “Este equilíbrio resulta do jogo de forças em concorrência pelo uso do espaço em causa, e da interligação que por aí se estabelece entre indivíduos e grupos que atuam na mesma área” (Barata, 1990, p.55). Esta interação constante entre os elementos traduz-se sempre, em modificações/reações em cadeia num processo de circularidade, que afeta a especificidade e generalidade dos grupos (des) configurando-os.

É nesta perspetiva que nós inscrevemos a problemática família/escola/ comunidade escolar. Segundo Bronfenbrenner (1996) esta perspetiva, além de ser de um modo geral importante é fundamental quando nesta relação estão implicadas famílias de crianças com NEE.

Wolfendale (1987) refere Apter (1982) de entre vários estudiosos que afirmam que os problemas das crianças não são problemas de âmbito infantil, mas problemas dentro destes dois sistemas.

Pensamos ser fundamental para este estudo, a compreensão dos agentes sociais Família/ Escola, enquanto sistemas. Sistemas que inseridos numa visão de “sociedade global” (macrossistema) são entendidos como subsistemas ou microssistemas.

A teoria sistémica “representa uma tentativa de contribuições da biologia, da cibernética, das teorias da informação e da comunicação, ensaia por outro lado, a promoção de uma prática orientada, isto é, não se limita a descrever e/ou prever mas sugere meios de atuação.” (Freitas, C., 1984, p.19)

Touraine (1974) especifica que nesta perspetiva existe uma hierarquia entre sistemas naturais e diferenciados, que embora conservando determinada autonomia são interdependentes. Neste sentido, a sua ação é ao mesmo tempo de “comando” e de “limitação”, dependendo estas características da posição que ocupam na hierarquia.

A família é assim um sistema, que na sua generalidade enquadra os indivíduos no macrossistema que constitui hoje em dia a “aldeia global”. A família tenta que o indivíduo se integre no seu seio, projetando essa integração para um todo social que o envolve, “(...) não se trata de um sistema único, mas de um, conjunto de sistemas e

subsistemas, entre os quais é possível distinguir os sistemas: social, ocupacional e biológico” (Cordeiro, 1979, p.33).

Para este autor, a família aparece como um sistema com capacidade de transformação homeostática que apresenta duas vertentes:

- Interna, porque permite a manutenção de um equilíbrio dinâmico no seu próprio seio;

- Externa enquanto aberto e em interação com outros sistemas, de modo dialético e, enquanto condicionador e condicionado a pelas normas e valores da sociedade.

A escola enquanto sistema varia “como as formas e estruturas por ela assumidas têm variado com os contextos sociais onde se desenvolvem” (Pires, 1991, p.20).

A escola e a família são sistemas em interação, sempre em modificação, dinâmicos, autorregulados e interagem com outros sistemas (Idem).

2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

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

Face aos movimentos de integração e inclusão, surge o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Ora, para se compreender a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular é necessário compreender quando é que estamos na presença de um aluno com estas características.

Neste contexto são várias as definições dadas para este conceito.

Segundo Pierangelo e Jacob (1996), cit. por Nielson (1999, p.11), “a expressão criança com NEE refere-se a qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos fatores capacidade/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas”.

Brennan (1988), salientado por Correia (2008, p.44), ao referir-se ao conceito de NEE, afirma que:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta 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 classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar - se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.”

Também Correia (2008) se refere ao conceito de NEE, afirmando que ele aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas, derivadas de fatores orgânicos ou ambientais, como se pode ver no esquema da figura 3:

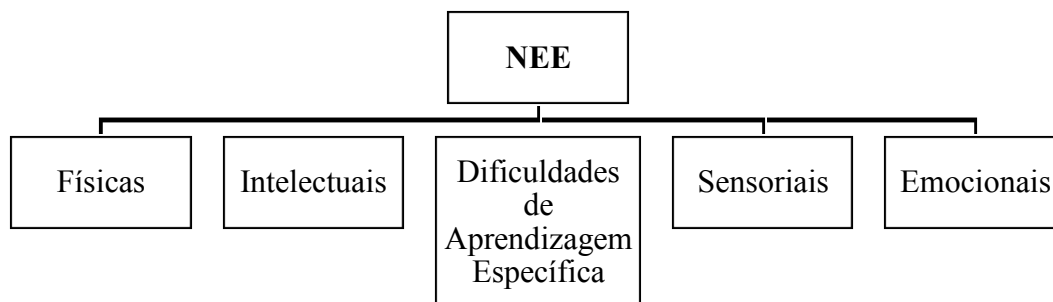


Figura 3 – As diferentes problemáticas associadas às NEE
(Adaptado do livro de Correia, L., 2008, p.45)

“Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional” (Ibidem)

Também Marchasi e Martim (1990), referido por Correia (2008, p.45) assim o consideram ao referirem - se a alunos com NEE como sendo aqueles que: “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade”.

A educação das crianças com necessidades educativas especiais implica para além da sua colocação nas escolas regulares, alterações estruturais no plano da cultura pedagógica e o desenvolvimento de estratégias que procurem alcançar uma maior igualdade de oportunidades.

Uma das maiores dificuldades que decorre da operacionalização destes princípios no contexto de cada escola, diz respeito à concretização de “uma educação diferenciada, à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade, sendo estas dificuldades sentidas pelos intervenientes no processo inclusivo”. (ME, 1993, p.12).

2.1. Tipos de Necessidades Educativas Especiais

O termo Necessidades Educativas Especiais surgiu de uma maior consciencialização, nos campos social e educacional, da importância de atender à diferença, num esforço de crescente democratização da sociedade, assente em princípios de igualdade de direitos e de não discriminação de qualquer indivíduo, independentemente da sua religião, raça, características físicas e intelectuais. Sobre estes princípios postula-se o conceito de integração, tal como afirma Correia (1999).

A definição de NEE, segundo Fonseca (1996) vem minimizar as dicotomias (“normal - anormal”; “deficiente - não deficiente”; “desviante - não-desviante”), modificar a concepção da existência do deficiente e incluir a noção de que se por um lado existe a deficiência na pessoa, por outro lado existem necessidades educativas (potencialidades) que precisam ser estimuladas e desenvolvidas para que a criança venha a ter uma melhor forma de estar no mundo.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), as crianças e jovens com NEE são aquelas cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade.

Em Portugal o conceito de NEE assume maior ênfase através do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, que estabelece o regime de Educação Especial.

Na perspectiva de Correia (1999), os indivíduos com NEE são aqueles que por manifestarem determinadas condições específicas (deficiência, autismo, perturbações emocionais graves problemas de comportamento e de comunicação, traumatismo craniano, dificuldades de aprendizagem, multideficiência e outros problemas de saúde), podem necessitar de apoio de serviços de Educação Especial durante parte ou todo o percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional.

Nestes indivíduos, as diferenças interindividuais são mais acentuadas e, portanto, mais evidenciadas, sendo que o processo de desenvolvimento das crianças portadoras de NEE ocorre de forma mais lenta.

Cadima (1996, cit. por Dias, 2002) considera que há NEE, quando um problema (e.g. físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem, ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou as condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada.

Pegando nestas conceitualizações do termo NEE, depreendemos que este vem perspetivar o trabalho do educador de acordo com as necessidades da criança (Sanchez, 1996).

Para Esperança (2001), o conceito de NEE não se relaciona com as patologias mas sim com as diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, quer em relação às atividades escolares, quer em relação a todos aqueles, que de alguma forma, participam na educação da criança.

As estratégias educacionais no seu todo deveriam utilizar as áreas fortes da criança/jovem com NEE como estratégias e as áreas fracas, como objetivos. Assim, como refere Rodrigues, o educador partiria de aspetos sobre os quais as crianças têm um certo domínio para atingir aspetos em que as crianças apresentam alguma dificuldade.

Segundo Correia (1999), o conceito de NEE abrange crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, exigindo adaptações curriculares, mais ou menos, generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente.

Em função da sua problemática, as NEE podem distinguir-se em dois grandes grupos: NEE Significativas e NEE Ligeiras.

2.2. Necessidades Educativas Ligeiras e Significativas

Correia (2008, p.46) caracteriza as NEE Significativas como “aquelas em que a adequação/adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ ou socio emocional, e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar”.

As NEE Significativas, segundo este mesmo autor, abrangem problemas de carácter: Intelectual - alunos com Deficiência Mental, hoje também designada por “problemas intelectuais (generalizados)”; Processológico (de processamento de informação) - Alunos com problemas processológico, geralmente designados por alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas; Desenvolvimental - Alunos com perturbações do espectro do autismo; Sensorial - Alunos cegos e amblíopes ou visão reduzida, surdos e hipoacúsicos; Motor - Alunos com paralisia Cerebral, Espinha Bífida, Distrofia Muscular, entre outros; Emocional - Alunos com perturbações como Psicoses ou outros comportamentos graves; Traumatismo Craniano - Alunos que apresentam problemas provocados por traumatismo craniano, tradicionalmente associado às categorias de deficiência Mental; Outros problemas ligados à Saúde - Alunos que apresentam um problema de saúde, como uma desordem por Défice de Atenção/Hiperatividade, Sida, Diabetes, Asma, Hemofilia, Problemas Cardiovasculares, Cancro, Epilepsia, entre outros.

As NEE Ligeiras, geralmente podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves

ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socio emocional, conforme se pode consultar no esquema abaixo, na Figura 4 (Idem)

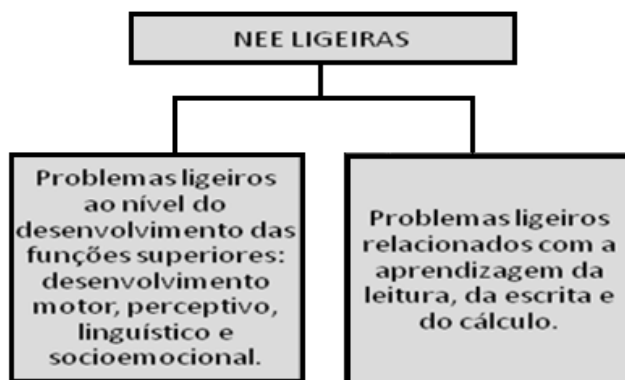


Figura 4 – Tipos de NEE Ligeiras
Adaptado de Inclusão das Necessidades Educativas Especiais, Correia, L. (2008, p.48)

Em relação às respostas educativas a estas problemáticas, deverá haver uma modificação parcial ou generalizada do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno, tendo em conta a sua problemática, seja ela significativa ou ligeira, conforme se pode ver no esquema da Figura 5:

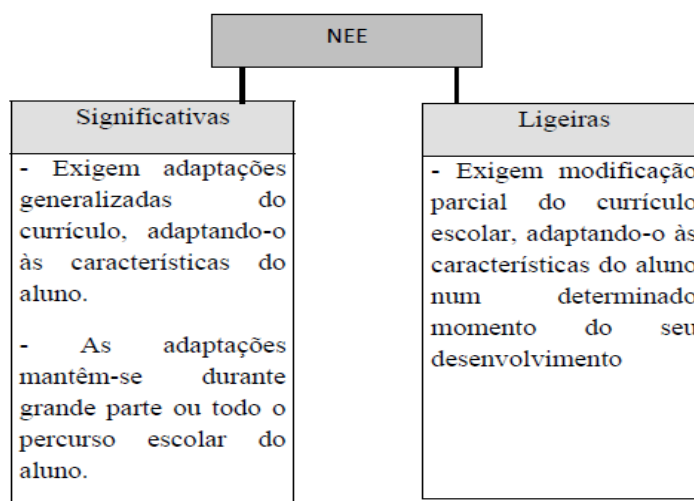


Figura 5 – Tipos de Adaptações Curriculares de acordo com as NEE
Adaptado de Inclusão das Necessidades Educativas Especiais, Correia, L. (2008, p.48)

2.3. Necessidades Educativas Especiais Temporárias e Permanentes

O Decreto-Lei nº 3/ 2008 de 22 de Janeiro vem estabelecer a distinção entre NEE Temporárias e NEE Permanentes, uma vez que tem como grupo-alvo os alunos com NEE de carácter permanente.

A designação de alunos com NEE Permanentes refere-se de acordo com este Decreto-Lei, segundo o ponto 1, do artigo 1º, a todos e a cada um dos alunos que apresentam limitações significativas ao nível da atividade 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.

Às NEE Permanentes é também atribuída pela DGIDC (2008, p.15) a designação de “Problemas de baixa - frequência e alta intensidade”, referindo-se “aqueles que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação”.

São os casos que, segundo Bairrão (1998), cit. por DGIDC (2008, p.16) “exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas”. A estes alunos o Decreto-Lei nº 3/ 2008 de 22 de Janeiro consagra uma série de medidas educativas para responder às suas necessidades, como já foi referido anteriormente.

Às NEE Temporárias é atribuída pela DGIDC (2008, p.16) a designação de casos de “alta-frequência e de baixa-frequência”, referindo-se “a 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”.

Estes casos, segundo Bairrão (1998) cit. por DGIDC (2008, p.16) “revelam, sobretudo, necessidades de educação de qualidade e diversificada e não de educação especial”. Cabe às escolas, no exercício da sua autonomia e no enquadramento do respetivo projeto educativo conceber, propor e gerir respostas específicas, para o sucesso educativo destas crianças, uma vez que não se enquadram na educação especial.

3. MULTIDEFICIÊNCIA

A escolha desta temática sobre a Multideficiência resultou de uma experiência significativa, que ocorreu na Unidade de Multideficiência do Agrupamento de Escolas

das Taipas, nos anos letivos de 2011 a 2013. Mas antes de mencionar, “o projeto” falar-se-á neste tipo de necessidade educativa especial.

Multideficiência é um tema difícil de se tratar, especialmente pelo vazio bibliográfico em seu torno, vazio este que Contreras e Valencia (1997) mencionam na sua obra.

3.1. Conceito de Multideficiência

O conceito de "multideficiência" não é consensual, dependendo do autor e do país. A opinião de vários autores é que indivíduos com essa problemática apresentam limitações a vários níveis, têm necessidades muito específicas e requerem apoio permanente. (<https://pt.wikipedia.org>, consultada em 22 de setembro de 2016)

Segundo Orelove e Sobsey (1991), cit. por Pereira, as pessoas multideficientes são:

“Indivíduos com atrasos mental, severo ou profundo, com uma ou mais deficiências sensoriais ou motoras e/ou necessidades de cuidados especiais”. Contreras e Valência, reforçam esta definição referindo no entanto que a multideficiência “é o conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial” (2008, p.378).

Nunes (2001, p.16) afirma que multideficiência “é mais do que uma mera combinação ou associação de deficiências, constituindo um grupo muito heterogéneo entre si, apesar de apresentarem características específicas e particulares,” como podemos verificar na Figura 6:

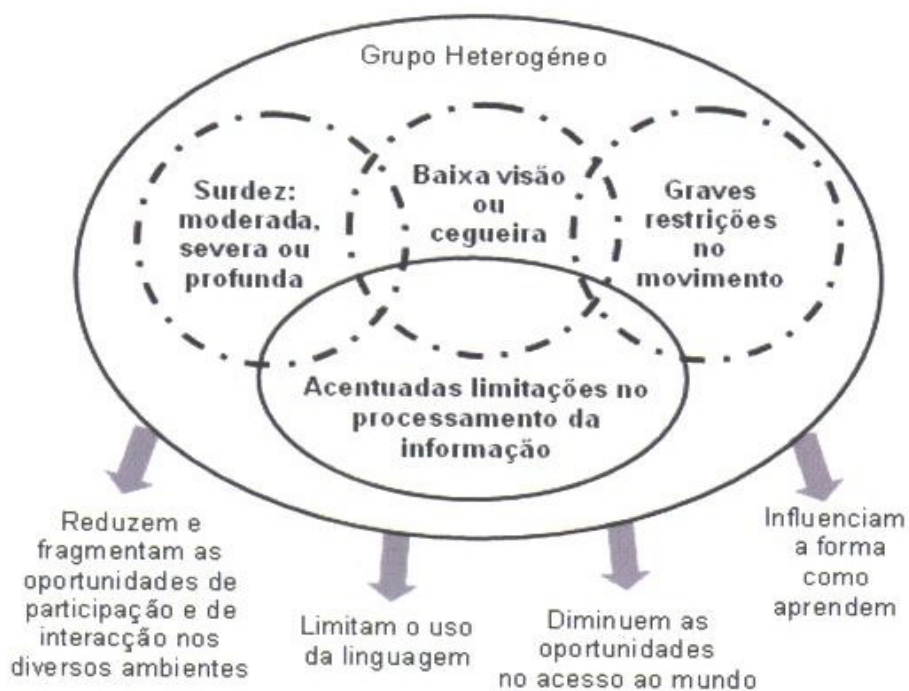


Figura 6 – Heterogeneidade da Multideficiência
Retirado de Nunes, 2005

Para Sousa (1995), ser multideficiente é quase sempre sinónimo de dependência total ou absoluta de cuidados de outros (familiares, técnicos, amigos), fruto da redução extrema das capacidades e aptidões (e.g., motoras, sociais, cognitivas).

Segundo a mesma autora, existe sempre uma deficiência primária, que denomina como handicap primária e uma secundária. A deficiência primária não tem tratamento médico, à exceção da epilepsia, mas é suscetível de reeducação, através da terapia da fala, da terapia ocupacional, fisioterapia, entre outros. O handicap secundário está ligado a problemas ortopédicos e viscerais (e.g., pulmonares, digestivos, cardiovasculares).

Contreras e Valencia (1997), também falam da existência de uma deficiência principal ou predominante e de outras deficiências secundárias.

As crianças com multideficiência para Orelove, Sobsey e Silberman (2004) cit. por DGIDC (2008, p.9):

“...apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem”.

3.2. Tipos de Deficiências Associadas

As combinações das Deficiências Físicas, Psíquicas e Sensoriais determinam muitas vezes diferentes tipos de deficiências associadas. Assim na combinação de:

- Deficiência Física e Deficiência Psíquica podemos ter crianças com Paralisia Cerebral e Deficiência Mental;

- Deficiência Psíquica e Deficiência Sensorial encontramos Deficiência Mental e Surdez;

- Deficiência Física e Deficiência Sensorial podem dar origem ao Síndrome Dismórfico com alterações oculares e determinados Síndromes Polimalformativos com alterações sensoriais;

- Deficiência Física, Deficiência Psíquica e Deficiência Sensorial levam a determinadas cromossopatias.

Nunes (2001), entre os diversos problemas que podem estar presentes na multideficiência, destaca a paralisia cerebral ou outros problemas motores, problemas neurológicos, deficiência visual, deficiência auditiva e problemas de saúde graves. Estes problemas que podem coexistir num indivíduo com multideficiência, não devem ser entendidos como uma parte de um simples somatório de deficiências, como afirmam Conteras e Valencia (1997).

3.3. Causas das Deficiências Associadas

As causas das multideficiências podem ser diversas e têm origens:

- Genéticas: os fatores genéticos atuam antes da gestação, ou seja, a origem é determinada ou pelos genes ou pela herança genética. São considerados fatores endógenos, pois atuam no interior do próprio indivíduo, como as Cromossopatias que, acontecem quando há uma deficiente divisão dos cromossomas e alterações estruturais dos cromossomas e os Síndromes Malformativos Múltiplos (Bautista, 1997);

- Pré-natais: os fatores pré-natais atuam antes do nascimento. A Rubéola Congénita é a mais frequente e é devido a uma infeção da mãe, mas também podem ter como causas as intoxicações, as irradiações, entre outras (Peixoto & Reis, 1999, cit. por Bautista (1997));

- Perinatais, ocorrem durante o momento do parto, devido a traumatismo de parto (Síndrome de Sofrimento Cerebral), parto pélvico; parto prolongado, que pode levar a uma Paralisia Cerebral; (Idem)

- Pós-natais, causadas por traumatismos, infecções virais ou bacteriológicas. Por exemplo as meningites são uma inflamação das meninges, ou seja, das membranas que revestem o cérebro e a medula, podem causar lesões permanentes na visão, audição e no cérebro podendo conduzir à Deficiência Mental (Pacheco & Valência, 1997, cit. por Bautista);

- Ambientais: os fatores ambientais são também designados de fatores culturais – familiares, que originam os deficientes “ culturais – familiares”, pois geralmente existem antecedentes em qualquer familiar próximo, tais como pais ou irmãos, não se detetando, no entanto, nenhuma patologia orgânica, mas pertencente normalmente a famílias com baixo nível cultural e/ ou socioeconómico.

Contreras e Valencia (1997), cit. por Nunes (2001), realçam que a interação estabelecida entre os diferentes problemas influencia não só o desenvolvimento da criança ou do jovem, mas também a forma como funciona nos diferentes ambientes e o modo como aprende, requerendo ensino especializado. Deste modo reforça – se a noção de heterogeneidade no espectro de indivíduos com multideficiência, em virtude da interação das suas necessidades e dificuldades, que podem assumir as diversas associações e que se constituem assim um autêntico desafio em termos educativos, como refere Nunes (2002).

A combinação de capacidades cognitivas, motoras e sensoriais diversificadas, com envolvimento familiares e sociais também diversificados, implica que as pessoas incluídas no grupo das pessoas com deficiência mental profunda apresentem diferenças interindividuais bastante mais acentuadas do que as existentes em crianças ou adultos ditos normais (Zigler & Hodapp, 1986 in Van Gennepe, 1989, cit. por Vieira & Pereira, 1996).

As combinações de dificuldades em vários domínios põem em risco o desenvolvimento e o acesso à aprendizagem.

Para Chen e Dote – Kwau (1995, cit. por Nunes, 2001), a associação dos diferentes problemas resultará em necessidades de aprendizagem únicas e excepcionais.

Assim:

“Não devemos esquecer nunca que o fundamental não é etiquetar ou classificar, nem a indicação do síndrome ou déficit dominante, mas sim a descrição detalhada de todas as limitações e necessidades educativas do aluno, bem como das suas potencialidades (Bautista, 1997, p.377).

Entretanto no campo das necessidades Orelove e Sobsey 2000, referem que os indivíduos com multideficiência podem apresentar um conjunto muito variado de necessidades, que os autores separam em três blocos, respetivamente: necessidades de carácter físico e médico, necessidades de carácter educativo e necessidades de carácter emocional.

Necessidades físicas e médicas:

- A mais frequente causa de multideficiência é a paralisia cerebral, que prejudica a postura e a mobilidade da criança e do jovem. Os seus movimentos voluntários são limitados em termos qualitativos e quantitativos. Por isso, é fundamental estar atento ao posicionamento e à manipulação, para se poder promover a sua aprendizagem e melhorar a sua qualidade de vida;

- As limitações sensoriais, sobretudo as visuais e auditivas são também muito comuns na população com esta problemática;

- As convulsões representam igualmente um sério desafio médico, podendo a medicação ter efeitos secundários;

- O risco de apresentar dificuldades no controlo respiratório e pulmonar tem mais probabilidades de existir nestas crianças e jovens, devido aos problemas musculares e esqueléticos, e ao desenvolvimento insuficiente do sistema respiratório;

- São mais vulneráveis às doenças do que as outras crianças e jovens apresentando menos resistências físicas, o que as leva a ter vários problemas de saúde.

Necessidades educativas:

- Muitas das necessidades destas crianças são idênticas às dos deficientes profundos, contudo a sua perda ou diminuição das funções dos sistemas sensoriais e motores, torna ainda mais urgente a necessidade de uma educação adequada;

- A maioria encontra-se impossibilitada de usar a fala para comunicar, pelo que necessitam que comuniquem com ela através de outras formas de comunicação;

- As necessidades educativas das crianças e jovens serão o reflexo das suas necessidades e características pessoais.

Necessidades emocionais:

- Como qualquer ser humano necessita de afeto e atenção, de oportunidades para interagir com o contexto e desenvolver relações sociais e afetivas com outras pessoas.

Uma vez consciente das características, dificuldades, necessidades da criança ou jovem com multideficiência, torna – se fundamental que o educador realize a sua ação procurando saber como ela é como pessoa, como é que aprende, o que quer aprender, o que precisa de aprender e o que não quer aprender. Embora não se saiba como aprende, sabe-se que é indispensável estar inserida em ambientes onde lhe sejam dadas oportunidades de aprendizagem da vida real. A sua aprendizagem tem de ser planeada, tendo em conta os aspetos mais simples e mais básicos da vida e o seu funcionamento no futuro, para poder ter uma melhor qualidade de vida (Nunes, 2001).

O acesso à informação para o indivíduo com multideficiência é muitas vezes limitado, o que representa dificuldades na compreensão do mundo que o rodeia, necessitando de constante estimulação, de numerosas oportunidades de interação e de parceiros que comuniquem com ele, de forma adequada em contextos reais, reforçando as suas tentativas de interação.

Pela multiplicidade e complexidade dos possíveis quadros de multideficiência, coloca-se um problema bastante delicado no diagnóstico.

Segundo Vieira e Pereira (1996), podemos deparar-nos com dois tipos de situações:

- Pessoas que são portadoras de deficiência mental profunda, embora apresentem outros défices associados;

- Pessoas que exibem um comportamento adaptativo comparado com o esperado de uma pessoa com deficiência mental profunda, mas cuja causa é a deficiência ou deficiências associadas e não a deficiência mental (Heward & Orlansky, 1984, cit. por Vieira & Pereira, 1996).

Porém Ajuriaguerra (1974, cit. por Vieira & Pereira, 1996), alerta para um terceiro grupo de pessoas que poderão ser consideradas deficientes mentais profundas, mas que poderão de facto ter como causa dominante do seu nível de desempenho em provas de inteligência ou comportamento adaptativo, uma psicose ou autismo.

“A escola tem um papel decisivo a desempenhar na formação e desenvolvimento da criança ou adolescente, no sentido de minimizar as diferenças e proporcionar a todos os

alunos uma plena integração na escola e, posteriormente na sociedade” (Martins, 2009, p.13).

A inclusão das crianças com características multideficientes numa turma dita “normal” representa um desafio para muitos professores que intervêm junto delas, uma vez que lhes exige um trabalho redobrado e uma atualização constante dos seus conhecimentos. Um professor que trabalhe com multideficientes precisa ter a noção das causas desses problemas, para que os possa integrar no seu Projeto Curricular de Turma (PCT), e desse modo definir para si estratégias de trabalho que permitam o desenvolvimento da criança, de forma adequada e consciente.

A situação pode ser mais ou menos complexa de acordo com as combinações que os problemas da criança estabelecem entre si, uma vez que cada criança é única, podendo, deste modo, haver uma variação no tipo e grau de gravidade muito alargada. Esta variação influencia mais ou menos o desenvolvimento da criança conforme o exercício da sua interação, sendo que estes aspetos não são meramente aditivos, mas sim inter-relacionais.

Outro fator que influencia o desenvolvimento da criança multideficiente é o ambiente e a forma como esta interage no mesmo. Se a criança se adapta com facilidade ao ambiente escolar e ao professor que com ela trabalha, o seu desenvolvimento pessoal e social será mais positivo, situação que facilitará também o trabalho do próprio professor e da turma em que a criança.

“É importante frequentarem diferentes ambientes de aprendizagem, como por exemplo: a sala da turma, os espaços exteriores da escola, o espaço da unidade especializada, os espaços da comunidade, de forma a possibilitar a aplicação das competências adquiridas em diferentes ambientes.” (DGIDC, 2008, p.8)

Por vezes, estes alunos, como mencionamos anteriormente, frequentam também uma outra sala, designada de Unidade de Apoio à Educação (UAE) de alunos com Multideficiência, que são um recurso pedagógico especializado das escolas, onde têm atividades, equipamentos e materiais específicos para as suas problemáticas e a ajuda de outros técnicos, como fisioterapeutas, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, entre outros.

A frequência destas crianças nas unidades é mais uma experiência enriquecedora nas suas vivências, já que o trabalho lá desenvolvido deve articular com as tarefas desenvolvidas na sala de aula, do ensino regular.

4. UNIDADES DE APOIO ESPECIALIZADO

As UAE em Multideficiência constituem “ um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular do ensino básico, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com multideficiência” (Pereira, 2005, p.14).

Esses espaços estão integrados em agrupamentos de escola, envolvem os órgãos de gestão, famílias, docentes de ensino, técnicos especializados (professores de educação especial, terapeutas, fisioterapeutas, entre outros) capazes de responder mais adequadamente às necessidades de cada um destes alunos, auxiliares de ação educativa, condições física e materiais que sustentam as limitações que os alunos com multideficiência possam apresentar e que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos (DGIDC, 2008).

As UAE em multideficiência e surdo-cegueira proporcionam atividades:

- Centradas na vida real;
- Naturais e funcionais;
- Adequadas à idade cronológica, às suas capacidades, às suas necessidades;
- Que valorizem a comunicação;
- Que desenvolvam a autonomia pessoal e social nos diversos ambientes.

No entanto, não podemos deixar de referir que essas unidades funcionam dentro das escolas regulares e que essas crianças frequentam as salas do ensino regular.

“As unidades especializadas são a resposta educativa que permite que os alunos tenham acesso a informação que os ajude a realizar novas aprendizagens ou aprendizagens significativas, mas que possam ser incluídos e participarem nas atividades desenvolvidas em conjunto com os seus pares sem necessidades educativas especiais” (Pereira, 2005, p.16).

Nesta ordem de ideias Nunes (2005, p.21) refere que “a frequência específica destes ambientes educativos constitui apenas mais uma na vida destes alunos, pelo que esta resposta tem de articular-se com o trabalho que se desenvolve na escola”.

Parte II

Formação Acadêmica

E

Experiência Profissional

"Os buenos profesores no nacen, se hacen, y en esse processo de profesionalización la formación no ocupa un lugar indiscutible. Si las instituciones educativas y los docentes tienen que responder a nuevos y complejos desafíos, la formación del profesorado há de afrontar retos similares."(<http://blogs.worldbank.org/education/es/los-maestros-excelentes-nacen-o-se-hacen>, acedido em 27/ 10/ 2015)

PARTE II – FORMAÇÃO ACADÉMICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1 FORMAÇÃO ACADÉMICA, FORMAÇÕES CONTÍNUAS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Nos seguintes quadros podemos verificar a minha formação académica, formações contínuas realizadas e a minha experiência profissional, como docente em dois grupos de recrutamento:

Quadro 1- Formação Académica

Curso	Instituição	Data Conclusão	Classificação
Bacharelato em Educação de Infância	Universidade do Minho	1996	13
CESE: Educação para a Comunicação Social	Universidade do Minho	1999	14
Pós Graduação em Educação Especial, domínio cognitivo-motor	Instituto Superior de Fafe	2010	17

Quadro 2– Formações Contínuas

Curso	Instituição	Data
Tecnologias de Informação	Instituto do Emprego e Formação Profissional	2007 (60 horas)
Formação Pedagógica Inicial de Formadores	Instituto Monitor	2007 (96 horas)
Agressividade na Escola	Universidade do Minho	1995
Formação de Telespetador Crítico na Educação/Ensino	Universidade do Minho	1998
Os contributos da Multimédia na Aprendizagem da Leitura	Alliance Française	1999
Multimédia e Prática Docente	Centro de Formação de Basto	2003
A Família e a Educação Sexual	Centro de Formação de Basto	2003
Construção e Publicação de Livros Eletrónicos na	Agrupamento de Escolas de Palmeira	2011

Plataforma MyEbook		
(Dis)Lexias e (Dis)Ortografias	Centro De Formação do Alto Cávado	2015 (60 horas)

Quadro 3– Experiência Profissional

Data	De novembro 1996 a agosto de 1998
Entidade Empregadora	Associação Social Cultural e Recreativa de Apúlia Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)
Tipo de empresa ou sector	Ensino
Função	Educadora de Infância Contratada
Data	De setembro 1998 a setembro de 1999
Entidade Empregadora	EDIFACOOOP (IPSS)
Tipo de empresa ou sector	Ensino
Função	Educadora de Infância Contratada
Cargos Atribuídos	
Data	De setembro 1999 a agosto de 2000
Entidade Empregadora	Balão Mágico (Privado)
Tipo de empresa ou sector	Ensino
Função	Educadora de Infância Contratada
Cargos atribuídos	Responsável pedagógica
Data	De novembro 2000 a agosto de 2011
Entidade Empregadora	ME
Tipo de empresa ou sector	Ensino
Função	Educadora de Infância Contratada
Cargos atribuídos	Participação no Plano Anual de Atividades (PAA) de uma escola (Agrupamento de Escolas das Taipas); membro da equipa da visita final do ano letivo (Agrupamento de Escolas de Alheira); responsável de estabelecimento (no Agrupamento de Escolas de Melgaço)...

Data	De setembro 2011 a agosto 2013
Entidade Empregadora	ME (Agrupamento de Escolas das Taipas)
Tipo de empresa ou sector	Ensino
Função	Professora de Educação Especial Contratada
Cargos atribuídos	Participação no PAA de uma escola e no PEA (Agrupamento de Escolas das Taipas)
Data	De setembro 2013 a agosto 2014
Entidade Empregadora	ME (Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva)
Tipo de empresa ou sector	Ensino
Função	Professora de Educação Especial Contratada
Cargos atribuídos	Participação no PAA do Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva
Data	De setembro 2014 a agosto 2015
Entidade Empregadora	ME (Agrupamento de Escolas de Vila Verde)
Tipo de empresa ou sector	Ensino
Função	Professora de Educação Especial Contratada
Cargos atribuídos	
Data	De setembro 2015 a agosto 2016
Entidade Empregadora	MEducação (Agrupamento de Escolas António Feijó)
Tipo de empresa ou sector	Ensino
Função	Professora de Educação Especial Contratada
Cargos atribuídos	
Data	De setembro 2016 a agosto 2017
Entidade Empregadora	ME (Agrupamento de Escolas Carlos Amarante)
Tipo de empresa ou sector	Ensino

Função	Professora de Educação Especial Contratada
Cargos atribuídos	

2 ATIVIDADES E PROJETOS DESENVOLVIDOS COM ALUNOS COM NEE NOS ANOS LETIVOS 2011/12 E 2012/13

Uma experiência muito significativa das minhas práticas pedagógicas resultou de um projeto que eu desenvolvi num dos Agrupamentos de Escolas que lecionei...

No ano letivo 2011/ 2012 fui colocada no Agrupamento de Escolas das Taipas (pela primeira vez iria trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais). Na distribuição dos professores propuseram-me trabalhar numa Unidade de Multideficiência. Nesse mesmo dia fiquei um pouco desagrada, pois alunos multideficientes precisam, para além de variadíssimas e específicas atividades, necessitam de cuidados especiais, que eu não sabia nem conhecia, principalmente com alguns alunos que frequentavam aquela unidade.

Essa unidade estava integrada numa escola do primeiro ciclo e estavam a frequentar três alunos, no primeiro ano e quatro no segundo ano que lá estive. O primeiro ano que lecionei naquela escola foi um início de ano de receio, mas de aprendizagem, de partilha, de experiência, de estágio, entre outros, pois da parte da manhã estava só eu, uma assistente operacional, também novata neste tipo de tarefas e outra assistente mais direcionada para a copa/ cozinha, pois os alunos não iam almoçar com os colegas de turma. Almoçavam na copa. Estes alunos apenas interagem com os seus pares nos intervalos.

Com vontade de trabalhar e tendo em conta os alunos, várias atividades foram implementadas naquela sala, durante dois anos que fiquei colocada naquela Unidade, desde tarefas individualizadas e em grupo como se pode verificar na seguinte tabela:

Individualizadas	Em Grupo
* alimentação;	audição de músicas, canções e histórias;
* higiene;	visualização de televisão;
* vestuário;	pintura e manuseamento de diferentes materiais de pintura;
*atividades motoras (movimentação dos membros inferiores	manipulação de objetos de estimulação sensorial, musical, como bolas com diferentes texturas, sons e tamanhos; livros com texturas e cheiros; brinquedos com vibração, luz, música e outros sons;

e superiores, assumir diferentes posturas ao longo do dia, jogos com bolas, entre outras	
*terapia ocupacional;	culinária, em que podiam provar, cheirar e pegar em alimentos;
*terapia da fala;	relaxamentos, massagens;
*psicomotricidade.	participação no Plano Nacional de Leitura;
	almoço na cantina com os seus pares;
	participação em visitas de estudo/ lazer (idas ao café, passeios pela freguesia; visita à Quinta Pedagógica de Braga; aos Bombeiros das Taipas; ao Regimento de Cavalaria nº 6 de Braga; festejar o aniversário de um aluno no estádio do Vitória Sport Clube de Guimarães; ida à praia com os alunos e as mães, assistir a peças de teatro ao Porto, de comboio; visitas semanais à biblioteca da escola...)
	Organização e participação em feirinhas;
	almoço na cantina com os seus pares;
	participação nalgumas tarefas das salas de referência de cada aluno, como: visita de estudo à Citânia de Briteiros; visualização do PowerPoint “O pequeno Trevo” e audição da canção “O pequeno trevo”, de João Portugal; confeção de bolachas; participação na Festa Final de Ano Letivo, com a atuação de um aluno numa dança; no lanche partilhado, entre outros (nos anos anteriores não participavam nas tarefas das salas de referência, pois uma das salas estava no primeiro andar e dois dos alunos deslocavam-se apenas em cadeira de rodas);
	Participação em atividades do PAA (no Dia da Alimentação, com a confeção de espetadas de fruta; na apresentação do livro “Sonhar ao longe” do escritor Jorge Serafim; no Dia de S. Martinho, com a realização de cartuchos para as castanhas; na

	Festa de Natal, com a participação de um aluno representando o “menino Jesus”, numa peça de teatro; no Dia dos Reis, com canções relativas ao tema; no desfile de Carnaval pela freguesia; na Semana da Leitura (vinda da escritora Margarida Fonseca à escola); no Dia da Multiculturalidade, na plantação de ervas aromáticas e culinária da Índia)...
--	--

Todas estas atividades foram realizadas atendendo aos PEI dos alunos e aos seus Programas de Intervenção (PI)/ Currículos Específicos Individuais (CEI). Todas estas atividades foram realizadas atendendo às áreas de Autonomia, Comunicação, Estimulação Sensorial, Relacionamento Interpessoal, Motricidade e Cognição.

Mas é essencialmente de um projeto que eu quero falar, o início de um Projeto, o “Projeto das Tampinhas”, mas que se prolongou e deu origem a novas ideias, novos projetos, que desenvolvi no segundo ano de colocação. Este projeto teve início, porque um dos alunos possuía uma cadeira de rodas que estava desadequada ao seu tamanho e ao seu perfil de funcionalidade, dificultando a sua atividade e participação. Para isso irei caracterizar o aluno, tendo como fonte o seu PEI, atendendo à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), nomeadamente a sua Atividade e Participação, as Funções do Corpo e os Fatores ambientais.

3 CARATERIZAÇÃO DO ALUNO

Fontes documentais:

(i) PEI

Nome: Zé

Idade (em 2012/ 2013): 13 anos

Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar 1ºCEB 2º CEB 3ºCEB

Ano de Escolaridade: Frequenta a Unidade de Apoio Especializado para Alunos com Multideficiência Turma de Referência: 4º

Resumo da História Escolar e Pessoal

“O Zé esteve, desde o nascimento, em casa com a Mãe. Aos dezoito meses foi sinalizado para os serviços de Intervenção Precoce, começando a ser apoiado em regime domiciliário em Março de 2001, por uma Educadora de Apoios Educativos durante uma hora, uma vez por semana. Usufruiu também de Fisioterapia, duas vezes por semana. Foi integrado no Jardim de Infância aos três anos, num grupo heterogéneo de vinte crianças onde teve o apoio de uma Educadora de Apoio Educativo e de uma Tarefeira. No ano letivo 2005 / 06 entrou para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, sendo apoiado numa Unidade de Atendimento à Multideficiência. No ano letivo de 2005 / 06 frequentou sessões de Hidroterapia com os colegas da Unidade, orientadas por uma Terapeuta Ocupacional, sendo acompanhado por uma Docente de Educação Especial e por uma “Auxiliar Pedagógica de Educação Especial” e Fisioterapia duas vezes por semana nas termas das Taipas. Nos anos letivos 2009 / 2010 e 2010 / 2011 beneficiou de apoio de Musicoterapia, Hidroterapia e Terapia Ocupacional em Sala Snoezelen na Associação Paralisia Cerebral de Guimarães (APCG) no âmbito do Protocolo estabelecido com a Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados do Concelho de Guimarães (CERCIGUI) e, na Escola, teve apoio de Terapia Ocupacional, Terapia da Fala e de Psicomotricidade no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). No presente ano letivo continuará a ter apoio de terapias no âmbito das AEC e de Hidroterapia do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI). A adaptação tem sido boa e é bem aceite pelos seus pares.

O aluno é o segundo filho do casal. A mãe tem 46 anos de idade, tem como habilitações literárias o 6º. ano de escolaridade e é doméstica; o pai tem 49 anos de idade; tem, como habilitações literárias, o 6º. Ano de escolaridade e é empregado de

armazém. Tem um irmão mais velho, com 18 anos, que frequenta o Segundo Ciclo do Ensino Básico e que também apresenta Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

A família alargada é bastante numerosa e muito disponível para ajudar a mãe quando necessário. Vivem em casa alugada, num segundo andar com dificuldades de acesso.

Segundo a Mãe, a gravidez do Zé decorreu sem complicações e foi acompanhada pelo médico de família. O parto foi de cesariana, no Hospital. Ao nascer, o Zé pesava 4,950 kg e media 55 cm. O primeiro choro foi imediato. Foi amamentado até ao terceiro mês. Começou a comer papa aos 5 meses. Aos 3 meses é detetado um atraso no desenvolvimento psicomotor com hipotonia generalizada, passando a ser seguido no Hospital. Aos seis meses é encaminhado para a consulta de metabolismo do Hospital Maria Pia onde prosseguiu investigação. Aos 10 meses foi observado, pela primeira vez, na consulta de Neuropediatria. Foi sujeito a vários exames médicos e clínicos, sendo confirmado um atraso grave de desenvolvimento psicomotor. O relatório do Hospital Central Especializado de crianças Maria Pia, datado de 6 de Maio de 2002, refere que o Zé tem epilepsia com padrão mioclónico.

De acordo com relatório médico, datado de 9 de Junho de 2005, o aluno apresenta um quadro clínico de hipotonia generalizada grave sem controlo de esfíncteres, sem linguagem e com atraso cognitivo grave. O mesmo relatório refere que, apesar de exaustivamente estudado não foi encontrada causa para a patologia.

Segundo relatório do Centro Hospitalar do Porto, datado de 27 de Junho de 2008, a criança tem um atraso grave do desenvolvimento, alterações motoras graves, uma epilepsia e uma surdez mista.”

(ii) CIF - Perfil de Funcionalidade do Aluno

Atividade e Participação

“Após análise dos dados recolhidos através de observação, aplicação de testes, questionários e entrevistas, concluímos que o Zé, no que respeita à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, apresenta dificuldade ligeira em ouvir, dificuldade moderada na concentração da atenção e dificuldade grave no que respeita à observação. Olha para os objetos que o rodeiam. Segue um objeto que se afasta do seu campo de

visão. Reconhece pessoas que lhe são familiares. As suas brincadeiras estão muito centradas no seu próprio corpo (e.g., mete as mãos à boca, brinca com as mãos, observando-as) e com as outras pessoas.

Relativamente às tarefas e exigências gerais apresenta dificuldade completa para levar a cabo uma tarefa única. Não revela noção de causa-efeito e intencionalidade para manipular objetos ou o *switch*. Reage aos estímulos visuais e auditivos provocados dirigindo o olhar para estes. O seu tempo de atenção é muito curto e verifica-se mais no início da atividade.

Na comunicação tem dificuldades graves em produzir e receber mensagens orais e mensagens não-verbais. Reage a vozes familiares e ao seu próprio nome. Distingue diferentes tons de voz. A sua comunicação é não-verbal; dá risadinhas ou ri quando está contente; expressa sensações de agrado ou de desagrado por meio de vocalização de sons. Quando tem fome dá sinal, choramingando; por vezes estabelece contacto ocular. Apresenta dificuldade completa na utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação. Ao longo do ano foi trabalhada a iniciação de um movimento voluntário com as mãos para ativar um *switch*. Foram utilizados meios alternativos para a comunicação, tais como pistas tangíveis com objetos referentes a atividades para a antecipação das mesmas. Foi realizada uma avaliação da comunicação pelo Centro de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC) de Fermentões com o objetivo de implementar um Sistema Alternativo de Comunicação.

Relativamente à mobilidade, apresenta dificuldade completa para mover objetos com os membros inferiores, para mudar as posições básicas do corpo, para utilizar as mãos e os braços e para se deslocar. Os objetos com os quais consegue manter alguma interação são a bola ou o rolo de fisioterapia grandes, conseguindo empurrar, com movimentos dos membros superiores, uma bola no seu colo, embora não com a intenção de atirar ao outro. Tem hipotonia grave generalizada e não consegue manter a posição de sentado sem apoio. Não tem controlo postural e apresenta movimentos involuntários. Na posição de decúbito ventral na cunha consegue um maior controlo de cabeça, mantendo durante alguns segundos. No entanto, não gosta desta posição. Prefere estar em decúbito dorsal no colchão e nesta não mantém alinhamento da cabeça e tronco. Quando deitado, rola para diferentes decúbitos iniciando as transferências com os movimentos involuntários. Desloca-se no colchão com estes movimentos do corpo. Não alcança objetos intencionalmente. Não manipula objetos e segura-os por pouco tempo na sua mão. Desloca-se em cadeira de rodas movida por outrem.

No que respeita aos autocuidados apresenta dificuldades completas no que se refere a lavar-se, cuidar de partes do corpo, higiene pessoal relacionada com as excreções, comer, beber e cuidados com a própria segurança. A sua alimentação é feita á base de pastosos. Na alimentação usou-se o controlo oral para melhorar o posicionamento da cabeça durante a ingestão dos alimentos e para diminuir os movimentos de protusão da língua. Com este controlo o Zé consegue uma melhor coordenação entre a deglutição e a respiração.

Nas interações e relacionamentos interpessoais apresenta dificuldade moderada nas interações interpessoais básicas. Reage muito bem à presença de outras pessoas e ao contacto físico. Sorri em resposta à atenção que os outros lhe prestam. Na escola acompanha os colegas nos recreios, almoços, nas festas e visitas de estudo.

Na estimulação sensorial (reação a estímulos visuais) reage à presença de pessoas dentro do seu campo de visão. Segue com o olhar a trajetória de pessoas e objetos embora tenha muita dificuldade em controlar os movimentos para fixar e seguir visualmente. Não consegue dissociar o movimento dos olhos do movimento da cabeça. Aumentou o tempo de contacto ocular com a pessoa que lhe dirige a palavra.

Relativamente à reação a estímulos auditivos, não apresenta problemas de audição. Reage a alguns sons (sons das brincadeiras dos colegas, sons musicais, o seu nome) movendo a cabeça na direção dos mesmos.

Na reação a estímulos Tátilo – Quinestésicos, reage positivamente a carícias e à estimulação tátil em diferentes partes do corpo. Reage negativamente ao contacto das mãos com substâncias pastosas e de diferentes texturas.

Quanto à reação a estímulos olfativos / gustativos, reage a alimentos ou bebidas quentes e frios e de diferentes sabores; não gosta do sabor a doce.”

Fatores Ambientais

“Na escola, nomeadamente na UAE, são disponibilizados equipamentos específicos de motricidade, audiovisuais e alguns objetos adaptados. Para além das docentes de Educação Especial e de assistentes operacionais usufrui de apoio especializado de Terapeuta Ocupacional, Terapeuta da Fala e Psicomotricista no âmbito das AEC e, no âmbito do protocolo estabelecido com a CERCIGUI, usufrui de Hidroterapia.

É uma criança muito bem aceita por toda a comunidade escolar, especialmente pelos pares que o incluem nas suas brincadeiras, mostrando-se sempre disponíveis para a ajudar.

A escola dispõe de recursos com boas acessibilidades, tais como biblioteca, salão polivalente e recreio, que influenciam de forma positiva a sua atividade e participação.

Os pais são colaboradores e valorizam o trabalho desenvolvido na escola.

O transporte para a escola é efetuado pelos bombeiros numa ambulância adaptada.

A APCG forneceu três cadeiras para facilitar a vida pessoal e social do aluno: uma cadeira para o carro, uma para a alimentação e outra para o banho para utilizar em casa.”

Funções do Corpo

“De acordo com relatório médico do Hospital Especializado de Crianças Maria Pia, datado de 06 / 05 / 2002, o Zé apresenta Atraso Grave de Desenvolvimento Psicomotor sem qualquer progresso, Hipotonia Generalizado Grave e Epilepsia com padrão gráfico mioclónico.

Apresenta limitação completa ao nível das funções de orientação, da atenção, da memória, da psicomotricidade, da perceção e das funções cognitivas de nível superior.

Relativamente às Funções sensoriais e dor, na função proprioceptiva e função táctil o aluno manifesta deficiência completa. Quanto às funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento o aluno apresenta deficiência completa nas funções da mobilidade das articulações, força muscular, tónus muscular, reflexos motores, reações motoras involuntárias e controlo do movimento voluntário.”

(iii) Adequações no Processo de Ensino Aprendizagem

Medidas educativas implementadas

a) Apoio pedagógico personalizado

- Turma de referência situada no rés-do-chão;
- Estreita colaboração entre escola e família;
- Atividades individuais e em grupo;

- Participação nos recreios, festas e outros eventos destinados aos alunos organizados pela escola;
- Utilização dos diferentes recursos existentes na escola (material de psicomotricidade, material lúdico e didático, biblioteca, entre outros);
- Utilização de recursos existentes na comunidade (minimercado, quiosque, café, loja de utilidades, entre outros);
- Utilização de objetos e atividades da preferência dos alunos;
- Contextualização das atividades;
- Uso de reforço positivo (elogio);
- Ajudas físicas;
- Ajudas verbais;
- Ajudas visuais;
- Participação em atividades das turmas de referência dos alunos;
- Redução do número de alunos da turma de forma a permitir um apoio personalizado e adequado às necessidades do aluno.

c) Adequações no processo de matrícula

Escola fora da área de residência com UAE para a Educação de Alunos com Multideficiência

d) Adequações no processo de avaliação

- Observação Naturalista;
- Guião da Observação/Planificação Centrada em Atividades Naturais;
- Grelhas de Registo das Funções Comunicativas;
- Escala bio-comportamental;
- Grelha de Registo dos Objetos de Referência;
- Escala de Comportamentos Adaptativos

e) Currículo específico individual

Frequência numa UAE de Alunos com Multideficiência.

f) Tecnologias de apoio

Dispositivos, equipamento, instrumentos, tecnologia e software, especialmente para ajudar no treino de comunicação alternativa e jogos adaptados para compensar a limitação na atividade e restrição na participação.

Parte III

“ Projetos Solidários ”

“Solidariedade é contagiosa. Contagie e se deixe contagiar.”(<https://pensador.uol.com.br/frase/NjIxNiE5/>, acessido em 27/10/2016)

“Solidariedade é a dor do outro doendo em mim”. (<http://ilovefrases.blogspot.pt/2011/05>, acessido em 27/10/2016)

PARTE III – PROJETOS SOLIDÁRIOS

1. PROJETO DAS TAMPINHAS & OUTROS

Como referi anteriormente este projeto nasceu da dificuldade de mobilidade de um aluno na sua cadeira de rodas, devido ao seu tamanho, prejudicando, deste modo, a sua atividade e participação.

Então pensámos em ajudar os pais a adquirir uma nova cadeira para o aluno. Como se ouvia falar muito sobre angariação de tampinhas de plástico para adquirir cadeiras de rodas fomos pesquisar sobre o tema e ficamos a saber como as tampinhas dão origem a cadeiras de rodas. Ou seja, as tampas são entregues em locais onde se faz reciclagem, e as entidades de reciclagem pagam uma determinada quantia por elas. Depois com esse dinheiro compram-se as cadeiras de rodas...

A ideia era boa e metemos mãos ao trabalho, começando por falar com os encarregados de educação.

De seguida, com a ajuda de uma terapeuta e apoio dos pais, contactou-se uma empresa e escolheu-se uma cadeira de rodas adequada ao Zé. Atendendo ao preço da cadeira necessitávamos de 11 toneladas de tampinhas!!!

Este projeto abrangeu todas as escolas do Agrupamento de Escolas das Taipas, a Comunidade Escolar e as freguesias que envolvem as Caldas das Taipas, pois precisávamos de muitas, muitas tampinhas!

Para divulgar este projeto:

- criou-se um Facebook na Unidade, “Os Incríveis” (Anexo 1);
- elaboraram-se folhetos para distribuir por lojas comerciais, farmácias, escolas, cafés, padarias, bombeiros, junta de freguesia, entre outros (Anexo 2);
- propagou-se no Guimarães Digital (jornal digital local).

Como local de entrega das tampinhas definiram-se alguns locais, como: o Agrupamento de Escolas das Taipas, a Escola Básica (EB) de Sande S. Martinho, a Junta de Freguesia de Sande S. Martinho, a Guarda Nacional Republicana (GNR) e os Bombeiros Voluntários das Taipas.

Com a angariação de tampinhas foram realizados três carregamentos com quase 4 toneladas de tampinhas e entregues à Ambisousa (empresa de reciclagem que pagou uma determinada quantia pelas tampas) (Anexo 3)

Durante a angariação das tampinhas também se realizaram feirinhas na escola, no dia da Festa de Natal e na Festa Final de Ano Letivo.

Com todas estas atividades desenvolvidas ainda faltava dinheiro para adquirir a cadeira!

Então, pensámos em realizar um BTT (bicicleta todo o terreno) Solidário, pois tínhamos familiares e amigos que pertenciam a grupos de ciclistas de Braga e Guimarães.

Para concretizar o BTT tivemos também de o divulgar e pedir apoios/ ajudas para fazer os dorsais, o seguro para os participantes, adquirir brindes e o lanche para durante e o fim da prova dos atletas.

A fim de divulgar esta atividade solidária:

- elaborou-se um cartaz para entregar às pessoas, para colocar em lojas comerciais, farmácias, escolas, cafés, padarias, bombeiros, junta de freguesia, entre outros (Anexo 4);

- dei uma entrevista, em direto, para a Rádio Antena Minho;

- anunciou-se no Guimarães Digital (jornal digital local);

- publicou-se no Facebook;

- elaborou-se um texto para divulgar na Rádio Santiago.

Pedimos patrocínios ao Pingo Doce e ao Jumbo, que nos forneceram os lanches; o seguro foi assegurado pela Liberty Seguros; os dorsais e os brindes pela BikeZone de Braga.

As inscrições de participação no evento decorreram na Associação de Ciclismo do Minho (on-line), na escola do aluno, no Facebook “Os Incríveis” e, também através do telefone.

Tudo foi bem organizado para no dia 20 de abril de 2013 se realizasse o BTT Solidário, com a presença de muitos atletas, de vários locais, dos Bombeiros e da GNR das Taipas, sem contratemos (Anexo 5).

É importante também mencionar que algumas empresas da zona contribuíram diretamente com dinheiro.

Para além do BTT realizaram-se rifas, oferecidas pela Junta de Freguesia de Sande S. Martinho, para vender. Os prémios para os três primeiros lugares foram ofertas da Residencial Vila Marita, da Moto Fundador das Taipas e da Dalper Cutlery.

A totalidade do dinheiro angariado com as feirinhas, o projeto das tampinhas, o BTT Solidário, o dinheiro oferecido por algumas empresas e a venda de rifas foi sendo entregue à Associação de Pais.

Feita a contagem do dinheiro, conseguimos concretizar o “projeto da tampinhas”, ou seja, oferecer a cadeira de rodas ao Zé. Para além disso, demos também um colete ortopédico a um outro aluno da Unidade, que também necessitava.

CONCLUSÃO

Na maioria das escolas, a Educação Especial não é assumida como elemento estratégico do desenvolvimento organizacional, sendo os documentos estruturantes – em particular, os PE – frequentemente omissos relativamente às estratégias que a escola se propõe desenvolver, com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como às metas que pretende alcançar, nomeadamente os alunos com multideficiência. No entanto, a escola deve ser democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todos os alunos, atendendo à diversidade de características e necessidades de cada um. Esses alunos devem estar integrados em ambientes educativos, ditos “normais”.

Na primeira escola que trabalhei com alunos com NEE, alunos com multideficiência, não havia muita inclusão, pois eles só interagiam com os seus pares nos recreios., como já referi anteriormente. Após discussão com as professoras titulares, com a coordenadora de educação especial e com a direção do Agrupamento de Escolas, delinear-se estratégias e horários para estes participarem em tarefas nas suas turmas de referência. A partir daí desenvolveram-se diversas atividades durante os dois anos que lá fiquei colocada e incrementou-se um projeto, o “projeto das tampinhas”, para ajudar os pais do Zé a adquirir uma nova cadeira, adequada ao seu tamanho, pois a que possuía estava desajustada ao seu perfil de funcionalidade, limitando a sua participação e atividade.

Este projeto foi um sucesso, pois alcançou-se o principal objetivo que era dar uma cadeira de rodas ao Zé, mas também pode - se oferecer um colete ortopédico a um outro aluno. Além disso verificou-se a solidariedade, colaboração e apoio de toda a comunidade escolar, nomeadamente o Presidente da Junta de Freguesia, os Bombeiros das Taipas e a Associação de Pais.

Como diz Walt Disney “ todos os nossos sonhos podem-se realizar, se tivermos a coragem de persegui-los” (<https://pensador.uol.com.br/frase/NjI2NzU4>, acedido em 26 de setembro de 2006.)

E O MEU/NOSSO SONHO FOI REALIZADO NAQUELE ANO LETIVO!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andolfi, M. (1988). *Terapia Familiar*. Lisboa: Veja.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Barata, S. (1990). *Introdução às Ciências Sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planeados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, O.A. & Peixoto, L.M. (2000). *A Escola Inclusiva – da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM.
- Contreras, M. & Valência, M. (1997). A criança com deficiências associadas. In Bautista, R. (coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 378-389.
- Cordeiro, J. (1979). *O adolescente e a família*. Lisboa: Moraes Editores.
- Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola Inclusiva in an *Inclusão*, 1, 31-35.
- Correia, L.M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2006). *A Escola Inclusiva: do conceito à prática* in an *Inovação*, 9, 151-163.
- Dias, E. (2002). *As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão em Escolas Básicas 2/ 3 do concelho de Vila Nova de Gaia*. Tese de Mestrado em Ciências do Desporto. Universidade Portucalense, Porto.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Alunos com Multideficiência e com Surdo cegueira Congénita - Organização da resposta educativa*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial-Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação: Lisboa.
- D. Orey, I. (1993). *Escola, Família e Deficiência* in an *Revista Integrar*, 1, 20-21.
- Esperança, L. (2001). *Inclusão no ensino público no distrito de Viana do Castelo*. Tese de mestrado em Ciências. Universidade do Porto, Porto.
- Flynn, G. (1989). *Toward Community. Paper presented at the 16th Annual. TASH Conference San Francisco, CA*.
- Fonseca, V. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Freitas, C., Catela, M^a. & Freitas, M^a. (1984). *As Correntes da Pedagogia e a sua Inserção Económica e Social*. Aveiro: Ministério da Educação.
- Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Martins, A. (2009). *Avaliação da Ação - Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Centro Recursos e Formação – Associação Portuguesa de Investigação Educacional.
- Ministério da Educação (1993). *Roteiro de Reformas do Sistema Educativo – Guia para pais e professores – 1986-1996*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Organização de Gestão dos Apoios Educativos*. Lisboa: Departamento de Ensino Básico.
- Nielson, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem ativa na criança com Multideficiência - guia para educadores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.
- Nunes, C. (2002). Os Alunos com Multideficiência na Sala de Aula. In Inês Sim-Sim (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Nunes, C. (2005). “Os alunos com Multideficiência na Sala de Aula”. In: Inês Sim-Sim (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Texto Editores. Educação Hoje. Lisboa.
- Pacheco, B. & Valencia, R. (1997). *Deficiência Mental*. In R. Bautista. *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Peixoto & Reis, (1999). *Deficiência Mental*. In R. Bautista. *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.

- Pereira, F. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência - Normas Orientadoras*. Coleção Apoios Educativos, n.º 11. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Pereira, F. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdo cegueira congénita: Organização da resposta educativa*. Lisboa: DGIDC
- Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Rodrigues, L. (1999). *Aprender Todos Juntos: Unidade de Apoio a alunos com Multideficiência*. Lisboa: DGIDC.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Sanches, I.R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e Práticas Para Uma Escola Inclusiva*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- Sousa, L. (1995). *Multideficiência, Comunicação e Autonomia* in an *Sonhar*, 2 (1), 35 – 40.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Com) fundidas entre a escola e a família*. Porto: Porto Editora.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. de

Ediciones.

Vieira, F. & Pereira, M. (1996). *“Se houvera quem me ensinara...” - A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wolfendale, S. (1987). *Primary Schools and Special Needs: Policy, Planning and Provision*. Baltimore: Baltimore: Paul Brookes Publishing, Co.

Touraine, A. (1974). *Pour la sociologie*. Paris: Editions du Seuil.

SITES CONSULTADOS

Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido no dia 10 de março de 2016, disponível em: http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments768/manual_apoio.pdf

Fórum Mídia & Educação (2001). *Perspetivas para a qualidade da informação*. Brasília: Fontes em educação: guia para jornalistas. Acedido no dia 12 de março de 2016, disponível em: <http://www.inep.gov.br>

Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal - 26 a 28 de Abril de 2000. Acedido no dia 1 de abril de 2016, disponível em: www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf

Wikipédia: Acedido no dia 1 e 16 de abril, 23 e 27 de junho e 19 de setembro e 3 de outubro de 2016, disponível em: www.google.pt

UNESCO (1994). “*Necessidades Educativas Especiais*”. *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Inovação, vol.7, nº1 I.I.E. Acedido no dia 11 de março de 2016, disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9

<http://blogs.worldbank.org/education/es/los-maestros-excelentes-nacen-o-se-hacen>,
acedido em 25 de abril de 2016

<https://pensador.uol.com.br/frase> e <http://ilovefrases.blogspot.pt/2011/05>
acedidos em 27/10/2016

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de agosto. Diário da República nº 198 - I Série.
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de janeiro. Diário da República nº 21/90 - I Série.
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio. Diário da República nº 113 - I Série A.
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto- Lei nº 319/91 de 23 de agosto. Diário da República nº 193/91 - I Série A.
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 115 -A/98, de 4 de maio. Diário da República nº - I série.
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº 4 - I Série. Ministério
da Educação. Lisboa

Despacho Conjunto nº 105/97 de 30 de maio de 1997. Diário da República nº
149/97 - II Série de 1 de Julho de 1997. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho Normativo nº 50/2005 de 20 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Diário da
República nº237/ 86 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa

ANEXOS

ANEXO 1 – Foto de Perfil do Facebook



Não dê tampa a esta campanha

Olá!

Eu sou o Zé, tenho 13 anos e frequento a EB1 de Sande S. Martinho, do Agrupamento de Escolas das Taipas.

Como já estou a ficar grande preciso de uma cadeira adequada e adaptada ao meu tamanho, pois possuo problemas graves de desenvolvimento psicomotor.

Por isso, preciso da tua ajuda para juntar 11 toneladas de tampinhas de plástico para a adquirir.

Não custa nada ajudar, basta guardar as tuas tampinhas e entrega-las nos pontos aderentes: Agrupamento de Escolas das Taipas, EB1 de Sande S. Martinho, Junta de Freguesia de Sande S. Martinho, GNR e Bombeiros Voluntários das Taipas.



ANEXO 3 – Fotos do Carregamento das Tampinhas



ANEXO 4 – Cartaz do BTT

PASSEIO SOLIDÁRIO

SANDE S. MARTINHO | GUIMARAES

20 ABRIL 2013

reverte para a aquisição de uma cadeira de rodas

BTT

RODA COM O ZÉ

PARTIDA | Escola EB1 Sande S. Martinho

CHEGADA | EB23 das Taipas (banhos)

CONCENTRAÇÃO 14h00 | INÍCIO 15h00

oferta de lembrança aos participantes

pagamento por transferência bancária
NIB: 0007 000000 8671 8824 623
(inscrição confirmada após envio de comprovativo da transferência)

ou no dia no local do evento

PERCURSO | 30 KM - dificuldade média
5 INCRÍVEIS

INSCRIÇÕES:
www.acm.pt
Esc. EB1 Sande S. Martinho
964800359 / 919235246
facebook "Os Incríveis de S. Martinho"
USO OBRIGATÓRIO DE CAPACETE

REFORÇO ALIMENTAR | BANHOS QUENTES | LAVAGEM DAS BICICLETAS | SEGURO | SORTEIO DE BRINDES

Liberty Seguros, Associação de Ciclismo do Vinho, ASD, jumbo, HEROMAR, Santiago, YAMAHA, BTT BERGO, GRUPO CORPO PERPETUO, Câmara Municipal de Guimarães, dalper, pingo doce, Acção Social do Vão Maufo

ANEXO 5 – Fotos do BTT Solidário



