



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Ana Cristina Almeida Saraiva Coelho

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1^o Ciclo do Ensino
Básico

novembro 2011



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Ana Cristina Almeida Saraiva Coelho

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1^o Ciclo do Ensino
Básico

Professora Doutora Carla Ravasco

novembro 2011

Agradecimentos

Agradeço

Aos meus pais, por tudo o que me têm ajudado a construir, pelo seu apoio nas minhas decisões, pelo seu amor incondicional, pela sua compreensão, por serem como são e por me permitirem o acesso ao que a eles foi negado.

À minha irmã, pelo carinho que sempre me dedicou.

Ao Professor Jorge Margarido, que me permitiu entrar na sua sala de aula e aprender com ele e com os seus alunos.

À Professora Doutora Carla Ravasco, que me apoiou e orientou na elaboração deste trabalho, traçando com sabedoria a metodologia de trabalho a seguir. As suas palavras de encorajamento que a todo o momento me diziam que eu era capaz, em muito contribuíram para o resultado deste trabalho.

A todos aqueles que de uma forma directa ou indirecta me apoiaram em todos os momentos...

A todos, o meu muito obrigada.

Resumo

Em Portugal assiste-se a uma crescente diversidade de alunos que frequentam as escolas de ensino regular. O Ministério da Educação aponta o ano de 2013 como data limite para a inclusão de todos os alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E). A promoção de práticas mais inclusivas é fundamental para a construção de cenários educativos que procuram acolher a diferença como uma riqueza que é património de todos (César, 2003).

O professor tem um papel relevante no processo ensino/aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Este não é definido de uma só vez, pois a estrutura e as técnicas são modificadas em função das realidades de cada turma e dos indivíduos que a constituem. Desta forma, para que a criança, portadora de deficiência mental, se desenvolva de forma plena, a partir das suas potencialidades, torna-se necessário que tanto os profissionais como os pais sejam envolvidos na sua educação, delineando em conjunto um plano de estratégias de intervenção, de acordo com a capacidade e estilo de aprendizagem de cada uma. A prática profissional tem, assim, um papel fundamental, uma vez que para além de ser uma experiência única e imprescindível na formação de professores, serve de base a um futuro professor que se pretende reflexivo, empreendedor, investigador e interventivo.

Palavras-chave: Inclusão; necessidades educativas especiais; deficiência mental; professor.

Abstract

In Portugal we are observing a growing diversity of students that attend regular schools. The Ministry of Education indicates the year 2013 as the limit date for the inclusion of all students with special education needs (SEN). Promoting more inclusive practices is fundamental for the construction of educational settings that welcome difference as a valuable resource for all (César, 2003).

Teachers have an important role in the teaching / learning process and student development. This is not defined at once, because the structure and techniques are modified according to the realities of each group/class and the individuals that comprise it. Therefore, for the child mentally disabled, to develop fully from their potential, it is necessary to involve both professionals and parents in their education, outlining a plan of intervention strategies together, according to the ability and learning style of each one. Thus, this professional practice has an important role since it is a unique and indispensable teacher training, and provides the basis for a future teacher who intends to be reflective, entrepreneur, researcher and interventionist.

Key-Words: Inclusion; special education needs; mental disability; teacher.

Lista de Siglas

AE - Apoio Educativo

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CNEB- Currículo Nacional do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

DM - Deficiência Mental

EE - Educação Especial

EEE- Equipas de Educação Especial

EI - Escola Inclusiva

ER -Ensino Regular

IE - Integração Escolar

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PE - Programa Educativo

PEI - Plano Educativo Individual

QI- Quociente de Inteligência

REE - Regime Educativo Especial

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

Índice de Mapas

Mapa nº 1- Localização Geográfica de Fornos de Algodres	6
--	---

Índice de Quadros

Quadro nº 1- Evolução Demográfica entre 1991 a 2001	8
Quadro nº 2- Evolução Demográfica desde 1950 até 2001	9
Quadro nº 3- Evolução da população entre 1991 e 2001 por estratos etários	12
Quadro nº 4- Número de Empresas distribuídas por sector de actividade	13
Quadro nº 5- Classificação de deficiência mental	57

Índice de Gráficos

Gráfico nº1- Taxas de Natalidade e Mortalidade	10
Gráfico nº 2- Densidade Populacional desde a década de 1950 até 1991	10
Gráfico nº 3- Densidade populacional de 1994 a 1999	11
Gráfico nº 4- Distribuição da população segundo sector de actividade em 1991	14
Gráfico nº 5- Médias Individuais dos Testes Sumativos de 2009/2010	23
Gráfico nº 6- Médias das Classificações dos Testes Sumativos 2009/2010	24
Gráfico nº 7 a nº 26 - Evolução dos alunos ao longo do ano lectivo 2009/2010	24-27
Gráfico nº 27- Diagnóstico global - Início do ano lectivo 2009/2010	29
Gráfico nº 28- Diagnose Global - Médias Individuais – início do ano 2009/2010	29
Gráfico nº 29- Habilitações Académicas dos pais	31
Gráfico nº 30- Habilitações Académicas das mães	31

Índice de Tabelas

Tabela nº 1- Diagnóstico Individual – Classificações atribuídas pelo professor	21
Tabela nº 2- Diagnóstico Individual – Fichas de Avaliação de 2009/2010	22
Tabela nº 3- Caraterização individual dos alunos - atitudes e comportamentos	30

Índice

Introdução	1
Capítulo I	
1. Caraterização Física do Concelho de Fornos de Algodres	6
1.1. Delimitação geográfica	6
1.2. Morfologia e topografia	7
2. Caraterização Demográfica, económica e social	8
2.1. Aspetos demográficos	8
2.2. Aspetos económicos	12
2.3. Indicadores sociais e culturais	14
3. Caraterização da escola	16
4. Caraterização da turma	24
Capítulo II	
1. Descrição do processo de Prática de Ensino Supervisionada	33
2. Formulação do problema	46
Capítulo III	
1. Breve referência histórica	50
2. Entendimento sobre Deficiência Mental	56
3. O trabalho do professor como fator facilitador do sucesso educativo	59
4. A diferenciação curricular e as NEE's	69
5. A importância da diferenciação curricular	70
6. Adaptações Curriculares	71
7. Enquadramento legal	73
Conclusão	84
Bibliografia	

Introdução

A presença, nas sociedades contemporâneas, de crianças e jovens portadoras de deficiência mental representa, quer uma interrogação permanente sobre a natureza e origem das diferenças individuais, quer um notável desafio para aqueles que se dedicam à sua reabilitação. Constituindo uma das situações de inadaptação mais comuns, desde há muito que o mundo ocidental se empenha na criação de diversos tipos de serviços, e que profissionais oriundos de diferentes áreas científicas (psicologia, pedagogia, sociologia, medicina...) se dedicam ao seu estudo.

“Como educadores do século XXI, cabe-nos um papel preponderante: o de defender os princípios consignados na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, que, numa palavra, proclamam que toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de educação. É, portanto, da nossa responsabilidade fazer com que toda a criança com NEE, não obstante a severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades específicas.” Correia (1997:15)

Naturalmente, a escola insere-se no processo de mudança da sociedade e deve ser uma instituição aberta à comunidade. Esta terá de modificar o seu processo de actuação competindo-lhe organizar-se e planear tarefas tendo o aluno como centro. O professor deixa de ser, de acordo com Francisco, C. (2001:15) *“um mero transmissor de conhecimentos para um criador de condições de desenvolvimento dos educandos, tornando-se por isso necessário, passar para um estilo de educação “just-for-you” em que os programas são desenvolvidos para irem de encontro às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos”*. Assim, deve haver uma adaptação dos currículos para que seja possível uma aprendizagem ao ritmo individual, mediante uma análise cuidada da constituição das turmas, do meio de onde provém o que criará mais possibilidades de sucesso escolar. Deverá ser evitada a massificação das turmas e mesmo da própria escola, para que a possibilidade do insucesso, da indisciplina e de outros aspectos negativos diminua substancialmente. O aluno deverá estar sempre presente com toda a sua complexidade, e a escola terá de funcionar para ele como um espaço aberto, o qual leva ao aparecimento de novos horizontes, onde os seus interesses serão tidos em conta.

Então, a instituição escolar poderá ser uma verdadeira comunidade educativa que reflecta uma imagem autêntica de todos os que a constituem com os seus problemas, anseios e preocupações. O seu bom funcionamento dependerá do empenho, seriedade e dedicação daqueles que a integram, desde que lhe sejam facultadas condições. A escola deve ajustar-se aos seus alunos, mas continua, efectivamente, a ser pensada em função das aprendizagens, escolares e profissionais, tendo como objectivo responder às solicitações da sociedade.

É verdade que as aprendizagens são importantes para a criança, mas não devem constituir, por si só, uma finalidade. São um meio para a criança adquirir autonomia. Realmente o que é importante para a criança e o que será cada vez mais importante para ela, diante da evolução permanente da sociedade é o desenvolvimento das capacidades de adaptação à mudança, o que só se pode adquirir através de uma educação pensada em termos de desenvolvimento da pessoa.

Com a evolução progressiva dos conhecimentos e das investigações científicas, com a preocupação dos governos em legislar a obrigatoriedade e garantir a gratuidade da escola e com a luta histórica pelos direitos humanos, assistimos, hoje, a uma mudança de atitudes em relação à criança que nasce diferente, permitindo a igualdade de oportunidades.

Vários autores têm referido a importância de uma escola inclusiva e ajustada a todos os alunos. Desta forma podemos salientar, por exemplo, Porter (2001) que considera que toda a criança tem “*direito à educação pública e não o privilégio*”. Por outro lado Correia (1999) refere que a criança com Necessidades Educativas Especiais (doravante NEE) deve receber uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades. Também Silva (1993), referindo-se ao trabalho dos professores com estes alunos, defende que as estratégias e os métodos de aprendizagem utilizados pelo professor passam pela sua flexibilidade em adaptar com sucesso o processo ensino/aprendizagem.

A educação da criança portadora de Deficiência Mental (doravante DM) constituiu, por um lado, uma experiência que nos perturba e nos gratifica, e por outro, nos faz levantar questões sobre o desenvolvimento e a educação. Assim sendo, das razões que explicam a importância e utilidade que nos conduziram ao presente estudo, de carácter exploratório, salientam-se o desenvolvimento do potencial de cada um, o

maior dinamismo da prática docente na inclusão dos alunos com DM, uma orientação funcional e estruturada na perspectiva do aluno portador de DM, o desenvolvimento do espírito crítico dos professores susceptível de promover progressos no processos de ensino/aprendizagem, fornecimento de actualização no domínio pedagógico e científico relevante e adequado aos intervenientes, motivar para o saber e estimular o recurso a outras fontes de conhecimento.

O Relatório Final de Estágio, que aqui se apresenta foi realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório apresenta uma linguagem simples, tentando dar corpo a um discurso cuidado e coerente. Nele se apresenta, a informação que considerámos pertinente para explicitar todo o trabalho realizado durante o período de estágio. Ora, a educação é algo que começa, mas nunca acaba. Como a vida é uma eterna aprendizagem temos que ensinar os nossos alunos a aprender. Temos que os ensinar a pensar, a ter capacidade crítica e a prepararem-se para a vida. Nem sempre o que preparamos e pensamos para uma aula acontece. Nem sempre o que aprendemos na teoria, se aplica à prática com o sucesso total. Há falhas que são e devem ser corrigidas com o tempo, com a experiência. A teoria, a base do conhecimento, aprendi-a na minha instituição formadora, mas foi a prática que me “oficializou” como professora e que irá completar a minha formação como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico (doravante CEB).

Só quando iniciámos a nossa prática profissional nos apercebemos quão importante é ser-se possuidor de uma boa teoria. Daí que a formação de professores deva contemplar um plano de estudos apropriado à “*educação daqueles que vão ser professores*” Garcia (1999, p:22). Neste sentido podemos dizer que a formação de professores é a formação profissionalizante para o ensino, ou seja, é a formação que deverá capacitar o formando para ensinar outros. O autor refere ainda que a formação não é nada mais do que uma “*actividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações*” (1999:22). Seria impensável, alguém desempenhar actualmente uma determinada tarefa profissional sem anteriormente se capacitar para tal. Seria também impensável, alguém leccionar sem ter bases para isso, até porque o ensino é algo de muito sensível. Neste sentido, deve o futuro professor preparar-se, procurando uma formação adequada e

capaz. Até porque ainda segundo Marcelo - Garcia (1999:22), a formação de professores é *“um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades.”* Daí que seja necessário tomarmos consciência de que ser-se professor é uma actividade de extrema importância, algo que não se aprende a desempenhar de um dia para o outro, tendo que haver uma formação académica, que integre uma formação pedagógica e científica capaz de desenvolver nos indivíduos um conjunto de capacidades necessárias para poder desempenhar tão digna profissão. Neste contexto, faz sentido que se desenvolvam nos formandos competências, visando o desenvolvimento profissional e o seu desempenho como futuros docentes, promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. Preconiza-se ainda que estes futuros docentes sejam avaliados ao longo do seu percurso académico e que para tal tenham de prestar “provas” do seu desempenho. É neste sentido que surge o presente Relatório Final de Estágio.

Um relatório tem como função apresentar a melhor imagem possível da prática pedagógica realizada por um aluno, durante um determinado período de tempo. Como nos dirá qualquer dicionário, relatório é um texto informativo em que se expõe por escrito uma actividade ou situação.

Tendo em conta que o relatório deve proporcionar uma visão alargada das diferentes componentes do trabalho pedagógico desenvolvido pela estagiária durante a sua prática, o corpo estrutural deste divide-se em três capítulos. O primeiro capítulo é consagrado à caracterização socioeconómica do meio envolvente à escola cooperante e também à caracterização da turma onde decorreu o estágio. Segue-se o segundo capítulo onde é dada relevância à contextualização da prática profissional, tendo em conta o grupo de crianças, o ambiente educativo e o projecto educativo, onde se explicitam as intencionalidades educativas, as experiências de aprendizagem, os procedimentos de observação e avaliação da acção educativa e à problemática encontrada no estágio. O terceiro capítulo será centrado no enquadramento teórico - conceptual da área da problemática definida, evidenciando os principais aspectos relacionados com DM. O presente trabalho culmina com algumas considerações finais e a bibliografia que serviu de suporte a este relatório.

Capítulo I

1-Caraterização Física do Concelho de Fornos de Algodres

1.1.Delimitação geográfica

O concelho de Fornos de Algodres localiza-se no distrito da Guarda, na Região Centro de Portugal, na zona de transição entre o Planalto Beirão e a Serra da Estrela, estando inserido na Região de Turismo da Serra da Estrela, sendo atravessado pelo Rio Mondego no sentido Leste-Oeste, a Sul.



Mapa nº 1 – Localização Geográfica de Fornos de Algodres

Fonte: Município de Fornos de Algodres

O concelho de Fornos de Algodres confina com os concelhos de Trancoso e de Celorico a Nascente, Aguiar da Beira a norte, Gouveia a Sul e Mangualde a Poente, pertencendo ao distrito da Guarda. A área concelhia atinge os 13.323 hectares, e está dividida em dezasseis freguesias: Algodres, Casal Vasco, Cortiçô, Figueiró da Granja, Fornos de Algodres, Fuinhas, Infias, Juncais, Maceira, Matança, Muxagata, Queiriz, Sobral Pichorro, Vila Chã, Vila Ruiva e Vila Soeiro do Chão. Fornos de Algodres é atravessado, na direcção E-W pela auto-estrada A25 e pela Linha da Beira Alta, ou seja, é servido pelas melhores vias de ligação entre Portugal e a Europa, e no contexto da Região Centro, entre o Litoral e o Interior. As mesmas vias, conjugadas com a EN 16 (desclassificada pelo Decreto-Lei n.º 380/85) asseguram boas ligações aos concelhos vizinhos de Celorico da Beira e Mangualde; os outros concelhos adjacentes, como é o caso de Aguiar da Beira e Gouveia são acessíveis pela EN 330 (também desclassificada pelo mesmo decreto-lei) que atravessa o concelho na direcção N-S.

A circulação no interior do concelho é assegurada pela EN 16 e pela EN 330 e por um grande número de vias, entre as quais há a salientar as EM 554, 554-2 (servindo o sul do concelho), a EM 583-2 (norte), as EM 586, 586-3 e 586-4 (nascente), e as EM 587, 587-5 e 615 (poente).

1.2.Morfologia e Topografia

Em termos morfológicos o Concelho divide-se em três partes: Alto Concelho ou Terra Fria, Baixo Concelho ou Terra Quente e Além Mondego. A parte mais alta, a poente e a norte, isto é, a Terra Fria ou Alto do Concelho é constituída por um planalto, a mais de 700 metros de altitude onde se encontram as freguesias de Algodres (com Furtado e Rancosinho), Infias, Matança (com Forçadas e Fonte Fria), Casal Vasco (com Ramirão), Maceira, Queiriz (com Aveleiras, Barreira e Casal do Monte). Este planalto quebra-se de nordeste a sudoeste, desde Maceira a Infias, formando a Serra de Belcaide, a da Barroca, e a de Infias ou Serra da Esgalhada. Chama-se Terra Quente, Terra Chã ou Baixo Concelho e Fundo do Concelho à parte inferior subjacente, onde estão situadas as freguesias de Figueiró, Cortiçô, Vila Chã, Muxagata, Sobral Pichorro (com Mata) e Fuinhas (com Corujeira). A sul do Rio Mondego situa-se o sector do Além Mondego (expressão antiquíssima), ou Pé da Serra, onde estão as freguesias de Juncais (com Cadoiço), Vila Ruiva e Vila Soeiro do Chão. A irregularidade do relevo, encontra-se nos desníveis altimétricos, sendo este um dos principais traços característicos da topografia do município. Podem encontrar-se hipsometrias inferiores a 400 metros e superiores a 700 metros. A presença de fortes declives junto às principais linhas de água, nomeadamente as vertentes que ladeiam o Rio Mondego e a Ribeira de Cortiçô, constituem um traço característico da paisagem planáltica dominante. A cota mais alta do concelho situa-se na zona do planalto e tem o valor de 782 metros de altitude, na freguesia de Queiriz.

2. Caracterização Demográfica, Económica e Social

2.1. Aspetos Demográficos

A análise do ponto de vista demográfico revela-se de extrema importância não só para o conhecimento do quantitativo populacional concelhio, como para avaliar com exactidão o seu potencial de desenvolvimento, de modo a que os vários agentes económicos e instituições obtenham um suporte para as suas diversas formas de intervenção, definição de necessidades e implementação de programas de acção.

Desta forma, e tendo em atenção a localização do concelho no panorama territorial português, torna-se pertinente focar determinadas características territoriais que estão associadas a esta questão: situação periférica em relação aos grandes centros urbanos, baixa densidade populacional, envelhecimento da população, estrutura produtiva débil e desequilibrada, indústria incipiente e pouco diversificada, existência de poucas infra-estruturas organizativas do tecido industrial, fraco nível de investimento, e carência de infra-estruturas sociais. Algumas destas características podem ser encontradas no concelho de Fornos de Algodres, são evidentes.

	Área	Freguesias	População Residente					
	Total Km2	n.º	1991			2001		
	2001	2001	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Zona Centro	23 675	1 111	1 721 650	826 810	894 840	1 791 781	861 515	930 266
Distrito da Guarda	5 536,2	336	188 165	90 065	98 100	179 961	85 855	94 106
Serra da Estrela	867,8	67	54 042	25 975	28 085	49 698	23 667	26 031
Fornos de Algodres	131,5	16	6 270	3 091	3 179	5 629	2 704	2 925

Quadro nº 1- Evolução Demográfica da Região Centro, Serra da Estrela e concelho de Fornos de Algodres entre 1991 a 2001.

Fonte: INE

Aliás, como podemos constatar pelo quadro 1, em toda região centro verificou-se um ligeiro aumento da população, no entanto, no concelho de Fornos de Algodres tal não aconteceu, entre 1991 e 2001 perdeu cerca de 10,22% da população residente. Ou seja, este concelho tem-se caracterizado por uma perda contínua e progressiva da população desde a década de 50 até aos nossos dias. Pode então afirmar-se que a evolução da população tem sido marcada por três variáveis microdemográficas distintas, e no entanto, interligadas, que são: os movimentos migratórios significativos; diminuição do número de nascimentos; aumento da mortalidade. Estes três fenómenos são os principais responsáveis pela diminuição populacional que se tem registado

progressivamente na segunda metade do século XX neste concelho, e em outros do interior do país.

Períodos Freguesias	Valores Absolutos						Variações percentuais			
	1950	1960	1970	1981	1991	2001	1950 1960	1960 1970	1970 1981	1981 1991
	Algodres	1010	923	653	560	531	450	-8,61	-29,25	-14,24
Casal Vasco	531	449	366	287	306	269	-15,44	-18,49	-21,58	+6,62
Cortiçô	387	326	256	242	204	180	-15,76	-21,47	-5,47	-15,7
Figueiró da Granja	847	689	622	606	548	471	-18,65	-9,72	-2,57	-9,57
Fornos de Algodres	2360	1797	1490	1713	1680	1686	-23,86	-17,08	+14,97	-1,93
Fuinhas	317	269	190	158	159	110	-15,14	-29,37	-16,84	+0,63
Infias	234	251	170	230	224	280	+7,26	-32,27	+35,29	-2,61
Juncais	580	483	319	351	356	316	-16,72	-33,95	+10,03	+1,42
Maceira	628	560	388	367	319	277	-10,83	-30,71	-5,41	-13,08
Matança	772	669	550	436	322	312	-13,34	-17,79	-20,73	-26,15
Muxagata	582	520	329	346	293	248	-10,65	-36,73	+5,17	-15,32
Queiriz	524	518	423	362	347	293	-1,15	-18,34	-14,42	-4,14
Sobral Pichorro	694	560	437	330	274	227	-19,31	-21,96	-24,49	-16,97
Vila Chã	180	151	121	122	108	93	-16,11	-19,87	+0,83	-11,48
Vila Ruiva	528	473	283	240	220	180	-10,42	-40,17	-15,19	-8,33
Vila Soeiro do Chão	471	397	328	244	287	237	-15,17	-17,38	-25,61	+17,62
Total	10 645	9 035	6 925	5 605	6270	5629	- 1,6	- 2,6	-2	+ 0,6

Quadro nº 2- Evolução Demográfica do Concelho de Fornos de Algodres desde 1950 até 2001

Fonte: Plano Director Municipal da Câmara de Fornos de Algodres, INE, Anuários Estatísticos e INE, Censos 2001

Podemos mencionar que a variação populacional anual em cada década foi sempre negativa, isto é, ao longo da década de 50 a variação da população rondou os -1,6%; na década de 60 observamos um aumento negativo na variação anual (-2,63%) continuando a verificar-se este fenómeno nos anos seguintes (70/81 com -0,4% e -0,6% respectivamente).

No entanto, com o aparecimento dos resultados definitivos dos Censos realizados ao longo do ano de 2001, podemos observar que no decorrer da década de 90 verificou-se uma continuidade no decréscimo populacional, aliás segundo a mesma fonte existiu entre 1991 e 2001 uma variação de -10,2% neste período. Podemos ainda referir que todas as freguesias sofreram um decréscimo populacional, exceptuando a vila de Fornos de Algodres e a aldeia de Infias que assistiram a um ligeiro aumento no seu número de habitantes.

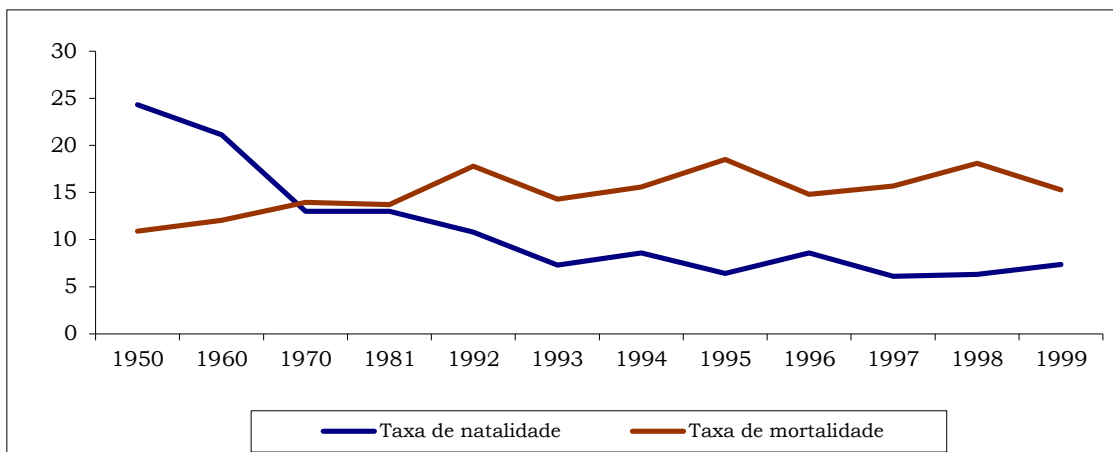


Gráfico nº 1 - Taxas de Natalidade e Mortalidade

Fonte: INE

Como podemos verificar na década de 1950 as taxas de natalidade e mortalidade encontravam-se muito afastadas, registando-se, portanto, na altura a reposição das gerações, no entanto, quando chegamos a 1970 dá-se um alteração neste quadro, isto é, a taxa de natalidade foi ultrapassada pela taxa de mortalidade, incrementando de forma muito visível o decréscimo existente nos valores da população concelhia. Este fenómeno continua a verificar-se actualmente, como podemos constatar pelas taxas observadas entre os anos de 1992 e 1998, isto é a natalidade continua com valores inferiores relativamente à mortalidade.

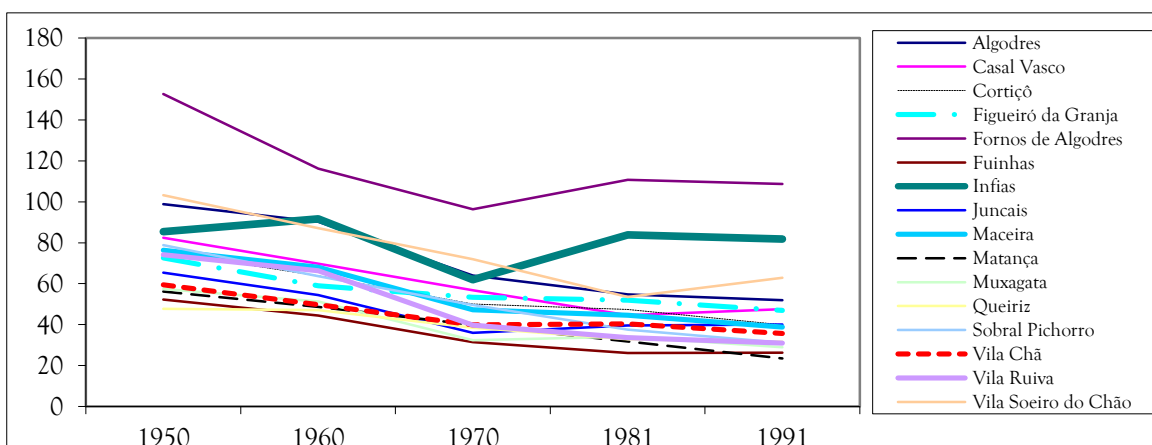


Gráfico nº 2- Densidade Populacional desde a década de 1950 até 1991 no Concelho de Fornos de Algodres

Fonte: Plano Director Municipal de Fornos de Algodres

INE, (1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2001), Anuários Estatísticos da Região Centro de 1994 a 2000, Coimbra: INE/DRC

Relativamente à Densidade Populacional, em termos gerais, desde a década de 1950 até 1991, houve um decréscimo permanente e significativo da população. Este fenómeno é explicado pelos fortes movimentos migratórios que se registaram nas décadas de 50/60, em que os principais destinos destes indivíduos era o Litoral e o Estrangeiro, nomeadamente, a França e as Colónias Ultramarinas - Angola e Moçambique. Mas além da forte emigração, convém referir a descida da taxa de natalidade desde a década de 50 até aos nossos dias, sendo este um importante factor explicativo desta descida. Este movimento migratório teve raízes nas fracas condições de vida proporcionadas pelo meio, predominantemente agrícola, gerando situações precárias e de grande instabilidade devido à falta de emprego e à ruptura do sistema tradicional camponês (quando se deu a reforma na estrutura agrária portuguesa). Actualmente o fenómeno da emigração ganhou novos contornos, isto é, não tem a amplitude que tinha nas décadas de 50/60, uma vez que actualmente ocorre periodicamente sobretudo aquando da colheita de alguns produtos agrícolas, como é o caso do tomate (Espanha) ou da maçã (França). Na transição da década de 70/80 registou-se um ligeiro aumento na densidade populacional, devido ao retorno de alguns emigrantes, especialmente daqueles que se encontravam nas ex-colónias logo após o 25 de Abril de 1974. Este aumento foi mais significativo nas freguesias de Fornos de Algodres, Matança, Juncais, Muxagata e Vila Chã.

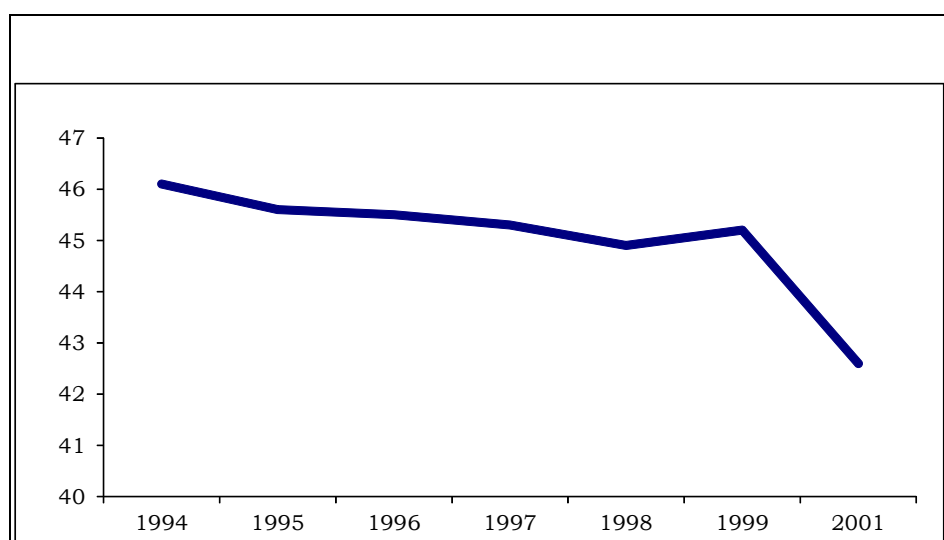


Gráfico nº 3- Densidade populacional de 1994 a 1999 no concelho de Fornos de Algodres

Fonte: INE

A um nível igual, e na década de 1990, a densidade demográfica mostrou-se estável, embora apresente valores decrescentes anualmente, registando-se apenas um ligeiro aumento na transição de 1998 para 1999, sem, contudo conseguir atingir os valores do início da década.

Grupos Etários	1991			2001		
	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M
0-14	1125	616	509	807	409	398
15-24	867	457	410	689	367	322
25-64	2787	1339	1448	2648	1289	1359
65 e mais	1491	679	812	1485	639	846
Total	6270	3091	3179	5629	2704	2925

Quadro nº 3 - Evolução da população entre 1991 e 2001 por estratos etários no concelho de Fornos de Algodres
Fonte: INE, Censos 1991, Censos 2001

Como podemos constatar pelo quadro 3, o concelho de Fornos de Algodres conheceu uma diminuição em todos os estratos populacionais entre o ano de 1991 e 2001. O índice de envelhecimento (n.º de residentes com 65 e mais anos por 100 residentes com menos de 15 anos) aumentou significativamente entre estes dois momentos censitários, sendo que em 1991 o índice era de 137,5% passando em 2002 para 194,2%, indiciando claramente o envelhecimento da população de Fornos. Comparando estas taxas com as do Distrito da Guarda é possível constatar que as percentagens são idênticas. Em resumo, à semelhança da maioria dos concelhos do interior do país, é caracterizado por uma forte taxa de envelhecimento da população associada a uma crescente descida na taxa de natalidade, daí o aparecimento do conceito de duplo envelhecimento.

2.2. Aspetos Económicos

A indústria de Fornos de Algodres está intimamente ligada aos ramos tradicionais (serração, fábrica de móveis, fábrica de lacticínios) que exigem investimentos pouco avultados e mão-de-obra pouco qualificada. Assim a indústria neste concelho, caracteriza-se essencialmente por: reduzido número de estabelecimentos; unidades de pequena dimensão/familiares; predomínio das actividades tradicionais. A construção civil desempenha a nível concelhio um papel muito importante na criação/manutenção dos postos de trabalho e que consegue mesmo ter um certo protagonismo em relação ao exterior do concelho, uma vez num estudo

publicado recentemente num jornal regional – *Jornal do Fundão* - uma empresa de construção civil de Fornos de Algodres figurava entre as cem maiores empresas da Beira Interior).

Área de actividade das empresas	1998	1999
Não identificada ou mal definida	4	8
Agricultura, produção animal, caça e silvicultura	78	77
Indústrias Extractivas	48	45
Indústrias Transformadoras	-	-
Produção e Distribuição de Electricidade, de Gás e de Água	75	74
Construção	153	154
Comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis, motociclos e de bens de uso pessoal e doméstico	76	76
Alojamento e restauração (restaurantes e similares)	68	42
Transportes, Armazenagem e comunicações	35	12
Actividades financeiras	12	29
Actividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas	-	-
Serviços Vários	26	18
Total	517	535

Quadro nº 4 – Número de Empresas e sua distribuição por sector de actividade no concelho de Fornos de Algodres

Fonte: INE

Como podemos constatar pela análise do quadro 4, Fornos de Algodres, não possui uma componente industrial muito forte, uma vez que as empresas apresentadas são na sua maioria (se não na sua totalidade) de pequena ou média dimensão, não ultrapassando, no seu máximo, os cem trabalhadores, o que espelha a fraca dinâmica empresarial e empreendedora deste concelho. Desta forma, as empresas que se apresentam em maior número situam-se na área do comércio por retalho e grosso, reparação de veículos automóveis, motociclos e de bens de uso pessoal e doméstico (corresponde ao pequeno comércio existente em todo o concelho); seguindo-se aquelas que intervêm no sector primário e no sector ligado à restauração; as empresas ligadas à construção civil, encontram também aqui alguma representatividade.

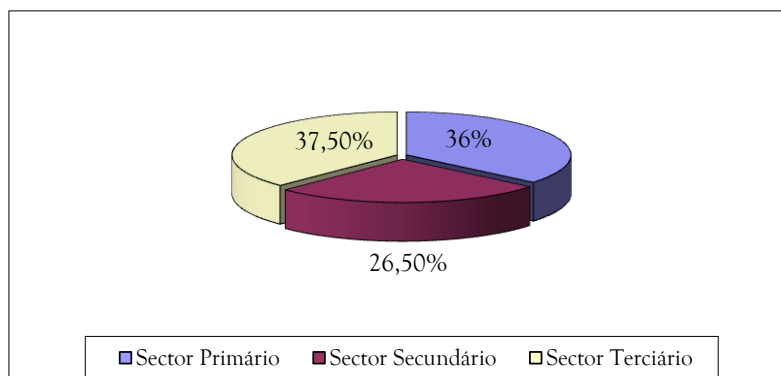


Gráfico nº 4 – Distribuição da população segundo sector de actividade em 1991 no concelho de Fornos de Algodres

Fonte: INE, Censos de 1991

Como se pode observar através do gráfico exposto, não existe uma grande variação de valores entre os três sectores de actividade, isto é, o sector primário (agricultura) é ainda uma actividade que ocupa grande parte da população activa (36%); o sector secundário é representado por 26,5%; e por fim, o sector terciário ligado aos serviços é aquele que abrange um maior número de pessoas (37,5%) dentre as quais 39,9% estão ligadas a serviços de natureza social, e 60,1% relacionados com a actividade económica.

2.3. Indicadores Sociais e Culturais

O concelho de Fornos de Algodres é servido há vários anos por um Centro de Saúde situado na sede do concelho, sem serviço de internamento, onde trabalham 6 médicos. Relativamente a extensões do Centro de Saúde o que obriga a deslocações frequentes da população não residente na sede do concelho para a mesma sempre que necessário, ou para o Hospital Distrital da Guarda – em casos que inspirem mais cuidados. Este fato é por vezes preocupante tendo em conta que as freguesias de Fornos de Algodres apresentam um índice de envelhecimento (a nível concelhio este índice situava-se em 1998 nos 166,67%) muito acentuado, e portanto, necessários de um maior acompanhamento médico; esta situação é ainda mais preocupante quando se tem em conta os rendimentos mensais deste grupo etário, bem como a fraca cobertura de transportes públicos dentro deste concelho. Não obstante, esta problemática tem sido minimizada pela oferta semanal de serviços de transporte para o Centro de Saúde proporcionada pela autarquia aos mais carenciados. Fornos de Algodres não possui nenhum Hospital, funcionando, como já foi referido anteriormente, um Centro de Saúde

24 horas por dia, mas não possuindo qualquer sistema de internamento dos pacientes. Desta forma, em casos mais graves, que exijam tratamentos médicos mais específicos e complexos, torna-se necessário que a população se desloque para os hospitais mais próximos a nível geográfico, nomeadamente o Hospital Distrital da Guarda, ou Hospital Distrital de Viseu. No entanto, em situações que assim o exigem esta mesma população desloca-se para alguns hospitais centrais, como é o caso específico dos Hospitais da Universidade de Coimbra.

Para concluirmos, esta questão podemos enumerar algumas dificuldades/necessidades desta população no domínio da saúde, como seja o caso da não existência de extensões do centro de saúde em algumas freguesias do concelho, principalmente naquelas com um maior número de idosos e mais afastadas da sede do concelho. Uma outra necessidade sentida neste concelho, é o afastamento relativo (em caso de urgência) das especialidades médicas mais deficitárias o que obriga a esta população se deslocar regularmente às cidades de Viseu, Guarda ou Coimbra para a realização de exames médicos de rotina. Estas deslocações acarretam custos económicos difíceis de suportar para algumas famílias deste pequeno concelho.

A nível cultural, o concelho de Fornos de Algodres tem sofrido de algum dinamismo nos últimos anos. Assim, podemos encontrar uma rádio (Rádio Imagem), que emite 24 horas por dia, pertencente à Associação de Promoção Social, Cultural e Desportiva de Fornos de Algodres desde de 1988. A emissão desta rádio abrange vários concelhos, como é o caso de: Fornos de Algodres, Mangualde, Gouveia, Seia, Aguiar da Beira, Celorico da Beira, entre outros. Nos últimos anos, tem-se também assistido a várias exposições culturais sobre os mais variados temas, desde a literatura, à música, à história e até sobre os saberes tradicionais. Ainda em relação a actividades culturais não podemos esquecer de referir o importante papel que as várias associações (quer desportivas, quer sociais) têm na criação/desenvolvimento das mesmas. É ainda de referir vários programas que têm estado em funcionamento neste concelho direccionados para a população mais jovem, como é o caso dos Programas de Ocupação de Tempos Livres e de outros programas desportivos e culturais desenvolvidos em parceria com várias entidades, nomeadamente com o Instituto Português da Juventude.¹

¹Dados cedidos pela A.P.S.C.D.F.A.

3- Caraterização da escola

A Escola básica do 1.º Ciclo de Fornos de Algodres funciona na Rua da Estrada Nacional n.º 16 – 6300 – Fornos de Algodres. A escola é constituída por dois edifícios contíguos, com quatro salas cada um: 4 salas de aula no 1.º piso (4.º e 3.º anos); 4 salas de aula no 2.º piso (2.º e 1.º anos e Sala de Professores); 1 salão coberto para recreio em tempo de chuva, impraticável como salão de Educação Física devido às péssimas condições acústicas e à inadequada tipologia do piso (demasiado escorregadio, com a humidade); 2 salas para as Auxiliares, no 1.º piso; 2 pequenas arrecadações, no 1.º piso; 1 sala com caldeira e sistema de aquecimento; 1 espaço coberto, a norte do edifício, mas desprovido de paredes (alpendre). No exterior: 1 mini-campo de desportos colectivos; 1 campo de relva sintética, com balizas; 1 recreio cimentado. Tem sanitários para meninos; meninas e para adultos. O salão coberto, para além de zona de recato para os alunos em dias de chuva, pode ser utilizado para actividades devidamente orientadas e programadas para uma turma ou toda a Escola, nomeadamente dança, teatro, educação física, levando-se em linha de conta os riscos obviados pela qualidade do piso, atrás definida.

O espaço exterior pode ser utilizado para os intervalos e para actividades desportivas ou de educação física, orientadas pelo professor da turma ou outro (actividades extra-curriculares).²

4- Caraterização da turma

Com uma turma de dezanove alunos, em que oito apresentam dificuldades de aprendizagem numa ou mais áreas curriculares, para além dos dois alunos com NEE, continua a ser opção indispensável a da aplicação de uma metodologia de trabalho diferenciado, reforçada pelo recurso à ampliação do tempo dedicado às situações de ensino individualizado, numa heterogeneidade didáctica que impõe a necessidade de se incrementarem as actividades de avaliação formativa. Assim, em suma, a turma de 19 alunos, no 4.º Ano de Escolaridade: 16 remanescentes do ano lectivo anterior, um

² Dados cedidos pelo professor cooperante Jorge Manuel Carrilho Margarido

transferido da Escola Básica do 1. -º Ciclo de Celorico da Beira, outro proveniente do Colégio da Imaculada Conceição de Viseu e, o terceiro, retido neste ano de escolaridade procedente desta mesma escola. Há dois alunos com Necessidades Educativas Especiais:

A aluna a) evidencia NEE já descritas neste Projecto Curricular de Turma (doravante PCT). Caracteriza-se pela inconstância da sua linha evolutiva, volúvel em função do estado de espírito apresentado no dia-a-dia. Ainda assim, conseguiu, no ano transacto, alcançar um patamar de desenvolvimento excepcional, muito para além das expectativas exaradas em relatório psicológico; recorde-se que se tratava de uma criança que não se regia pelo cumprimento das mais elementares regras de convivência em actividade educativa na sala de aula (gritava, fugia da sala, negava o trabalho, importunava os colegas...); não evidenciava qualquer tipo de aprendizagem decorrente do trabalho dos anos anteriores, (não escrevia, não desenhava, não falava...); Hoje, está plenamente integrada na turma, cumpre as regras de organização da sala, participa nas actividades propostas pelo professor, sendo que a sua progressão intelectual foi notória e mais acentuada no final do anterior ano lectivo: lê globalmente algumas frases e palavras, reconhece vogais, ditongos e algumas consoantes, conhece os números com a noção de quantidade até ao sete (7) e aplica-os em pequenas somas e diferenças até ao nove (9). Faz dez anos.

O aluno b) é o segundo aluno com NEE. Não manifestava interesse particular por nenhuma das áreas curriculares de expressão, sendo prolixo nas suas manifestações de desagrado em relação às demais actividades escolares. Especificando: refutava, em absoluto, a participação em actividades relacionadas com as áreas de expressão (Plástica, Dramática, Musical); *“todavia, a evolução, neste aspecto, foi evidente, com a sua arbitral inclusão nas actividades de dança, conteúdo relativo ao bloco de Actividades Rítmicas e Expressivas (Expressão Físico-Motora), com o incentivo ponderado e aparentemente desinteressado e longínquo, embora sistemático, do professor. Hoje, já não se esquece do fato de treino para as «aulas de Educação Física a sério, do professor Jorge»*³.

Passou a interessar-se pelo progresso que tem vindo a alcançar, no plano das actividades curriculares, principalmente no que diz respeito à Língua Portuguesa. O “contrato”

³ In PCT 3.º Ano – 2009/2010.

estabelecido com o professor no ano anterior foi o de conseguir aprender a ler até ao Natal. Conseguiu-se até ao final do ano lectivo.

Não evidencia capacidade de cálculo mental, mas reconhece e aplica em algoritmos de técnica adaptada às suas dificuldades (somas, subtracções e multiplicações por números de um algarismo), a numeração até 1000. Continua a demonstrar enormes debilidades no âmbito do raciocínio quantitativo e analógico, sendo praticamente nulo o analítico e a aptidão para formular argumentos válidos recorrendo à visualização e ao raciocínio espacial, praticamente inexistente ou indetectável. Aplica de forma correcta o raciocínio combinatório.

Eram frequentes os episódios de irascibilidade e de incongruência na atitude de comedimento exigível, condições imprescindíveis ao harmónico relacionamento social que se preconiza para um salutar desenvolvimento global, neste grau de ensino. No entanto, aqui se manifesta a sua maior progressão: hoje, até ver, são esporádicas as crises de descontrolo emocional, por parte do aluno b).

Neste contexto, continua a preconizar-se o amparo pedagógico dirigido, sobretudo, para uma demanda de adaptação constante a um mais célere ritmo de execução das tarefas propostas, eliminando-se fontes de distracção colaterais, exigindo-se constância na dedicação à tarefa e criando-se um ambiente que promova uma atitude de concentração na actividade levada a cabo dentro da sala de aula, complementada com o apoio da Educação Especial, em sala adequada às circunstâncias, para adestramento e consolidação das competências alcançadas.

Refira-se que, para estes alunos, a meta educativa para o presente ano lectivo, para além das formais regularizadas pelo Programa, é a de promoção de um aprendizado resultante do fomento de actividades individualizadas, sendo a consolidação da aprendizagem da leitura o seu objectivo máximo, justificando o esforço de diferenciação pedagógica, condicionado, obviamente, pelos factores circunstanciais de dificuldade generalizada de aprendizagem dos demais alunos da turma. Em termos práticos, padroniza-se uma tipologia de trabalho curricular típica de um primeiro ano de escolaridade, para a aluna a) e de um segundo ano, para o aluno b).

Tal como se refere na introdução a este PCT, ao trabalho de dificuldade de aprendizagem generalizado corresponde inerente exigência de trabalho de ensino. Aqui, os espaços e os recursos materiais têm importância capital como ferramentas

pedagógicas de auxílio às didácticas específicas das diversas áreas. Contudo, a primeira impressão, nas instalações que nos acolhem temporariamente (um ano lectivo) não são as esperadas: os monoblocos climatizados são-no por possuírem dois aparelhos de ar condicionado; para além disto, são edifícios que se compreendem e se aceitam como meios de derradeiro recurso na ausência de outros, enquanto subsistirem as obras de construção da nova escola; os quadros, as mesas e as cadeiras são expedientes didácticos (se assim se podem chamar) exclusivos, estando as salas desprovidas de armários, factor que impossibilita a organização de materiais, por impossibilidade de resguardo. Por outro lado, a luminosidade proveniente das janelas reflecte-se no quadro, impossibilitando a visão aos alunos situados nas laterais; as persianas não resultam porque escurecem a sala, prejudicando a escrita individual, nas mesas; não existe local para suspender mapas, nem expositores para apresentação de cartazes ou de outro tipo de material de suporte didáctico; não há forma de solicitar a ajuda de uma Assistente Operacional sem que se tenha de abandonar a sala; os alunos da EB2,3/S de Fornos de Algodres usam os monoblocos como fonte de curiosidade, observando as aulas através das janelas, promovendo o alheamento da turma da essência da actividade com ruídos que instigam a quebra da serenidade do clima de aula; não há possibilidade de trabalhar a área de Expressão Plástica, a não ser conteúdos referentes ao tema de Desenho, pois não existe lugar para arrumo dos trabalhos elaborados; não há água, na sala; o pavilhão de Educação Física está sobrelotado; o recinto exterior de piso sintético está sempre ocupado com alunos dos outros ciclos que não têm aulas, manifestando desagrado quando o professor lhes solicita que se retirem para que educação Físico-Motora (EFM) ali tenha lugar; o material de EFM foi adquirido pelo próprio professor e é transportado para este recinto por ele e pelos alunos, uma vez que as Assistentes Operacionais se encontram ocupadas, na hora destinada a esta área (Sextas-Feiras, das 14:40 às 15:25).

Este contexto implica a necessidade de centrar o currículo nos conceitos, flexibilizando-o em função da realidade atrás descrita e assente num estilo de ensino mais directivo do que o recomendável, orientado, todavia, para a autonomia e cooperação dos alunos; o professor usa a voz, o corpo, o movimento, como um actor que solicita a atenção dos alunos, considerando as diferenças individuais (proficiências cognitivas diversas), fazendo do conflito cognitivo o ponto de partida da aprendizagem. Haverá um reforço da dimensão social e interpessoal, apelando-se ao ensino recíproco

(alunos mais proficientes auxiliam os outros), favorecendo-se o debate, a discussão, o trabalho de grupo, promovendo-se o projecto de trabalho individual e a partilha dos resultados na turma, de modo a que esses resultados se tornem significativos e funcionais, ajudando-os a desenvolver competências que lhes permitam tornar-se cada vez mais autónomos. A estratégia que parece ser a mais adequada é a de direccionar as actividades para o reforço da aprendizagem orientado para o ensino dos alunos com maiores dificuldades. O objectivo é o de desenvolver as competências básicas de ciclo nas áreas de Língua Portuguesa e em Matemática, de modo a que a retenção dos alunos neste ano de escolaridade seja o derradeiro recurso a ser usado.

Esta circunstância não é impeditiva a que se dê continuidade a alguns dos projectos de turma do ano transacto, uma vez constatada a pertinência do seu contributo para a evolução das aprendizagens dos alunos. Assim, mantém-se a proposta de resolução de problemas de carácter lúdico em parceria com os pais (projecto dos “*Enigmas Matemáticos*”), continuando a apelar-se à solicitação das capacidades individuais de abstracção, ao raciocínio analítico, combinatório, quantitativo, analógico... Na Língua Portuguesa, para além da escrita de textos colectivos e da correcção periódica e enriquecimento sistemático pela técnica de *Freinet*, continuará a estimular-se a leitura através da proposta de exploração em família de livros sugeridos pelo Plano Nacional de Leitura: uma história lida em parceria, em casa, por dia, num rácio médio de uma por mês; outro dos projectos que parece adequado por ter resultado no ano anterior é o de promoção do enriquecimento lexical através da criação de um “*dossiê de palavras caras*”: arquivo de vocábulos (por ordem alfabética e índice de erudição) para posterior consulta, com indexação de um valor aduzido por discussão na turma, que irá desde as palavras que valem €0,10 às mais caras, as de €5,00, em função do índice de complexidade que lhes é atribuída. Um trabalho complexo que solicita do professor dedicação absoluta à turma. Assim, seria uma ajuda preciosa a dispensa de trabalho administrativo ou de secretariado, como a redacção de actas, a participação em reuniões ordinárias sem premência de assunto, a elaboração de documentos de avaliação aferida que padroniza aprendizagens em turmas supostamente iguais (que as não há), a participação como elemento do corpo de aplicação ou correcção das Provas de Aferição, etc. São vinte e sete horas lectivas, mais duas horas diárias de trabalho que se não vê (o de preparação das aulas do dia seguinte) ...

Não foi necessária a aplicação de Fichas de Diagnóstico, pois a turma é sobejamente conhecida. Aos alunos novos, na turma, foi feita avaliação fundada na sua participação nas actividades de revisão das aprendizagens do terceiro ano. Ressalvando a natural regressão de algumas das competências conseguidas no ano anterior resultantes da interrupção das férias de Verão, a diagnose inicial para este ano é a seguinte, tendo em conta a exigência de elementar pela qual se pauta o quarto ano de escolaridade.

Escola:		BÁSICA DO 1.º CICLO DE FORNOS DE ALGODRES – 2010/2011					Sala:	B6	
Anos de Escolaridade:		4.º		O Professor:		Jorge Manuel Carrilho Margarido			
N.º	Nome	MAT	LP	EM	EX. PL.	EX. DR.	EX.MUS.	EX. FÍS.	
1	A	1	1	1	3	2	2	4	
2	B	2	3	3	3	3	4	4	
3	C	2	3	3	3	3	3	2	
4	D	2	4	3	3	3	3	3	
5	E	3	2	2	3	3	4	3	
6	F	2	2	2	3	3	3	4	
7	G	2	3	2	3	3	3	3	
8	H	2	2	2	3	3	4	3	
9	I	4	4	4	3	3	4	4	
10	J	2	2	2	3	3	3	4	
11	K	2	2	2	4	2	3	3	
12	L	1	1	1	1	2	3	3	
13	M	4	4	4	3	3	3	3	
14	N	3	3	3	3	3	4	2	
15	O	2	2	2	3	2	3	3	
16	P	4	4	4	3	3	4	4	
17	Q	3	3	2	3	3	3	3	
18	R	2	2	2	3	3	4	3	
19	S	3	4	4	3	3	4	3	

1– Muito fraco; 2 – Fraco; 3 – Regular; 4 – Bom; 5 – Muito bom; 6 – Excelente.

Tabela nº 1 – Diagnóstico Individual – Classificações atribuídas pelo professor.

Fonte: Professor Jorge Margarido

Recorde-se que se trata de uma turma que apresentava um atraso global no desenvolvimento que se presumia alcançado no final de um segundo ano de escolaridade, tal como se registou no PCT de 2009/2010. Assim, em termos práticos, a situação exposta aos Encarregados de Educação foi, no início do ano lectivo anterior, a de que seria necessário tempo de recuperação das aprendizagens não conseguidas durante o Segundo Ano de Escolaridade e a complementaridade das preconizadas curricularmente para o Terceiro Ano de Escolaridade.

Era esta a situação da turma no final do ano 2009/2010, sendo que as Médias Gerais 1, 2 e 3 correspondem, respectivamente, ao 1.º, 2.º e 3.º Período:

MÉDIAS FINAIS 2009/2010						
n.º	nome	MEDIA GERAL1	MEDIA GERAL2	MEDIA GERAL3	MEDIA FINAL	CLASSIFICAÇÃO
1	A	86,00	76,50	68,00	76,83	BOM
2	B	59,83	61,83	71,00	64,22	SUF
3	C	56,00	62,42	78,17	65,53	SUF
4	D	45,50	60,04	73,67	59,74	SUF
5	E	59,83	61,29	80,00	67,04	SUF
6	F	53,50	45,58	62,00	53,69	SUF
7	G	53,83	52,96	60,67	55,82	SUF
8	H	48,83	56,83	61,33	55,67	SUF
9	i	82,67	84,58	92,67	86,64	BOM
10	J	46,42	38,67	62,17	49,08	INSUF
11	K	72,50	87,50	85,00	81,67	BOM
12	L	91,17	89,88	92,67	91,24	M. BOM
13	M	60,33	61,38	78,33	66,68	SUF
14	N	43,83	44,92	60,33	49,69	INSUF
15	O	93,50	92,00	93,00	92,83	M. BOM
16	P	63,50	65,00	76,17	68,22	SUF
		63,58	65,09	74,70	67,79	

Tabela nº 2 – Diagnóstico Individual – Fichas de Avaliação de 2009/2010.

Fonte: Professor Jorge Margarido

O Gráfico seguinte ilustra os níveis alcançados por cada aluno. Refira-se que estes dados se relacionam, exclusivamente, com os resultados obtidos nas Fichas de Avaliação Sumativa. Também importante é o facto de o grau de exigência de cada ficha aplicada se ter mantido relativamente baixo, apesar de coadunado com os critérios de avaliação aprovados em Conselho Pedagógico, isto é, a especificidade da turma impunha a tolerância orientada pelo bom senso no que dizia respeito ao nível de proficiência global exigido; assim, o patamar alcançado foi o de se ter consolidado o Segundo Ano de Escolaridade e o de se ter abordado o Terceiro, carecendo de consolidação no início deste Quarto.

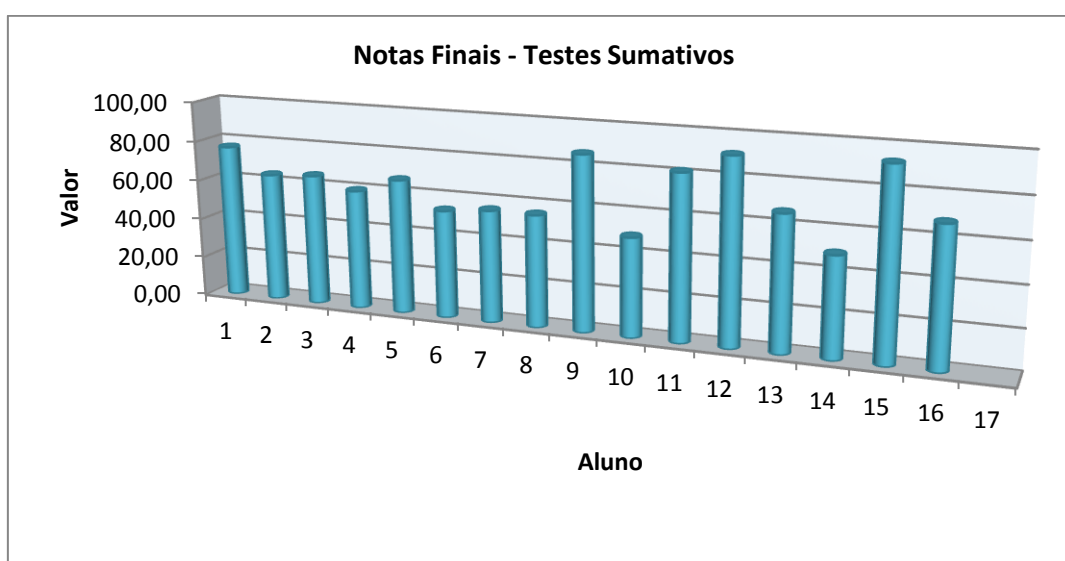


Gráfico nº 5 - Médias Individuais dos Testes Sumativos de 2009/2010.

Fonte: Professor Jorge Margarido

Como se pode constatar, as médias da turma foram crescendo, ao longo do ano lectivo, tal como elucida o gráfico:

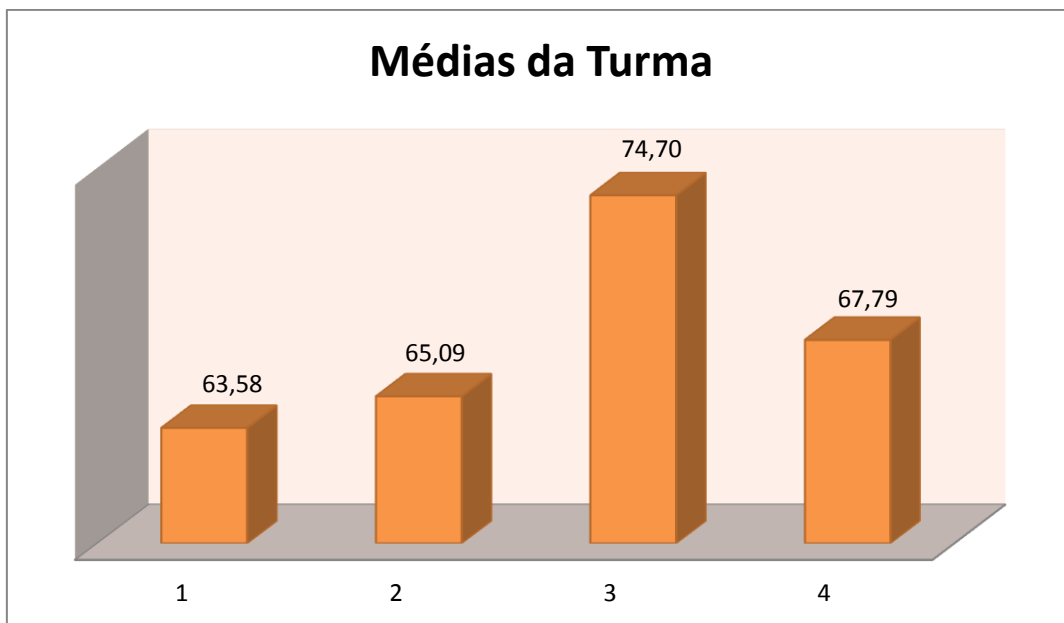


Gráfico nº 6 - Médias das Classificações dos Testes Sumativos da Turma 2009/2010.

Fonte: Professor Jorge Margarido

É de salientar a prestação dos alunos e o seu contributo individual para o panorama global de desenvolvimento alcançado, em 2009/2010; essa evolução ao longo dos períodos e a média final estão registados nos gráficos seguintes. Assim, 1,2 e 3 são os períodos do ano lectivo; 4 é a média ponderada desses períodos.

Evolução dos alunos ao longo do ano lectivo 2009/2010

Fonte: Professor Jorge Margarido

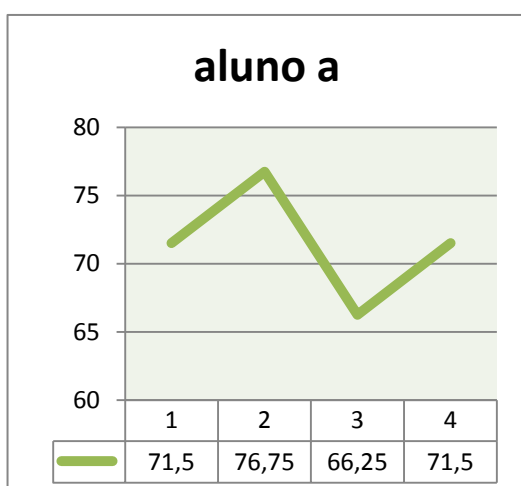


Gráfico nº 7

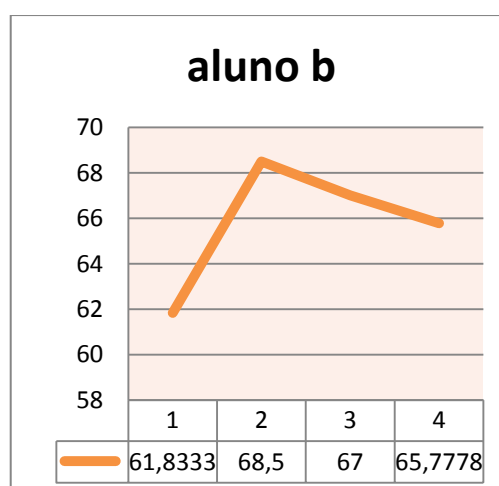


Gráfico nº 8

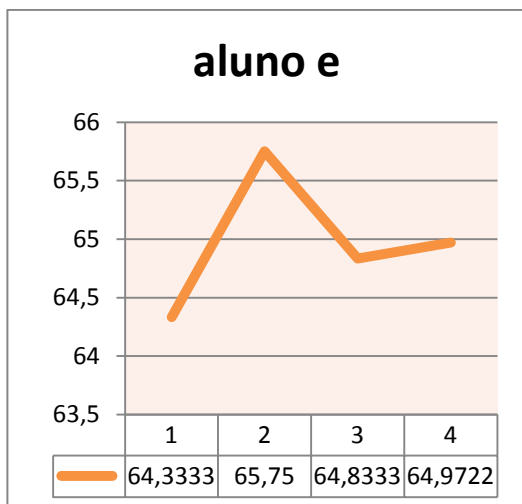


Gráfico nº 9

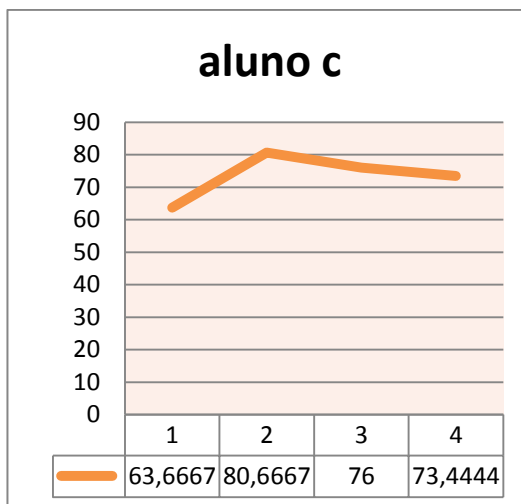


Gráfico nº 10

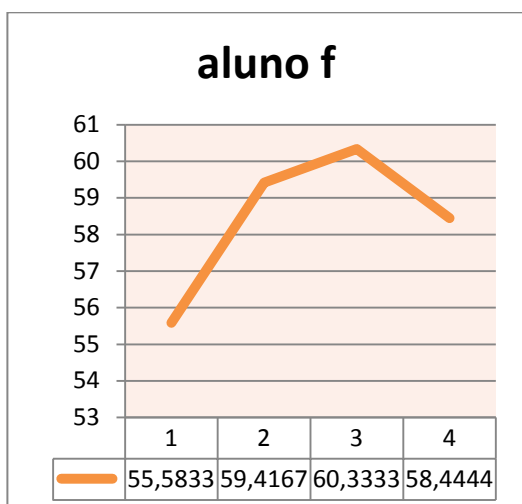


Gráfico nº 11

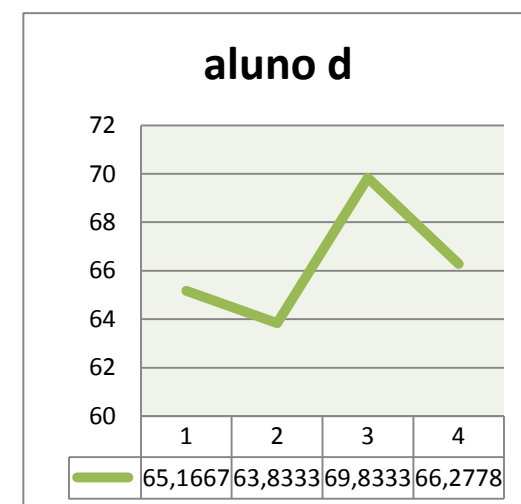


Gráfico nº 13

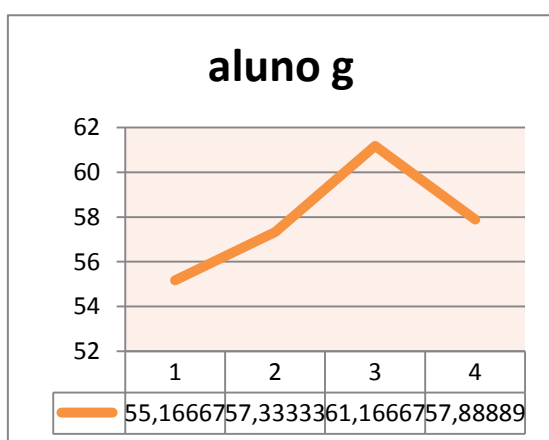


Gráfico nº 14

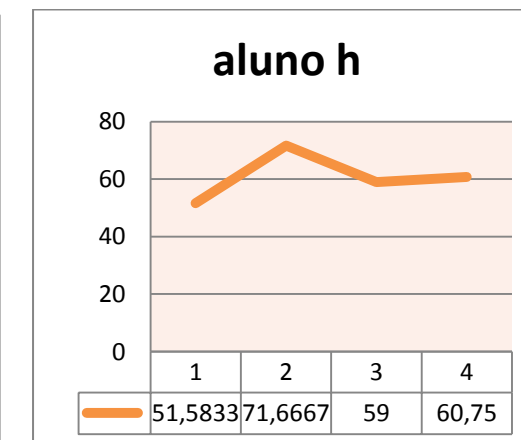


Gráfico nº 15

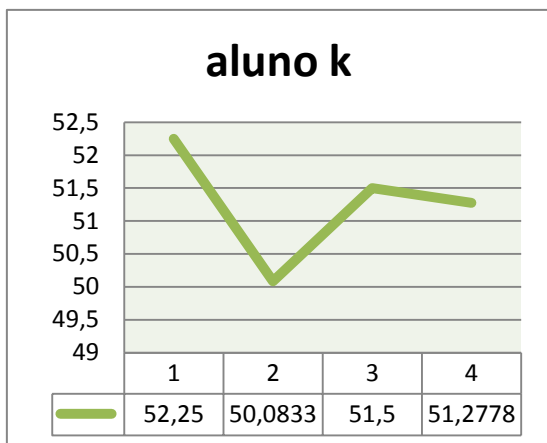


Gráfico n° 16

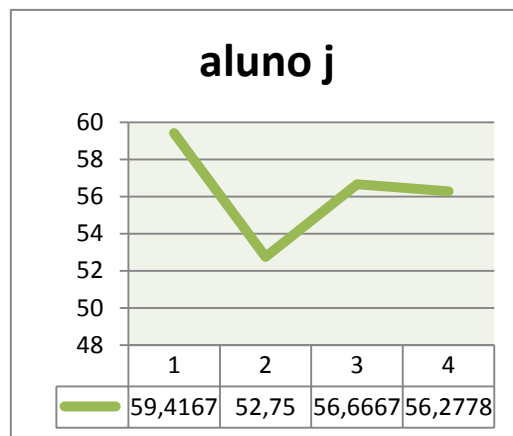


Gráfico n° 17

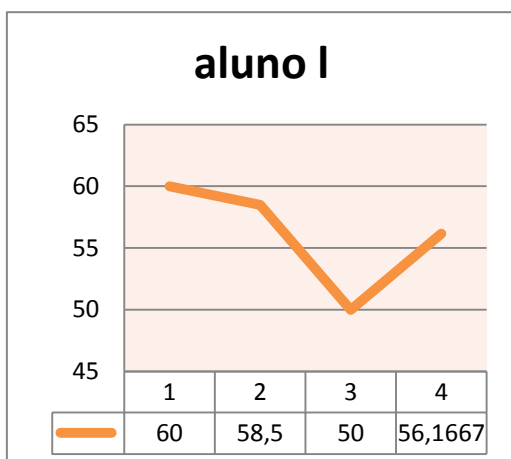


Gráfico n° 18

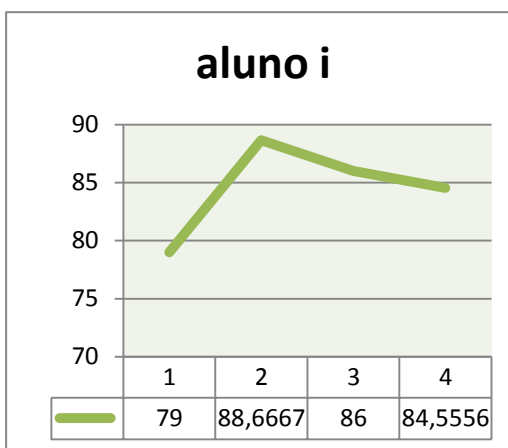


Gráfico n° 19

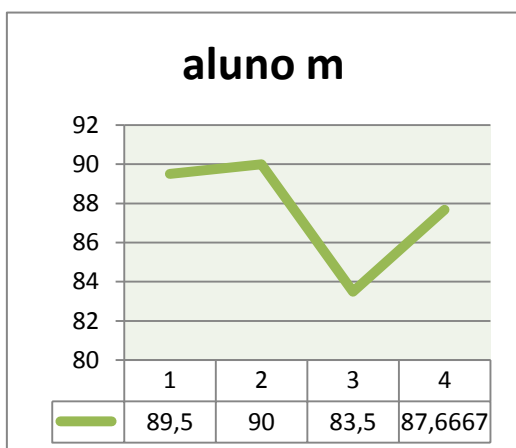


Gráfico n° 20

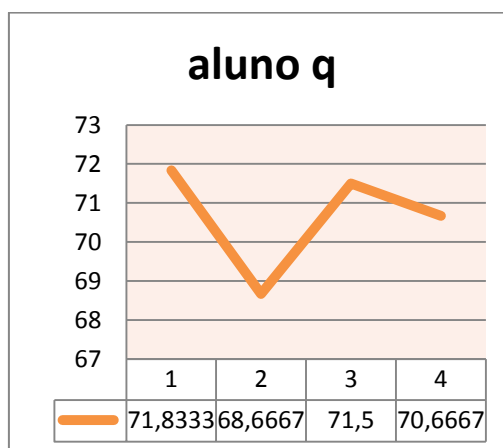


Gráfico n° 21

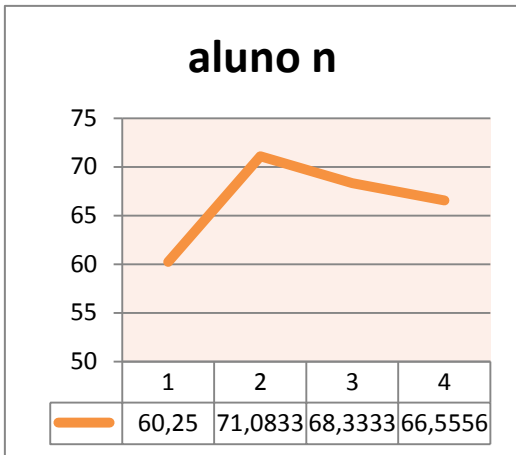


Gráfico n° 22

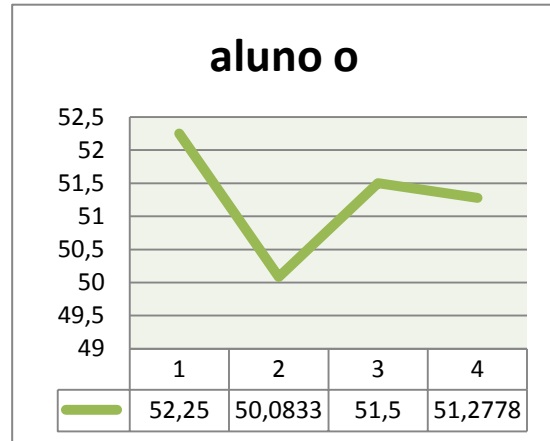


Gráfico n° 23

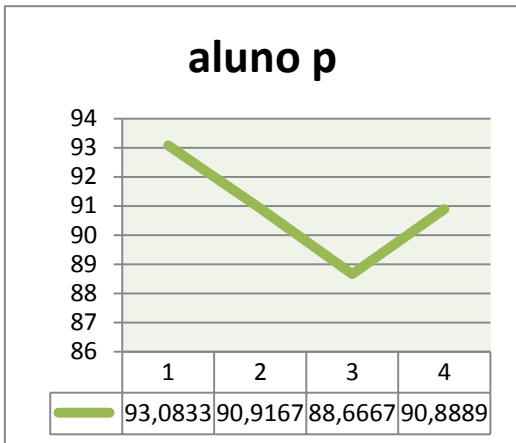


Gráfico n° 24

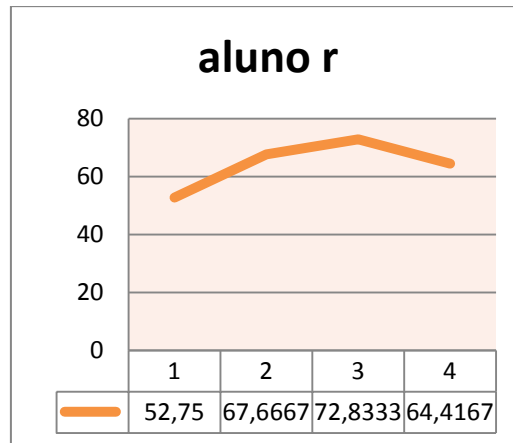


Gráfico n° 25

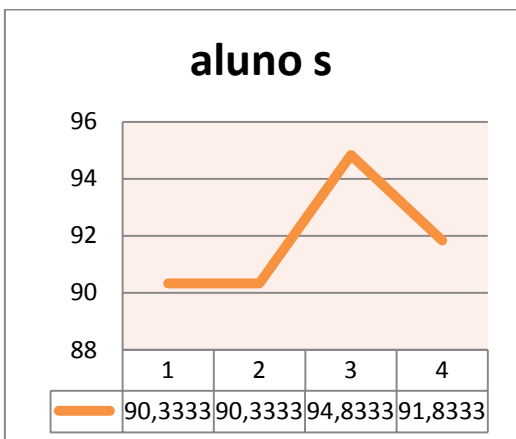


Gráfico n° 26

Estes resultados são o ponto de partida do ano lectivo de 2010/2011. Na avaliação do PCT do ano anterior congratulámo-nos pelos resultados obtidos, levando em linha de conta o nível de prestação escolar relatado na diagnose desse ano.

Assim, apesar de essa avaliação se tornar pertinente como capítulo do presente PCT, parece-nos aqui importante a transcrição do parágrafo referente à eficácia das medidas então tomadas:

“ (...) As medidas tomadas revelaram-se eficazes, pois foi inequívoco o seu contributo para o sucesso educativo dos alunos desta turma, tendo visado uma educação que se pretendia holística, escorada numa diversidade pedagógica facultada pelos poucos recursos disponíveis, aliada ao ensino experimental (sempre que possível), complementada pela cooperação institucional da EB2,3/S de Fornos de Algodres, enriquecida pelas actividades programadas em parceria com a Câmara Municipal, solidificada com a solidariedade e profissionalismo dos demais Professores da Escola e Auxiliares de Acção Educativa, robustecida pela compreensão, interesse e segurança emanada do Órgão de Gestão deste Agrupamento”⁴.

A pertinência desta apreciação decorre da concepção de um PCT que não espalha medidas educativas de um para outro ano; antes as estende por se entender que da sua eficácia foi feita prova. Assim, recorde-se o diagnóstico feito no início de 2009/2010, pois esse é o verdadeiro patamar de desenvolvimento no qual assenta a dimensão pedagógica das medidas preconizadas para este ano lectivo, numa lógica extensão das tomadas anteriormente actualizadas pelo actual currículo programático, pelas diferenças do espaço escolar, pela constatação dos poucos recursos didácticos, pela evidência da diferenciação de ensino que a entrada de três alunos novos na turma impõe e pelo desafio de dinamismo pedagógico que as duas NEE s solicita.

⁴ In PCT – 3.º Ano, 2009/2010

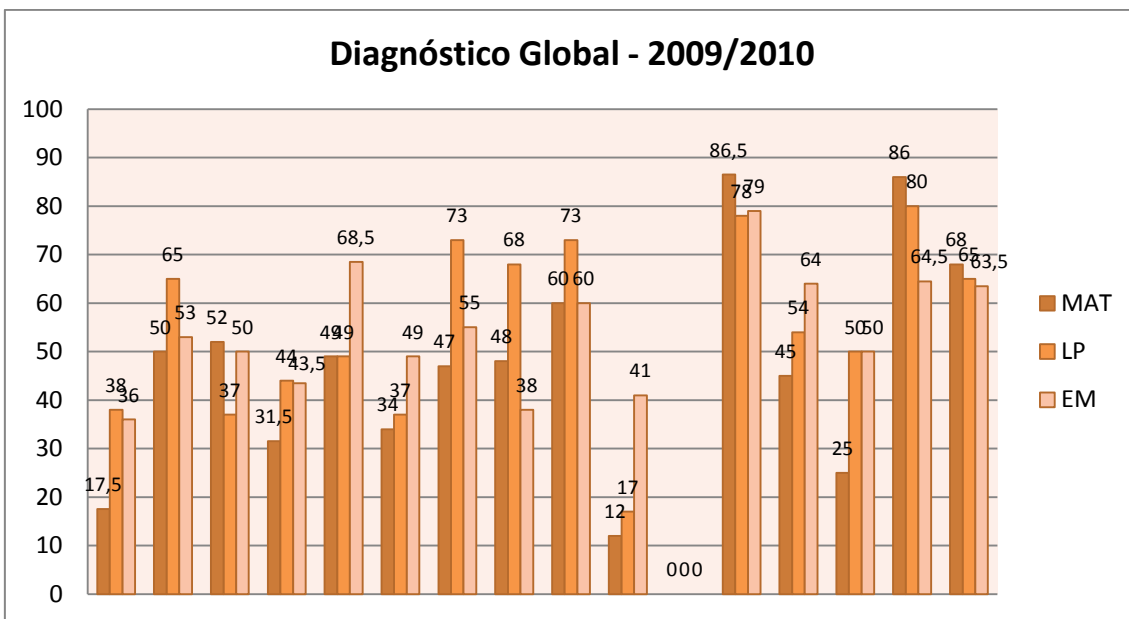


Gráfico nº 27- Diagnóstico global – Fichas de Avaliação – Início do ano lectivo 2009/2010

Fonte: Professor Jorge Margarido

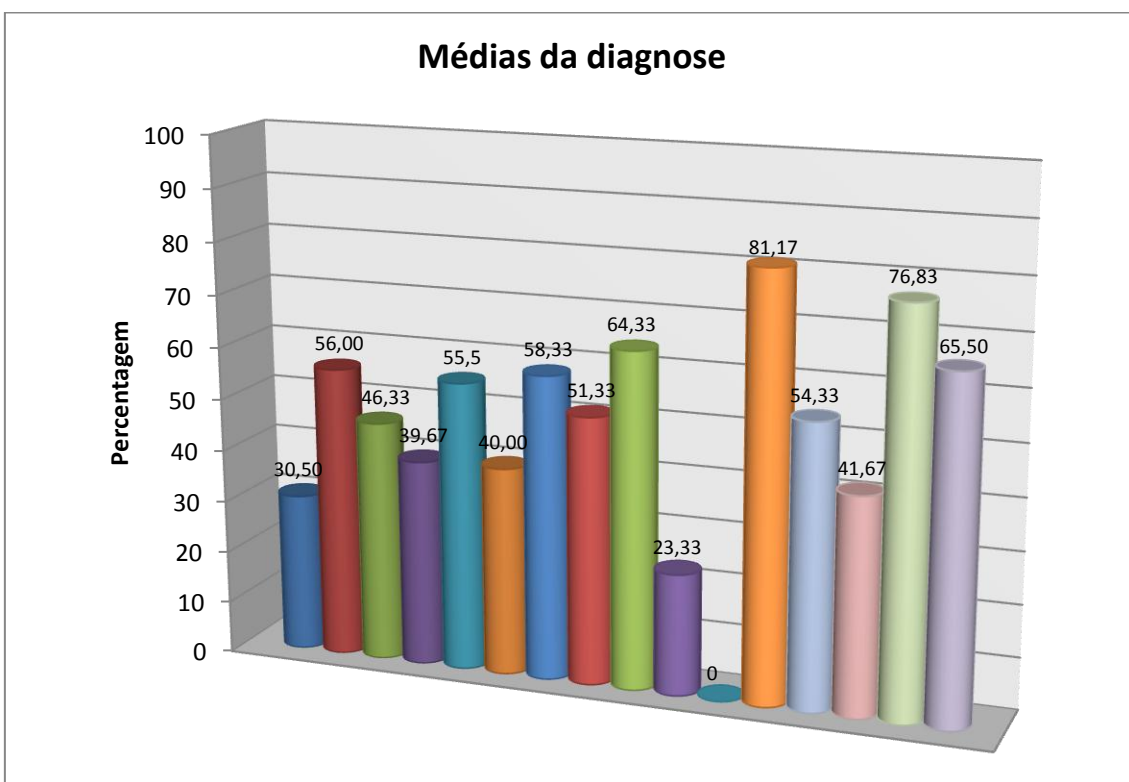


Gráfico nº 28 - Diagnose Global - Médias Individuais – início do ano 2009/2010

Fonte: Professor Jorge Margarido

CARATERIZAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS – ATITUDES /
COMPORTAMENTOS

Nomes	Comunicativo	Inibido	Ansioso	Calm	Agressivo	Espontâneo	Sociável	Egoísta	Colaborante	Observador	Participativo	Autônomo	Organizado	Criativo	Atento	Respeitador	Expressivo	Alegre	Impulsivo	Responsável	Assíduo	Pontual		
a		X	X		X	X			X	X				X				X	X		X	X		
b	X		X			X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X				X	X	
c		X	X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		X				X	X	
d		X	X	X		X	X		X		X	X				X		X				X	X	
e	X		X	X		X	X		X		X	X				X		X				X	X	
f	X		X	X		X	X		X			X			X	X		X				X	X	
g	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X		X				X	X	
h	X		X			X	X		X	X	X	X	X		X	X		X				X	X	
i	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	
j	X			X		X	X		X		X	X			X	X		X			X	X	X	
k		X	X	X		X	X		X	X			X	X	X	X		X			X	X	X	
l	X		X			X	X		X	X	X					X		X				X	X	
m	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
n		X	X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		X			X	X	X	
o		X	X	X		X	X		X	X						X		X				X	X	
p	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
q	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X		X			X	X	X	
r	X		X			X	X		X	X	X	X	X			X		X			X	X	X	
s	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X

Tabela 3 - Caracterização individual dos alunos - atitudes e comportamentos

Fonte: Professor Jorge Margarido

Ao nível comportamental pode afirmar-se de que se trata de uma turma com indicadores positivos no que concerne às atitudes de cortesia e de respeito pela autoridade do professor, bem assim como de dilecção no relacionamento interpessoal com os colegas de turma e de escola.

CARACTERIZAÇÃO – HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PAIS

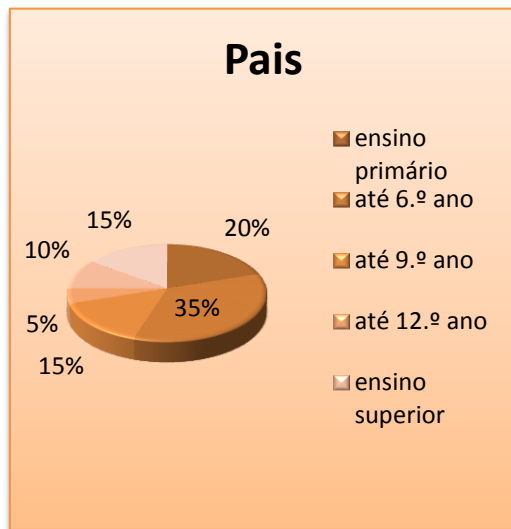


Gráfico n.º 29 – Habilidades Académicas dos “pais”.

Fonte: Professor Jorge Margarido

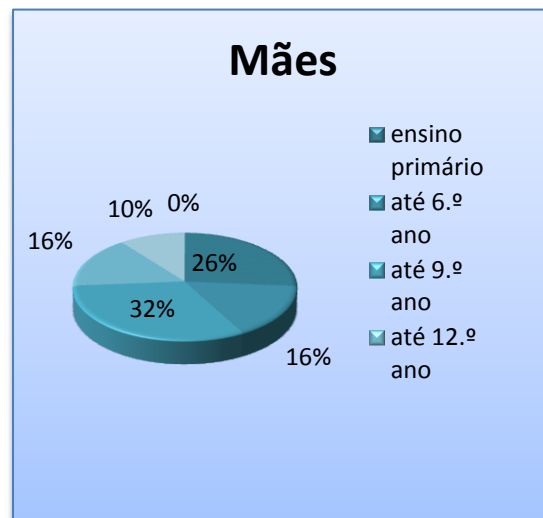


Gráfico n.º 30 – Habilidades Académicas das “mães”.

Fonte: Professor Jorge Margarido

O nível de escolaridade dos Encarregados de Educação pode ser considerado, como constata os gráficos 1 e 2, como relativamente baixo, tal como acontecia em 2009/2010, sendo que os “pais” apresentam índices ainda mais baixos do que as “mães”, com habilitações adquiridas, essencialmente, por frequência do ensino primário⁵.

⁵ Dados cedidos pelo professor cooperante Jorge Manuel Carrilho Margarido

Capítulo II

1 -Descrição do processo de Prática de Ensino Supervisionada

No dia 03 de Março de 2011, principiou uma nova fase da minha formação académica, realizar estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, iniciando deste modo a Prática de Ensino Supervisionado, integrada no Mestrado Educação Pré - Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após longos meses de aulas teóricas tinha chegado a hora de colocar em prática tudo quanto fora aprendendo durante este período de formação, segundo preconiza Arends, 1999:535,

«Alguns aspectos do ensino podem ser aprendidos nas aulas da universidade; outros podem ser aprendidos recorrendo à investigação e às opiniões dos professores experientes. Contudo, muitas das características mais importantes da arte profissional só podem ser aprendidas com a experiência».

Iniciei o meu estágio na Escola EB1 de Fornos de Algodres, onde teria pela frente uma turma de 4.º ano de escolaridade, com dezanove alunos, sendo o professor titular da turma Jorge Manuel Carrilho Margarido, o qual iria ser meu cooperante durante o estágio, nas quinze regências, com o qual aprendi muito sobre a profissão de ser professora.

«Aprender a escutar cuidadosamente e a identificar pistas subtis nos professores experientes, constitui uma competência importante para aqueles que estão a aprender a ensinar». (Arends, R.1995:536)

«(...) O verdadeiro conhecimento é o que decorre da experiência»

(Marques, R.1985:52)

A observação é um processo basilar da actividade de um professor. Para conhecer os alunos é preciso, primeiro, observar os seus comportamentos e maneiras de ser, recolhendo informação necessária sobre a turma. Desta forma o professor poderá adequar correctamente visando o sucesso o processo de ensino - aprendizagem, *«observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informação»* (De Ketele apud Damas e Ketele, 1985: 11).

«Nunca é demais sublinhar a importância que assume a observação dos comportamentos no processo ensino-aprendizagem. A pedagogia actual tem

chamado a atenção para o papel desempenhado pelos processos de observação, diagnóstico e avaliação como pilares de toda a acção educativa.» (Teresa e Albano Estrela, 1978:57)

A observação no meio escolar caracteriza-se pela observação e registo do que se observou. *Rousseau* (1762) defendia que a observação efectuada pelo professor deveria constituir a principal fonte de regulação da sua própria atividade e da dos alunos, é o meio essencial para conhecer o aluno. Para que o professor atinja os seus objectivos educacionais, na formação dos seus alunos, deverá primeiramente observar comportamentos em diferentes ambientes escolares, sala de aula, recreio, aulas de expressões, de forma a conhecer e compreender os alunos que tem.

Enquanto professora em fase de formação, considerei essencial a estratégia da observação. A observação de situações educativas continua a ser basilar e fundamental na formação de professores. Pois além de observar os alunos, observei também as estratégias e formas de leccionar do professor titular. Serviu como modelo, pois a teoria recebida não assegura a capacidade de leccionar. “*A experiência proporciona entendimento e compreensão bem como a aquisição de técnicas que são difíceis de descrever a alguém que não tenha passado por uma experiência semelhante.*”, argumenta Arends (1999:52). Será esta a oportunidade de aprender o que «é ser professora», o que é «estar no terreno», vivenciar com os alunos e partilhar com eles saber e valores.

A observação que efetuei serviu para a articulação entre teoria e prática que só funcionará se congregarmos as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas. Foi uma conquista feita com muitas ajudas, mas dependeu sempre de um trabalho pessoal profundo e honesto. Ninguém forma ninguém, cada um de nós é que deve forma-se a si próprio.

O Mestrado Educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tem a função de proporcionar aos alunos um estágio, onde pudéssemos atuar no contexto escolar real. Diante disso, as regências foram fundamentais na formação de um professor estagiário. Foi delas que retiramos o essencial do curso.

«A experiência proporciona entendimento e compreensão, bem como a aquisição de técnicas que são difíceis de descrever a alguém que não tenha passado por uma experiência semelhante.» (Arends, R. 1999: 535)

Um futuro professor do 1º Ciclo do Ensino Básico necessita compreender a complexa realidade que encontrará ao se inserir no âmbito escolar. Reger foi a experimentação das teorias ouvidas e aprendidas durante a longa formação académica. Ali éramos só nós com as crianças.

Durante a regência enquanto estagiária tive o apoio e sugestões do professor titular, Jorge Manuel Carrilho Margarido e a orientação da supervisora de estágio. Tinha chegado a altura de mostrar o que aprendera, e pôr em prática todos os ensinamentos e experiências, com os alunos da turma de 4.º ano da Escola E.B. 1 de Fornos de Algodres.

Após um dia de observação, para conhecer melhor os alunos, como defende Rousseau (1762) *“Começai por conhecer os vossos alunos pois de certeza não os conheceis”*. Desta forma, a observação, deverá constituir a base de toda a avaliação, sobretudo nos seus aspectos mais importantes, isto é, de diagnóstico e de formação. Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento.

«(...) O professor deve ser formado para uma auto-renovação, de modo a poder adaptar-se e a ter um papel activo nas transformações que não deixam de ocorrer no mundo da educação.» (Estrela, 1998: 2)

A Prática Pedagógica de futuros professores do 1.º Ciclo, também designada por “estágio pedagógico”, constitui uma das componentes do Curso de Formação Inicial e assume-se, nas palavras de Oliveira - Formosinho (2002: 107), como um *processo central de iniciação à profissão* não sendo *“uma mera aplicação de conhecimentos anteriormente desenvolvidos, mas uma componente curricular específica, com finalidades e objectivos próprios”* (id.), uma oportunidade para aprendizagem experiencial em contexto de trabalho (Formosinho e Niza, 2002). Ao visar *“a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas”* (Formosinho e Niza, 2002:18), o estágio precisa assegurar a *integração entre os conhecimentos teóricos e os procedimentos em contexto real* (escola, sala de aula), permitindo ao futuro professor desenvolver as competências indispensáveis ao exercício da profissão, previstas no perfil de desempenho docente instituído pelos Decreto-Lei Nº 240/2001 e Decreto- Lei Nº 241/2001. Com a publicação do Decreto-Lei nº 43/2007, estas

orientações ficam contempladas, lendo-se, no seu texto introdutório, a obrigatoriedade de *“a qualificação profissional que habilita para a docência ser adquirida no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário, por iniciativa das primeiras”*. Expõe ainda no ponto 5. do artigo 18º que *“cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar activamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respectivos órgãos de gestão”*. Desta forma, responsabilizam-se as instituições de formação de professores pelo estabelecimento de parcerias com escolas do 1º ciclo do ensino básico, ficando incumbidas de *promover “formação especializada” em supervisão sobretudo aos “orientadores cooperantes”*. Na escolha destes, será dada preferência *“aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão”* (Decreto-Lei nº 43/2007 Artigo 19º ponto 3.). Assomam particular relevância as funções a desempenhar pelo orientador cooperante no sentido de promover o crescimento pessoal e profissional dos formandos, permitindo-lhes uma intervenção educativa de qualidade e a ajuda necessária na sedimentação de *“atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com os outros actores sociais e educativos”* (Formosinho e Niza, 2002: 18).

A par disto, pensamos que a escola deve ser estimulante, promotora da busca de conhecimentos e criadora do ser motivado e comprometido com a aprendizagem, de forma a construir em conjunto com outros agentes, a maturidade psicológica. Assim, partindo destes aspectos, o nosso trabalho assentou numa dinâmica de partilha de responsabilidades, tarefas e saberes, no qual todos temos algo a partilhar e a aprender.

Neste sentido, procurámos promover, como referimos, atividades que permitissem aos alunos serem eles o instrumento da sua aprendizagem, conquistando os saberes a partir da resolução de problemas e da pesquisa, individual ou colectiva. Procurámos, em todas as áreas curriculares, centrar as aprendizagens na realização de experiências, valorizadoras do conhecimento científico; protocolos de trabalho, através dos quais os alunos, em grupo ou individualmente, teriam que procurar a informação, seleccioná-la, organizá-la e usá-la como fonte de saberes para si e para os colegas, por forma a incentivar a sua curiosidade e autonomia.

Em toda a dinâmica de trabalho procurámos que a turma se identificasse com um método de trabalho, nomeadamente ao nível de: elaboração de questões; investigação; organização de ideias; elaboração de trabalho; apresentação e debate. Em suma, tentamos contribuir para uma aprendizagem activa, onde os alunos foram encorajados a assumirem-se como construtores de significados, promovendo o desenvolvimento integral da pessoa e fomentando as competências vocacionadas para o desempenho consciente da cidadania.

A turma de 4º ano da escola cooperante é constituída por 19 alunos (11 do sexo feminino e 8 de sexo masculino). A partir das informações cedidas pelo professor cooperante (vide capítulo II, Caracterização da turma) bem como, através da nossa observação enquanto professora estagiária, foi possível verificar que todos os alunos possuem um bom desenvolvimento físico face à idade. Todavia existiam alguns que requeriam um maior apoio por parte do adulto ao nível das suas competências cognitivas. Embora seja, como se referiu, uma turma de faixa etária homogénea observam-se ritmos de aprendizagem diferenciados. Existem crianças muito predispostas para a aprendizagem, responsáveis e atentas e, outras, que não evidenciam tão favoravelmente esses indicadores. Uma porque não prestavam a devida atenção às matérias lecionadas, outras porque possuem algumas problemáticas, que as afetam a nível cognitivo, e conseqüentemente ao nível das aprendizagens, oito alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem. De referir que existem nesta turma duas crianças que apresentam necessidades educativas especiais, sendo apoiadas por uma professora de Educação Especial, fora da sala de aula.

Revela um nível de interação grupal muito positivo e uma relação de confiança com o professor. Este aspeto é muito importante no processo ensino - aprendizagem uma vez que, como salienta Leitão (1993:22) *“desde os primeiros contactos com a escola, a criança tem de sentir-se confiante, rodeada de coisas e pessoas agradáveis que a ajudem a construir o seu espaço afectivo”*.

Esta turma aderiu com motivação às actividades propostas, apresentando longos momentos de concentração, o que facilitou a actividade docente e consolidou as aprendizagens. O tipo de actividades que estas crianças mais apreciavam relacionavam-se com a área do Estudo do Meio, principalmente quando os conteúdos eram apresentados em *PowerPoint*, ou então quando eram realizadas actividades

experimentais. Tentámos, sempre que possível utilizar este tipo de estratégias de aprendizagem, uma vez que constatámos serem do interesse destes alunos; motivava-os, despertando-lhes curiosidade e desejo de saber. Pretendemos assim, que as crianças se tornassem observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender.

Eram crianças com voz, muito críticas, habituadas a gerir as suas aprendizagens; eram ainda participativas e empenhadas. Notou-se sempre um grande espírito de ajuda entre a turma. Os melhores alunos ajudavam os colegas sempre que necessário e sentiam prazer em fazê-lo. Para conseguir isto foi necessário que o professor criasse *“situações que (suscitassem) a actividade dos alunos, porquanto é responsável pelos níveis de desenvolvimento/aprendizagem alcançados.”* (Leitão, 1993:26).

O nosso objectivo, durante o tempo em que estivemos em contacto com estes alunos, foi o de os motivar para serem cada vez melhores, provocando-os e desafiando-os, criando situações problemáticas e desafiadoras, que suscitassem o seu interesse e atenção.

“O que fomos, como nos desenvolvemos e nos convertemos no que somos, aprendemos pela forma como actuamos, pelos planos que seguimos, pela forma como sentimos a nossa vocação, pelos nossos conhecimentos anteriores, pelos juízos que antes se iniciaram...Nós compreendemos os outros, quando transmitimos as nossas experiências vividas a todo tipo de expressão própria e à vida dos demais.” Richman (1998: 41)

Neste contexto sentimos que o estágio que realizámos, se constituiu como um contributo para a nossa aprendizagem profissional. Nesta formação adquirimos novos conhecimentos, e compreendemos com maior maturidade o processo educativo como algo vivo, palpitante e também em constante mudança e evolução. Como tínhamos, no passado (há mais de 16 anos) realizado estágio no curso de Educação de Infância pudemos constatar as mudanças que acontecem quando as crianças entram no 1º ciclo. Elas saem de um contexto pré-escolar em que se sentem livres, onde podem brincar, saltar e rebolar, para ficarem várias horas sentadas numa cadeira desconfortável, geralmente em fila, entre quatro paredes (contexto do 1º ciclo). Para uma criança dos seis aos dez anos isso não deve ser fácil! Face a isto, o professor deve ter sensibilidade e sobretudo, conhecimento para educar e não simplesmente transmitir conhecimentos ao aluno. O professor deve ensinar sim, mas sem limitar o prazer de aprender da criança e a sua necessidade de movimento.

Após o período de observação, quando iniciámos a nossa intervenção propriamente dita, procurámos utilizar uma metodologia que consistisse fundamentalmente em detectar as concepções prévias dos alunos e suas reformulações após a instrução dada pelo professor. Para tal procurámos sempre fazer o levantamento diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos, onde foi possível verificar as concepções alternativas que estes tinham no âmbito dos conteúdos a serem trabalhados. Assim, as actividades propostas foram realizadas inicialmente com o objectivo de detectar conceitos alternativos e científicos, valorizando os pontos fortes da turma e ultrapassando, em cooperação, as dificuldades que iam surgindo. A participação em sala de aula foi, o marco do bom desenvolvimento das aulas e consequentemente, do estágio. Procurámos a interacção e a integração entre aprendizagem, ludicidade e conhecimento. A utilização de exemplos do quotidiano durante as aulas mais expositivas possibilitou a participação directa dos alunos e a aceitação e valorização das suas vivências.

Relativamente ao comportamento dos alunos salientamos que nunca se registaram comportamentos de indisciplina. Estes alunos tinham um relacionamento harmonioso com o professor cooperante, que se manteve durante toda a nossa intervenção. Aquando das intervenções dos alunos ou em trabalhos produzidos por eles procurámos enfatizar sempre um olhar crítico e construtivo, promovendo a sua criatividade, valorizando as suas produções, criando gosto pelo estudo e pela aquisição de conhecimentos.

De acordo com (Vasconcelos, 1999), planificar e pensar andam de mãos dadas. Ao começar o dia, o homem pensa e distribui as suas actividades no tempo: o que irá fazer, como fazer, para que fazer, com que fazer. Segundo o autor, nas mais simples e corriqueiras acções humanas, quando o homem pensa de forma a atender os seus objectivos, ele está a planear, sem necessariamente criar um instrumento técnico que norteie as suas acções. Tomando como referência a definição de Padilha (2001:30), assumimos que:

“planificar é o processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objectivos. O acto de planificar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a acção; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objectivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações”.

Neste sentido, podemos considerar que o processo de planificação exige uma antecipação da acção educativa que se pretende desenvolver. Mas como a acção que se desenvolve em contexto, é complexa e constituída por interacções de diversa ordem, compreendemos, que a planificação deva ser flexível, para poder incorporar toda a dinâmica. Ela é por isso uma acção dinâmica, que se desenvolve, num processo recursivo de reflexão - acção em contexto. Esta concetualização remete-nos para a ideia de professor reflexivo preconizada por Shön (2000), segundo o qual o professor reflecte antes da acção, na acção e após a acção. Aquando da realização das planificações tentámos ter o cuidado em adequar o nível de progressão dos objectivos e dos conteúdos com os estádios de desenvolvimento dos alunos, tornando possível um processo formativo sem rupturas indevidas. A ajuda prestada pelo professor cooperante, no que toca à planificação foi de extrema importância, no sentido em que este se colocou sempre na rota de todo o processo de construção das planificações.

Referimos que sempre que planificámos, procurámos ter em atenção a realização de um diagnóstico aqui compreendido como uma situação de análise, de reflexão sobre a turma, a quantidade de alunos, os novos desafios impostos pela sociedade, as condições físicas da instituição, os recursos disponíveis, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas dos alunos, o nível intelectual, as condições socioeconómicas, a cultura institucional, a filosofia da instituição formadora, enfim, as condições objetivas e subjectivas em que o processo de ensino/aprendizagem devia e estava a acontecer. Mais ainda, para planificar tivemos por base uma estrutura horizontal constituída por vários itens, nomeadamente, um cabeçalho de identificação, as áreas a leccionar, o espaço temporal para cada uma delas, as competências específicas a desenvolver, os objectivos operacionais, os conteúdos, as atividades e estratégias, os recursos a utilizar e a avaliação.

No Currículo Nacional do Ensino Básico (doravante CNEB) (DEB, 2001:9) adopta-se

“uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno”.

Assim, considera-se que a competência é um conceito amplo que remete para a utilização dos saberes, em contextos diferenciados. No CNEB, as competências essenciais a ser construídas pelos alunos ao longo do 1º CEB são entendidas como o conjunto de valores e princípios, concebidos como saberes em uso, necessários à qualidade de vida pessoal e social de cada cidadão, a promover ao longo da educação básica (DEB, 2001). Nesta óptica as competências constituem-se como um meio potenciador da construção de cada indivíduo na sociedade. Assim, não interessa apenas que os alunos adquiram conhecimentos, é necessário promover a compreensão dos mesmos, tornando-os úteis para a sua vida. Nesta linha de análise valorizam-se as diferentes dimensões do saber, constituindo-se a escola como um meio para ajudar os alunos a construir-se como cidadãos activos, intervenientes, autónomos, livres e solidários. Neste sentido, esforçámo-nos para que os alunos construíssem competências específicas, conhecimentos e capacidades que permitissem construir a base do seu desenvolvimento. O saber aplicar em contexto a sua capacidade de compreensão e resolução de problemas, em situações novas e contextos mais alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo. Isto porque consideramos fundamental que eles sejam capazes de comunicar as suas conclusões e raciocínios a elas subjacentes. Por esta razão, como já referimos anteriormente, imperou sempre na sala de aula, aquando das nossas intervenções, uma pedagogia participativa em que o aluno sempre teve voz, liberdade para receber o conhecimento e transformá-lo, contribuindo de forma decisiva para uma das principais finalidades educativas que é o desenvolvimento de capacidades no aluno para compreender a realidade, poder tomar decisões e intervir nela.

“O professor que não define os objectivos, não pode avaliar de maneira objectiva o resultado de sua actividade de ensino e não tem condições de escolher os procedimentos de ensino mais adequados”. (Pilett, 1997:81)

Num modo pedagógico que valoriza a acção pela qual o aluno se vai apropriando do conhecimento, a diversidade de meios utilizados, a expansividade das experiências vividas e a sua implicação pessoal em todo o processo, a definição de objectivos, pelo professor, toma uma outra dimensão (Zabalza, 1998a). Assim como salienta Eisner (citado por Zabalza, 1998^a: 98) um objectivo:

“Descreve um encontro: identifica uma situação em que o aluno deve trabalhar, o problema que ele deve enfrentar e a tarefa em que se deve implicar; porém não

especifica aquilo que ele deve aprender a partir de e como resultado desse encontro, situação, problema ou tarefa”.

Neste sentido, tomando como referências as características enunciadas por Zabalza (1998a) esta forma de definir objectivos, em contexto educativo valoriza a diversidade de resultados, conseguidos; constitui-se como um meio de favorecer a divergência, uma vez que não se estabelece pela homogeneidade dos resultados, aceitando as idiosincrasias de cada aluno; são mais evocativos do que prescritivos, sendo concebidos como multiplicadores de experiências. Na nossa prática pedagógica, os objectivos foram cuidadosamente traçados na perspectiva das aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos, ao nível cognitivo, social, atitudinal. De uma forma geral, os objectivos operacionais definidos em todos os planos de aula foram globalmente atingidos, uma vez que quase todos valorizavam a ação concreta de cada aluno. Procurámos defini-los a partir dos seguintes princípios: ensinar os conceitos com objectividade, tornando-os acessíveis aos alunos; favorecer a actividade do aluno; valorizar a utilidade da aprendizagem; respeitar o ritmo e a produção de cada aluno; ter em conta os saberes a construir e não apenas as vivências a valorizar.

Segundo Matos - Vilar (1995:48) o processo *educativo* “*é constituído por um conjunto lógico de actividades, tendo em vista determinadas finalidades, configuram uma prática educativa que compromete os professores e os seus respectivos alunos.*” Neste sentido importa que o professor esteja consciente e se interroge sobre a intencionalidade educativa que corporiza cada experiência de aprendizagem que pretende desenvolver. Reconhecemos que, através de actividades e estratégias de ensino/aprendizagem activas e assentes na manipulação de materiais e objectos, bem como pela aplicação de métodos da descoberta é possível proporcionar aos alunos um maior desenvolvimento cognitivo, sócio - emocional.

Concordamos com Ferreira (2006), quando sugere que o trabalho de grupo favorece a motivação intrínseca do aluno; auto-estima individual, em interacção com o grupo; persistência e envolvimento nas actividades do grupo; satisfação do trabalho desenvolvido; autonomia individual e colectiva; complexidade na realização de trabalhos; ajuda dos companheiros; o desenvolvimento de momentos de aprendizagem colectiva, etc. Para além do exposto estamos convictas que o trabalho cooperativo dentro e fora da sala de aula, relança relações de entreajuda importantes, porque vão permitir ao aluno trabalhar melhor e moldar a sua personalidade, permitindo-lhe o

desenvolvimento de atitudes e respeito pelos outros, condições básicas da vivência em sociedade. Assim, referem-se como vantagens do trabalho de grupo realizado ao longo do estágio a troca e enriquecimento de ideias; o aumento de conhecimentos individuais através da interação do grupo; desenvolvimento do diálogo, cooperação, respeito mútuo e responsabilidade; criação de ambientes de entreajuda e aprofundamento de amizades.

Os materiais ou recursos didáticos são os meios que o docente utiliza como apoio à sua prática. Sem recorrermos a uma definição, podemos dizer que, os recursos didáticos constituem as “formas” de apresentação dos conteúdos. Assim, os recursos didáticos são instrumentos e mecanismos, traduzidos pela atitude que o professor mostra perante os alunos no seu acto de ensinar. Considerámos que os recursos didáticos são, por vezes, a forma materializada daquilo que se utiliza como apoio didático ao processo de ensino e aprendizagem, os quais são usados pelo professor à medida que sente necessidade da sua utilização no acto de ensinar. Ao longo da prática profissional tentámos perceber as dificuldades, potencialidades, características, gostos e preferências de cada aluno em particular. Assim, foi criada uma selecção de atividades e materiais didáticos vocacionados para o contexto concreto onde se desenvolveu a acção.

Sendo os recursos materiais potenciadores de aprendizagens procuramos que estes fossem diversificados, estimulantes e atractivos, com o objectivo de despertar e captar a atenção bem como o interesse dos alunos. Neste sentido, recorremos ao uso de novas tecnologias, estas foram utilizados em diversas aulas de Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática.

No que concerne à avaliação,

“A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos. Sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades.” (Ribeiro, 1991:34)

Como salienta Abrantes (2002:9)

“a avaliação no ensino básico (...) é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões. A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas”.

No entanto, o processo avaliativo, como acção complexa desenvolvida pelo professor e pelos alunos, ao longo do processo educativo, depende dos dispositivos que se criam *“em função de três aspectos fundamentais: modalidades da avaliação;*

natureza e pertinência dos dados a recolher; instrumentos de avaliação” (Pacheco, 2002:61). O autor enunciado refere a necessidade de se estabelecerem critérios bem precisos no ato avaliativo, mencionando: a periodicidade da avaliação; os intervenientes na recolha da informação (professor, pais, alunos); a natureza da informação (qualitativa, quantitativa); a função da avaliação (pedagógica, social, de controlo, crítica); os instrumentos elaborados pelo professor e alunos para a recolha da informação e os instrumentos de comunicação e publicitação da avaliação. Assim, partindo destes critérios e reconhecendo que os alunos não aprendem todos da mesma forma, ao longo da prática de ensino supervisionada utilizámos os seguintes instrumentos de avaliação: trabalhos individuais/de pares/grupo; fichas de trabalho (avaliação formativa); questionários de compreensão oral; grelhas de observação (empenho, participação, interesse); fichas de auto-avaliação.

Assumimos a avaliação como um processo que funciona como guia da acção pedagógica, como um ato de regulação e auto-regulação. Neste sentido, a avaliação permitiu reconstruir a prática educativa e ao mesmo tempo ajudar os alunos a encontrar caminhos para ultrapassar as suas dificuldades. No final de cada processo avaliativo, procedíamos à reflexão e procurávamos redefinir as nossas estratégias de acção, através de formas alternativas de pensar nos conteúdos menos conseguidos.

No decorrer do estágio foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas executadas e questionar sobre quais as modalidades de trabalho que melhor se ajustariam ao grupo de crianças encontradas. No entanto, mesmo sabendo quais as melhores formas de se trabalhar com as crianças e como implementar diferentes metodologias, nem sempre foi possível executá-las como desejável.

Inicialmente, no estágio predominava o sentimento de medo, o medo de não conseguir, o medo de falhar, o medo de não saber fazer. Contudo esses medos foram superados com a ajuda de várias pessoas que me acompanharam nesta caminhada. E por mais que os medos existam é a enfrentá-los que conseguimos desprender-nos deles. Penso que, no decorrer do estágio, todos os objectivos estipulados foram atingidos e as dificuldades foram superadas. Tomamos para nós as palavras de Carvalho Lemos quando afirma:

“Em cada dia, a sombra das suas vivências pessoais, os acontecimentos que antecedem cada aula, os encontros e desencontros que tiveram, os sentimentos que experimentaram e que, por enquanto, lhes comandam o pensamento, os sonhos que os empurram ou os vazios que os deixam imóveis, sem saber que direcção tomar,

tudo isto está lá como pano de fundo de cada aula, a servir de filtro para a aproximação entre eles e o professor, entre eles e o saber, entre eles e eles.”
(2002: 67)

Consideramos, por isso, que toda a experiência vivida foi gratificante e formativa. No final da realização deste estágio foram adquiridos novos saberes e alguma experiência, um professor só aprender a ser professor com a experiência de campo, como preconiza Ramiro Marques «*verdadeiro conhecimento é o que decorre da experiência*» (1985:52).

Durante do estágio, foi-nos difícil efetuar a planificação para a turma no seu todo, sem excluir as duas crianças com N.E.E., sendo uma delas portadora de deficiência mental. Temos de referir o apoio incondicional por parte do professor cooperante, que nos foi ajudando na planificação e execução das actividades com estas duas crianças, sem que isso perturbasse o funcionamento da aula, tentando ter tudo controlado em simultâneo, sem deixar nenhum aluno de parte. A questão da inclusão do aluno com deficiência mental faz pensar nas dificuldades sentidas pelos professores, manifestas em indagações tais como: como incluir o aluno portador de deficiência mental, numa turma do ensino regular, sendo que essas turmas podem ter até vinte alunos? Como gerir a “atenção especial” que deveria ser dispensada ao aluno com deficiência mental, sem prejuízo dos outros alunos? Como receber um aluno com deficiência mental, se o professor não é especializado em Educação Especial? Como é que o professor poderá fazer as adaptações curriculares e desenvolver as actividades didáticas sem o suporte técnico – pedagógico de um especialista? Como lidar com a dificuldade dos outros alunos e pais em “aceitar um colega diferente”?

Sentimos uma enorme dificuldade na sala de aula, ao tentarmos colocar tudo isto em prática, daí ter surgido a necessidade de investigar sobre a temática da inclusão de crianças com N.E.E. no ensino regular e qual o papel do professor nessa inclusão.

2 - Formulação do problema

O professor tem um papel relevante no processo ensino/aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A sua função é de organizar todo esse processo, devendo não só fazer, mas também saber fazer, de modo a continuar a desenvolver-se como um bom profissional, agarrando todas as ideias que possam servir como ponto de partida, o que implica que o professor esteja extremamente bem informado e formado. Assumir o papel como professor é recusar o trabalho concluído à pressa, superficial, procurando o aprofundamento, uma verdade mais autêntica, pressupondo que se tenha definido com os alunos as suas possibilidades de trabalho, os seus pontos de investigação em função dos seus gostos reais, conhecendo a dificuldade de identificação destas mesmas preferências. É necessário que se tenham previsto os meios que lhes permitirão aceder ao acontecimento, fichas, documentos, questionários, contacto com as pessoas a quem se enviam os alunos, ajudá-los a clarificar os seus “achados” para que eles não se percam. Desta forma, a exigência não é obtida pela pressão ou pela força mas pela solicitação ao aluno, levando-o a um aprofundamento do seu pensamento, um ultrapassar das suas possibilidades, favorecendo uma transformação da sua personalidade. Esta exigência face aos alunos, só é eficiente quando passa por uma igual exigência do professor em relação a ele mesmo.

As crianças portadoras de DM são diferentes, necessitando por isso, de intervenções diferentes.

Para que a criança portadora DM se desenvolva de forma plena, a partir das suas potencialidades, toma-se necessário que, tanto os profissionais como os pais sejam envolvidos na sua educação, delineando em conjunto um plano de estratégias de intervenção, de acordo com a capacidade de aprendizagem e estilo de aprendizagem de cada uma. É também de extrema importância que todos os envolvidos no processo de planificação da sua educação tenham acesso a conhecimentos profundos e abrangentes acerca do desenvolvimento da criança e das características deste tipo de deficiências, de modo a serem utilizados os princípios pedagógicos de forma eficiente. O sucesso educativo destas crianças passa, muitas vezes, pela estruturação dos ambientes educativos, com a finalidade ajudar a ultrapassar as suas dificuldades ao nível da

interacção social, comunicação verbal e não verbal e jogo simbólico, das actividades e interesses.

Surge deste modo, no seguimento da nossa experiência como docentes, realçar de uma forma tão rigorosa e exaustiva quanto possível, a importância da avaliação diagnóstica no desenvolvimento de um plano educativo ajustado ao (s) aluno (s). Constata-se muitas vezes que este é um processo precipitado, muitas vezes desajustado, acarretando implicações futuras, o que nos leva a questionar os motivos que determinam esta situação: *Será o trabalho dos professores um factor facilitador da inclusão alunos portadores de DM?* Face ao panorama educativo atual, este trabalho enquadra-se numa abordagem, de carácter descritivo, sobre a promoção do sucesso educativo na inclusão de crianças com DM nas escolas do 1º ciclo do ensino básico (CEB), uma reflexão contextualizada, mais especificamente da problemática das crianças com DM integradas em turmas no Ensino Regular(doravante ER), pretendendo ser sobretudo gerador de interrogações, uma vez que nos preocupam questões relevantes ao bom atendimento destes alunos, face à realidade que observamos dia a dia, nas práticas educativas e no desempenho do professor titular de turma que integram crianças com estas características específicas. A inclusão de alunos com DM na escola regular implica uma conjugação de esforços por partes de todos os intervenientes no seu processo educativo, para ser possível uma mudança de atitudes e práticas pedagógicas conducentes à construção da Escola Inclusiva. Esta mudança só será “produtiva” e gerará sucesso, se for encarada enquanto processo colectivo e partilhado.

Uma realidade que é, sem dúvida, incompatível com uma escola fechada e dogmática, com elevados índices de mobilidade.

Assim a questão de partida deste trabalho prende-se com o interesse que temos em verificar:

- Como podem os professores assegurar uma aprendizagem de sucesso na Escola Inclusiva?

Desta questão de partida deriva uma subquestão que também entendemos pertinente:

- Estarão os professores profissionalmente capacitados para facilitar esse sucesso?

A problemática em foco, insere-se numa dinâmica de mudança... As mudanças que de um modo geral

“(...) se vão operando decorrem do jogo de inúmeros factores: de ordem política, social, económica, judicial, científica e humanitária, e as forças geradores de mudança emergem quer de amplos movimentos a nível mundial quer de movimentos mais restritos e circunscritos ao momento histórico que cada país vive” (Felgueiras, 1994:23).

Nesta perspectiva o contexto que rodeia a criança com DM na ER é, na actualidade, tendencialmente encarado como um problema bem mais amplo do que apenas a escola.

A presente temática tem a ver com as mudanças que se têm operado na sociedade actual, levando a repensar a actuação dos professores no campo educativo, uma vez que nestas últimas décadas a tendência da política social tem sido a promoção da Inclusão versus Exclusão: Promover o objectivo de Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva, nomeadamente capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas individuais (Unesco, 1994).

O conceito de Escola Inclusiva pressupõe o princípio de que todas as crianças devem crescer e aprender juntas, independentemente das dificuldades e diferenças apresentadas.

Na perspectiva de uma Escola para Todos, o Decreto – Lei 319/91 de 23 de Agosto, também privilegia a Inclusão do aluno com NEE na ER e, o Despacho – Conjunto n.º 105/97 vem contextualizar os Apoios educativos(doravante AE) na escola, tendo em conta os princípios veiculados na Conferência de Salamanca.

Numa tentativa de resposta ao problema, estabelecemos como objectivo geral: suscitar a importância do trabalho dos professores na inclusão dos alunos portadores DM.

Capítulo III

1 - Breve referência histórica

Hoje, em Portugal, as mudanças continuam a ocorrer. Daí que iniciamos esta nossa investigação procurando fazer uma síntese do histórico das concepções e práticas educativas com crianças com NEE's. Este conceito e estas práticas têm evoluído de forma considerável, na medida em que actualmente, o conceito de Educação Especial não se refere apenas e só às crianças portadoras de deficiência, mas englobando também outras crianças que necessitam igualmente de uma educação atenta, cuidada e de acordo com as suas características, ritmos de desenvolvimento e aprendizagem: sobredotação, défices sensoriais e cognitivos, dificuldades de aprendizagem e outros problemas que podem interferir no processo de ensino/aprendizagem. Porém, este agrupamento das Necessidades Especiais têm vindo a restringir muitas situações, dado, actualmente, ser necessário, obedecer à Classificação Internacional da Funcionalidade (doravante CIF⁶).

A forma como as sociedades têm considerado a criança “diferente” tem evoluído ao longo dos tempos. Nesta perspectiva, a Educação Especial tem reflectido a evolução e mudança da sociedade em geral. Esta evolução encontra-se subjugada a uma estrutura conjuntural onde os factores económicos, políticos, sociais e culturais têm determinado os avanços e recuos na forma e no modo como estas crianças são encaradas (Peixoto e Carvalho, 2000; Correia, 1999).

Recuando no tempo, mais precisamente até à Idade Média, verificamos que as crianças “diferentes” ou crianças com NEE's eram encaradas como possuídas pelo demónio. Já no séc. XVIII, estas mesmas crianças passaram a produtos fruto de transgressões morais. Nos finais deste século e durante o séc. XIX, chegaram a ser tratadas como criminosas ou loucas e, por isso, internadas em hospícios/asilos. Esta fase, também chamada “*dos esquecidos e dos escondidos*”, mantém-se até inícios do séc. XX. É de referir que é nesta fase, séc. XIX e XX, que as crianças com deficiência começam a ser objecto de algumas formas mais organizadas de ensino. Esta evolução é consolidada pelas ideias de pedagogo como: Montessori, Decroly, Dewey, Freinet, entre outros, que prosseguiram a concepção da necessidade de um ensino para todos, com o respeito pela diversidade.

⁶ A sigla representa uma revisão da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH), publicada inicialmente pela Organização Mundial da Saúde com carácter experimental em 1980. Esta versão foi desenvolvida após estudos de campo sistemáticos e consultas internacionais nos últimos cinco anos e foi aprovada pela Quinquagésima Quarta Assembleia Mundial de Saúde para utilização internacional em 22 de Maio de 2001 (resolução WHA54.21).

Esta cruzada termina quase nos finais do séc. XX, altura em que, as crianças “diferentes” ou crianças com NEE, começaram a beneficiar de uma educação comum, que permite a integração das crianças portadoras de deficiências, nas escolas do ensino regular.

Toda esta evolução é acompanhada por um conjunto de documentos que suportam e consolidam a evolução da educação das crianças “diferentes” ou crianças com NEE’s.

Assim, esta caminhada inicia-se em 1965 nos Estados Unidos (EUA) sob a responsabilidade do *Office of Economic Opportunity* durante um período que foi denominado “guerra à pobreza”, surgiu um programa compensatório que se pode considerar precursor de uma Intervenção Ecológica denominado *Head Start*.

Este programa que visava minorar os riscos desenvolvimentais de crianças pobres em idade pré-escolar, desde o início que enfatizou o desenvolvimento de um sistema multidimensional e abrangente de educação compensatória, envolvendo serviços de saúde, nutrição, serviços sociais e o envolvimento familiar.

Apesar do programa *Head Start* ter sido alvo de enormes críticas, o seu sucesso, contributo e impacto são inegáveis. Posteriormente, na mesma época, mais programas compensatórios se desenvolveram e distinguiram.

A partir dos anos 70 começou haver o reconhecimento progressivo dos profissionais e dos pais, da importância do envolvimento mais activo dos pais, nos programas educativos dos seus filhos.

Esta preocupação foi reconhecida e formalizada, em 1975, pela legislação americana (Lei Pública 94-142-*The Education for All Handicapped Children Act*) e pelo chamado *Warnoch Report*, publicada em 1978, em Inglaterra, que trazem o contributo fundamental no sentido da integração das crianças com NEE.

A Lei pública 94/142 promove e expande o papel federal quanto à identificação e prestação de serviços à criança/jovem com NEE (5-21 anos), alargando os serviços às crianças com NEE em idade pré-escolar (3-6 anos), atribuindo fundos de incentivo para o desenvolvimento de programas para esta faixa etária, Correia e Serrano (1998).

Esta lei conduziu a alterações na opinião pública e a mudanças nos serviços que as escolas públicas ofereciam às crianças com NEE e respectivas famílias.

O *Warnoch Report*, publicado em 1978, veio deslocar o enfoque médico nas deficiências para o enfoque na aprendizagem escolar, representando a passagem do paradigma médico ou médico pedagógico para o paradigma educativo ou modelo educativo, (CNE, 1999). O Relatório de 1978 sublinha, ainda, a importância do desenvolvimento de métodos e organização para crianças com NEE's, estipulando que as necessidades de cada uma são o que de mais relevante há no suporte para a integração, pelo que, sempre que possível, devem frequentar escolas regulares. Institui também a formação especializada dos professores e, paralelamente, atribui aos pais um papel mais activo no processo educativo dos seus filhos.

O conceito de NEE entra no ensino tradicional e pressupõe para cada criança uma cuidadosa identificação e avaliação das suas necessidades, a fim de se poder organizar um programa adequado e integrado no sistema educativo geral. Esta mudança arrasta consigo a construção de uma resposta adequada à situação, na medida em que a escola passa a encarar as crianças numa perspectiva educativa e pedagógica, favorecendo o seu desenvolvimento.

No âmbito da aplicação do conceito de NEE's merece igualmente destaque o conceito de *educação para todos*, na medida em que vai alargar o campo de intervenção dos professores do regular, como pólo dinamizador da resposta para cada criança, numa perspectiva de educação para todos. Refira-se, ainda, a perspectiva ecológica na actividade educacional, por responsabilizar e exigir uma escola aberta em interacção com o contexto em que está inserida, bem como a redefinição de papéis e funções dos professores e de todos os intervenientes do processo educativo no tratamento de cada situação, reclama para os pais um papel de intervenientes activos na orientação educativa aos seus filhos (Bairrão, 1998).

A actuação do professor na sala de aula é, também, reestruturada em função da heterogeneidade do seu grupo/classe, no que diz respeito aos saberes já adquiridos pelos alunos, numa perspectiva da pedagogia diferenciada, em relação ao mesmo grupo e ao mesmo espaço (Costa, 1996).

O conceito de NEE's e legislação de suporte que fundamentasse as práticas educativas com crianças com NEE's, também efectuou o seu percurso, embora acidentado, em Portugal. Esta evolução não pode ser separada da ideia de democratização do ensino iniciada na 1ª Republica, que assentava nos ideais e valores

da Revolução Francesa, em que a educação e a cultura representam para a República os pilares da construção de uma sociedade democrática, passando pela Reforma de Veiga Simão⁷ e culminando na Lei 45/86. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), vem estabelecer a estrutura do sistema escolar educativo português, definindo o sistema educativo, como um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação. Consagra o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade como princípios que regem a educação especial. A sua organização aparece definida, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico. Esta lei traduz-se numa garantia que visa promover o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, com base numa igualdade de oportunidades. As profundas modificações que se foram operando convergem na defesa da generalização do direito à escola regular para todos os alunos.

A Reforma do Sistema Educativo, ao enunciar medidas tendentes a reforçar a autonomia das escolas, novas orientações sobre avaliação e novos currículos, veio fornecer um contributo decisivo para uma adequação da escola às características individuais dos alunos e para uma maior abertura do espaço escolar a todas as crianças, passando de uma intervenção centrada no aluno para uma intervenção centrada na escola. Este facto permitiu a flexibilização do currículo, permitindo que cada aluno possa fazer o seu percurso escolar de acordo com as suas capacidades.

Evidencia-se, desta forma, uma política de educação integrada, que atribuíra maior responsabilidade à escola do ensino regular, particularmente, no que diz respeito à educação dos alunos com NEE's, tornando a escolaridade obrigatória e gratuita para todas as crianças e criando medidas específicas. E ainda, “organizar e gerir modalidades de apoio sócio-educativo em resposta a necessidades identificadas que afectem o sucesso escolar dos alunos”. Também refere que, “o encaminhamento dos alunos com

⁷ «O programa da reforma em projecto expressa uma filosofia que tenta abranger o duplo princípio de que a educação do indivíduo constitui o objectivo principal de qualquer sistema educativo e que todos, na base de oportunidades iguais, deverão poder encontrar nesse sistema a via que garanta o seu direito inalienável a ser educado. Daqui se poderá concluir que o sistema educativo não deve estar directamente subordinado aos imperativos do desenvolvimento económico» Palavras tiradas do programa da «Reforma Geral da Educação em Portugal», apresentada ao País, via rádio, por Veiga Simão, em 6 de Janeiro de 1971.

comportamentos que perturbem, o funcionamento adequado da escola é da responsabilidade dos serviços de apoio especializados, ouvidos os encarregados de educação”.

Nos anos 90, o movimento em torno da Escola para Todos, influenciado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, é reforçado pela política de educação inclusiva, defendendo os direitos: à especificidade, a ritmos diferentes de aprendizagem e a atendimentos diferenciados.

Apesar de já serem visíveis as tendências integradoras na Lei 46/86 e constituírem as linhas orientadoras de política de Educação Especial, é com o Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto, que se tornam mais explícitas. Este Decreto-lei, foi influenciado pela *Public Law* de 1975 e pelo *Warnoch Report*, publicado em 1978 (americana e inglesa), determina: a responsabilidade da escola pelo atendimento educativo dos alunos com NEE's, através dos seus órgãos de administração e gestão; consagra a individualização da intervenção educativa, através do plano e do programa educativo individual; reconhece a necessidade do trabalho em equipa com diversos intervenientes; assegura nesta equipa o papel dos pais; garante a possibilidade de integração a alunos com problemas do foro intelectual, não susceptíveis de acompanhar o currículo escolar regular, inserindo as medidas do “Regime Educativo Especial” e do “Ensino Especial”; finalmente, dá possibilidade de elaborar Currículos Alternativos.

Embora o Decreto-lei n.º 319/91, não constitua, por si só, a solução para todos os problemas, consagra uma afirmação dos direitos com que o país terá de garantir à população escolar com NEE. Além disso, representa um incentivo para a transformação da escola e da comunidade escolar, pais, professores, dirigentes e os próprios alunos, tornando a escola um espaço aberto à comunicação e à aprendizagem, em que as diferenças são aceites na sua especificidade e reconhecidas como impulsionadoras do espírito de solidariedade.

Este reconhecimento é confirmado em 1994, quando o Governo Espanhol em cooperação com a UNESCO organiza a Conferência de Salamanca. Nesta Conferência foi assinada uma declaração de princípios, também subscrita por Portugal, onde se afirmava o direito à educação, consagrada na Declaração dos Direitos do Homem, e é renovada a garantia dada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de uma educação para todos, independentemente, das diferenças.

No sentido de procurar aperfeiçoar esta filosofia de inclusão surge o Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho que vem enumerar, no preâmbulo, princípios como: “centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos”, e que contextualiza os apoios educativos com base no professor colocado num estabelecimento de ensino.

Com este documento pretende-se criar condições facilitadoras do desenvolvimento da prestação desses apoios em domínios diversificados como o desenvolvimento de respostas no domínio da diferenciação pedagógica e da formação especializada de professores em Educação Especial no sentido de dotar os professores de conhecimentos e formação específica que lhes permitam, na mesma turma, ensinar crianças diferentes com capacidades várias e com níveis distintos de conhecimentos prévios.

Ao professor especializado cabe o papel de se constituir como principal recurso dos professores do ensino regular, em termos de consultor, agente de formação, dinamizador e gestor dos meios disponíveis e a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção desenhados. Esta função sairá mais valorizada e terá mais sentido educativo se integrada numa equipa interdisciplinar. É, ainda, necessário que os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e fomentem a autoformação dos professores. Por último, é imperativo que os responsáveis dos serviços centrais, regionais e locais conheçam as tarefas a empreender e as suportem sob o ponto de vista legal e financeiro.

Esta evolução só tem significado quando a escola conseguir fazer passar a mensagem de que todos os actores da escola beneficiam com o sistema inclusivo e dos métodos de ensino. Neste sentido, a Escola do futuro, além de apostar na formação dos professores, na qualidade dos seus técnicos, necessita de uma liderança efectiva nos processos de transformação a todos os níveis de organização.

A reforma da educação especial e o caminhar para escolas mais inclusivas pressupõem simultaneamente uma transformação da cultura das escolas: uma mudança bem direccionada para uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos; o respeito pelas diferenças; a participação dos pais e a incorporação activa

dos alunos no processo de aprendizagem. O que se pretende é uma mudança que aumente a colaboração entre professores e que defenda a flexibilidade organizacional e uma procura de soluções para os problemas que se colocam aos alunos.

2- Entendimentos sobre Deficiência Mental

Em virtude da herança genética herdada dos nossos pais e das variadíssimas experiências ambientais a que somos sujeitos em cada momento da nossa vida, nem mesmo os gémeos mais parecidos podem pretender ser absolutamente iguais. Simplesmente não há duas pessoas iguais e as crianças portadoras de deficiência mental não fogem a este enunciado. Outra ideia a reter é que a DM não é uma doença, ou seja, não pode ser confundida com doença mental (ex: psicose), nem com problemas ou distúrbios de aprendizagem, nem com particularidades advindas do ambiente cultural (diferenças linguísticas, de hábitos, etc.), mas sim uma condição, do ser humano, que deve ser respeitada. Segundo a Organização Mundial de Saúde (doravante OMS) não é mais do que “um desenvolvimento incompleto das capacidades mentais”.

O passar dos séculos arrastou consigo uma nova compreensão sobre a DM. Mesmo assim, persistem alguns mitos, como toda pessoa com DM: é doente; morre cedo devido a graves e incontornáveis problemas de saúde; precisam usar remédios controlados; são agressivos e perigosos; são generalizadamente incompetentes; só estão bem com seus iguais; para o aluno deficiente mental, a escola é apenas um lugar para exercer alguma ocupação fora de casa e finalmente, o meio ambiente pouco pode fazer pelas pessoas com deficiência.

Segundo estimativas da Organização das Nações Unidas (doravante ONU), dez por cento da população dos países em desenvolvimento, são detentores de algum tipo de deficiência, sendo 5% desta população portadores de deficiência mental.

Afinal, o que é a DM? Ao longo dos tempos têm surgido várias tentativas para definir DM. Muitas áreas como a Medicina, a Psicologia, a Educação, se têm preocupado com esta problemática. Cada uma delas a tenta definir a partir da sua própria perspectiva. Muitos também são os autores que se têm debruçado sobre a temática. Segundo Pacheco e Valência (1991), existem três critérios fundamentais para

definir o que é a DM: psicológico ou psicométrico; sociológico ou Social e médico ou biológico. Segundo o critério psicológico ou psicométrico, o DM é o sujeito que tem um *deficit* nas suas capacidades intelectuais, sendo estas, medidas através de testes e expressa em termos de quociente de inteligência (doravante QI), tendo sido Binet e Simon os principais impulsionadores deste critério. De acordo com a definição estabelecida pela Associação Americana de Deficiência Mental (doravante AAMR) em 1983, poderíamos classificar as pessoas com deficiência mental dentro dos seguintes níveis baseados no QI e considerando o comportamento adaptativo:

Deficiência Mental Ligeira	Q.I. entre 55 e 70
----------------------------	--------------------

Deficiência Mental moderada	Q.I. entre 40 e 54
-----------------------------	--------------------

Deficiência Mental grave	Q.I. entre 25 e 39
--------------------------	--------------------

Deficiência Mental profunda	Q.I. inferior a 25
-----------------------------	--------------------

Quadro nº5 - Classificação de deficiência mental

(Adaptado de Luckasson *et al.*, 1992, citado em Hallahan e Kauffman, 1997)

De acordo com o critério sociológico ou social, utilizado por Doll, Kanner e Tredgold, estes autores definem a DM como a pessoa que apresenta, em maior ou menor medida, dificuldade em se adaptar ao meio social em que vive e levar a cabo uma vida com autonomia pessoal.

Finalmente o critério médico ou biológico refere que o DM terá um substrato biológico, anatómico ou fisiológico e deverá manifestar-se durante a idade de desenvolvimento, ou seja, até aos 18 anos. Do ponto de vista médico, a DM é considerada uma deficiência congénita da função adquirida, ou seja, uma diminuição da inteligência. A maioria das definições de DM insiste neste ponto de vista.

Na opinião de Vazquez Velasco (1968), o “atraso mental” não é uma doença com causa determinada, com sintomas próprios ou com lesões anatómicas de determinados órgãos, mas sim um sintoma. Segundo este autor, o “atrasado mental” não tem a inteligência que é normal existir na maior parte das pessoas da sociedade em que

vive, pelo que, certamente, não se adaptará, inteligentemente às suas exigências culturais.

Outra definição que podemos referir é a aprovada no I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, em 1978, que refere que

“A deficiência mental refere-se a um funcionamento cognitivo geral inferior à média, independentemente da etiologia, manifestando-se durante o período de desenvolvimento, o qual é de uma severidade tal que marcadamente limita a capacidade do indivíduo para aprender e, conseqüentemente, para tomar decisões lógicas, fazer escolhas e julgamentos e limita também a sua capacidade de auto-controlo e de relação com o envolvimento” (Fonseca, 1989: 29).

Chaves, J. *et al.* (1993), entendem a DM como uma diminuição significativa das capacidades intelectuais do indivíduo que se manifesta nos primeiros anos de vida e que provoca na criança, muitas vezes, dificuldades de adaptação ao meio, bem como dificuldades de realização de tarefas simples.

Para Correia (1999), DM significa um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que coexiste com problemas de comportamento adaptativo (interacção social) e se manifesta durante o período de desenvolvimento (dos 0 aos 16 anos).

A definição mais divulgada e aceite actualmente é dada em 1992 pela AAMR, referindo que *“la Deficiencia Mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media o promedio, originado durante el periodo de desarrollo y asociado a un déficit en la conducta adaptativa”* (Grossman, 1983, citado por Pacheco e Valência 1991: 315), ou seja, um estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência doméstica, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

A OMS, define os portadores de deficiência mental como *“individuos com una capacidad intelectual sensiblemente inferior a la media que se manifesta en el curso del desarrollo y se asocia a una clara alteración en los comportamientos adaptativo”* (OMS, citada por Pacheco e Valencia 1991: 315).

Estas duas definições são muito similares e ambas contêm os critérios que foram expostos anteriormente sendo as mais aceites entre os diversos autores. Além destes

existem outros critérios, alternativos aos apresentados, nomeadamente: o critério condutista e o critério pedagógico.

O primeiro, defendido pelos partidários da análise experimental e de conduta, refere que o défice mental é um défice que tem de se interpretar como produto de interacção de quatro factores determinantes: factores biológicos do passado (genéticos, pré-natais, peri-natais, pós-natais); factores biológicos actuais (drogas ou medicamentos, cansaço, stress...; história prévia de interacção com o meio; condições ambientais momentâneas ou acontecimentos actuais.

Relativamente ao segundo, critério pedagógico, diz-nos que o DM será aquele sujeito que tem uma maior ou menor dificuldade em seguir o processo de aprendizagem normal e que, por esse motivo, tem necessidades educativas especiais, necessitando de apoio e adaptações curriculares de modo a permitir seguir o processo normal de aprendizagem. A escola será o melhor lugar para se detectarem a maioria das deficiências ligeiras, já que estas passam, por vezes, despercebidas entre a população não escolar e durante as primeiras etapas do desenvolvimento.

3 - O trabalho dos professores como fator facilitador do sucesso educativo

Iniciamos este subcapítulo, do nosso trabalho, citando Biscaia (2004) que entende que a criança, a partir do seu nascimento é convidada para a aventura dos saberes, ou seja, *“cada criança que nasce é um “profeta”, carente de uma educação universal, despertado para a herança cultural legada pela humanidade. Face a estes herdeiros, os nossos alunos, cabe-nos a nobre missão de os motivar, como guardiães e promotores da nossa identidade”*.

“Se nós como professores não encontramos as melhores vias para chegar a estes alunos, é da nossa responsabilidade continuar a tentar até que o consigamos fazer” (Rief e Heimburge, 2000: 189)

Um dos desafios que se coloca à comunidade educativa, consiste na capacidade de conseguir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, obtenham

sucesso no seu percurso escolar, visto que e segundo a Declaração de Salamanca (1994), as escolas devem incluir e moldar-se a todas as crianças. Incluem-se neste conceito as crianças com NEE, ou seja, crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.

Nesta perspectiva de escola para todos, os caminhos para que se alcance esse objectivo são naturalmente complexos e raramente fáceis, pressupondo um conjunto articulado de medidas e recursos considerados numa perspectiva multidimensional.

Compreende-se que, no contexto da Educação Especial, o termo “educação” se refere a todo espaço institucional voltado para o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Esse espaço é comprometido com os múltiplos e interdependentes aspectos do desenvolvimento cognitivo, afectivo, sócio-emocional , tendo como referência as diferenças individuais e as possibilidades sócio-educacionais de seus sujeitos. Todo espaço educacional pressupõe a convivência entre os pares. A possibilidade de conviver, trocar (dar e receber) e viver situações do dia-a-dia é um objectivo implícito no processo de aprendizagem, bem como no desenvolvimento humano.

Acredita-se, hoje cada vez mais, que toda criança tem “o direito à educação pública e não o privilégio” de estar incluída num programa educativo, independente de suas possibilidades de aprendizagem académica. O direito de todos os indivíduos à educação, como caminho possível de inclusão no meio social, deve ser respeitado, independentemente das dificuldades ou deficiências do educando. Assim, assegurar oportunidades iguais não significa garantir tratamento idêntico a todos, mas sim oferecer a cada indivíduo meios para que ele se desenvolva, tanto quanto possível, o máximo de suas potencialidades. Desta forma, para que o princípio da igualdade de oportunidades (direito formal) se torne um facto (direito real) é indispensável que sejam oferecidas oportunidades educacionais diversificadas. O verdadeiro significado da igualdade de oportunidades repousa mais na diversificação que na semelhança de programas escolares (Mazzota, 1982). É, portanto, da responsabilidade de todos os intervenientes no processo educativo fazer com que a criança com NEE, não obstante a severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades específicas (Correia, 1999). As classes especiais e outras formas de segregação só deverão ser utilizadas quando as

necessidades da criança não possam ser satisfeitas num meio que inclua crianças “normais”, ainda que com recurso a apoios e serviços suplementares (Correia, 1999).

O princípio da inclusão invoca uma Escola que tenha em atenção a criança como um todo tendo para isso que respeitar níveis de desenvolvimento variados: académico, sócio-emocional e pessoal de forma a proporcionar uma educação apropriada, orientada para o máximo do seu potencial (Correia, 1999).

Há no entanto responsabilidades estatais, da escola, família e da comunidade para a implementação de um “sistema inclusivo” (Correia, 1999), pois uma sociedade que não tem empenhamento na educação inclusiva nas escolas não tem um verdadeiro empenhamento na democracia.

No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afeto. Só a criação de um ambiente positivo e confortável será benéfico para estes alunos e também para os restantes elementos da turma. A transição de um aluno de um meio restrito para um meio menos restrito deve ter uma preparação prévia. A turma deve ser preparada e ao professor da classe regular devem ser facultadas informações respeitantes às atuais competências do aluno, bem como as que dizem respeito aos objectivos estabelecidos para o mesmo e os seus pontos fortes e fracos (Nielsen, 1997). Torna-se, assim, imprescindível a diversificação e flexibilização do ensino que se reflecte no currículo mediante adaptações necessárias à inclusão de crianças com NEE's, para que as nossas escolas possam responder às solicitações de todos os alunos.

A questão da inclusão do aluno com deficiência mental faz pensar nas dificuldades sentidas pelos professores, manifestas em indagações tais como:

- Como incluir o aluno portador de deficiência mental, numa turma do ensino regular, sendo que essas turmas podem ter até vinte alunos?
- Como gerir a “atenção especial” que deveria ser dispensada ao aluno com deficiência mental, sem prejuízo dos outros alunos?
- Como receber um aluno com deficiência mental, se o professor não é especializado em EE?
- Como é que o professor poderá fazer as adaptações curriculares e desenvolver as actividades didáticas sem o suporte técnico – pedagógico de um especialista?

- Como lidar com a dificuldade dos outros alunos e pais em “aceitar um colega diferente”?

Este é um caminho que depende da qualidade das relações, do compromisso e da aceitação da deficiência por familiares, vizinhos, colegas e professores, entre outros. Portanto, depende de um processo de relacionamento dialeticamente construído entre os sujeitos. Tornam-se condicionantes da aprendizagem, os fatores relacionados com o conteúdo curricular, as estratégias pedagógicas, a interação professor/aluno e aluno/aluno, o envolvimento parental, etc.

A inclusão de todos os alunos em salas de aula do ensino regular leva à reflexão e implementação de dinâmicas próprias inerentes a todo o processo educativo numa co-responsabilização e envolvimento de todos os intervenientes. Aos professores devem ser fornecidos elementos relativos à condição do aluno, registos médicos, escolares e informação familiar e social do aluno alvo de inclusão, além de ser imperativo que se detenha conhecimento sobre os factores que condicionam a aprendizagem dos alunos, torna-se necessário estabelecer e implementar estratégias suplementares (Nielsen, 1997).

Rief e Heimburge (2000: 188) referem

“para que um professor seja eficaz, é imperativo que tenha consciência das dificuldades académicas, comportamentais e sócio-emocionais de alguns dos seus alunos e que seja sensível e compreensivo relativamente a estas. É necessário que o professor seja capaz de ensinar e de adaptar as suas práticas a todos os níveis de aptidões (a dotados e a alunos com NEE). É essencial criar um ambiente de aprendizagem motivador e confortável, que tenha em consideração todo o leque de diversidade que caracteriza os alunos”.

Também Gordon Porter (2001) refere que a eficácia passa pela aplicação de estratégias de sala de aula que resultem em crescimento e aprendizagem para todos.

Há autores que referem que os professores têm tendência a fazer juízos de valor e avaliações preditivas de sucesso ou insucesso do aluno e criam determinadas expectativas, positivas ou negativas, ao receberem alunos nas suas salas de aulas. Estas, são um importante factor a ter em conta no sucesso do processo ensino/aprendizagem. Quando não atingidas, como diversos estudos comprovam, sentem desconforto e ansiedade, ou seja, os valores interiorizados pelo professor *“tornam as relações bem difíceis”* (Silva, 1985: 41), pois sabemos que *“a percepção que o docente tem dos alunos em geral e de cada aluno em particular (...), determina a sua maneira de ser e*

agir” (Postic, 1990: 102). Neste contexto sublinhamos também a opinião de Sprinthall e Sprinthall (1999: 572) que referem “*a tensão que os professores experimentam quando lidam com crianças que são diferentes*”.

Relativamente às crianças com NEE’s, estas eram vistas no passado demasiadamente estereotipadas nas mentes dos professores “*porque ele é..., assim ele será...*” (Silva, 1985: 41). Esses juízos de valor não podem nem devem ser de modo algum rígidos e depreciativos, uma vez que se “*certos elementos de fatalidade, de rigidez, devido a uma categorização estrita, inalterável, qualquer permuta, qualquer cooperação se torna impossível*” (Postic, 1990: 104).

Laslett (1979, citado por Silva, 1985:41) refere que o professor deve aceitar a criança, independentemente da sua categorização, sem ideias predefinidas bem como revelar um efectivo interesse pela mesma, embora as representações que o professor tem do aluno são determinantes do procedimento na interacção educativa. O professor deve “*evitar reacções que abalem seriamente as boas relações com tais crianças*” (Laslett, 1979, in Silva, 1985: 41) e assim comprometer o aproveitamento do aluno.

Nos Estados Unidos foi realizada uma experiência em que,

“vinte por cento dos alunos de uma escola elementar foram apresentados aos seus professores como sendo capazes de um desenvolvimento particularmente brilhante, alunos esses que foram escolhidos de forma aleatória. Oito meses mais tarde, o QI, destas crianças “milagre” tinha aumentado de maneira muito mais sensível que os restantes alunos que não tinham sido assinalados aos professores. A mudança de atitudes dos professores a propósito das possibilidades intelectuais destas supostas crianças “especiais” escolhidas ao acaso tinha provocado assim progressos intelectuais reais” (Benavente, 1976: 54).

Este estudo mostra o efeito das expectativas do professor face aos resultados escolares dos seus alunos: expectativas positivas implicam maior investimento, bem como uma utilização mais consciente e variada de estratégias de modo a contribuir para o sucesso dos alunos; expectativas negativas levam a atitudes como “*dar menos feedback aos alunos, fazer-lhes um menor número de perguntas ou esperar menos tempo pela sua resposta*” (Cooper, 1983, in Wang 1997), podendo contribuir para o insucesso de muitas crianças.

Estas expectativas são comunicadas aos alunos através de comportamentos verbais e não verbais como os gestos, o olhar.

De acordo com o que refere Abreu (1979: 206), *“há toda uma linguagem ou emissão de sinais, mais ou menos subtis e não explicados por palavras, cuja significação é apreendida e interpretada em toda a sua força semântica por crianças extremamente sensíveis”*. Como refere (Purkey, 1984 in Porter 1997: 38) *“as atitudes e expectativas dos professores têm um impacto significativo no auto-conceito e no sucesso dos alunos”*. Assim, na atitude de comunicação de expectativas dever-se-á agir com prudência e retidão. O professor deve “ênfatizar os aspectos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos, encorajando os seus progressos e fomentando uma expectativa de auto confiança (por exemplo dizer sei que és capaz), não estabelecendo interações apenas quando o comportamento é incorrecto ou quando há insucesso na aprendizagem” (Jesus 1997: 108). Para evitar estas situações, é indispensável uma formação especial, cujo “objectivo deve ser, por um lado, fazer tomar consciência dos problemas reais e, por consequência, tentar eliminar as representações mais ou menos falsas que eles podem ter das deficiências” (Simon, 1991: 41). A atitude dos professores deve mudar, isto é, eles devem *“aperfeiçoar-se como profissionais mais críticos, reflexivos de modo a ultrapassar as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência”* (Ainscow, 1997: 20).

Num contexto de inclusão,

“é possível sensibilizar os professores para novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento na sua prática pedagógica na sala de aula. Isto implica que o professor não deve limitar-se a preocupar-se com métodos e materiais mas sim tornar-se um pensador reflexivo e a sentir confiança suficiente para experimentar novas práticas, à luz do feedback que recebe dos seus alunos” (Ainscow, 1997: 20).

Este autor vai um pouco mais longe ao apresentar estratégias para a valorização profissional do professor. Assim, por um lado, leva-nos à participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de acção, por outro acentua que o professor deve trabalhar em equipa. Com isto pretende-se que o professor seja estimulado a refletir sobre a eficácia do que faz com os alunos, não em termos de sucesso/insucesso, mas levar o professor a considerar o porquê daquilo que faz, quais as influências que levaram a estas respostas e que outras possibilidades foram encaradas.

Esta forma de reflexão crítica é particularmente importante no campo das NEE pois conduz à identificação de estratégias úteis e prometedoras (Ainscow, 1997). Mas,

mais que sensibilizar o professor para a problemática do atendimento dos alunos com NEE, é necessário formá-los no respeito pela diferença e pelas dificuldades individuais.

Face ao crescente número de alunos com NEE que frequentam as escolas do ensino regular, *é necessário “o desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos, às necessidades educativas das crianças”* (Correia, 1999: 161).

Para a promoção de escolas inclusivas é naturalmente necessária a preparação atempada dos professores, no sentido de lhes criar, proporcionar condições propícias de actuação e de garantir atitudes favoráveis de aceitação e inovação (Ribeiro, 1994). Assim, Mesquita e Rodrigues (1994 *in* Correia, 1999) são da opinião de que os cursos de formação inicial deviam conter pelo menos uma disciplina da área das necessidades educativas especiais anual e de preferência nos anos terminais dos cursos. Também a Declaração de Salamanca (1994) reforça-nos esta posição ao afirmar que os cursos via ensino devem formar os estudantes com vista a fomentar uma atitude positiva face à deficiência.

Se todos os profissionais de educação tivessem sido alvo de uma sensibilização e formação para a problemática da inclusão de alunos com NEE, tivessem sido orientados no sentido de encontrarem meios de organizar a sala de aula, de modo a que todas as crianças obtivessem sucesso na aprendizagem, talvez para muitos alunos a sua participação na escola deixasse de *ser “uma experiência insatisfatória, deixando-os desencorajados em relação às suas próprias capacidades e desiludidos acerca do papel da educação na sua vida”* (Glasser, 1990; Smith e Thomiinson, 1989, *in* Ainscow, 1997: 14).

Outro fator facilitador do processo de inclusão que não deve ser esquecido é o currículo. Este termo não possui uma única definição, mas uma diversidade em função das perspectivas que se adoptam. No entanto apresentamos a seguinte definição como ponto de partida para o nosso estudo, *“o currículo é um objecto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções sobre o mesmo”* (Gimeno, 1988: 119 *in* Diogo, 2000: 6). Este, não é mais do que o conjunto de experiências que a escola, como instituição, põe ao serviço dos

alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral. Neste sentido, o currículo traduz mais as decisões fundamentadas dos professores do que as decisões estipuladas pela administração.

Esta abordagem é pertinente e revela a importância de que o currículo deve ir ao encontro das *“características dos seus alunos e à especificidade das aprendizagens a conquistar”* (Zabalza, 1997, in Diogo, 2000: 17). Significa, isto, que *“as estratégias e os métodos de aprendizagem utilizadas pelo professor passam pela sua flexibilidade em adaptar com sucesso o processo ensino/aprendizagem a situações”* (Silva, 1993: 41). Assim, *“um dado aluno requer tratamento diferente dos seus colegas, porque as suas NEE ditam diferentes caminhos para atingir determinados objetivos”* (Silva, 1993: 32). Deste modo, *“uma programação individual ou individualizada e flexível é crucial”* (Cope e Anderson, 1981, in Silva, 1993: 33), sendo fundamental a actuação pedagógica ser centrada onde os alunos *“conseguem contribuir e experienciar sentimentos de sucesso”* (Ainscow, 1997: 15). Para além disto, *“o professor deve esperar um nível de trabalho proporcional à capacidade do aluno (...) devendo ser feito todo o possível para preservar e melhorar a sensação de bem-estar do aluno”* (Nielsen, 1999: 124).

Nesta perspectiva conhecer o aluno é imprescindível para se definir as melhores adaptações curriculares, de forma a garantir o seu sucesso educativo e social. Isto implica que o desenvolvimento de um currículo deve basear-se em actividades que permitam que os alunos aprendam fazendo, isto é, um currículo inclusivo deve basear-se num processo e em conteúdos que facilitem a colaboração entre os alunos e os professores, de modo a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno (Porter, 1997). Relativamente aos alunos portadores de NEE's, o que pode acontecer é precisarem *“de mais tempo, de mais prática e de uma abordagem com variações individualizadas”* (Porter, 1997: 45).

Um outro aspecto, que se liga a uma efectiva inclusão, é que os professores terão de colocar de lado antigos conceitos e práticas e realizar um trabalho em equipa, ou seja, um trabalho entre todos os intervenientes do processo educativo com canais de comunicação e articulação e onde haja a partilha das tomadas de decisão. Esta participação ativa da equipa leva à criação de objetivos comuns, à resolução de problemas e a uma base de acção comum para cada interveniente (Porter, 1997; Silva, 1993; Zabalza, 1997, in Diogo, 2000). Esta articulação é referida no ponto doze do

Despacho conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, a que consagra a necessidade dos docentes que prestam apoio educativo a colaborarem na detecção das NEE, fazendo “ (...) a avaliação das potencialidades da criança e a sua capacidade em as desenvolver, otimizando os seus pontos fortes e minimizando os seus aspectos mais fracos” (Silva, 1993: 37).

Acreditando que toda a criança é um ser em desenvolvimento, recusando aceitar a sua inteligência e capacidade como um dado estático, mas sim com faculdades em construção e desenvolvimento, a identificação e diagnóstico são essenciais “*para determinar o perfil intra-individual da criança, perfil esse que deve envolver um conceito plástico e não fixo*” (Fonseca, 1989: 124), ou seja, a escola “*não pode responder com a uniformidade dos conteúdos e dos processos*” (Diogo, 2000: 20), nem centrar o diagnóstico na deficiência, mas sim na criança como um todo. Assim, segundo Silva (1985), o professor que trabalha com crianças com NEE deve preocupar-se com a formulação de um Plano Educativo Individual (PEI) e defende que os novos currículos devem ser feitos prevendo a necessidade de programas individualizados. Neste sentido, é fundamental instruir processos de avaliação que permitam adaptar o ensino às necessidades individuais manifestadas na aprendizagem. Esta não deve indicar ao aluno o lugar que ele ocupa em relação aos outros mas sim indicar até que ponto os seu esforço e trabalho estão no caminho certo; a distância que ainda existe entre o aluno e a meta estabelecida, os obstáculos e os problemas que tem de ultrapassar como deve resolver os seus problemas. Por isso, hoje consideramos avaliar um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha o desenrolar do ato educativo de modo a permitir o seu constante aperfeiçoamento. As actividades de avaliação devem então permitir que: se tenha em consideração nível inicial dos alunos, de modo que o professor possa realizar o ensino que lhes seja adequado; o professor e o aluno recebem informações sobre as dificuldades que surgem e que estão a surgir de modo que haja um ajuste das actividades do professor e uma orientação do esforço do aluno no decurso do processo ensino/aprendizagem; se faça um balanço no fim de cada tarefa, de cada período de trabalho, que permita determinar em que medida os alunos atingiram a meta previamente fixada. É aqui que poderá estar inserida a classificação. Ela não é mais do que a quantificação da distância a que o aluno ficou desta meta pré-estabelecida.

É muito importante que estas actividades avaliativas forneçam informação que faça o professor pensar sobre a forma como actua, acerca das técnicas e métodos que utiliza, de modo que ele possa adaptar os seus métodos ou adaptar o seu ensino às características e às necessidades dos seus alunos. A avaliação tem de ter em conta que dentro do processo ensino/aprendizagem existem muitos intervenientes como por exemplo os professores, os alunos, os programas, os métodos e os meios pedagógicos.

Em síntese, podemos referir três ideias:

- As escolas são, de fato, factor determinante no percurso da vida dos alunos, que em termos ideais, deve possibilitar a igualdade de oportunidades. Daí ser importante a reflexão sobre o que a escola terá de fazer para responder com meios e condições necessárias à inclusão de crianças com NEE's.
- O papel do professor é, também, realçado por ser o condutor de todo o processo educativo, devendo adoptar as medidas mais adequadas de forma a promover uma plena inclusão, criando, aplicando e ajustando o currículo com o intuito de ir ao encontro de uma ampla gama de necessidades educativas, de forma que o aluno reforce aprendizagens e estimule a sua auto-estima.
- Deve-se possibilitar aos alunos com NEE igual ou idêntico acesso ao currículo normal, ajustado à sua realidade e deve-se também, por outro lado, proporcionar-lhes um apoio apropriado às suas necessidades específicas individuais.

4- A diferenciação curricular e as NEE's

Assegurar que todos aprendam mais e melhor, é hoje, uma preocupação de todos os educadores. A capacidade de diversificar e adaptar o ensino aos alunos tem de estar presente, tendo como critério o direito que lhes assiste de aprender aquilo de que irão precisar ao longo da vida, incluindo os instrumentos para se auto formarem nos seus percursos futuros. Importa conjugar diferentes oportunidades no tratamento a públicos diversos. Tratar de modo uniforme e igual modo todas as pessoas é contribuir para a injustiça e exclusão. Há que saber ensinar e fazer com que a pedagogia deixe de estar centrada no programa, a maior parte das vezes emanado pelo poder central, para passar a valorizar a autonomia, a democratização da gestão da escola, a abertura à comunidade, o trabalho em equipa no sentido de desenvolver projectos comuns.

A diversidade de alunos obriga-nos a tornar os currículos regulares *“flexíveis e adaptados às necessidades dos alunos e às características e recursos locais”* Correia (1999:111). No entanto, muitas das NEE encontram resposta nos currículos regulares, com recurso a pequenos apoios, a pequenas adaptações, tal como é salientado pelo Relatório Warnock - *“Os objectivos de educação são os mesmos para todas as crianças”*.

Na realidade, o que deve variar são os meios, os métodos e as actividades do processo ensino - aprendizagem, de tal modo que as crianças consigam alcançar as mesmas metas, isto é os mesmos objectivos. Assim *“ a resposta a certos aspectos específicos de algumas NEE poderá exigir que se proceda a pequenos cortes, acrescentos ou alterações no currículo”* Correia, (1999: 113). Quando a gravidade da situação assim o exige,

“é necessário elaborar currículos alternativos, onde as disciplinas académicas ou blocos de conteúdos que o aluno não é capaz de frequentar ou de cuja frequência retire pouco proveito dão lugar a conteúdos e actividades que promovam uma maior autonomia do aluno e a preparação para a vida activa, de acordo com o seu nível etário. A partir de uma determinada idade, é natural que os apoios e actividades complementares sejam organizados e propostos sob a designação e a forma de currículos alternativos” (ibid:114).

A elaboração destes currículos vai exigir vasto trabalho ao nível da organização da escola, pois é necessário criar espaços e tempo para reuniões e acompanhamento, tanto a nível dos ambientes, apoios e complementos educativos especiais, o que vai interferir com horários, pessoal e outros serviços. Nestes currículos existem os

currículos funcionais, que procuram desenvolver as habilidades de autonomia pessoal e social e ainda, possibilitar ao aluno o usufruto das mesmas oportunidades, recursos e serviços, (laborais, cívicos, recreativos, culturais, desportivos, etc.).

Na comunidade onde a criança/ aluno com NEE está inserida, devem ser criados os meios que possibilitem a sua integração, que promovam a cooperação. É exigida à comunidade partilha, organização e tolerância. Cabe aos órgãos de gestão criar parcerias para garantir um efetivo apoio aos alunos. Cabe-lhes ainda, representar uma liderança firme mas partilhada, que fomente a coordenação de papéis e a colaboração de todos os intervenientes, nunca esquecendo o papel das famílias. Dar resposta à diversidade de alunos implica um trabalho cooperado nas escolas. A parceria entre professores promove a troca de ideias, de experiências, define focos de aperfeiçoamento e dá origem a planificações e reflexões partilhadas.

O trabalho cooperado visa pois, criar uma linguagem comum com intencionalidade educativa.

5- A importância da diferenciação curricular

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86) de 14 de Outubro, na alínea d) do Artigo 3º, consagra o seguinte princípio organizativo:” *Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas*”. O conceito de escola inclusiva, postula um ensino não uniforme, tornando-se pois indispensável a diversificação e a flexibilização que passa pela incidência do currículo a nível de diferentes adaptações (escola, turma e individuo) necessárias à inclusão de crianças com NEE. De acordo com Rodrigues (1995) cabe à escola possibilitar aos alunos com NEE o acesso a um currículo idêntico ao dos colegas, proporcionando-lhes um apoio adequado às suas necessidades. Com a intenção de ir ao encontro a um leque mais alargado de NEE, este mesmo autor refere alguns princípios e atitudes, que o professor não pode ficar alheio no desenvolvimento da realização do currículo para uma plena integração: princípio da responsabilização da escola, ou seja é ela que deve criar condições e proporcionar os meios mais adequados para que o aluno consiga atingir os

objectivos a que o sistema educativo se propõe; atitude dos professores face ao currículo. É a este que cabe a responsabilidade de introduzir as alterações necessárias para a realização dos objectivos visados nos planos ou orientações curriculares do Ministério da Educação de forma que adequem as características e às necessidades educativas de cada um; modificações curriculares. Além das adaptações curriculares que a correcta adequação do currículo ao contexto educativo exige, haverá modificações mais profundas a desenvolver, aquando da presença de alunos com NEE. Necessariamente, procede-se à introdução de modificações curriculares consoante as necessidades de cada um.

Na verdade, os alunos com NEE, constituem um desafio e um teste à eficácia das práticas educativas e ao desempenho do professor, da escola e do sistema educativo, como corresponsáveis no processo e produto final. A conquista da igualdade através da diferenciação requer um grande investimento e destreza capaz de diferenciar sem estigmatizar.

6 - Adaptações curriculares

Em Portugal, o conceito de adaptações curriculares é algo que só recentemente foi trazido para a escola. As adaptações curriculares podem desenvolver-se a vários níveis que vão desde o poder Central ao local, ao Projecto Educativo de Escola, às programações de aulas e necessidades individuais de cada aluno. Tendo como guião o currículo regular, a escola só se torna inclusiva se proporcionar igualdade de oportunidades pedagógicas a todos os alunos. Isto só é possível pela flexibilização e diversificação das respostas educativas através, não só mas também, das adaptações curriculares.

As adaptações curriculares, são por um lado, um instrumento necessário para adequar de um modo eficaz e coerente o currículo formal às necessidades e particularidades de cada escola e por outro, a base para a estruturação e organização dos objectivos/ conteúdos e de orientações didácticas dos diferentes aspectos curriculares, essencialmente para os alunos que apresentam NEE. Estas adequações ao nível dos conteúdos consistem na selecção das aquisições que se tem por objectivo que a criança aprenda ou experiência. Cabem, neste nível, tanto os conteúdos académicos como as aptidões sociais, o conhecimento do meio, etc. Ao nível das estratégias, incluem-se as

modalidades de interacção, enquadramentos, ambientes, métodos de ensino, etc.

Referencia-se *ainda*,

“uma parte significativa do sucesso da integração pode situar-se na capacidade de resposta curricular que a escola pode proporcionar ao aluno, uma resposta que não diga respeito somente às matérias académicas, mas sobretudo às experiências, actividades extracurriculares, valores e qualidade de vida que a escola proporciona.” (Rodrigues, 1995).

Tanto ao nível das competências como ao das estratégias se coloca a questão da adequação do ensino ao nível do desenvolvimento do aluno. A resposta obtida vai ao encontro do processo de flexibilização e de aproximação entre os objectivos desejados e as capacidades e motivações do aluno ou do grupo de alunos. Segundo Afonso (1995:90), as *“adaptações curriculares envolvem a modificação de um plano de estudos para alunos diferentes daqueles para quem o plano estava originalmente desenhado”*. Essas modificações podem ser, a nível pontual, dentro da sala de aula pelo professor, ou originarem currículos adaptados, nos quais o conteúdo é diferente ao do currículo regular.

A própria definição de necessidades educativas especiais (NEE) sugere que os alunos que por algum motivo não conseguem acompanhar ou seguir o currículo geral, pelos mesmos métodos e estratégias que os outros colegas possam necessitar de uma educação específica que os ajude a ultrapassar, ou pelo menos minimizar, essas particularidades, através de um ensino individualizado segundo as necessidades de cada um. Esta vantagem não se limita à definição dos objectivos e à selecção dos conteúdos, estratégias, recursos e formas de avaliação. Permite também ao professor decidir sobre quais os alunos que devem beneficiar dos apoios do ensino especial. Desta forma, e ao estarem previstas a nível governamental, adaptações curriculares para alunos com NEE, torna-se implícito que o currículo escolar pode ser adequado a cada aluno nas medidas e alcances necessários, existindo assim duas possibilidades de adaptações curriculares: redução parcial do currículo e a dispensa de actividades que se relevam impossíveis de executar.

7 - Enquadramento Legal

Como refere Nielsen (1999: 23),

“Ao abrigo da legislação actual, os alunos com NEE deveriam receber serviços no meio menos restritivo possível, em classes regulares, sempre que tal seja praticável. Isto representa um crescente desafio para os professores, uma vez que passa a ser da sua responsabilidade a promoção de experiências de aprendizagem que não sejam só bem sucedidas como também o sejam para todos os alunos (...)”.

Façamos uma breve retrospectiva ao “passado recente”, no que diz respeito aos dispositivos legais a que este ponto diz respeito. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) reconhece a necessidade e importância da construção de um novo modelo de escola mais democrática e mais inclusiva. Sofrendo as influências do movimento inclusivo, o governo define com a publicação da Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, a autonomia da escola, concretizando-a através da “

(...) elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações da comunidade escolar em que se insere”.

Com o Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro definiu-se o regime de gratuidade e de escolaridade obrigatória para todas as crianças Assim, relativamente ao cumprimento da escolaridade obrigatória estabelece, no seu Artigo 2º, que “ os alunos com necessidades educativas especiais, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência. Este Decreto consagra um conjunto de medidas, cuja aplicação deve ser ponderada, tendo como objectivo primordial a integração dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, estabelecendo, nesse sentido, o “Regime Educativo Especial” determinando que compete à escola regular desenvolver todas as diligências necessárias e oportunas, de modo a proporcionar igualdade de oportunidades pedagógicas e um clima hospitaleiro para todos os seus alunos, antes do seu encaminhamento para serviços de educação mais restritivos. O Ministério da Educação através da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1992) entende que igualdade de oportunidades pedagógicas resulta do atendimento individualizado prestado a cada criança que responda às respectivas características e necessidades educativas. Para que isto seja uma realidade é necessário garantir a adequação dos métodos de ensino, dos

meios pedagógicos e dos currículos, dos recursos humanos e materiais e ainda dos espaços educativos. É, ainda, fundamental que a intervenção seja o mais precoce possível, que envolva as famílias e encare a criança numa perspectiva ecológica, tendo em conta a sua individualidade própria e as características do meio em que está inserida. Esta intervenção, deverá resultar, sempre que possível da articulação e colaboração dos vários intervenientes, actuando numa base multi-profissional e transdisciplinar.

O Decreto-lei nº 319/91 que fixa o “Regime Educativo Especial” que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais e traduz-se na diversificação das medidas a adoptar para cada criança, visando uma planificação educativa individualizada e flexível. Tendo em conta cada caso, deve-se optar pelas medidas mais integradoras e menos restritivas. As medidas propostas têm como objectivo introduzir elementos facilitadores que permitem a adaptação das condições do meio escolar às condições específicas do aluno. Estas adaptações podem traduzir-se em equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais e curriculares, condições de frequência e de avaliação, adequação na organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial. Por equipamentos especiais de compensação entende-se o material didático especial e os dispositivos de compensação individual ou de grupo. As adaptações materiais consideram a eliminação de barreiras arquitectónicas, adequação das instalações às exigências da acção educativa e a adaptação do material. As adaptações curriculares correspondem a uma redução parcial do currículo sem prejuízo do cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e a dispensa de actividades menos acessíveis ao aluno em consequência das suas necessidades educativas especiais. Por sua vez, as condições de matrícula permitem escolher a escola adequada ao tipo de necessidades educativas especiais, independentemente da área de residência do aluno. Contempla a dispensa de limites etários e a matrícula por disciplina. As condições especiais de frequência decorrem da matrícula por disciplinas. Em relação ao processo de avaliação do regime educativo regular são introduzidas as condições especiais de avaliação que permitem a adequação do tipo de prova ou instrumento de avaliação, a forma ou meio de expressão do aluno, a periodicidade, a duração e o local de execução da avaliação. Também a adequação de turmas está contemplada através do limite de vinte alunos em turmas com alunos com NEE, desde que requeiram atenção excepcional

do professor. Estas turmas não deverão ser frequentadas por mais de dois alunos com NEE. O apoio pedagógico suplementar é uma medida com carácter temporário que é individual ou prestado em pequenos grupos de nível.

A “Educação Especial” destina-se a alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado. É considerada a mais restritiva de todas as medidas propostas pela Lei. Para estes alunos esta previsto, no artigo 11º, a elaboração de um plano educativo individual (doravante PEI) e Programa Educativo (doravante PE), introduzindo-se os conceitos de Currículo Escolar Próprio (doravante CEP) ou Adaptado e Currículo Alternativo.

O PEI - Compete ao órgão de administração e gestão da escola aplicar o Regime educativo especial (doravante REE), sob proposta conjunta dos professores de ensino regular e de educação especial ou dos Serviços de Psicologia e Orientação (doravante SPO) (DL nº319/91, art. 13). Em casos mais complexos, em que o parecer dos professores do ensino regular e educação especial não são suficientes, o SPO em colaboração com os serviços de saúde escolar dão lugar a respostas formais, consubstanciadas num PEI. Consiste num documento, em que se identifica e caracteriza o aluno, se precisa a orientação geral do respectivo processo educativo, se referem os intervenientes na sua execução, se registam as medidas de REE que foram aplicadas e se determina qual o momento em que este PEI deve ser avaliado e qual a forma de realizar esta avaliação. Os objectivos gerais do PEI são: garantir aos alunos com NEE as condições de aprendizagem e de frequência escolar consideradas mais adequadas; orientar a intervenção do educador ou professor e dos restantes elementos implicados no PEI; clarificar a responsabilidade de cada interveniente no processo educativo e facilitar a coordenação entre todos eles; facultar o acesso às medidas tomadas para cada aluno, por parte dos pais e de outros intervenientes no processo educativo; permitir que o Órgão de Direcção Gestão e Administração da Escola (doravante ODGAE) conheça as medidas propostas, no seu conjunto, de modo a poder pronunciar-se sobre elas e a envidar os esforços necessários no sentido de facilitar a sua execução; possibilitar uma avaliação quer do aluno, quer do processo educativo, com base num plano previamente elaborado. Um PEI deve obedecer aos seguintes princípios gerais: deve ser individualizado, isto é, adequar-se à situação específica de cada aluno; deve visar a

máxima integração do aluno; deve optar-se, prioritariamente, pelas medidas menos restritivas; deve reflectir, na medida do possível, as aspirações dos pais.

Como está estabelecido, no art. 15º do Dec - Lei nº319/91, deve conter os seguintes elementos: de identificação do aluno; de caracterização do aluno: situação sócio-familiar, aquisição das competências do aluno sob o ponto de vista educacional, medidas de intervenção educativa anteriormente propostas, problemas que afectam o aluno; medidas de REE a aplicar; momentos e formas de avaliação a aplicar; identificação dos intervenientes na execução do PEI; concordância dos pais.

O PE só é aplicado através da medida “ensino especial”. Ou seja, o PE será elaborado sempre que o PEI previr o recurso à medida do REE “ensino especial” (Correia, 1999). Neste consta o nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos previstos no PEI. Definem-se metas a atingir, processos e critérios de avaliação do aluno, o seu nível de participação nas actividades da escola, responsabilidade dos técnicos envolvidos na aplicação do programa, sua duração e avaliação.

O PE consiste num documento, elaborado pelo professor de educação especial com a colaboração dos professores do ensino regular e/ou outros técnicos, em que se especificam as metas a atingir com a intervenção educativa e as estratégias a utilizar e se determinam os momentos e formas de avaliação. Os objectivos do PE são os seguintes: organizar a intervenção educativa; permitir que sejam reconhecidas, pelos pais e por todos os intervenientes envolvidos no processo educativo, os objectivos que se pretende atingir com a aplicação de currículos próprios ou alternativos; orientar o trabalho dos professores, especificando o que se pretende ensinar, os objectivos a atingir e os meios a utilizar; facilitar a avaliação do aluno e, conseqüentemente, do programa educativo delineado.

A elaboração do PE deve obedecer aos seguintes princípios: ser individualizado, tendo em conta as necessidades específicas de educação do aluno e o contexto em que se desenvolve a sua vida familiar, escolar e social; visar a máxima integração e normalização do aluno; basear-se no princípio de um “ensino para o êxito”. A sua elaboração pode/deve ser facilitada através do conhecimento do aluno (relatório educacional, PEI, contactos com a família e professores dos anos anteriores, etc.) e

através do conhecimento atempado das expectativas da família e do aluno, relativamente ao futuro.

De acordo com o estabelecido no Dec. - Lei n.º 319/91 deve constar, no PE, obrigatoriamente: o nível de aptidão ou competências do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no PEI; os objectivos a atingir; as linhas metodológicas a adoptar; o processo e respetivos critérios de avaliação do aluno; o nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola; a distribuição das diferentes tarefas previstas no PE pelos técnicos responsáveis pela execução; a distribuição horária das atividades previstas no PE; a data de início, conclusão e avaliação do PE; a assinatura dos técnicos intervenientes; a assinatura do Encarregado de Educação; homologação pelo Órgão de Gestão.

O CEP tem como padrão o currículo comum, permitindo a introdução de áreas especiais, tais como a autonomia, a socialização, a cognição, etc., consoante o grau e tipo de deficiência do aluno. Este, no final da escolaridade obrigatória, obtém um Certificado de habilitações igual aos demais alunos do regular. O Currículo Alternativo substitui o currículo do regime comum, uma vez que a capacidade intelectual destes alunos não lhe permite a aquisição de determinados objectivos fixados no programa regular e tem como objectivo fundamental proporcionar aprendizagens de conteúdos específicos, de forma a contribuir para a promoção da sua autonomia pessoal e social, indispensáveis à sua inclusão e à qualidade de vida. O currículo alternativo apela a um ensino o mais individualizado possível, de forma a permitir a optimização das capacidades de cada aluno. Para que a individualização do ensino ocorra, e tendo por base, a que aluno é que se destina os currículos alternativos, tem que trabalhar no sentido da escola deixar ser um local onde apenas se desenvolvam actividades académicas formais. A escola deve também promover a *“aquisição de saberes funcionais para a vida prática do quotidiano”* Afonso (1995:97). Entre os currículos alternativos surgiram os currículos funcionais, *“baseados no princípio de aprender fazendo que promovam a aquisição de competências necessárias ao jovem para funcionar o mais independente e eficazmente possível no seu ambiente familiar, comunitário e laboral”* (Ministério da Educação 2001:9). O currículo Alternativo/funcional destina-se sobretudo a alunos com deficiência moderada, severa ou profunda, procurando a sua inclusão na sociedade, uma vez que são supostamente mais adequados

à sua idade cronológica, conduzem a resultados mais úteis para a vida quotidiana, incluem actividades consideradas funcionais e podem ser praticados em situações não escolares, de preferência em contextos naturais e em situações significativas, além de serem realizados em colaboração com professores, técnicos, pais e família, etc. O currículo funcional, constitui-se assim como uma interessante proposta de actividades concretas, partindo da análise e previsão acerca daquilo que um aluno específico vai necessitar pela sua vida fora para usufruir dos recursos da sociedade a que pertence e poder tornar-se um membro activo. O artigo 20º deste Decreto estabelece, para efeitos da formação profissional, que o aluno obtém um Certificado de frequência, onde estão especificadas as competências adquiridas.

Num esforço governamental para otimizar a aplicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, foi publicado o Despacho 173/ME/91, de 28 de Outubro, que vem regulamentar as condições e os procedimentos necessários à aplicação das medidas destinadas a alunos com NEE. Contudo, este Despacho centraliza a sua atenção exclusivamente no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O Decreto-Lei nº 6/2001 de 6 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico e regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos. O Despacho normativo 30/2001 vem clarificar o modelo de avaliação referenciado no Decreto-Lei nº 6/2001, devendo esta incidir “sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas, de cada ciclo, considerando a concretização das mesmas no projecto curricular da escola, no projeto curricular de turma, por ano de escolaridade”. O Ensino Pré-escolar apenas é referido no artigo nº 15 através do texto que postula que os alunos tendo beneficiado de programa de educação especial durante a frequência da educação pré-escolar, devem efectuar a matrícula no 1º ciclo do ensino básico acompanhada do plano educativo individual. O artigo nº 16 remete-nos para os elementos constantes do artigo nº 15 do Decreto-Lei 319/91, 23 de Agosto, quando refere que o PEI exigido para a matrícula obedece às adaptações técnicas necessárias à sua aplicação na educação pré-escolar. Para colmatar este hiato normativo em relação ao ensino pré-escolar, foi publicada a Portaria nº 611/93 de 29 de Junho que fixa as normas técnicas de execução necessárias à aplicação das medidas estabelecidas no Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, destinadas a

crianças com necessidades educativas especiais que frequentam os Jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação.

Esta Portaria distingue dois tipos de necessidades educativas especiais. Ou seja, no artigo 14º, refere que “as crianças com necessidades educativas específicas, resultantes de um atraso médio ou grave a nível do desenvolvimento global (...)”, se solicitado pelo respectivo encarregado de educação podem permanecer mais um ano no ensino Pré-escolar. No artigo 16º, é referido que “ (...) pode ser autorizada a matrícula, no ensino básico, da criança que revele uma precocidade global que aconselhe o ingresso um ano mais cedo do que é permitido no regime educativo comum (...)”. Esta situação só é possível mediante requerimento, devidamente fundamentado por parte do encarregado de educação. Partindo do pressuposto que a intervenção deve ser o mais precoce possível, a referida Portaria, através do artigo 3º vem defender os interesses das crianças com NEE e com idade inferior a cinco anos, ao garantir-lhes prioridade, na frequência dos Jardins-de-infância. De acordo com a restante conjuntura internacional surge o Despacho Conjunto nº 891/99, de 10 de Outubro para definir concetualmente a natureza e objectivos da intervenção precoce e estabelecer um modelo organizativo integrado de partilha das responsabilidades intersectoriais. Este Despacho estabelece os princípios e as condições para o apoio integrado no âmbito da intervenção precoce dirigida a crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento e suas famílias e tem como destinatários as crianças até aos 6 anos de idade, especialmente dos 0 aos 3 anos.

Na Intervenção Precoce não existe propriamente um currículo, mas sim, programas e, no ensino pré-escolar existem as orientações curriculares baseadas em critérios de desenvolvimento infantil. Não obstante, a Portaria nº 611/93 de 29 de Junho e o Despacho Conjunto nº 891/99 de 10 de Outubro trazem um contributo importante para a escola inclusiva ao valorizar o ensino pré-escolar e a intervenção precoce “enquanto conjunto de estratégias e recursos utilizados de modo multidisciplinar com o fim de prevenir, o mais cedo possível, falhas no desenvolvimento da criança que possam condicionar o “normal” posicionamento da mesma ao longo da sua vida.” (Dias, 1997:11).

Relativamente à transição para a vida activa de alunos com NEE, embora sem legislação específica, há que realçar a importância desta questão, na medida em que se

procura complementar e aperfeiçoar as práticas já instaladas. Recorrendo ao Decreto – Lei 319/91, consagra-se a obrigatoriedade de elaboração de Planos Educativos, incluindo as vertentes de transição para a vida activa e também do Programa Educativo, enquanto instrumento de selecção e adequação dos conteúdos necessários ao aluno com DM nesta fase de transição. Com o Despacho Conjunto nº 105/97, o poder central pretendeu estabelecer o enquadramento normativo dos apoios educativos e enunciou os princípios orientadores. Este Despacho vem conferir uma clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas, consubstanciando as condições para a integração e o sucesso de todos os alunos. Valorizou a actuação dos professores com formação especializada. Segundo Dias (1998:48) este instrumento legal *“institui uma mudança paradigmática que se tem vindo a acentuar nos últimos tempos. Redimensiona a pessoa com necessidades educativas especiais enquanto produto e produtora de interacções (...) com o meio envolvente em que se insere”*. Ao centrar no contexto escolar os apoios educativos, enquanto elo de uma cadeia de redes sociais, pretende-se a manutenção de dois princípios básicos, a saber: a co-responsabilização e a cooperação e articulação flexível. A corresponsabilização é a partilha de responsabilidades pelo acto educativo e de enquadramento de projectos de vida. A cooperação e articulação são entendidas como processos interactivos que permitem a diferentes especialistas a construção conjunta de soluções criativas para problemas comuns.

O Dec. - Lei N.º 6/2001 aponta para *“uma transformação profunda, visando a função cultural, personalizada e socializadora da educação, num contexto de democracia e cidadania activas”*. Para além disso é proposto que o currículo nacional se desenvolva, de forma a assegurar *“uma formação integral de todos os alunos através da definição de competências e de aprendizagens nucleares”*, estabelecendo uma gestão flexível que reconheça a diversidade, afirme a diferenciação pedagógica e procure as respostas para as necessidades de todos os alunos. O Despacho nº 1/2006 de 6 de Janeiro vem regulamentar a constituição, organização, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos. Estes percursos são destinados a alunos até aos 15 anos e com ocorrência de insucesso escolar repetido, existência de integração na comunidade, ameaça de marginalização e exclusão social ou abandono escolar bem como o registo de dificuldades condicionantes à aprendizagem.

O Despacho nº105 de 1 de Junho define as funções dos docentes que prestam apoio educativo nas escolas e consagra a natureza e abrangências dos mesmos. O conjunto de apoios educativos que tradicionalmente se encontrava centrado na criança com NEE e da responsabilidade do professor do ensino especial, alarga-se a toda a comunidade educativa, incluindo os órgãos de gestão e coordenação pedagógica, as famílias e comunidade em geral. Determinar quais os objetivos educativos, traçar metas comuns relativamente aos outros alunos, tomar decisões acerca do currículo, sequências de aprendizagem e critérios de avaliação e de coordenação dos métodos de ensino de cada professor, são tarefas e decisões muito importante na assunção de um projecto educativo e organização global da escola, a qual se pretende seja mais inclusiva.

O papel do ODAGE é garantir o desenvolvimento do processo de atendimento dos alunos com NEE, desde que o problema é detetado até a organização das respostas educativas consideradas mais adequadas. Importa certificar a existência e justificar a correspondência entre as medidas propostas no regime educativo especial e as necessidades do aluno, resultantes da avaliação feita. Veicula também que seja feito um esforço no sentido de só recorrer às medidas menos integradoras e mais restritivas nos casos em que estas são extremamente necessárias e inevitáveis. Consta no artigo nº12 do Decreto-lei 319/91 que a aplicação do regime educativo especial compete ao ODAGE, sob proposta conjunta dos professores do ensino regular, apoios educativos ou, serviços de orientação consoante a complexidade dos casos.

Ao professor do ensino regular cabe um papel primordial, considerando que a intervenção junto de alunos com NEE deve estar centrada no processo de ensino/aprendizagem e não necessário e exclusivamente no aluno. Além disso, convém tentar corresponder às necessidades de cada aluno com NEE em âmbito da classe regular. Ou seja, a resposta educativa adequada à maioria dos alunos com NEE necessita, reside na qualidade do processo pedagógico, incluindo a adequação dos currículos e dos métodos de ensino, a natureza dos materiais a utilizar, a organização do espaço, a gestão do tempo, etc. Neste contexto, cabe ao professor do ensino regular as seguintes medidas: conhecer a situação de cada aluno e detectar quais as dificuldades que apresentam; procurar adequar o processo educativo às características individuais para ajudar a superar as dificuldades encontradas; desenvolver métodos e estratégias que promovam o sucesso educativo; solicitar o apoio de colegas, órgãos pedagógicos e directivos da

escola; quando são insuficientes as medidas e, admitido a necessidade de aplicação de regime e ensino especial, solicitar a intervenção de outros técnicos, nomeadamente os SOP; actuar em conformidade com as recomendações estabelecidas no PEI e colaborar com os restantes intervenientes na respectiva execução (em particular, com o professor do apoio educativo).

É da incumbência dos professores de educação especial e do ensino regular reconhecerem e valorizarem o papel dos pais, prestando-lhes toda a colaboração possível. Esta colaboração traduz-se em informação e reforço das atitudes positivas, quer na execução de determinadas tarefas quer em outras formas de apoio. Especificamente, compete ao professor de EE: participar nas reuniões de núcleo/ conselho escolar/ conselho de turma, colaborando activamente na análise das situações dos alunos; participar nas reuniões da equipa de avaliação, nomeadamente, pelo ODAGE, colaborando como membro especializado no domínio da componente educativa, avaliar e realizar os registos necessários; elaborar ou rever, quando necessário, o programa educativo e proceder às avaliações e contactos necessários, nomeadamente, com os pais e outros elementos que possam vir a intervir na sua execução; elaborar, quando necessário, o relatório sobre a criança apoiada no pré - escolar para que possa ser anexado e entregue no acto da matrícula do 1º ciclo do ensino básico; executar o apoio educativo especial previsto no programa por si elaborado e homologado pelo ODAGE. Ainda nesta perspectiva ele colabora nos processos de decisão sobre o regime de ensino especial e executa a parte que ficar definida no programa educativo, tornando-se assim um elemento fundamental na garantia e qualidade da educação dos alunos com NEE. De acordo com o estabelecido no Decreto - lei 190/91 de 17 de Maio, são confiadas ao SPO as atribuições no âmbito da avaliação, planeamento educativo e apoio psico- pedagógico dos alunos com NEE. O Decreto-lei 319/91 enuncia as seguintes atribuições do SPO: proceder a avaliação dos alunos que apresentarem problemática educativa considerada complexa; elaborar, com base nos dados dessa avaliação, o PEI; a nível do ensino especial, indicar qual a orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares desse programa e a indicação dos serviços a que o aluno pode e deve recorrer.

Tendo em vista a colaboração dos pais e encarregados de educação de alunos com NEE, compete-lhes: prestar informação actual e pormenorizada sobre o seu

filho(a)/ educando(a); complementar os dados referentes a relatórios clínicos, psicológicos ou pedagógicos e outras informações pertinentes relativos à sua avaliação pessoal; expressar a sua anuência relativamente à avaliação e acompanhar os progressos verificados junto dos Educadores/ Professores; assegurar uma comunicação assídua com a Escola, acompanhando constantemente a evolução do seu educando; colaborar no processo de planeamento e de programação, explicitando as suas próprias expectativas e necessidades; dar parecer e sugestão acerca dos objectivos/ conteúdos/ estratégias de planeamento e programação relativas ao seu educando; assegurar à criança uma relação afectiva adequada, prestar os cuidados de saúde, segurança, higiene necessários e permitir a sua socialização, facilitando oportunidades para experiências diversificadas.

Cabe à comunidade, em geral: participar na interligação entre os diversos serviços e a escola; dar resposta às condições específicas dos alunos com NEE, tendo em vista o seu desenvolvimento global; apoiar programas e incentivos que permitam aos alunos com NEE, um desenvolvimento sócio emocional e pessoal ajustado às suas características; ser sensível à problemática da inclusão.

Conclusão

É chegado o momento de tecer algumas considerações que julgamos pertinentes. Nesta perspectiva, como professores, sentimos intensamente um forte aperto que nos leva a pensar se algum dia iremos ter uma escola verdadeiramente inclusiva? Se os professores conseguem manifestar uma atitude favorável ao grande desafio que hoje é colocado á escola “educar dentro da diversidade”, à diversidade cultural educacional que a mesma nos apresenta e se são capazes de responder, adequadamente, à heterogeneidade que, cada vez mais, caracteriza as turmas do ensino regular?

É nesta heterogeneidade e diversidade que também são contemplados os alunos com DM, o que nos leva a questionar: como os atores educativos encaram a inclusão destas crianças no sistema regular de ensino?

Acreditamos que resposta educativa a esta heterogeneidade e diversidade, constitui o maior desafio que as comunidades educativas enfrentam. A escola é hoje confrontada com um grande desafio, o de promover a educação inclusiva. Tal como tivemos oportunidades de constatar, parece-nos que ainda há um longo caminho a percorrer para que a “escola inclusiva” se torne uma realidade, no sentido de promover a igualdade de oportunidades e de desenvolver as características e potencialidades de cada um em particular, respeitando a sua identidade e processo cognitivo, caminhando para o sucesso educativo de todos os alunos. Actualmente assistimos ao aparecimento de um novo conceito “escolas inclusivas”, que reflecte a preocupação de integrar todos os alunos no ensino regular, de combater as atitudes discriminatórias e de criar comunidades abertas e solidárias na promoção do sucesso educativo.

A escola actual, tem de promover todos e cada um, tem de fomentar o êxito e valorizar as diferenças. A integração e a inclusão, são os dois princípios que norteiam o atendimento de alunos com NEE. Estes princípios só podem ter sucesso se os cidadãos os compreenderem e os aceitarem no seu verdadeiro significado, cujas vantagens a todos beneficiam. Caso contrário, a igualdade de oportunidade nunca será alcançada e o futuro da criança com necessidades especiais ou DM, será sempre isento no que diz respeito a uma verdadeira integração social.

O princípio da inclusão apela para,

“uma Escola que tenha em atenção a criança como um todo, não só a criança aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais –

académico, socioemocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.” (Correia, 1997:34).

O conceito de “Escola eficaz para todos”, ou “Escola para todos” pressupõe uma escola como comunidade pedagógica atenta a todos os alunos, independentemente das suas características específicas.

Para que esta escola seja uma realidade, impõem-se mudanças de práticas, na comunidade educativa, o que temos de admitir que será um trabalho árduo, exigindo a reunião de muitos esforços porque qualquer processo de mudança é lento, difícil e oferece alguma resistência, para alguns, pois implica pôr em causa práticas e atitudes que há muito estão assumidas e enraizadas na nossa sociedade.

A escola que conhecemos no passado, com uma hierarquia social e um sistema de regras dentro de um espaço físico, foi evoluindo a par da evolução social e política procurando: Formar, Instruir e Educar; onde a educação deixou de ser unidimensional e passou a ser pluridimensional. Actualmente a escola é concebida como uma organização social, intencionalmente construída com fins específicos e construída por pessoas, hierarquias, regras, planos, projectos, funções, tarefas, recursos... Uma escola que apresenta especificidades em relação a outras organizações sociais, uma escola com autonomia que o Estado lhe foi conferindo, uma vez que ele é a estrutura normativa na qual assenta a escola.

Segundo o modelo inclusivo de Correia (1995), o Estado tem um papel fundamental em todo o processo conducente á criação de um sistema inclusivo eficaz. Para o sucesso do “sistema inclusivo” é fundamental que as várias entidades que fazem parte do sistema, Estado, Escola, Família e Comunidade, assumam um conjunto de responsabilidades, com garantia de proporcionar a Todas as crianças uma educação no quadro do sistema regular de ensino.

Os caminhos percorridos para que o conceito de Inclusão se tornasse uma realidade em Portugal, resultaram de um conjunto de medidas legais e de orientações adoptadas por parte do ME. Daí que, nas últimas décadas, no nosso país tenha surgido legislação fundamental, face aos novos conceitos que caracterizam a Escola Inclusiva. Esta perspectiva da “escola inclusiva” veio provocar alterações, quer a nível da estrutura organizativa da escola, da organização curricular, dos processos de avaliação dos alunos, quer ainda de professores. Estes mesmos professores reconhecem que se

debatem com a falta de preparação pedagógica para lidar com a DM, por falta de informações específicas e conhecimentos científicos mas procuram soluções recorrendo ao apoio de técnicos especializados de modo a assegurarem uma aprendizagem de sucesso.

Na sequência desta sùmula e de acordo com o que vivemos e observamos no nosso dia a dia, permite-nos referir que, a sensibilização, mais ou menos aprofundada à problemática da Deficiência no seu todo, é sem dúvida uma lacuna importante em alguns planos curriculares de formação inicial de professores. Contudo, os tempos recentes, têm trazido ofertas neste âmbito, já com algum significado, estando as mesmas disponíveis, quer ao nível da formação contínua, quer de investigações e estudos capazes de ilustrar com clareza, soluções para muito dos problemas com que se debatem os docentes do ensino regular nos nossos dias, em que se preconiza o caminho para a Escola Inclusiva.

Em suma, ao concluir esta reflexão mais alargada, nós os professores estamos conscientes de que, para se desenvolver uma verdadeira Escola Inclusiva, considerada de Qualidade, uma Escola de Todos e para Todos, onde haja efectivamente igualdade de oportunidades educativas e sociais, ainda temos de enfrentar muitos desafios políticos, económicos, sociais e culturais face à Educação. Temos a convicção de que o caminho da investigação é um percurso sempre inacabado. O conhecimento não se torna escasso pelo facto de o explorarmos. Pelo contrário, o conhecimento quanto mais utilizado for mais existirá. Assim, parece-nos que a revisão que foi feita da literatura pelo seu rigor, permitem-nos, no presente, retirar algumas conclusões válidas, contribuindo para uma síntese clarificadora da problemática em análise: a existência de medidas legislativas que regulam condições de acesso dos alunos portadores de deficiências, do sistema regular de ensino, desde 1991, altura em que foi publicado o Decreto-Lei 319/91 e constatar-se a sua crescente responsabilização da escola regular para que todos os alunos com NEE encontrem na escola o seu lugar; a necessidade de todos os profissionais de educação serem sensibilizados e preparados ao longo da sua formação para a problemática de alunos com NEE, para que, quando confrontados com a preocupação de adaptar a educação às necessidades destas crianças, possam assumir formas de intervenção adequadas. É fundamental reduzir os riscos de intervenção dos alunos portadores de DM, facultando informação detalhada – médica, psico-pedagógica,

familiar e social, entre outras – acerca da criança com o fim de facilitar a elaboração de um plano de intervenção ajustado ao aluno.

Assegurar que todos aprendam mais e melhor, é hoje, uma preocupação de todos os educadores. A capacidade de diversificar e adaptar o ensino aos alunos tem de estar presente, tendo como critério o direito que lhes assiste de aprender aquilo de que irão precisar ao longo da vida, incluindo os instrumentos para se auto-formarem nos seus percursos futuros. Importa conjugar diferentes oportunidades no tratamento a públicos diversos. Tratar de modo uniforme e igual modo todas as pessoas é contribuir para a injustiça e exclusão. Há que saber ensinar e fazer com que a pedagogia deixe de estar centrada no programa, maior parte das vezes emanado pelo poder central, para passar a valorizar a autonomia, a democratização da gestão da escola, a abertura à comunidade, o trabalho em equipa no sentido de desenvolver projectos comuns. Com a elaboração deste trabalho não foi pretendido de maneira nenhuma esgotar esta temática, mas sim contribuir para a análise e reflexão de situações que poderão surgir ao longo da nossa carreira profissional.

Bibliografia

ABREU, M. (1979). *Questões de Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.

ABRANTES, P. (2002). *A Avaliação das aprendizagens no Ensino Básico*. In P.

Abrantes & F. Araújo (Coord.). *A Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – ME.

AINSCOW, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores* (A. Cotrim, A. M. Bénard da Costa, & I. S. Pães/ Trad.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AINSCOW, M.(1997). *Educação para Todos: Caminhos para Escolas Inclusivas*.

Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AINSCOW, M., Porter, G., & Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*.

Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ARENDS, Richard (1999) *Aprender a ensinar*; McGraw-Hill; Lisboa.

BAIRRÃO, J. (1994), *A Perspectiva Ecológica na Avaliação de Crianças com N.E.E. e*

suas Famílias: O Caso da Intervenção Precoce, *Revista Inovação*, Vol. 7, nº 1.

BAIRRÃO, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com*

Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BENAVENTE, A. (1976). *Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte.

CÉSAR, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís M; Serrano Ana Maria (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção*

Precoce – das Práticas centradas na família. Porto: Porto Editora.

- CORREIA, L.** (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.
- COSTA, A.** (1996). A escola Inclusiva. Revista Inovação. N.º 9. Instituto de Inovação Educacional.
- CHAVES, J. et al.** (1993). A Imagem no Ensino de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Revista Portuguesa de Educação. N.º 3.
- DAMAS, M. J. e Ketele, J. M.** (1985) Observar para Avaliar. Coimbra: Livraria Almedina.
- DEB** (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- DIAS, M.** (1999). A Imagem no Ensino da Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Braga: Edições Casa do Professor.
- ESTRELA, M.T. e Albano** (1978). A técnica no ensino. Lisboa: Estampa.
- FELGUEIRAS, I.** (1994). As crianças com NEE: Como as Educar? Revista Inovação, vol. 7, nº 1, 1994.
- FERREIRA, A.** (2006). Supervisão no Contexto Escolar: Reflexões Pedagógicas. Manaus: Uninorte.
- FONSECA, V.** (1989). Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal, Lisboa: Moraes Editores.
- FORMOSINHO, J. & Niza, S.**(2002) Anexo de enquadramento à Recomendação sobre Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de professores.

- GARCIA, C. M.** (1999) *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*, Porto: Porto Ed.
- LEITÃO, M.** (1993). *Da criança ao aluno – Um itinerário pedagógico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Ministério da Educação.
- MARCELO-GARCÍA, C.** (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MATOS-VILAR, A.** (1995). *O professor Planificador*. Lisboa: Cadernos pedagógicos.
- MARQUES, R.** (1985). *Modelos de ensino para a escola básica*, Lisboa: L. Horizonte.
- MAZZOTA, M.** (1985). *Fundamentos da Educação Especial*. São Paulo: Pioneira.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** - *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo de Ensino Básico, 5ªed.*, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** (2001) - *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- NIELSEN, L.** (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – um guia para o professor*. Porto: Porto Editora.
- NIZA, S.** (1996), *Necessidades Especiais de educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*, Lisboa, Instituto de Inovação educacional.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.** (2000). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança*. Infância e Educação.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.** (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, D.** e Valencia, R. (1991). “La Deficiencia Mental”. In *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Ediciones Alfibe.
- PACHECO, J.** (2002). *Critérios de Avaliação na Escola*. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *A Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – ME.
- PADILHA, R.** (2001). *Planeamento dialógico: como construir o projecto - pedagógico da escola*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- PEIXOTO, L.** e Carvalho, O. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM.
- PILETTI, C.** (1997). *Didáctica Geral*. São Paulo: Ática.
- PORTER, G.** (1997). *Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter, M. Wang, *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PORTER, G.** (2001). *A Educação Inclusiva. Conferência sobre Educação Inclusiva*. Guarda: (2 de Abril de 2001).
- POSTIC, M.** (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- QUINTAS, J.** (1999). *Formação de Professores em Educação Especial*. *Revista Noesis*. Julho/Setembro.
- RIBEIRO, L.** (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora.
- RIEF, S. F.** e Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula*

Inclusiva. Porto Editora. Coleção Educação Especial. Volume 1.

RODRIGUES, D. (1995). *A Inovação em Educação Especial*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

SÁ-CHAVES, I. e Amaral, M. J. (2000). *Supervisão Reflexiva, a Passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário*. In: I. Alarcão. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* Porto: Porto Editora.

SIMON, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto: Edições ASA.

SILVA, J. (1985). *Educação Especial. Algumas Perspectivas de Integração*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.

SILVA, J. (1993). *Desenvolvimento e Adaptações Curriculares*. In *Ciclo de Conferências da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa.

SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED.

SPRINTHALL, N. E SPRINTHALL, R. (1999). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista* Alfragide: McGraw-Hill de Portugal Lda.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca de 7 - 10 de Junho em 1994*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

UNICEF (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos - Jomtien, Tailândia*.

VAZQUEZ, V. (1968). Formação Significado de la Medida de la Debilidad Mental.

Revista de Psicologia Aplicada. Nº 5.

VASCONCELOS, C. (1999). Planeamento. Projecto de Ensino Aprendizagem e

Projecto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad.

ZABALZA, M. (1998a). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto:

Edições ASA.

ZEICHNER, K. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa:

Educa. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

WANG, Margaret (1997). Atendendo alunos com Necessidades Educativas Especiais,

in Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

WARNOCK, H. M. (1978). Special education needs: Report of the committee of enquire

into the education of handicapped children and young people. London: Her

Majesty's Stationery Office.

Legislação Consultada

DECRETO-LEI n.º319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 191 – I Serie-A.
Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI nº 240/2001 de 30 de agosto.

DECRETO-LEI nº 241/2001.

DECRETO - LEI 6/2001 de 6 de janeiro

DECRETO – LEI 43/2007.

DECRETO – LEI 35/90 de 25 de janeiro.

DECRETO – LEI 190/91 de 17 de maio.

DESPACHO CONJUNTO n.º 105/97, de 1 de julho. Diário da República n.º149/97-II
Serie. Lisboa: Ministério da Educação.

DESPACHO CONJUNTO n.º891/99 de 10 de outubro.

DESPACHO NORMATIVO nº 1 /2006 de 6 de janeiro. LBSE.

DESPACHO NORMATIVO 30/2001.

DESPACHO 173/ME/91 de 28 de outubro.

LEI n.º 46/86, 14 de outubro. Diário da República n. ° 237 – I Série. Lisboa:
Assembleia da República.

LEI nº 43/89 de 3 de fevereiro.

PORTARIA nº 611/93 de 29 de junho .