



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2011

**RAQUEL SOFIA
BARBOSA VIEIRA
BARRETO RIBEIRO**

**ABC DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMPETÊNCIAS
DOS MEDIADORES**



**RAQUEL SOFIA
BARBOSA VIEIRA
BARRETO RIBEIRO**

**ABC DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMPETÊNCIAS
DOS MEDIADORES**

Projeto de Investigação/Estágio apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Coelho Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu ABC: ao meu Alberto, aos meus pais e aos meus dois filhos – Dinis e Leonor

O JÚRI

Presidente: Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes, Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente Principal: Doutor José António Marques Morgado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Vogal – Orientador: Prof.^a Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao meu marido por ser uma pessoa única e que me permite construir a essência da vida ao seu lado e aos meus lindos filhos que em momentos fundamentais, da sua tenra idade, não percebiam porque a mãe não estava presente!

Aos meus pais que, gratamente, são meus e incansáveis no acompanhamento e apoio que me dão.

À Aurora, a irmã que nunca tive.

À Professora Paula Santos, que com a sua plenitude nos faz acreditar, crescer em aprendizagem... em exemplo e exemplar único!

Ao Professor Neto Mendes, pela altivez da sua partilha profissional e amizade.

À Carla, a primeira amiga do mundo profissional, pela sua imensa tolerância e doçura.

Às minhas colegas mestradas, pelos momentos de partilha, em particular à Sofia pela construção de amizade e companheirismo.

A todos os profissionais que conheci na Educação Especial e que conjuntamente construímos alguns dos caminhos sinuosos e de recompensa.

Aos alunos e famílias que se cruzaram comigo ao longo desta década de trabalho, com quem fiz aprendizagens inimagináveis; assumida fonte de inspiração.

A todos os profissionais do Departamento de Educação, com quem direta ou indiretamente articulei e renovei a vida académica.

Aos amigos e família alargada, que me encorajam e apoiam, mas também discordam de alguns pontos de vista, permitindo a minha auto-reflexão.

palavras-chave

Educação Especial, competências, articulação, inclusão, colaboração, mediadores, aprendizagem ativa

resumo

O presente trabalho propõe-se apresentar um estudo qualitativo, decorrente de um estágio em Educação Especial, desenvolvido numa escola pública, em exercício de funções docentes.

Compreende um enquadramento teórico, que fundamenta a intervenção e a descrição da mesma, bem como de alguns instrumentos/estratégias utilizados.

O enriquecimento deste trabalho está na conotação dada à articulação entre mediadores e ao processo de aprendizagem ativa de alunos com NEE.

Propondo-se que a proposta ABC possa servir de fio condutor a práticas inclusivas.

keywords

Special Education, skills, articulation, inclusion, colaboration, mediators, active learning

abstract

.
The present work aims to present a qualitative study, resulting from a internship in Special Education, developed at a public school, in teaching functions. Includes, a theoretical guideline witch underlies the intervention and its description, as well as some tools/strategies used.
The enrichment of this work, is in the connotation given to articulation between mediators and the process of active learning of students with SEN.
By proposing that the ABC can serve as a guide to inclusive practices.

ÍNDICE DE CONTEÚDO

Introdução

- Âmbito e justificação do trabalho.....5

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – O dinamismo e a importância do A - Articulação na Educação Especial

1.1.	Articulação com quem?	
1.1.1	Self articulação.....	10
1.1.2	O conceito de <i>habitus</i>	12
1.1.3	A importância do <i>bridging</i>	13
1.2.	Articulação como?	
1.2.1	O papel da EAM – identificar e promover competências..	15
1.3.	Articulação com quê?	
1.3.1	Breve abordagem às políticas educativas referentes à Educação Especial.....	19
1.3.2	Decreto-lei nº03/2008, de 7 de Janeiro.....	20
1.4.	Articulação para quê?	
1.4.1	Identificação de <i>input</i> e <i>output</i> é crucial.....	23
1.5.	Articulação porquê?	
1.5.1	Trabalho Colaborativo.....	24
1.5.2	O processo de Inclusão.....	25
1.6.	Articulação em que contexto?	
1.6.1	Os TEIP.....	27
1.6.2	A Perspectiva Ecológica.....	28

Capítulo 2 – O Berço, na primeira linha da Educação Especial

2.1.	O processo de Vinculação.....	30
2.2.	O Ciclo de Vida da Família.....	32
2.3.	A Resiliência familiar.....	33
2.4	Fontes de stress das famílias de alunos com NEE.....	34
2.4	O Luto vivenciado pelas famílias.....	36

Capítulo 3 – A Criança com NEE – Desenvolvimento e Aprendizagem

3.1. Compreender o Desenvolvimento Humano (DH).....	39
3.2. Equilíbrio entre <i>Nature</i> e <i>Nurture</i> – fator essencial no DH.....	42
3.3. Conhecer o cérebro, contributo à intervenção com alunos com NEE.....	43
3.4 A intervenção baseada no MAD.....	48
3.5 Condição obrigatória: aprendizagem ativa.....	50

Parte II – Estágio – ABC na PRÁTICA

Capítulo 4 – Metodologia e Intervenção

4.1. Caracterização do contexto de intervenção.....	55
4.2. A observação e o papel do observador participante.....	58
4.3. Instrumentos de suporte à intervenção.....	60
4.4. Intervenção: objetivos e ações.....	67
4.5 Condição obrigatória: aprendizagem ativa	
O contributo de um docente.....	69
Nos meandros da docência: barreiras ao ABC.....	71
A voz dos alunos: aprendizagem ativa.....	73
Contar a história: a Contadora de Histórias.....	78
EMEERGIR.....	82
A importância do BA na procura do <i>input</i>	89
Considerações Finais.....	93
Bibliografia.....	95
Anexos.....	99

Lista de Figuras

Figura 1 – Processo de Articulação.....	9
Figura 2 – Qualificadores do professor.....	11
Figura 3 – EAM (Experiência de Aprendizagem Mediatizada).....	17
Figura 4 – Competências dos Mediadores.....	18
Figura 5 – Perspetiva Ecológica.....	28
Figura 6 – Ciclo de Vida da Família.....	32
Figura 7 – Fontes de stress na Família de crianças com NEE.....	35
Figura 8 – Modelo como cada família lida com as NEE.....	35
Figura 9 – Ciclo do Sofrimento e da Dor-padrão.....	36
Figura 10 – Fases do Luto.....	37
Figura 11 – Multidisciplinaridade no desenvolvimento infantil.....	39
Figura 12 – Parâmetros para compreender o DH.....	40
Figura 13 – Dialética entre <i>nature</i> e <i>nurture</i>	42
Figura 14 – O DH em dupla espiral.....	43
Figura 15 – Definição e localização, no cérebro, das Inteligências de Gardner.....	47
Figura 16 – MAD – Modelo de Atendimento à Diversidade.....	48
Figura 17 – Parâmetros a considerar na Programação.....	49
Figura 18 – Fases da Aprendizagem Ativa (0 – 18 anos).....	52
Figura 19 – Mapa de Rede: contextos e Intervenientes da investigação.....	57
Figura 20 – Grelha de avaliação de atividades.....	81

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Conhecimento do Decreto-lei 03/2008, de 7 de Janeiro.....	61
Gráfico 2 – Pais convocados para reunião de esclarecimento inicial.....	62
Gráfico 3 – Reuniões.....	62
Gráfico 4 – Informações transmitidas ao professor de Educação Especial.....	62
Gráfico 5 – Formas de contacto com as famílias.....	63
Gráfico 6 - Formas de comunicação entre profissionais.....	63
Gráfico 7 – Razões da necessidade de articulação entre mediadores.....	63
Gráfico 8 – Competências do professor de Educação Especial.....	64
Gráfico 9 – Reflexão dos alunos em relação à ação de sensibilização nas turmas..	76
Gráfico 10 – Conhecimento do BA.....	92

Lista de Imagens

Imagem 1 – Localização da amígdala, no cérebro.....	45
Imagem 2 – Ação de sensibilização nas turmas.....	76
Imagem 3 – A Contadora de Histórias.....	79
Imagem 4 – Registos das crianças e adultos.....	80
Imagem 5 – Elaborada por Luís Burié, aluno de 8ºAno.....	85
Imagem 6 – Recorte de jornal com notícia do EMEERGIR.....	87
Imagem 7 – Oficina do Brinquedo Adaptado.....	91
Imagem 8 – O BA e a causa/efeito.....	91

Lista de Abreviaturas

ABC – Articulação, Berço, Criança

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EAM – Experiência de Aprendizagem Mediatizada

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

TEIP – Território de Intervenção Prioritária

JI – Jardim de Infância

1ºCEB – 1º Ciclo de Ensino Básico

2ºCEB – 2º Ciclo de Ensino Básico

3ºCEB – 3º Ciclo de Ensino Básico

DL – Decreto – Lei

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

DH – Desenvolvimento Humano

MAD – Modelo de Atendimento à Diversidade

BA – Brinquedo Adaptado

EMEERGIR – Encontro de Mediadores de Educação Especial, para Recriar, Garantir, Incluir e Refletir

INTRODUÇÃO

O papel docente desempenhado por professores de Educação Especial, sofreu alterações legislativas, no sistema educativo português, recentemente, pelo Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro. A diversidade de contextos, de intervenientes, de alunos e do próprio sistema organizacional, faz-nos acreditar que este papel deva ser revisto e redefinido. Em nosso entender, as competências evidenciadas, direccionam-se para a denominação de mediador, pelo facto de ter que interferir na relação da diversidade que referimos, de intervenientes e contextos. A forma como o mediador poderá proliferar as suas competências, pode ser através da construção de pontes entre cada um dos restantes mediadores no processo de desenvolvimento de crianças com NEE, para que dessa forma possa existir uma continuidade e uma partilha no trabalho.

O trabalho docente carrega consigo um conjunto de ideologias, empirismo e saberes, com um carácter, por vezes, bastante estático. Pressupõe que, em função do que está definido socialmente, o professor assuma um papel de “ensinador”.

Sobre esta assunção, que por vezes reconhecemos em contextos diários de intervenção, deveremos refletir e assumir um papel dinâmico, assente no conceito de aprendizagem ativa, quer por parte dos alunos, quer por parte de cada um de nós. Na realidade, a aprendizagem é um processo dinâmico e intemporal.

Propomo-nos apresentar neste trabalho, em formato de relatório de estágio, com carácter reflexivo.

Urge repensar as competências do mediador que é o professor de Educação Especial, bem como de todos os mediadores, que poderão antever algumas das suas competências neste trabalho que, se refere ao A de Articulação, ao B de Berço e ao C de Criança.

Desta feita, como o contexto de trabalho é, em simultâneo, o da investigação, pensamos que poderíamos recriar um eixo condutor à nossa prática, tendo em conta que consideramos existirem poucos suportes documentados e aferidos para a realidade portuguesa, no âmbito de

competências que este profissional deve assumir para a promoção da aprendizagem dos alunos com NEE.

Para que estivéssemos atentos a todos os componentes que influem na intervenção, baseados perspectiva ecológica, consideramos intitular o nosso trabalho de “ABC da Educação Especial: competências dos mediadores”. Esta denominação significa que há necessidade, na Educação Especial, de existir um suporte básico que norteie e fundamente as nossas competências, atendendo a todas as dimensões.

Assim, a primeira parte do trabalho, a revisão da literatura, apoia-se nas três premissas, que identificamos: A de Articulação, B de Berço e C de Criança; enquanto conceitos primordiais que serão desenvolvidos ao longo dos três primeiros capítulos.

Estas razões e a participação ativa do investigador, orientou-nos, metodologicamente, em seguir um estudo qualitativo.

Numa segunda parte, dedicada ao estudo empírico em que desenvolvemos e explanamos, a metodologia de trabalho e a intervenção, fazendo-se sobressair os momentos de intervenção que mais enfoque tiveram baseando-se e apoiando-se na teoria, corroborada pela primeira parte, a revisão da literatura.

A Parte II apresenta o estágio, metodologia utilizada e momentos mais relevantes de intervenção. Tratando-se de uma investigação qualitativa, existiu um momento, na recolha de dados, em que consideramos ser necessário recorrer a uma metodologia mista. Apenas se verificou na aplicação de um inquérito por entrevista a pais e profissionais. A relevância de aplicar este instrumento prendeu-se com o facto de conhecermos, já no ano letivo anterior, os entrevistados e algumas das suas ideias acerca das competências evidenciadas por professores de Educação Especial, pelo que sentimos necessidade de quantificar essas ideias, estruturando um inquérito, que sendo por entrevista permitiu, que em dados momentos o entrevistado se falasse à vontade, com confiança, sem sentir rigidez em responder, taxativamente, às questões colocadas.

A importância dos dados que acabamos por obter, permitiu que percebessemos que a intervenção teria que se situar numa fase inicial, de

sensibilização, reflexão e discussão entre todos os mediadores, no processo de aprendizagem dos alunos com NEE que, estavam implicados nesta investigação.

Considerando um trabalho de carácter reflexivo, em primeira instância, a análise e promoção de conceitos inerentes à nossa própria prática tornou-se altamente enriquecedor e supremo, fazendo-nos crescer e construir sobre o que pensamos haver de melhor na Educação Especial.

É nossa pretensão, que ao partilhar o que este relatório impregna, possamos provocar a reavaliação, o repensar, o refletir, o reconduzir, o reconstruir, o reorganizar... aquelas que considerarmos como competências essenciais à mediação de contextos e de intervenientes na Educação Especial, numa tentativa de alcançar, maior bem estar de todos, alunos, famílias e professores, através da implicação de cada um, firmando a importância que a aprendizagem ativa assumirá ao longo de todo o desenvolvimento humano.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – O DINAMISMO E A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como preferimos na introdução, enquanto professores a desempenhar funções na Educação Especial em contextos tão diversificados, podemos repensar o nosso papel e denominá-lo de mediador. A gestão que devemos ter no tratamento de todo o processo envolvente de alunos com NEE, fomenta a importância que o conceito de articulação assume.

Deveremos ter em consideração que o principal objetivo do trabalho resultante dessa mediação é, o desenvolvimento das crianças que, apresentam diversidades e/ou diferenças, se processe o mais harmoniosamente possível e que atinjam sucesso nos seus processos de aprendizagem. Para que esse objetivo seja atingido, há toda uma orquestra que deverá manter-se em sintonia, através da articulação. A forma como poderá processar-se, parece-nos análoga ao esquema a seguir apresentado.

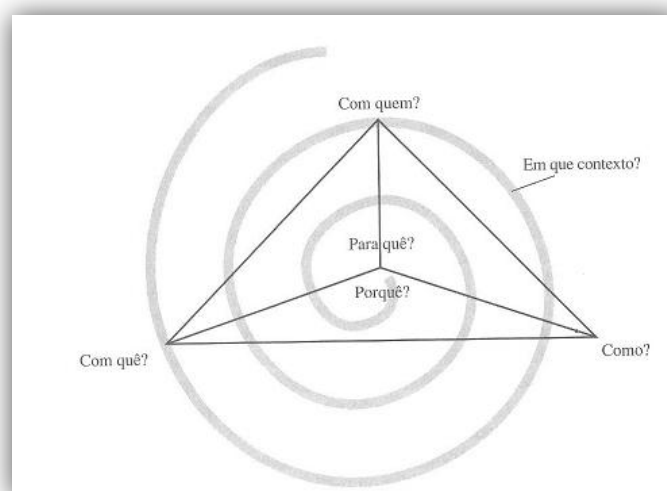


Figura 1 – Processo de Articulação

(Adaptado de questões subjacentes à dinâmica de um pensar e aprender estrategicamente - Tavares, 1996)

Diante destas questões, que suscitam outras muitas, na tentativa de dar-lhes resposta, parece que os processos de aprender, de pensar, aprender a aprender e a saber como as pessoas pensam, de querer, de ser, de agir, são fulcrais (Tavares, 1996:38).

A correlação entre todos estes fatores fez todo o sentido para que se pudesse refletir e comparar as práticas evidenciadas no trabalho desenvolvido por mediadores de Educação Especial que, em nosso entender, se torna efetivo e eficaz através da articulação entre todos e cada um.

O dinamismo representado nesta imagem transmite-nos o encadeamento, a ligação ou a junção, que deve ter o processo de articulação.

1.1. Articulação com quem?

Identificar *com quem* pressupõe o recordar de todos os intervenientes que envolvem o processo de aprendizagem dos alunos com NEE, a forma como se desencadeia o trabalho desenvolvido para um mesmo objetivo mas, sobretudo, remete para o papel de mediador na Educação Especial. A grande dificuldade adjacente a este papel, poderá encontrar-se na atenção dada a todos os factores implícitos no processo de articulação. No entanto, consideramos que, a primeira preocupação deverá direccionar-se no sentido de auto reflexão, articulação intrínseca ou, o que denominaremos de *self* articulação.

1.1.1. Self Articulação

Um fator determinante para que nos consciencializemos das modificações que nos envolvem e a que estamos sujeitos ao longo de todo o percurso da nossa profissão, é compreendermos de que forma se organizam os sistemas formais e informais que nos envolvem, enquanto profissionais de educação e, acima de tudo, de que forma evidenciamos as nossas competências no seio desses sistemas.

O paradigma atualmente dominante nos meios da pesquisa é o do professor reflexivo [...] as práticas de formação que favorecem a reflexividade são particularmente valorizadas. Esse predomínio não ameaçaria levar a uma desvalorização das práticas que se referem a outros paradigmas? [...] esta não seria a primeira vez que os

especialistas em educação aniquilariam práticas “tradicionais” para assegurar melhor avanço de uma concepção “nova”. (Paquay et al., 2001: 135)

Esta premissa assume um carácter muito relevante na procura inicial que deveremos ter enquanto profissionais, em articulação, em primeira instância conosco mesmos, em *self* articulação.

Paquay e Wagner (2001: 136) destacam um referencial de competências profissionais baseadas em seis paradigmas que se apresentam em forma de qualificadores do professor:

1. “Um “professor culto”, aquele que domina os saberes;
2. Um “técnico”, que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos;
3. Um “prático artesão”, que adquiriu no próprio terreno esquemas de acção contextualizados;
4. Um “prático reflexivo”, que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável mais ou menos teorizado;
5. Um “ator social”, engajado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas cotidianas;
6. Uma “pessoa” em relação a si mesmo e em autodesenvolvimento.”



Figura 2 - Qualificadores do Professor (Adaptado do quadro para definir um referencial de competências profissionais. *Pela integração de seis paradigmas?* (L. Paquay, 1994)

Relembremos que, a importância do trabalho realizado pelo mediador na Educação Especial, tem repercussões no desenvolvimento das crianças com NEE. Consciencializarmo-nos da importância da intervenção que diariamente direccionamos a todos os que se encontram envolvidos na teia de Educação Especial não é um processo fácil, sobretudo quando fazemos introspecção e *“Olhamos para a consciência como coisa garantida porque é tão disponível, por ser tão simples de usar, tão elegante nos seus aparecimentos e desaparecimentos diários. No entanto, todas as pessoas, cientistas incluídos ficam perplexas ao pensar em tal fenómeno.”* (Damásio, 2010: 21).

Esta perplexidade é importante na procura de nos construirmos, cada vez mais e melhor, na tomada de consciência da ação pedagógica que levamos a cabo, enquanto indivíduos pertencentes a equipas de trabalho na Educação Especial, contrariando a noção do que o conceito de *habitus* (Bourdieu, 1972) nos poderá suscitar.

1.1.2 O conceito de *habitus*

Quando, por vezes avaliamos atitudes que tomamos e desaprovamos, não sabemos sempre, porque agimos dessa maneira, é como se a nossa ação “caminhasse por si” e fosse “natural”, não exigindo uma justificação.

A explicação deste facto, pode ser atribuída, em nosso entender, à formação de rotinas, ou à imposição colocada por sistemas organizacionais que levam, por vezes a uma desmotivação e padronização das nossas atitudes, é o que alguns autores consideram de *habitus*.

A noção de habitus, emprestada por Tomás de Aquino por Bourdieu [...] Nosso habitus é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação. Graças a essa “estrutura estruturante”, a essa “gramática geradora de práticas” (Bourdieu, 1972), somos capazes de enfrentar, ao preço de acomodações menores, uma grande diversidade de situações cotidianas. (Perrenoud et al., 2001: 161)

Importa refletirmos sobre este conceito, pois qualquer um de nós, independentemente da função que desempenha, facilmente poderá imbuir-se por

ideias e atitudes formatadas ou estruturadas em função de toda uma sociedade ou comunidade. O senso comum poderá ajudar a que se proceda em função de ideias e ideologias pré estabelecidas, no entanto, a importância é que possamos estar atentos e sensíveis a este conceito, para que não comprometa a intervenção ou ação.

O habitus é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre o indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam, nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do meio social existente (Wacquant, 2007: 6).

A relevância que pretendemos dar a esta ideia prende-se com a conceção que, grande parte das vezes, a própria sociedade tem em função do que são diferenças, diversidades, desigualdades, desconformidades...que conduzem à necessidade da intervenção da Educação Especial.

O estigma que por vezes envolve a diferença, pode fomentar no próprio mediador da Educação Especial o conceito de *habitus*, podendo comprometer o processo de articulação, bem como o de intervenção.

No entanto, o *habitus* existirá sempre, podendo recorrer-se a mecanismos que o possam transformar e ultrapassar, sobre estes mecanismos Perrenoud (2001:174) destaca dez, desenvolvendo ideias sobre o modo de operacionalização de cada um deles. Consideramos que os mecanismos referidos, se bem que através de denominações distintas, poderão passar pela proposta que apresentamos em relação a todo o processo de articulação.

1.1.3. A importância do *bridging*

O conceito de *bridging* aparece associado à EAM (Experiência de Aprendizagem Mediatizada), apresentada por Reuven Feuerstein em 1980. Este autor incrementou esta teoria, quando foi chamado, pelo Estado de Israel, para

desenvolver o potencial cognitivo das crianças judias, fruto do Holocausto e de diversos lugares como Ásia e África.

Na perspectiva da teoria da experiência de aprendizagem mediatizada, uma interação mediatizada deve ter como objectivo não apenas proporcionar uma experiência ou vivência da situação, de modo que o sujeito mediatizado se sinta de forma passiva ou receptiva. Pelo contrário, o mediatizador deve proporcionar e promover situações nas quais o sujeito mediatizado interaja com elas de forma dinâmica e de modo a valorizar seus processos e estruturas cognitivas. (Fonseca e Cunha, 2003: 8)

Neste sentido, pode-se afirmar que os vários momentos que caracterizam o desempenho de funções do professor de Educação Especial, são momentos de mediatização, segundo o autor, que considerámos mais adequado nomear de mediação, não só com os alunos com NEE, bem como com todos os intervenientes no seu processo de aprendizagem.

Esta teoria pareceu-nos inspiradora e passível de analogia com o papel desempenhado por este mediador e, sobre a qual, nos debruçaremos mais à frente neste enquadramento teórico.

Queremos salientar o conceito de *bridging*, que apesar de, na EAM aparecer como um dos cinco mecanismos de mediatização entre o adulto e a criança, pretendemos, aqui, alargar este processo de transferência “ponte/relação” (Fonseca & Cunha, 2003: 85) à forma como um mediador na Educação Especial pode estabelecer o seu processo de articulação entre todos os intervenientes (aluno, pais, terapeutas, professores, assistentes operacionais, entre outros).

A ideia principal que pretendemos, deixar aqui, é a necessidade que deve existir na procura de construir pontes, entre cada um, partilhando o diferente *know how*, característico de cada função desempenhada, de forma a originar um ponto de partida similar para cada um dos intervenientes no desenvolvimento dos alunos com NEE.

Desta forma, consideramos que a articulação poderá processar-se como um ato partilhado, em rede.

1.2. Articulação como?

Para conseguirmos compreender esta questão, lancemos o olhar sobre a Experiência de Aprendizagem Mediatizada (EAM), se bem que já a abordamos, anteriormente. Baseada na abordagem sócio-interaccionista de Vygotsky, refere que o *“desempenho do indivíduo assistido pelo mediatizador – a aprendizagem mediatizada – o conduzirá a ZDP de determinada competência e o capacitará a ter um desempenho sem assistência em situações semelhantes no futuro.”* (Fonseca e Cunha, 2003: 27)

Esta é a premissa base da EAM, desenvolver processos de pensamento ativo que auxiliem os mediatizados na aprendizagem experiencial, aumentando o seu desempenho cognitivo. Este processo pode ocorrer entre adultos e crianças e entra adulto – adulto.

1.2.1. O papel da EAM – identificar e promover competências

O recurso a esta teoria passa pelo facto de ter sido experienciada e fundamentada pelo autor, ao basear-se no trabalho com crianças sobreviventes do Holocausto, evidenciando graves e comprometedoras dificuldades e deficiências, cognitivas e motoras.

A relevância que daremos, será apenas em função dos princípios básicos em que se fundamenta esta teoria, pois a sua aplicabilidade é de rigorosa e estruturada programação.

A EAM tem como pilar ou ideia principal que todo o ser humano é modificável.

Desta ideia decorrem cinco princípios básicos (Fonseca e Cunha, 2003: 31):

- 1) *O ser humano é modificável – a modificabilidade é própria da espécie humana.*
- 2) *O sujeito que eu vou educar é modificável – para que a intervenção seja eficaz torna-se necessário que se projecte um processo com intencionalidade e motivação positiva. Por mais dificuldades que o sujeito apresente, a mediação com significado e intencionalidade proporcionar-lhe-á condições favoráveis ao estabelecimento de relações e transcendência com o contexto de seu quotidiano.*

3) *Eu sou capaz de produzir modificações no sujeito – o mediador deve sentir-se confiante e consciente ao mesmo tempo que desenvolve mediação de competências e habilidades para provocar modificabilidade cognitiva no sujeito mediado.*

4) *Eu próprio tenho que e devo modificar-me – todo o processo de desenvolvimento exige do mediador um investimento pessoal que perpetue uma auto modificação.*

5) *Toda a sociedade e toda a opinião pública são modificáveis e podem ser modificadas – as práticas educativas de quem medeia produzem impacto social, e quando o mediador atribui significado e intencionalidade, interagindo com o seu mediado, exerce influência no processo de desenvolvimento do sujeito que, por sua vez, interferirá nas relações sociais. Embora sabendo-se que a modificação de atitudes, de práticas e normas sociais seja sempre um processo longo e demorado é sempre possível ocorrer modificabilidade quando há persistência nas acções promotoras de mudanças.*

Estes cinco princípios, quando aplicados no processo de aprendizagem dos alunos com NEE, podem colmatar algumas das dificuldades encontradas na nossa pratica inclusiva.

1) O ser humano é modificável: incluirá todas as pessoas com quem trabalhamos, pais, alunos, e técnicos. Pelo que, quando pensamos que é importante o seguimento de uma determinada intervenção ou reabilitação e que poderá ser continuada, qualquer uma das pessoas que rodeia o aluno com NEE poderá ser capaz de se modificar ao ponto de aceitar, orientar, reabilitar e treinar.

2) O sujeito que eu vou educar é modificável: o contributo que pretendemos dar no capítulo III, ajudará a deslindar este princípio, o conhecimento, mais aprofundado, possível de tudo o que se relaciona com o DH.

3) Eu sou capaz de produzir modificações no sujeito: a consciencialização de que “sou capaz de”, permite-nos ter segurança, confiança e motivação para tentar encontrar sempre uma solução na resolução dos problemas com que nos vamos deparando.

4) Eu próprio tenho e devo modificar-me: encontra-se subjacente ao conceito de *self* Articulação, que já desenvolvemos anteriormente.

5) Toda a sociedade e toda a opinião pública são modificáveis e podem ser modificadas: este ponto será, por sua vez, o de mais difícil, mas possível, execução.

A EAM (Experiência de Aprendizagem Mediada) pode ser compreendida na base da interação entre mediador/ mediado que deve ter como objetivo primordial afetar a plasticidade e flexibilidade cognitiva do mediado.

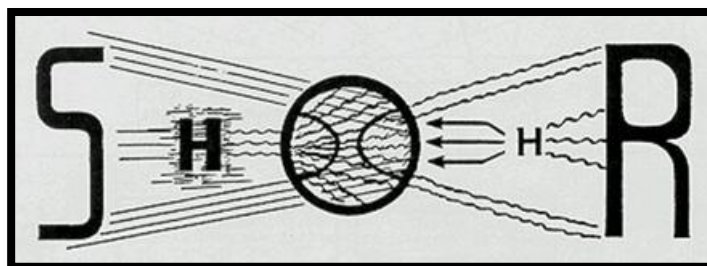


Figura 3 – EAM (Experiência de Aprendizagem Mediatizada)

Legenda: S – estímulos; H-mediador; O – organismo; R – resposta organismo

Fonte: <http://www.idph.net/>

A obra de Feurstein é abrangente e apresenta outras teorias que se encontram implícitas e em relação mútua. Existem outros autores que, partindo do pressuposto base da EAM, ramificaram outras teorias; podemos nomear Tzurriel (1999), Haywood (1995), Klein (1996) e Lidz (1991, 2000).

Carol Lidz, em 1991, baseada nos trabalhos de Feurstein sobre a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada, elaborou a escala Mediated Learning Experience (MLE) Rate Scale, que propõe a avaliação do comportamento do mediador.

É nossa intenção propor este instrumento enquanto orientador na intervenção, bem como apresentar uma reflexão sobre as atitudes a considerar em função aos componentes evidenciados. Componentes esses que, em conjunto, poderão formar as competências que podemos adotar na nossa prática diária enquanto mediadores na Educação Especial em articulação com todos, sobretudo com os alunos com NEE.

Componentes	Atitudes
Intencionalidade	Solicitar atenção; explicitar objetivo da interação; solicitar reflexão
Significação	Mudar um conteúdo neutro para significativo; expandir significado
Transcendência	Encorajar o uso do raciocínio lógico - dedutivo e de causa – efeito; evocar experiências e oferecer modelos
Atenção partilhada	Tentar ver o ponto de vista do outro; ser empático; promover o envolvimento de ambos (“we – ness”)
Experiência partilhada	Apresentar experiências pessoais; possibilitar acesso a informação que não se obteria por exposição direta; promover estratégias de resolução de problemas
Regulação na tarefa	Preparar/manipular a tarefa para a tornar acessível ao outro; questionar e dar dicas; <i>feedback</i> corretivo
Elogiar	Comunicar verbalmente ou não que se está perante um bom trabalho ou ação; <i>feedback</i> positivo
Desafiar	Proporcionar tarefas/ações dentro de níveis adequados ao potencial de cada um; incitar desafios; solicitar reflexão
Diferenciação psicológica	Evidenciar auto-regulação; evitar indícios de competitividade; aprendizagem compartilhada
Responsividade contingente	Responder em tempo e espaço adequadamente; dirigir a atenção a todas as dicas e sinais exteriorizados pelo outro
Envolvimento afetivo	Demonstrar afeto, fomentar segurança e ligação emocional
Mudança	Promover e fomentar mudança em sujeitos e contextos

Figura 4 - Competências dos Mediadores

Adaptado da Escala Mediation Learning Experience (MLE) Rate Scale

Podemos refletir sobre estes componentes enquanto potenciadores e ferramentas estratégias das competências que os mediadores em Educação Especial, especificamente docentes, podem promover em função:

- da aprendizagem ativa de alunos com NEE;
- da partilha de *know how* entre técnicos;
- do *empowerment* e co-responsabilização da família no processo educativo.

De uma forma global, em todo o processo de ABC da Educação Especial.

1.3. Articulação com quê?

Bem acima do trabalho direto e efetivo com os intervenientes mais próximos, a Educação Especial articula-se e rege-se por leis, investigação e políticas educativas que evolutivamente têm demonstrado o seu papel de eixo orientador nas práticas pedagógicas.

As perspectivas organizacionais das escolas são variadas, existindo autores que defendem a desburocratização e outros não.

Por vezes sente-se uma barreira burocrática na resolução prática dos inúmeros problemas com que se depara a Educação Especial, no entanto existe necessidade de termos políticas educativas e limites formais e legais.

1.3.3. Breve Abordagem às políticas educativas referentes à Educação Especial

A investigação e as políticas educativas já trilharam algum, do muito, caminho que há a percorrer na Educação Especial.

A Declaração dos Direitos das Crianças, em 1921 e a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, foram momentos cruciais na viragem dos conceitos sobre a diferença (“deficiência”).

O Século XX assume um desenvolvimento exponencial nesta área, originando legislação para nortear o trabalho dos professores de Educação Especial, sobretudo com a publicação de *Warnock Report*, em 1978, no Reino Unido e da *Public Law 94-142*, nos Estados Unidos da América.

Nesta fase surge o conceito de necessidades educativas especiais, que se vai ampliando e ganhando expressão.

Segundo a *Declaração de Salamanca* de 1994, (UNESCO, 1994:6) definem-se como crianças e jovens com NEE todos aqueles “*cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares e conseqüentemente tem necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade*”.

Atualmente, o sistema educativo português, regula-se pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, que é parte integrante do nosso dia-a-dia e objetiva nortear o acompanhamento dos alunos com NEE, bem como a redefinição do conceito de necessidades educativas especiais. Define, também os apoios especializados, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo, de uma forma individualizada e personalizada, em função de cada aluno com NEE.

Para além da legislação em vigor referente à Educação Especial, há que ter em atenção as características de cada comunidade educativa e patentes nos Projetos Educativos de cada Escola, bem como a análise de outros documentos internos que contenham informações acerca do aluno ou sua turma, nomeadamente o processo individual do aluno.

1.3.4. O Decreto-Lei nº03/2008 de 7 de Janeiro

Em Janeiro de 2008, vemos reformulada a dinâmica organizacional e estrutural da Educação Especial na Escola Pública. Partindo do referente de Escola Inclusiva, para todos, da Declaração de Salamanca (se bem que na década anterior), a equidade educativa e garantia de igualdade, são referidas, sobretudo no seu Preâmbulo.

A inserção e aplicabilidade da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), faz-nos tecer algumas considerações, pois os quase quatro anos passados da aplicabilidade deste instrumento já nos mostraram a diversidade de respostas que uma mesma referenciação pode originar.

A obrigatoriedade que a lei nos trouxe, deixa-nos pouca margem para conhecermos mais aprofundadamente como se utiliza este instrumento. Existindo,

por vezes uma preocupação excessiva em atribuir quantificações, deixando de parte a ideia principal de se tratar de uma abordagem biopsicossocial.

O instrumento de recolha de informação da CIF-CJ é uma rating scale (escala gradativa) e não uma checklist (lista de verificação), como erradamente é considerado. Por se tratar de uma rating scale, instrumento informal de recolha de informação, dá azo a que a informação recolhida sobre um sujeito possa ser priorizada de uma forma muito subjetiva, tornando-se, assim, num procedimento muito confuso para todos aqueles que tenham de graduar comportamentos (Correia, 2008: 75).

Este documento também nos trouxe algumas vantagens, como a uniformização da linguagem que por vezes não era concisa, o suficiente, para quem lia *a posteriori*, ficando sem perceber, por vezes, a informação essencial relativa ao aluno em questão.

O uso inadequado desta classificação, poderá originar retrocessos e falhas que, acima de tudo, podem apresentar-se como graves, não ao sistema, mas ao desenvolvimento global e harmonioso dos alunos com NEE, originando, por vezes, a que estes possam ou não ser elegíveis.

Vejamos, de que forma o D.L.nº03/2008 nos apresenta o conceito de NEE:

Limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. (Preâmbulo e Artigo 1º, D.L. nº03/2008)

Esta redefinição conduz a que uma franja de alunos que deixa de obter resposta por parte de serviços de Educação Especial, fique dependente de outras respostas internas que cada Escola possa ter. Existia também alguma confusão que por vezes se gerava em torno do tipo de apoio prestado a alunos que, efetivamente, não necessitavam de apoio especializado.

É curioso que este D.L., fazendo parte do quotidiano da Educação Especial e através do qual temos que entrar em articulação com todo o processo educativo dos alunos com NEE, nos possa trazer a sensação agridoce, se por um lado, enalteceu a Educação Inclusiva, por outro introduziu alguns elementos que podem originar uma aplicabilidade errónea e produzir efeitos contrários sobre um mesmo caso em estudo.

Podemos perceber que o objetivo geral da Educação Especial se encontra presente neste D.L.:

A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Os artigos referentes ao desempenho da função docente para que os objetivos possam ser alcançados são escassos e pouco precisos, sendo uma das origens de todo este relatório de estágio, pois a imposição que um DL nos coloca, não pode ser a única base do nosso trabalho, temos que refletir e assumir as fragilidades e forças desse mesmo documento, fazendo-o sempre, em equipa, e não através de interpretações dúbias e particulares.

1.4. Em articulação para quê?

O objetivo de todo este processo de articulação, passa por ter em consideração o ensino regular, a Educação Especial, os alunos com NEE, os mediadores, as famílias confusas... e todos pretendem a maior qualidade de vida possível e, em contexto escolar, o maior sucesso.

No entanto, o risco que se poderá correr na Educação Especial é de que as estratégias utilizadas, por vezes, possam, ser ineficazes e levem à desmotivação e frustração da própria criança, o importante é agirmos numa perspectiva de que

a escola deve funcionar ao serviço da comunidade e em relação com a comunidade, dando enfoque à família e à participação ativa do aluno em todo o seu processo de aprendizagem.

Esta ideia leva-nos a pensar que é eminente promover-se, sobretudo nos alunos com NEE, o processo de *learning by doing* que será o melhor caminho para que se promova a aprendizagem ativa e se atinja o sucesso.

No entanto, grande parte das vezes, deparamo-nos com uma barreira: de que forma podemos promover este *learning by doing*, se estamos perante quadros de comprometimento e comorbilidades associadas, que impedem, numa primeira análise, a aprendizagem?

O segredo passa por descobrirmos a entrada que devemos ativar para que o aluno potencie a sua aprendizagem, bem como a sua saída, a forma de expressão, dessa mesma aprendizagem.

1.4.1. Identificar *input* e *output* é crucial

Devemos estar atentos a que o potencial humano, com a sua vastidão de formas de aprendizagem, nos obriga a manter uma postura ativa e refletida, pois “o futuro sistema educacional tem de inovar-se, não só nos diversos tipos de apresentação da informação como nas múltiplas modalidades de avaliação da sua aprendizagem.” (Fonseca, 1998: 22).

Se este aspecto assume um carácter relevante na educação que tem por base o currículo comum, assumirá um carácter proeminente na educação de alunos com NEE, pois a nossa postura como mediadores no processo de aprendizagem é que exista sucesso e, em primeira linha, esse sucesso advém da procura consciente do potencial de aprendizagem de cada aluno com NEE.

Só precisamos de perceber onde se encontra “o interruptor” - *input* - a entrada da informação, para que, depois de assimilada, seja exteriorizada a aprendizagem – *output* - a reciprocidade e resposta que o aluno com NEE dá, seja através da expressão verbal, gestual, cinestésica ou outra, a relevância é que se consiga estabelecer comunicação, que se estabeleça a noção causa/efeito.

A Articulação, entre todos os intervenientes em processos educativos de alunos com NEE, fundamentalmente tem que ver com partilha, pelo que se torna necessário estabelecer um ponto de partida com níveis de conhecimento similares do potencial de aprendizagem e das limitações dos alunos.

Estes são fatores imprescindíveis para que cada adulto em redor do aluno com NEE possa identificar o mesmo *input* e dessa forma tenha acesso ao mesmo *output*, o que por vezes não sucede, originando níveis de frustração elevados ao aluno e ao próprio adulto, por não ser possível estabelecer comunicação.

1.5. Articulação Porquê?

O sistema educativo português tem vindo a conhecer várias *reformas* educativas. No entanto, o que se verifica é que a legislação vai alterando, expressivamente ou não, mas as atitudes mantêm-se, por vezes, estáticas e fundamentadas em conservadorismos, alheias à inovação.

“Paradoxalmente, ou talvez não, apesar das sucessivas ondas reformistas que os sistemas educativos foram conhecendo ao longo do seu desenvolvimento que conduziu ao sucesso da massificação escolar, a escola conserva, praticamente intactas, algumas das características organizacionais e estruturais que melhor a definem pelo menos há quase dois séculos.” (Neto Mendes, 2005: 4).

1.5.1. Trabalho colaborativo

Colaboração pressupõe cooperação, partilha, edificação em equipa, construindo uma rede entre todos e cada um.

Esta *rede* pode ser constituída de segurança emocional, auto-confiança, cognição, força, qualidade, bem-estar, implicação, reabilitação, saúde, direitos... ingredientes essenciais para que se possa pensar na promoção do processo de Inclusão efectivo e gradual. Os mediadores de Educação Especial constroem essa rede em função das características individuais de cada aluno, através do processo de construção de pontes, para partilha de conhecimento, o *bridging*.

Duráveis e conhecidos são os estudos sobre o papel que o professor assume nos modelos de organização escolar, bem como existem estudos que corroboram que a cultura docente é pautada de individualismo, até pelo próprio sistema de existir uma sala, um professor, uma turma, tudo parece unidimensional, e torna-se mais fácil que possa ser interpretado e conduzido dessa forma.

No entanto, o que pretendemos, neste momento é suscitar a reflexão sobre, de que forma este individualismo, enquanto procedimento, poderá amplificar a educação inclusiva?

Não havendo uma fórmula mágica na transposição de barreiras organizacionais, só poderemos repensar a nossa postura, enquanto mediadores, seja no ensino regular ou na Educação Especial, através do trabalho colaborativo, através do partilha, do processo de *bridging* e do estabelecer códigos e condutas inovadoras decorrentes das características específicas de cada contexto e aluno, em detrimento da formatação ou globalização de ser igual para todos, que difere de igualdade para todos.

A avaliação dos resultados das medidas é algo que está longe de ser consensual. Os atores escolares, entre os quais destacamos os professores, traduzem esta diversidade de pontos de vista e, porque não, de práticas. Não se pode, em rigor, afirmar que um clima de escola favorável à inovação, ao trabalho colaborativo, seja a consequência de uma simples operação matemática de adição em que $a + b = c$. (Neto Mendes, 2005: 11).

Ousaríamos ir mais longe, e em função desta teria que apresentamos de ABC, realçaríamos que se torna necessário, especialmente em contextos de Educação Especial, que possa existir um ABC, não sob fórmula matemática, antes porém, através de um dinamismo que gere implicação, conjugação e expansão e inclusão.

1.5.2. O processo de Inclusão

Muito há a analisar e reflectir, em função dos estudos que abordam esta temática, mas será de uma forma sucinta que a abordaremos, pois o seu percurso histórico faz jus ao verdadeiro conceito, mas na prática, lamentavelmente, em nosso entender, ainda muito há a implementar.

Declaração de Salamanca (1994): *As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos(...).* Um dos passos fundamentais que hoje, decretado após mais de uma década, ainda é um dos mais complexos e, por vezes ineficaz, processo a mediar na Educação Especial.

Estando associado o termo educação, poderíamos pensar que apenas se reporta a ambientes escolar, se assim o pensássemos estaríamos equivocados, a atitude de todos os cidadãos, da sociedade em geral e de cada pessoa em particular é que são os elementos chave. *A Educação Inclusiva implica activação quer dos cidadãos, quer das instituições, capacitando todas as pessoas para a criação de oportunidades nos sistemas e instituições sociais tendo implícito o valor da justiça social (...).* (Capucha, 2009)

Os professores, tal como foi concluído no Fórum de Estudos de Educação inclusiva, *“devem assumir a sua profissionalidade, centrada na educação, no currículo e nas estratégias [...] garantindo a prioridade aos aspectos pedagógicos e de socialização dos alunos, bem como da cooperação e reflexão entre professores [...] rejeitar a segregação e uma visão clínica da educação dos alunos com NEE.*

Consideramos que, mais uma vez, a emergência de se promover o trabalho colaborativo, poderá ser a “chave mágica”, que muitas vezes alguns anseiam conhecer, para sentirem menos frustração no trabalho realizado junto de alunos com NEE.

Do muito que teríamos a ressaltar sobre esta temática, ficam aqui os pontos altos que definimos e a noção de que a Educação Inclusiva é um processo, não é estanque e que tem como ingrediente principal as atitudes de cada um de nós, fundamentadas no respeito pela diferença que existe em cada indivíduo.

1.6. Articulação em que contexto?

A articulação far-se-á em todo e qualquer contexto, atendendo às características específicas de cada comunidade educativa e sistemas formais e informais que a envolvem.

1.6.1. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

Importará, referir, se bem que brevemente, o aparecimento do TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), pelo facto do estágio desenvolvido no âmbito deste mestrado que nos propomos culminar, ter decorrido no seio de um Agrupamento pertencente a um destes Territórios.

Esta designação existe, em Portugal desde 1996, e de uma forma generalista insere a sua criação “na tradição das políticas de promoção de igualdade de oportunidades através da adopção de medidas de discriminação positiva que vários países haviam experimentado já.” (Costa, Mendes & Sousa, 2001: 15).

Os autores supracitados, apresentam os objetivos dos TEIP da seguinte forma:

- a) *Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens e do sucesso dos alunos;*
- b) *Uma visão integrada e articulada da escolaridade que favoreça a aproximação dos três ciclos de ensino básico, bem como da educação pré-escolar, favorecendo o desenvolvimento e integração das múltiplas dimensões educativas (a educação de adultos, a iniciação profissional, a educação especial, o apoio psicopedagógico e a orientação escolar e profissional, a acção social escolar e a saúde);*
- c) *A criação de condições que favoreçam a ligação da escola á comunidade e á vida activa, designadamente, ajustando a oferta educativa aos projectos das comunidades e implicando e co-responsabilizando as comunidades nos processos educativos;*
- d) *A optimização dos recursos, através da sua gestão integrada, ao serviço da “progressiva coordenação das políticas educativas”.*

(Costa, Mendes & Sousa, 2001: 17)

Na parte empírica, parte II, daremos a conhecer, no ponto referente à caracterização do contexto de intervenção, a especificidade da escola TEIP em que se desenvolveu o estágio.

1.6.2. A Perspetiva Ecológica

As alterações no contexto ecológico são de suma importância e quando pensamos em articulação, deveremos fazê-lo assente na perspectiva ecológica, Uriu Bronfenbrenner, (1979)

A perspectiva ecológica define-se, dum forma lata, como uma perspectiva teórica para a investigação do comportamento das pessoas em desenvolvimento (mudanças nas interações que o sujeito faz com o meio) e do ambiente que as rodeia. Nesta perspectiva aprofunda-se as relações entre o ser humano (ativo) e o ambiente em que se move chegando mesmo aos contextos mais amplos, sempre assente na reciprocidade.

Assim o sujeito não é visto como uma "tábua rasa", mas como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, que se movimenta, reestrutura e recria progressivamente o meio onde se encontra. Este sujeito é influenciado, direta ou indiretamente, pelos diferentes contextos em que se move, por isso o seu comportamento só tem sentido quando visto e analisado de forma globalizada nesses contextos.

As estruturas que compõem o ambiente ecológico podem ser esquematizadas da seguinte forma:



Figura 5 - Perspetiva Ecológica (Uriu Bronfenbrenner)

Nesta perspectiva estão inter-relacionados quatro aspectos fundamentais: o sujeito, o ambiente, os processos e o tempo.

Pretendemos, neste momento do enquadramento teórico, conseguir responder às questões que nos podem ocorrer ao longo do processo de articulação.

A título conclusivo deste primeiro capítulo, refletimos e relembramos a forma como podemos articular em todos os contextos que direta ou indiretamente interferem no desenvolvimento de cada criança ou jovem com que podemos ter intervindo, intervimos ou viremos a intervir.

Ultimando com a ideia de que a articulação poderá ser, por sua vez, um dos processos mais complexos de se ativar entre a diversidade de mediadores em Educação Especial.

CAPITULO 2 – O BERÇO, NA PRIMEIRA LINHA DA EDUCAÇÃO

A abordagem sistémica ou perspectiva ecológica, referida no capítulo anterior, tem vindo a salientar-se em contextos de intervenção psicossocial, como sendo a Educação ou a Psicologia.

Neste enquadramento, a família desenvolve as funções, que socialmente lhe são atribuídas, de assegurar física, mental e emocionalmente as necessidades básicas de cada um dos seus membros.

A família assume, indubitavelmente, um papel anterior e principal em relação à escola, pois as primeiras aprendizagens de vida e seguintes realizam-se em contexto familiar, assentando em interações e relações muito vincadas que perduraram ao longo de todo o DH (Desenvolvimento Humano) de cada um dos elementos.

É a *má família*, a insuficiência familiar, que dá origem a tantas vidas falhadas e a tantas miseráveis, a nevroses, a inaptações e a perturbações muito variadas. Mas seria injusto não deixar de recordar, por vezes, que as vidas sãs, equilibradas e salutareas, igualmente começam numa família! Atribuir apenas à família os nossos defeitos e as nossas insuficiências é também injusto, pois corresponderia a insinuar que as nossas características, válidas e positivas, teriam uma outra imagem... provavelmente adstrita a nós. (Osterrieth, 1975: 8)

Esta dicotomia de má ou boa família, largamente ultrapassada, pelas características cada vez mais variadas do conceito de família, faz-nos pensar qual é a posição que a criança com NEE assume no seio da sua família. O seu desenvolvimento estará dependente desta ideia de *má família* ou *boa família*?

2.1. O processo de Vinculação

Relembrarmos o conceito de vinculação que Bowlby, em 1958, apresentou através dos primeiros estudos sobre a privação afectiva nos primeiros anos de vida de uma criança, refletindo sobre a importância da relação mãe/filho no

desenvolvimento global, harmonioso e saudável deste último, sugerindo o conceito de ligação afectiva - *attchement*.

Esta ligação parece estar relacionada com a sensibilidade da mãe para com as necessidades do seu filho, assim como com a quantidade e qualidade dessas relações e inter-relações entre si. Desta forma e durante os primeiros meses de vida a criança recorre à sucção, ajustamentos corporais, sorrisos, choros, vocalizações, entre outros, para fortificar estas mesmas relações.

Para um bom desenvolvimento sócio-afectivo, os momentos de infância são imprescindíveis, criar vínculos seguros ajuda a criança a crescer e a desenvolver-se de uma forma segura e confiante. A vinculação é uma ligação emocional recíproca e duradoura entre o bebé e a figura parental, em que cada um contribui para a qualidade da relação. Para o recém-nascido, a vinculação assegura-lhe que as suas necessidades psicossociais e físicas estão satisfeitas.

É verídico que todas as trocas entre pais e filhos têm "uma legenda emocional" que permite à criança construir um núcleo de perspectivas e capacidades emocionais. São estas trocas que proporcionam à criança as experiências básicas a *respeito do seu grau de segurança no mundo, de quão eficaz tem o direito de se sentir e da medida em que pode contar com os outros. Distúrbios desenvolvimentais ou comportamentais em bebés ou crianças pequenas estão frequentemente enraizados em perturbações da relação precoce*". Santos, (2007: 16)

Devido à dependência das crianças aos cuidados dos adultos, torna-se impossível ponderar os seus problemas de forma isolada das relações que com eles estabelecem.

A formação dos circuitos neuronais é directamente afectada pelo modo como os pais, familiares ou outros cuidadores se relacionam e respondem à criança, e como medeiam a relação da criança com o ambiente. Em particular a capacidade da criança controlar as suas emoções, parece estar muito relacionada com os sistemas biológicos que foram modelados pelas experiências relacionais mais precoces (Santos, 2007:18).

Durante a primeira infância, como temos vindo a afirmar, a vinculação tem um papel demasiado importante para todas as crianças.

Alguns neurocientistas referem que uma vinculação segura e consistente com um cuidador, permite à criança lidar com obstáculos da vida diária, no entanto, quando "experienciar vinculações selectivas com vários adultos que se tornam significativos e figuras diversificadas, a criança tem acesso a uma diversidade humana, desenvolvendo um modelo interno de segurança acerca do mundo, assim como um sentido de bem-estar emocional e resiliência psicológica que a acompanhará ao longo do seu percurso." (Daniel Siegel, 2001: 48 - 51)

Este conceito de vinculação seletiva, merece especial atenção, pois faz-nos refletir e perceber, que devemos estar atentos e especialmente sensíveis às mudanças inerentes à sociedade e suas famílias. Vão aparecendo outras figuras de referência que implicam e permanecem mais tempo com a criança, nomeadamente os professores e prestadores de cuidados, há um maior número e diferente género de intervenientes no DH.

2.2. O ciclo de vida da família

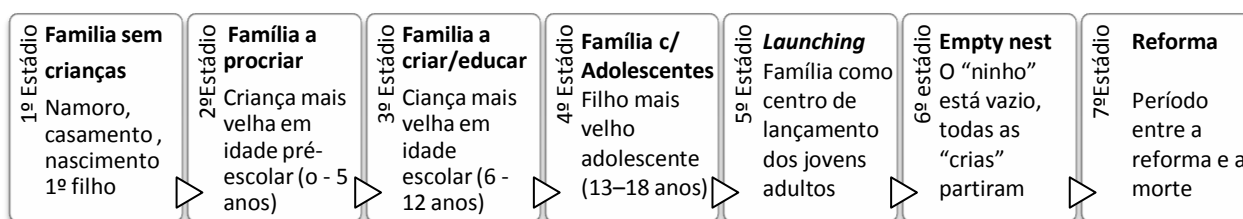


Figura 6 – O Ciclo de Vida da Família (Santos, 2007: 51)

A transição entre cada um dos estádios exige, da parte da família, adaptação, implicação, conhecimento, gestão emocional, sendo experienciado de formas distintas em função das características de cada família.

A revisão da literatura leva-nos a várias assunções sobre o papel da família, mas é sobre a imagem retratada por Brito (2006) que gostaríamos de nos debruçar.,

As famílias fragmentam-se e redefinem-se em um novo entrelaçamento de gerações. Há uma tendência ao neo-tribalismo, quando os filhos são cuidados como marsúpio, dentro de uma bolsa protetora. Aumentam as uniões informais e famílias matrifocais. Enquanto a instituição familiar se fragmenta e se desestrutura, predominam os projetos de vida individual, com tendência ao egocentrismo e à falta de diálogo mais profundo entre pais e filhos. A tradição cultural não serve mais como referência, pois surgem novos padrões de convivência. (Brito,2006:26)

Não podemos globalizar esta perspectiva, mas poderemos reportá-la à atualidade, pois a família que há umas décadas atrás seria uma referência padrão, está em permanente mutação e os mediadores em interação com estas famílias, necessitam de permanente actualização e fomentar atitudes de respeito por essas mutações que advêm da natural e exponencial mudança social.

2.4. A Resiliência Familiar

De uma forma sumária, e em função da reflexão que deveremos fazer acerca das mutações acima referidas, existem factores de proteção que as próprias famílias vão desenvolvendo, de uma forma natural ou não, que lhes permitem estar mais ou menos preparadas para lidar com as adversidades que vão ocorrendo ao longo do seu ciclo de vida.

A consciencialização, que por vezes as famílias tomam, de que independentemente do caminho, o fim será atingido, prevenindo-se de ferramentas para a resolução de questões problemáticas é definida como resiliência.

Este conceito foi inicialmente direcionado ao indivíduo e posteriormente à família.

A abordagem de resiliência é (...) mais completa que o enfoque de reação e ajuste à crise. Esse centra-se na situação imediata, enquanto o enfoque de resiliência centra-se na compreensão

dos problemas, dentro do contexto histórico, político e sócio-econômico-cultural. A família é concebida como uma entidade desafiadora e não apenas como uma entidade inadequada; considera-se que as famílias sadias possam ter problemas e procura compreender porque algumas delas, ante a crise ou estado persistente de estresse, são vulneráveis e se desestruturam, enquanto outras são resilientes e emergem delas mais fortalecidas e com maiores recursos.(Brito,2006: 27)

Será importante percebermos que devendo ter a mesma ética profissional, não precisamos de ter, necessariamente, o mesmo trato na relação que estabelecemos com cada família que tem crianças com NEE, importa termos em atenção a especificidade de cada uma das famílias em que estão inseridos os alunos com NEE, por vezes é inimaginável a conotação negativa que carregam na bagagem.

Este conceito de resiliência familiar traduz-se na competência que cada família terá em lidar com a realidade de ter uma criança com NEE, em função de:

- recursos pessoais, rede de apoio, sistema de crenças, sintomas exteriorizados, resolução de situações de stress;
- tentar objetivar o seu equilíbrio familiar, o que por vezes não é conseguido.

2.5. Fontes de stress das famílias de alunos com NEE

Tendo em consideração que a resiliência familiar se traduz também na forma como cada família lida com situações de stress, o nascimento de crianças com NEE ou o aparecimento de alguma diversidade ao longo do seu desenvolvimento, podem despoletar esse stress, pois ocorrem exigências e responsabilidades que não estavam programadas.

Correia (2005: 64), num capítulo que designa como “Parcerias Pais - Professores na Educação de crianças com NEE”, refere que as mudanças que as famílias têm que efetuar vão originar vivências que se podem designar de fontes do stress.

Fontes de Stress

(adaptado de Allen, 1992)

Tratamentos médicos dispensiosos, dolorosos e que podem implicar risco de vida	Agravamento das despesas e complicações financeiras, faltas excessivas no emprego	Crises de desânimo ou de preocupação excessiva devido a incidentes recorrentes	Problemas de transporte, de encontrar alguém que tome conta dos filhos	Rotinas complicadas que exigem dedicação contínua, diurna e noturna	Fadiga constante, falta de sono, pouco tempo livre	Problemas conjugais ou intra-familiares (ciúmes ou rejeição entre irmãos)
--	---	--	--	---	--	---

Figura 7 – Fontes de Stress na Família de Crianças com NEE

O autor “cataloga” estas formas de stress, permitindo-nos perceber a quantidade de fatores que são afetados na dinâmica regular de uma família. Outros autores, também debruçaram a sua investigação neste âmbito, como Hill (1959, cit. Correia, 2005: 64) que apresentou um modelo, para explicar a forma, única, como cada família lida com a problemática das necessidades educativas especiais.



A – representa o elemento de stress (criança com NEE)

B – representa os recursos da família (psicológicos e sociais)

C – representa a compreensão de cada família (expectativas, cultura, *background* educacional, crenças)

X – Reação final (único em cada família)

Figura 8 – Modelo como cada família lida com as NEE

(Adaptado de Correia, 2005)

2.6. O Luto vivenciado pelas famílias

Enquanto mediadores na Educação Especial, é fundamental que consigamos estabelecer uma relação de confiança e empatia com as famílias de crianças com NEE, conscientes, porém, da diversidade de sentimentos e emoções que resultam da vivência diária e permanente com estas crianças.

Vergonha, culpa, raiva, desmotivação, resignação, revolta, sobrecompensação, depressão... são alguns dos muitos sentimentos que grande parte das famílias vivenciam quando estão perante as demandas da criança com NEE. A essência destes sentimentos é, maioritariamente, negativa, sendo normal pela imensidão de fatores a ter em conta, como aqueles que referimos enquanto fontes de stress. A pedra basilar, no trabalho que desenvolvemos na Educação Especial, passa por percebermos que a presença e persistência destes sentimentos é de tal forma que, por vezes, as exigências escolares e sociais são excluídas da lista de prioridades destas famílias.

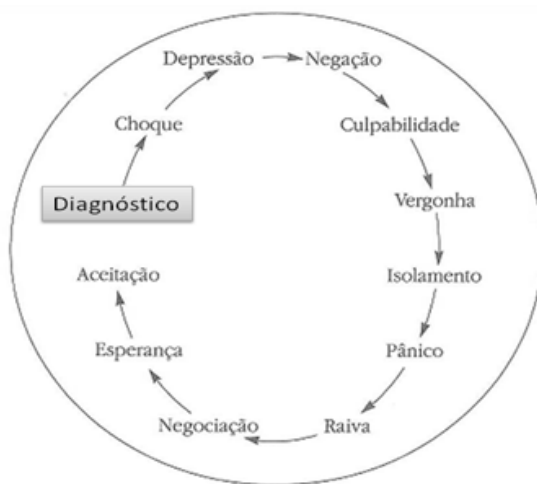


Figura 9 – Ciclo de Sofrimento e da Dor-padrão (Gayhardt, 1996)

Sequência de fases, de comportamento parental, que habitualmente se inicia com atitudes de apatia, incredulidade, sensação de desapontamento e de perda, alterações físicas e emocionais e, numa última fase, ainda mais dolorosa, as expectativas vão desaparecendo gradualmente. (Pereira, 2005:15)

Sobre este processo, Manuela Pereira, mãe de um filho autista, relata as vivências destes mecanismos de defesa que os pais acabam por criar, que os

acompanham e têm durabilidades diferentes, em função das características de cada situação em que o DH ficou comprometido.

A grande maioria das perdas significativas ocorre no seio de uma família. Tal acontecimento pode ter elevados custos para a estabilidade desta célula da sociedade, como resultado do sofrimento profundo e do desequilíbrio emocional dos seus membros. (Rebello, 2007:109).

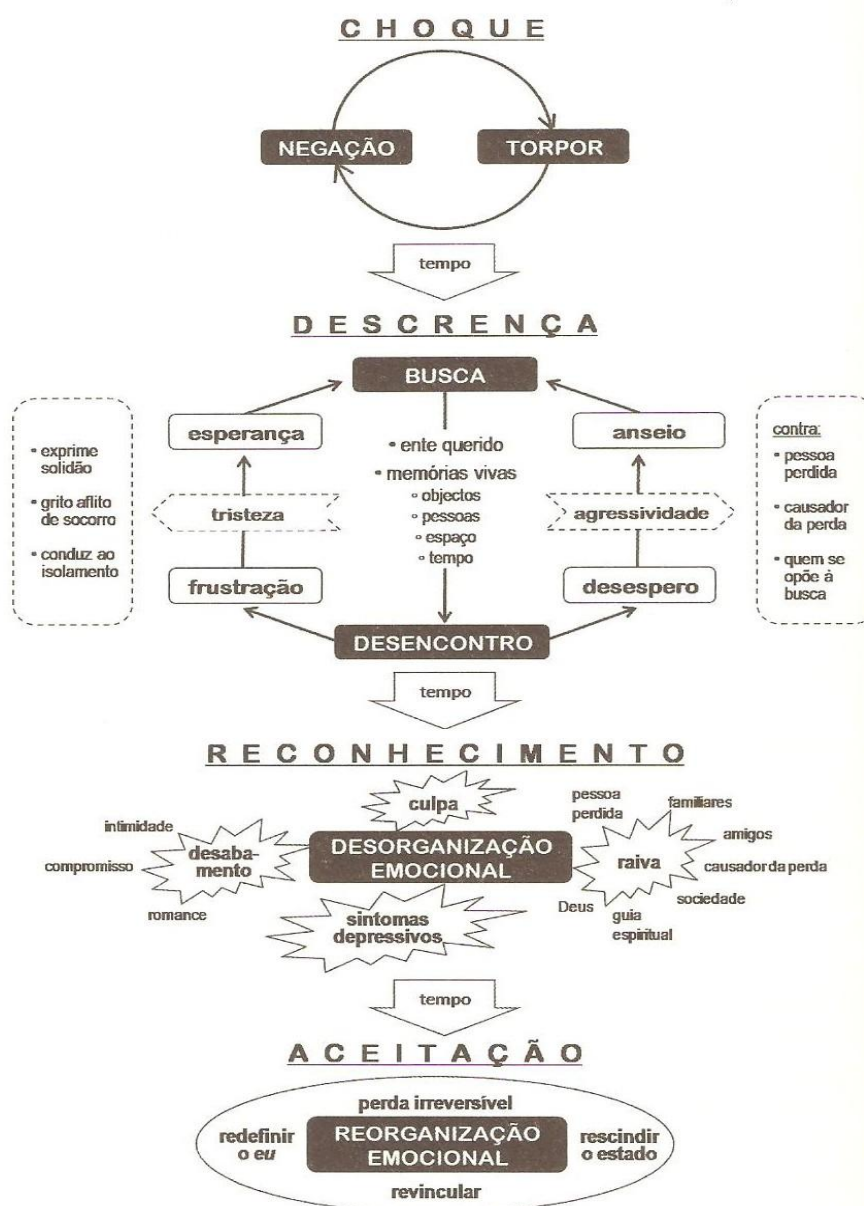


Figura 10 – Fases do Luto (Rebello, 2009: 86)

A figura esquematiza o que poderá ser, segundo o autor, processo de luto que os pais atravessam pela perda do filho “idealizado”. A reação e tempo que cada um dispensará em cada fase desse processo não são mensuráveis. Por vezes, os pais evidenciam atitudes em relação ao processo de aprendizagem dos seus filhos, que podem estar relacionadas com as diferentes fases do processo. Torna-se, por isso, importante atentar ao processo do luto em famílias que tenham crianças com NEE.

CAPITULO 3 – A CRIANÇA COM NEE - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

3.1. Compreender o Desenvolvimento Humano

Quando mediamos a aprendizagem de uma criança com NEE, há toda uma lista de preocupações que devemos ter em conta, considerando a primordial estarmos conscientes que compreender o DH é fundamental para programar uma intervenção personalizada e efetiva para o atendimento a estas crianças.

Decorrente dos dois capítulos já apresentados, percebemos que a articulação é o primeiro passo a dar para que haja partilha de *know how* entre todos os intervenientes, sejam eles oriundos dos sistemas formais ou informais que circundam a criança. Desta forma através do trabalho em rede que se estabeleça ao nível técnico e pedagógico e a relação com a família da criança com NEE, as informações que obteremos sobre o desenvolvimento que a criança fez até ao ponto em que a conhecemos, são inúmeras e fundamentais para perceber o que já foi alcançado e o que há para alcançar.

Em Pediatria o desenvolvimento é visto como: *“Multifatorial, o desenvolvimento é a combinação entre factores biofísicos, temperamento e ambiente. [...] a avaliação sistémica, periódica e completa do desenvolvimento possibilita a detecção precoce de problemas, identificação de preocupação dos pais e filhos, directriz preventiva e orientação acerca de comportamentos apropriados esperados para cada faixa etária.”* (Engel, 2002: 255).

Quando nos referimos ao desenvolvimento de crianças com NEE os serviços que avaliam, promovem e previnem o desenvolvimento são multidisciplinares, necessitando de uma articulação conjunta:

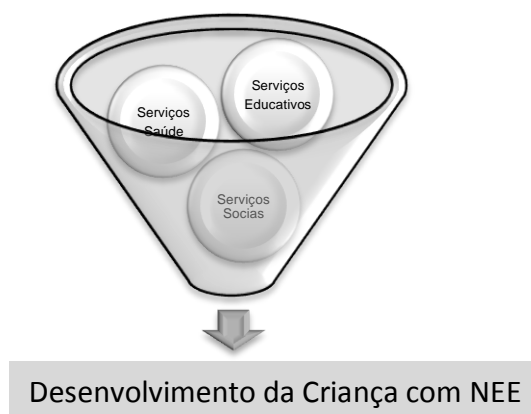


Figura 11 – Multidisciplinaridade no Desenvolvimento infantil

Compreendemos, desta forma, que o desenvolvimento se trata de um processo dinâmico e que resulta da interação contínua entre fatores biofísicos, psicológicos e ambientais. Pelo que, categorizarmos alguns componentes do DH poderá ajudar a que consigamos compreender, mais aprofundadamente, todo este processo.

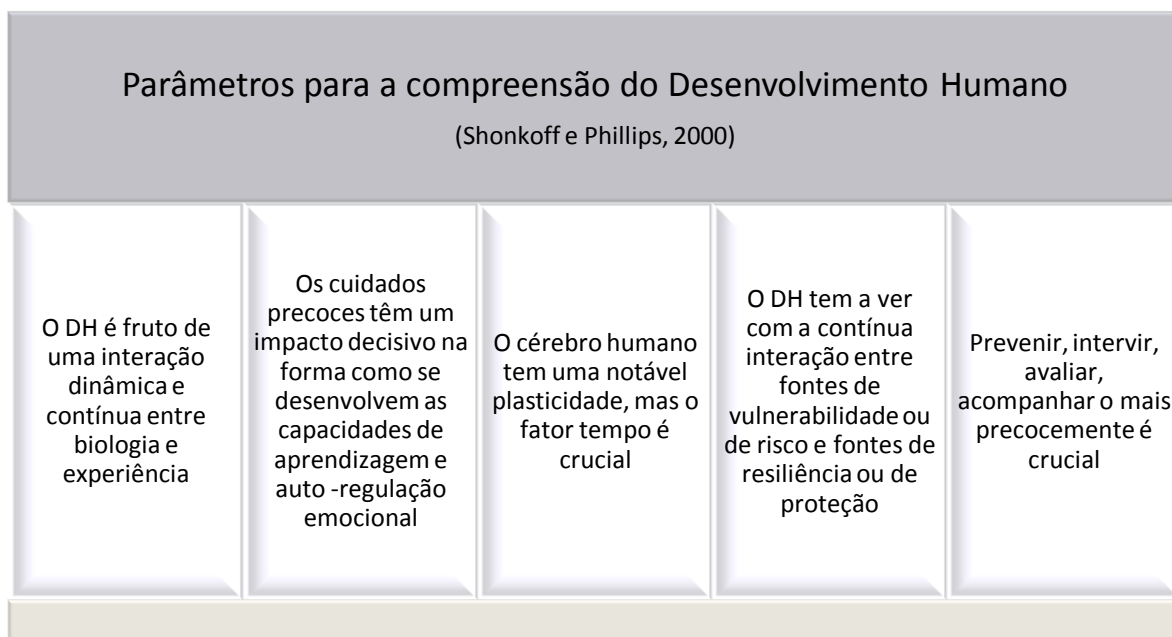


Figura 12 – Parâmetro para compreender o DH (Santos, 2007:13)

Se falamos de complexidade quando nos reportamos ao desenvolvimento considerado “normal”, ao pensarmos que os alunos com NEE apresentam variâncias a esse padrão, podemos falar de *patologia do desenvolvimento*, que segundo Boavida e Borges (1990), tem uma elevada prevalência e, portanto, o seu diagnóstico é fundamental para o bem-estar da criança e da sua família.

Accardo & Capute (2008) descrevem-nos três tipos de alterações de desenvolvimento: o atraso, a dissociação e o desvio.

Por **atraso** de desenvolvimento, entende-se um desfasamento entre a idade cronológica da criança e a idade correspondente às aquisições demonstradas, que se reflectem de forma mais ou menos homogénea em todas as áreas do desenvolvimento. Quanto mais grave o atraso de desenvolvimento, torna-se mais provável comprovar uma causa orgânica, ou seja, uma lesão do sistema nervoso central.

No que se refere à **dissociação**, esta aponta para uma diferença significativa entre as várias áreas do desenvolvimento, em que uma delas se encontra mais comprometida. Como exemplo, salientam-se as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, em que, na maioria das vezes, as funções motoras não estão afectadas. Ao invés, crianças com paralisia cerebral, apresentam geralmente incapacidades significativas ao nível motor e no desempenho adequado a outros níveis.

Por último, o **desvio**, que admite a aquisição não sequencial de competências numa ou mais áreas do desenvolvimento. Esta perda de sequência poderá ter como base alterações neurológicas. Por exemplo, um lactente que, quando traccionado a partir de decúbito dorsal, passa para a posição de pé sem se sentar, pode ter uma hipertonia dos membros inferiores, relacionada com uma paralisia cerebral.

No entanto, Goldfarb & Roberts (1996), consideram ainda dois tipos de alterações a ter em conta: a **paragem** e a **regressão** do desenvolvimento, ou seja, a ausência da evolução normal das aquisições ou então a perda das aquisições já verificadas. São sinais muito preocupantes e frequentemente associam-se a patologia grave do SNC (Sistema Nervoso Central), nomeadamente doenças neurodegenerativas.

Vários autores são unânimes ao considerarem que uma criança está em risco quando está ou esteve sujeita a certas condições adversas, que se sabe estarem altamente correlacionadas com o aparecimento posterior de alterações significativas numa ou mais áreas do desenvolvimento.

Desta forma, é importante considerar-se dois grandes grupos de factores de risco: biológicos e ambientais.

No risco biológico, a criança passou por situações com forte potencial para lesar o SNC, como referem Boavida e Borges, (1990).

No risco ambiental isolado, Goldfarb e Roberts, (1996) referem que a criança é genética e biologicamente normal, mas está inserida num contexto de privação.

3.2. Equilíbrio entre *nature* e *nurture* – fator essencial no DH

(...)each can explain the influences of the other because in the end neither can exist without the other. They mutually constitute each other through their unity and interpenetration of opposites (Sameroff, 2010: 6-22).

Este autor, num artigo sobre desenvolvimento da criança, explana aprofundadamente este duo diferente mas embutido um no outro.

Enquanto conceitos opostos, foram criados juntos e juntos se mantêm em relação, modificando-se um ao outro, ao longo de todo o processo dessa relação dialética.

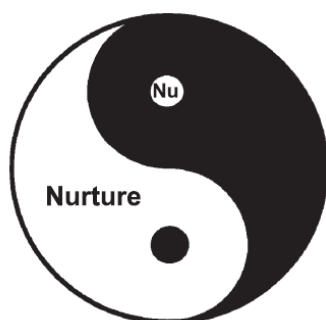
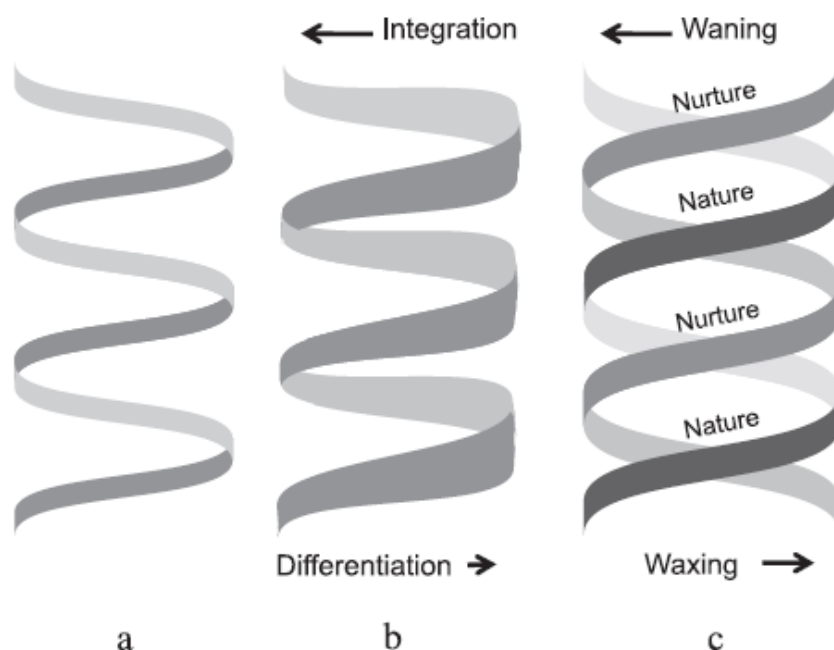


Figura 13 – Dialética entre *nature* e *nurture* (Sameroff, 2010)

A unidade, enquanto opostos – *unity of opposites* – que estes dois conceitos podem conceder através deste diagrama, demonstra-nos o enleio em que se encontram, bem como a distinção entre cada um e o ponto de encaixe que lhe confere o conceito de interpenetração (Sameroff, 2010), representando o papel dinâmico e integrado que assumem no processo do DH.

O referido autor, através de movimentos em espiral, esquematiza o que considera como interação dinâmica entre os dois opostos, ocorrendo mudanças ao longo do tempo.



a – espiral de desenvolvimento, b – diferenciação e integração na espiral, c – espiral dupla de desenvolvimento

Figura 14 – O DH em dupla espiral (Sameroff, 2010)

Muito há a explorar relativamente a estes conceitos que pela sua oposição e relação, se mostram complexos de entender, porém percebemos que a importância de se conhecer esta dialética torna-se fundamental à compreensão do DH.

3.3. Conhecer o cérebro: contributo à intervenção com alunos com NEE

A construção do conhecimento sobre a relação entre neurociência e educação requer articulação, colaboração e partilha de conhecimento.

Não sendo um domínio assumido na educação é assumidamente um dos grandes avanços do século XXI.

A importância que as neurociências adquirem no processo de aprendizagem dos alunos com NEE é de grande proeminência; o conhecimento do funcionamento do cérebro, é fator crucial para que aumentemos o nosso conhecimento relativo a esta ciência e para que no desempenho de funções

educativas junto destes alunos consigamos encontrar as estratégias baseadas em evidências e não no empirismo.

A educação transforma o cérebro, não apenas o pensamento, mais ainda quando falamos de Educação Especial, pois o treino de competências em contexto educativo pode levar a uma reabilitação mais efetiva e abrangente. Uma das premissas fundamentais, referidas ao longo do capítulo 1, passa pelas competências que o mediador de Educação Especial deve assumir, para promover a aprendizagem nos alunos com NEE. Essa promoção é feita através da postura do próprio mediador, bem como da ativação, funcionamento e desenvolvimento do cérebro, identificando potenciais e limitações dos alunos, bem como a influência de todos os fatores que influenciam o processo de aprendizagem.

O córtex cerebral tem aproximadamente 14 milhões de neurónios que estão presentes desde o nascimento. O processo de mielinização, inicia-se 3 meses após a fecundação, mas ao nascimento apenas os centros do tronco cerebral que controlam os reflexos estão mielinizados. Segundo Bartolomé (2007), o desenvolvimento do sistema nervoso é determinado por factores genéticos e epigenéticos: nutrição e cultura, entre outros. Desta forma percebemos que o cérebro necessita de uma boa nutrição e de estímulos de qualidade.

Ao reportar-nos há duas ou três gerações atrás, relembramos que os bebés recebiam poucos estímulos, permaneciam muito tempo deitados e só obtinham atenção nos momentos de satisfação das necessidades básicas; hoje um bebé é muito mais ativo, respondendo, desde muito cedo, a estímulos que o envolvem, existindo uma forte componente emocional.

LeDoux (2001) dá especial relevo ao papel da amígdala, no processo de reconhecimento de emoções, corroborando com a importância da relação de vinculação, onde as interações com as pessoas de referência das crianças activam as redes neuronias que reterão memórias emocionais, que serão exteriorizadas e implicadas no processo de aprendizagem. Este autor considera que as emoções são funções biológicas do sistema nervoso e afirma que saber como as emoções são representadas no cérebro pode ajudar-nos a entendê-las.

A competência emocional deverá ser uma área a promover nos alunos com NEE, habituados a lidar, sobretudo, com o negativismo e frustração, bem como os profissionais que os rodeiam que experienciam vivências, também elas negativas e que necessitam de ferramentas de trabalho para poderem operacionalizar as soluções e não trabalhar em função do empirismo! Podemos nomear a Inteligência Emocional, mas que neste ponto não iremos esmiuçar, pois seria tema para um capítulo inteiro!

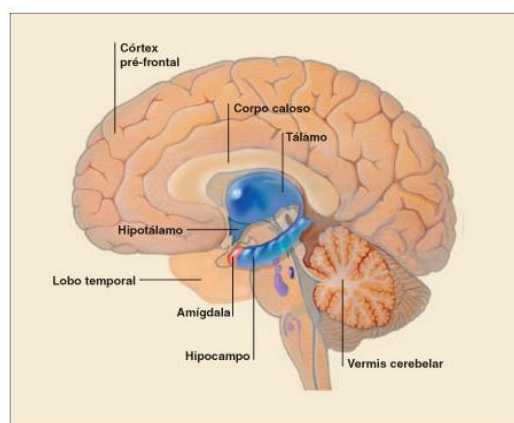


Imagem 1 – Localização da amígdala, no cérebro

A investigação refere que tal como as necessidades básicas do organismo tem que ser asseguradas, como comer e dormir, também o cérebro necessita de nutrição essencial ao crescimento e desenvolvimento do ser humano.

Importa perceber que esta nutrição (*nurture*) tem origem nas experiências a que o organismo está sujeito, contando com a interferência de contextos e intervenientes e a adaptação que o cérebro terá que ter a estas diversidades, vai delinear a forma como o desenvolvimento cerebral se desencadeará.

Gerhardt (2004) e Karr-Morse (1997), demonstraram nas suas obras a manifesta influência materna na estruturação do cérebro do bebé, nomeadamente nos seus circuitos neuronais, assim como ao nível das suas vivências hormonais e neuroquímicas, comprovando que as influências ambientais também exercem o seu poder ao nível de características biológicas do ser humano. Fomentando a ideia de que o cérebro tem uma característica muito relevante: a *plasticidade cerebral*.

Existem estudos que alguns neurocientistas e neuropsicólogos reiteram, sobre a ligação entre corpo e mente, a dicotomia razão e emoção, que nos acompanha diariamente e se explica pelo contributo duma área que está em expansão na Educação, sobretudo na Educação Especial, para podermos compreender todas as vertentes do problema do desenvolvimento dos alunos com NEE.

Tabacow (2007:61) refere que o objetivo da neurociência cognitiva é “Aproveitar ao máximo a potencialidade de educar crianças e jovens, tendo conhecimento das formas de processamento do cérebro. [...] a inteligência não é um fator somente genético. Há várias formas de melhorá-la, desenvolvê-la. (Tabacow,2007: 23) e difunde-se em cinco principais áreas do conhecimento:

- Percepção; Ação; Memória, Linguagem e Emoção.

Este autor, num capítulo que designou: *As Faces da Inteligência*, faz referência às Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner que define inteligência como “um potencial biopsicológico para processar informações que podem ser activadas num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (Tabacow,2007:122).

Conhecermos com maior profundidade o conceito de inteligência traz-nos avanços á nossa prática educativa. Muitas vezes, deparamo-nos com relatórios que fazem referência a avaliações da inteligência e o mais comum é encontrarmos valores abaixo da média, definindo, dessa forma os *handicaps* dos alunos.

O apoio que a neurociência nos assegura é que o mesmo aluno apresentando áreas comprometidas pode evidenciar potencial noutras áreas. A teoria que Gardner defende é um bom ponto de partida para identificarmos potenciais e os valorizarmos, compreendendo que a inteligência não é ente único, mas um conjunto de habilidades.

Inteligência	Definição	Sistemas Neurológicos (Área de Base)
Linguística	Capacidade de usar as palavras de forma efectiva, por meio de escrita (manipulação da sintaxe e da semântica) ou oralmente	Lobos frontal e temporal esquerdo (Ex. áreas de Broca e Wernick)
Lógico-matemática	Capacidade de usar os números e raciocinar utilizando padrões de relacionamento lógicos, afirmações e proposições(causa/efeito) e outras abstracções relacionadas	Lobo parietal esquerdo e hemisfério direito
Espacial	Capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial e de realizar transformações sobre essas percepções. Inclui a capacidade de visualizar, representar graficamente e de orientação.	Regiões posteriores do hemisfério direito.
Corporal-Cinestésica	Perícia no uso do corpo todo para expressar ideias, sentimentos e facilidade no uso das mãos. Inclui habilidades físicas específicas.	Cerebelo, gânglios basais, córtex motor
Musical	Capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais.	Lobo temporal direito
Interpessoal	Capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas, bem como a capacidade de responder efectivamente a estes sinais.	Lobos frontais, lobo temporal (especialmente o hemisfério direito), sistema límbico
Intrapessoal	Autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente com base nesse conhecimento. Inclui imagem de si mesmo, forças e limitações, consciências dos estados de humor, temperamento, desejos, autodisciplina e auto-estima.	Lobos frontais, lobos parietais e sistema límbico.
Naturalista	Perícia no reconhecimento e classificação das numerosas espécies do meio ambiente do indivíduo.	Áreas do lobo parietal esquerdo são importantes para distinguir seres vivos de não vivos.

Figura 15 – Definição e localização, no cérebro, das Inteligências de Gardner
Fonte: Tabacow, 2007:126

Quando Chris Marris, um jovem professor, veio para Queen-smill, em 1982, ficou pasmo com os desenhos de Stophen. Vinha dando aulas para crianças deficientes havia nove anos, mas nada do que tinha visto o preparava para Stephen. “Fiquei assombrado com este menininhos, que sentava no seu próprio canto da sala e ficava

desenhando. Stephen costumava desenhar e desenhar e desenhar e desenhar – a escola o chamava de “desenhista”. E eram quase desenhos de adultos, como a catedral de St. Paul, a Tower Bridge e outras atracções de Londres, tremendamente detalhadas, enquanto outras crianças da sua idade desenhavam apenas figuras desconexas. Foi a sofisticação dos seus desenhos, seu domínio da linha e da perspetiva que me espantaram – e, tudo isso, já estava lá quando ele tinha sete anos. (Tabacow, 2007: 123)

3.5. A Intervenção baseada no MAD (Modelo de Atendimento à Diversidade)

A importância deste modelo passa pela promoção que de atendimento à diversidade, atendimento à Educação Inclusiva.

O discurso educacional torna-se, assim, num discurso integrado em que as vertentes normativa, psicopedagógica e social não existem por si só, mas realmente sobrepõem-se, prefigurando, deste modo, um modelo cujo objetivo é o de tentar dar resposta à diversidade (Correia, 2005: 24).

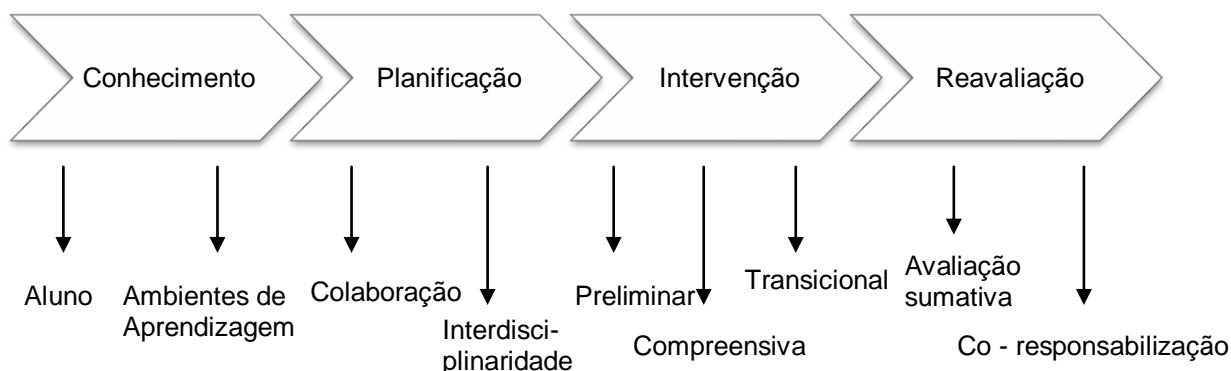


Figura 16 - Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia, 2005)

O MAD tem, por base, quatro componentes essenciais:

- Conhecimento: do aluno e dos seus estilos de aprendizagem, interesses, capacidades e necessidades, para que se identifiquem

os seus níveis de realização acadêmica, social e funcionais em todos os contextos em que interage;

- **Planificação:** que tenha por base o currículo comum ou não, definida por um plano de ação preliminar (avaliação preliminar);
- **Intervenção:** adequada e que se baseie nas características e necessidades do aluno e dos contextos em que se insere. Deverá ter três fases essenciais: preliminar - de caráter preventivo; compreensiva – de caráter educacional; e, por último, de caráter transicional.
- **Reavaliação:** um conjunto de decisões relativas à adequação da programação delineada para o aluno. (Correia, 2005: 25)

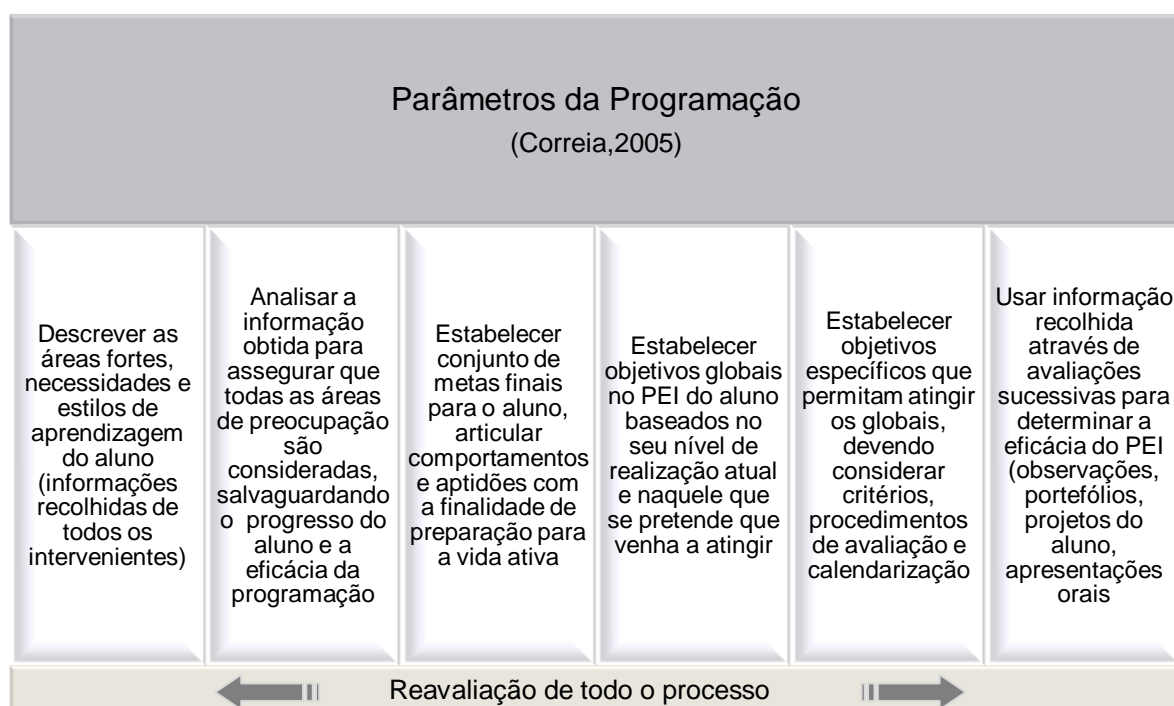


Figura 17 – Parâmetros a considerar na programação (Correia, 2005)

O autor propôs este modelo antes do surgimento do DL nº03/2008 de 7 de Janeiro, no entanto, consideramos que pela sua atualidade poderá servir de fio condutor para que se consiga delinear um atendimento a alunos com diversidades

de uma forma profissional, personalizada e acima de tudo, objetivando, assegurar, o bem-estar e a aprendizagem ativa dos alunos.

3.6. Condição obrigatória: aprendizagem ativa

A imagem da criança, perante a sociedade, tem vindo a sofrer mutações e evoluções, trazendo um contributo assumido e necessário ao papel ativo que cada uma delas deve assumir ao longo de todo o desenvolvimento.

Sobre a participação que a criança deve ter em todos os processos que a envolvem, especificamente, no processo de aprendizagem, existe bem definida a posição de muitos autores. Formosinho (2008) define a forma como a criança participa, através de princípios básicos e complementares: *a crença nos direitos das crianças e a crença nas competências das crianças*.

Mais do que uma crença, os direitos das crianças são uma realidade e é uma obrigação que cada adulto que se relacione no seu dever profissional com crianças, promulgue esses direitos e pautas as suas funções através deles.

A *Convenção sobre os Direitos da Criança*, data de 1989 e salienta, através dos seus artigos o direito global de que a criança seja escutada e participe nas tomadas de decisão relativas à sua vida, para que dessa forma assuma o controlo da sua própria vida.

Artigo 13.º:

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

Sobre a crença na competência da criança: Este princípio implica uma imagem da criança que foi desenvolvida lentamente: a imagem de um ser com competência cognitiva, moral, social, emocional e relacional (Formosinho, 2008: 18).

Estes conceitos, são evidentes e através dos quais nos reconhecemos, no entanto, de difícil assimilação para alguns, sobretudo quando estão perante alunos com NEE.

Impor, transmitir, ensinar, unidirecionar, colocar, são conceitos mais simples de acionar do que reunir, partilhar, dinamizar, cooperar, permitir.

Isto justifica-se pela própria natureza de sermos um indivíduo que em posição hierarquicamente superior, aciona os seus mecanismos de *cima para baixo!*

A Escola também se rege por hierarquias, e são necessárias, no entanto, no que concerne à aprendizagem dos alunos, especificamente alunos com NEE, hierarquizar pode ser uma das maiores barreiras às suas aquisições e progressos.

O professor assume um papel hierarquicamente superior ao do aluno, a sua autoridade será sempre preservada, não necessita de recorrer à imposição para que se faça assumir. Antes pelo contrário, o respeito, a tolerância e a partilha, são ingredientes essenciais para que o aluno compreenda que é dessa forma que também tem o seu dever de manter a relação entre ambos.

Existem estudos e projetos a decorrer e comprovados, que se baseiam na aprendizagem ativa por parte do aluno.

A aprendizagem ativa envolve a participação dos alunos em todos os aspetos do processo de aprendizagem. A aprendizagem ativa também significa capacitar os alunos para determinar “o que” e “como” eles desejam aprender.” (Stainback & Stainback, 1999: 201)

Os alunos com NEE, bem como todos os outros, beneficiam de progressos notórios e exponenciais quando são os promotores do seu processo de aprendizagem, podendo partir-se de metodologias assentes em projetos que fecundem dos interesses reais dos alunos.

Concedendo-lhes o *empowerment*, que é o fator crucial, para que o sucesso esteja garantido e para que o professor se possa sentir altamente qualificado pela atitude de sabedoria e coragem, em detrimento de atitudes imperativas.

Não queremos, dizer com isto que o *empowerment* é adverso ao regulamento, ou seja, os alunos nunca poderão descurar os seus deveres, pois são seres de direitos e, igualmente, de deveres!

Esta é uma das grandes premissas a reavaliar, a cooperação entre aluno e professor, a aprendizagem ativa e não o processo ensino - aprendizagem.

Antes de terminarmos, gostaríamos de apresentar a nossa perspectiva, através de uma figura, do que é, em nosso entender, a Aprendizagem Ativa ao longo do desenvolvimento de uma criança até atingir a sua maioridade.

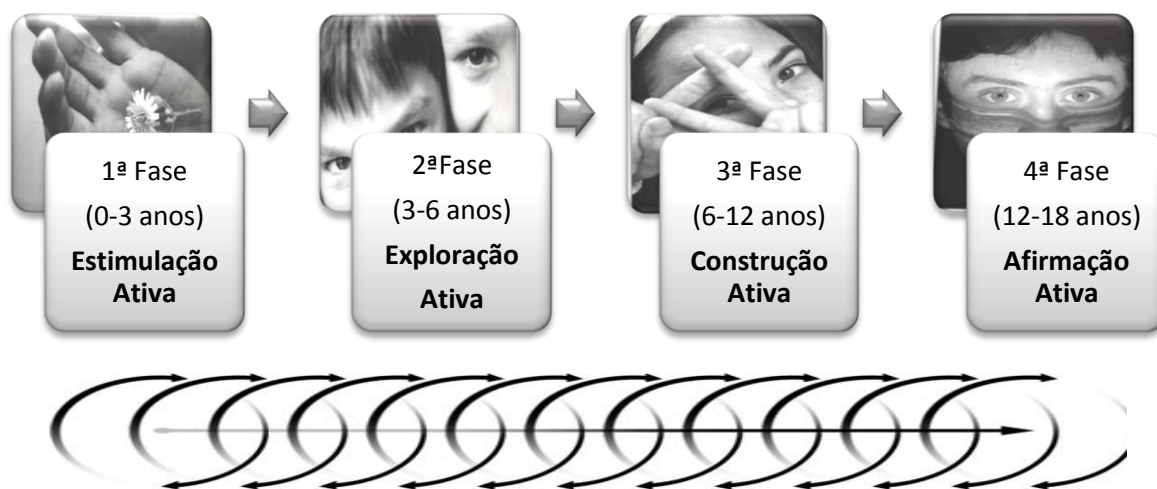


Figura 18 – Fases da Aprendizagem Ativa (0 – 18 anos)

Esta perspectiva do que possa ser a aprendizagem ativa advém da noção que temos, antes de mais, da palavra ativa, que por oposição a passiva, pressupõe dinamismo, impulsão, reciprocidade. Consideramos que este conceito, associado ao processo de aprendizagem, que cronologicamente se estende ao longo de toda a vida do ser humano, perfaz a componente de aprendizagem ativa, que deve ser fomentada nos alunos, especificamente, nos alunos com NEE. Poucas aquisições que possam ser solidificadas, serão efetivas e com um nível de participação que aumentará o bem-estar e a implicação de cada um, quer do aluno, quer do professor.

PARTE II

ESTÁGIO

ABC NA PRÁTICA

CAPITULO 4 – METODOLOGIA E INTERVENÇÃO

A metodologia utilizada no estudo decorrente do Estágio que aqui relatamos, é a que se caracteriza por ter como fonte direta de dados o contexto natural e o pesquisador como instrumento principal – falamos de investigação qualitativa.

Existem características específicas deste método de estudo, que se relacionam intimamente com a própria função de docente desempenhada em ambiente escolar; porque é descritiva, deposita mais interesse no processo do que nos resultados, permite que se faça análise de dados de uma forma indutiva, mas acima de tudo, assume o significado como vital. Colocando o investigador sempre *in locus*, através da observação participante “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado [...] os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.” (Bogdan & Biklen, 1994: 48).

Os resultados são, normalmente apresentados por palavras ou imagens e alguns dos instrumentos de obtenção de dados são: entrevistas, notas de campo, fotos, vídeos, documentos pessoais, memorandos, entre outros.

As características de uma investigação qualitativa encaixam, complementando-os, com os objetivos que nos propusemos atingir em função do contexto com que nos deparávamos.

Aliando o suporte científico da EAM, à Articulação, de que todo o ser humano é passível de modificações; estamos perante um dos grandes objetivos que os investigadores qualitativos definem na sua ação.

Em conjunto com outras pessoas preocupadas com a mudança, quer esta mudança ocorra na avaliação, pedagogia ou modos de ação, os investigadores qualitativos podem ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor (Bogdan & Biklen, 1994: 301).

Considerando que dados quantitativos parecerão estar desajustados de todo o estudo qualitativo que até agora defendemos, suportamo-nos na necessidade de dados medíveis para percebermos se, apesar de estarmos

perante uma amostra pequena, a forma como as competências dos professores de Educação Especial atingem essa mesma amostra e se originam um sentimento de concordância ou discordância.

Não somos únicos com esta necessidade de estabelecer um momento misto de recolha de dados, até porque a relação, ainda pouco empática, que existia entre os sujeitos que iriam ser objeto de recolha de informação, foi fator determinante na elaboração deste instrumento.

Pardal e Correia (1995) acerca do que poderão ser as características de estudos qualitativos e quantitativos, referem que independentemente de especificidades que caracterizem mais um ou outro ponto de vista, o “quantitativo” e o “qualitativo” precisam, acima de tudo, de ter em conta os mais elevados níveis de precisão e de fidedignidade e trabalhar com dados que respondam o melhor possível às exigências do problema em estudo.

4.1. Caracterização do contexto de intervenção

“O Agrupamento tem como principais problemas (elencados no Projecto Educativo e no relatório da Inspeção-Geral de Educação - Avaliação Externa):

- Precariedade ao nível sociocultural e económico, verificando-se algumas situações sociais críticas;
- Famílias disfuncionais, problemas de alcoolismo, pouco acompanhamento parental dos filhos;
- Baixa escolaridade do agregado familiar que se reflecte numa fraca motivação de grande parte dos alunos nas práticas curriculares;
- Fracas ambições pessoais e socioprofissionais;
- Elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem e um número crescente com problemas comportamentais e de indisciplina;
- Falta de referenciais exemplares de comportamento;
- Falta de recursos humanos, nomeadamente ao nível de serviços de apoio (Psicologia, Técnicos Superiores de Serviço Social, Terapeutas da Fala, Animadores Culturais);
- Falta de espaços físicos adaptados às exigências actuais do ensino (espaços exteriores cobertos, apetrechados e adaptados às diferentes faixas etárias);
- Pouca participação dos pais na vida escolar dos educandos;

- Fraca articulação do ensino e das aprendizagens entre os vários níveis de ensino;
- Precariedade dos espaços e equipamentos laboratoriais.

A região correspondente à nossa área pedagógica foi pioneira na indústria dos lanifícios e dos têxteis no distrito, o que se tornou decisivo para o desenvolvimento económico da região.

Na verdade, o crescimento industrial atraiu novas populações e determinou a transição de uma economia agrária para uma economia onde o sector transformador emprega já a maior parte da população activa. Calcula-se que a maioria da população activa residente na área esteja empregada nas indústrias metalomecânicas, cerâmica, mobiliário, construção civil e carpintaria. Para além destas indústrias, devem ainda referir-se outras actividades transformadoras de carácter artesanal, tradicionais na região, que ainda hoje representam algum peso na economia local como o fabrico de carvão, a tecelagem e o fabrico artesanal de pão. À agricultura dedica-se ainda parte da população. No entanto, dado que muita gente acumula o trabalho nos campos com outras actividades principais nos sectores transformador e de serviços, não é fácil apurar com exactidão o número de famílias que têm a agricultura, associada à criação de animais e à exploração florestal, como principal fonte de rendimentos. É possível, porém, afirmar que se trata de uma agricultura de subsistência, e que será nas freguesias mais para o interior e nas encostas do Caramulo que a agricultura ainda predomina.

Ultimamente, em alguns lugares da região, tem-se verificado o encerramento de várias empresas, enquanto outras se atrasam no pagamento dos salários aos seus trabalhadores. Esta realidade, para além de gerar situações de grave injustiça social, poderá desencadear fenómenos de desmoronamento das famílias. Temos pois um dos principais traços definidores da nossa região: apesar de se tratar de uma área relativamente pequena, notam-se acentuadas assimetrias entre o interior montanhoso, de difíceis acessos, pobre, rural e agrícola e as zonas baixas, agricolamente mais férteis, mais populosas, com melhores acessibilidades, mais próximas da sede concelhia que há muito beneficiam de um processo de industrialização que remeteu a agricultura para um plano secundário.

O Agrupamento tem tentado dar resposta a alunos com necessidades educativas especiais que correspondem a 7% do total de alunos, no campo da educação especial, dos apoios educativos e da intervenção precoce, rentabilizando os recursos humanos disponíveis para este tipo de necessidades. Assim, nos projectos curriculares de turma, têm-se dinamizado apoios educativos direccionados para estes discentes, havendo uma preocupação constante em os integrar socialmente para que seja a própria escola a servir, também, de mediador para integração na vida activa. Acrescenta-se as acções desencadeadas pela psicóloga do Agrupamento no apoio

psicopedagógico, na avaliação psicológica e no despiste de situações problemáticas e o seu encaminhamento. Para além do atendimento aos Pais/Encarregados de Educação, em gabinete/sessões de sensibilização.”

Fonte: Projeto Educativo TEIP, período de vigência 2009/2011

Perante esta panorâmica, geral, que foi retirada do Projeto da Escola, importa referir o contexto mais específico em que decorreu o Estágio.

O investigador encontra-se, desta forma, dentro de um Agrupamento TEIP, a desempenhar funções no grupo de docência 910 – Docente de Educação Especial de domínio cognitivo e motor, com uma lista nominal, atribuída, de 7 alunos pertencentes a três níveis de ensino (Pré-escolar, 1ºCEB e 3ºCEB). Em função dos fatores a considerar, sentiu-se a necessidade de delinear um mapa de rede, identificando os contextos e intervenientes mais diretos ao processo de investigação.



Figura 19 – Mapa de Rede: contextos e Intervenientes na investigação

Desde cedo a teoria do ABC se mostrou um fio condutor para a prática que se viria a desenvolver ao longo deste estágio, em função dos inúmeros contextos e intervenientes envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos com NEE

que, implicitamente, estavam identificados num dos objetivos principais do trabalho a desenvolver – promover ações/intervenções conducentes à sua qualidade de vida.

4.2. A observação e o papel do observador participante

Ao longo de todo o estágio a observação foi uma das ferramentas elementares da investigação a que se recorreu, até pelo papel de observador participante. A maior fragilidade foi não se conseguir registar a imensidão de dados que poderiam ser identificados neste produto escrito, mas o próprio envolvimento do observador, não lhe permitia, em grande parte das situações, retirar notas ou recorrer a instrumentos pré-estabelecidos.

Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador. O reconhecimento deste dado elementar, que representa sempre uma chamada de atenção para a necessidade de contenção do observador, conduz-nos, de imediato, à valorização da mais antiga das técnicas de recolha de dados que, nem pelo facto de se estar a assistir constantemente á sofisticação das técnicas de investigação, perdeu atualidade e interesse (Pardal & Correia, 1995: 49).

A importância de reforçar, o conceito de observação, passa pela consciência que temos de perceber que enquanto profissionais na educação acabamos por recorrer a esta técnica diária e permanentemente, se bem que não lhe atribuímos correlação com a ciência, antes, porém, com o empirismo.

Estrela (1994) refere que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes”

A partir desta ideia formarmos os objectivos gerais e específicos necessários para a construção de um projeto de observação.

Este projeto implica a:

- *delimitação do campo de observação;*
- *a definição de unidades de observação;*

- o estabelecimento de sequências comportamentais.

Estrela defende, ainda, que “com a definição dos objetivos e a delimitação do campo de observação, estes determinarão a estratégia a seguir”, o que implica:

- uma opção por determinadas *formas e meios de observação*;
- uma escolha de *critérios e de unidades de registo* dos dados;
- uma elaboração de métodos e técnicas de *análise e tratamento dos dados* recolhidos;
- uma preparação dos observadores.

Durante a observação, a situação ou atitude do observador define a sua condição de participante ou não participante. No nosso caso, como se explicou na caracterização do contexto, estamos perante um observador participante.

Quanto ao processo de observação existem três observações: observação naturalista, observação ocasional e a observação sistemática.

Não sendo nossa pretensão alongarmo-nos neste ponto queremos, referir que se recorreu ao uso dos três tipos de observação, tendo em conta a pertinência de cada uma delas nos diferentes contextos.

Poderá ser interessante, para uma melhor contextualização do desenvolvimento do estágio, identificar, exemplificando cada uma delas.

Observação naturalista	Sala de aula, domicilio, recreio, sala de professores
Observação ocasional	Gabinetes médicos e de técnicos de reabilitação
Observação sistemática	Escola

Gostaríamos de referir o sentimento do investigador face ao seu papel participante. Por vezes o envolvimento nos momentos e contextos, era de tal forma que se tornava necessário proceder a uma reflexão profunda para se voltar a encontrar o fio da meada, a importância de observar e retirar ilações estava

agregada à conotação investigativa e científica de toda a intervenção e não apenas ao prazer ou desprazer de estar perante avanços e recuos.

Quando se tratava de contextos em que as crianças eram os únicos intervenientes, fazer aquilo a que chamamos de *self* articulação, no capítulo 1, tornava-se fácil, no entanto em contextos unicamente adultos, o esforço era notório, pois a percepção de que se poderia estar a fazer algo em função de um grau académico, trazia, por vezes, algum escárnio por parte de alguns.

4.3. Instrumentos de suporte à intervenção

Para fazermos um diagnóstico mais aprofundado sentiu-se a necessidade, na fase inicial do estágio – o diagnóstico - e antes de se efectuar intervenções significativas, de se fazer um levantamento, junto dos diferentes intervenientes, excepto professores a exercer funções na Educação Especial.

O objetivo deste levantamento era o de sistematizar o máximo de informação possível acerca de expectativas e experiências relativamente ao papel desempenhado pelo professor de Educação Especial.

Encarregados de educação, diretor de turma, educadores de infância, professores do 1ºCEB, técnicos e assistentes operacionais, foram as fontes da recolha através de um inquérito por entrevista aos pais (anexo 1) e aos restantes profissionais (anexo 2).

Importa referir que este instrumento parece romper com toda uma linha de investigação qualitativa até aqui apresentada, no entanto, consideramos, que pelos envolvimento que já tínhamos com todos os entrevistados, era importante quantificar algumas ideias que já conhecíamos numa forma mais aprofundada. O uso deste instrumento mostrou-nos fragilidades, mas também vantagens; o facto de não ser muito extenso, permitir respostas curtas e fechadas, recorrendo apenas ao pormenor quando o entrevistado considerasse ser da sua vontade e poder manter a confidencialidade no caso das pessoas que assim o desejaram, tendo havido três pessoas que solicitaram o preenchimento num outro momento, quando estivessem sozinhas.

Este momento fez-nos perceber que a investigação qualitativa não seria suficiente. Perante esta reação por parte dos intervenientes, percebeu-se, que antes de processos investigativos existe o respeito e a confidencialidade que devem, sempre ser preservados. Neste momento específico, originado pelo sentimento de segurança e insegurança dos entrevistados, considera-se que a metodologia assumiu um carácter misto.

Esta situação, foi ainda mais curiosa, no momento de entrega do referido instrumento, em que as pessoas tinham sentido que a pertinência das questões lhes tinham aguçado, o interesse por um conhecimento mais profundo do seu conteúdo e objetivos implícitos, acabando por, em conversas informais, debitar muito mais informação acerca das suas expectativas e experiências em relação ao papel desempenhado por professores de Educação Especial. Há um fator, também curioso, que não gostaríamos deixar de relatar, as três pessoas exercem funções docentes no ensino regular.

Este instrumento foi utilizado com os sete encarregados de educação dos alunos em acompanhamento pelo investigador, bem como sete profissionais, existindo questões comuns e outras que diferiam. Constituído por onze questões, apenas retrataremos as que identificamos como mais relevantes, apresentando os dados através de gráficos.

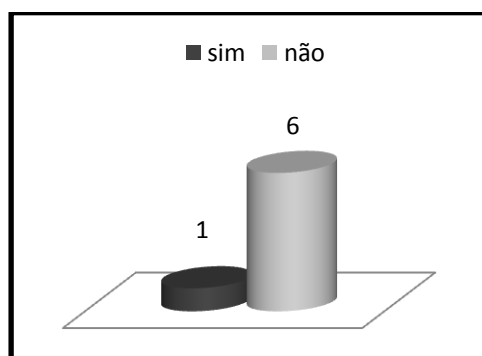


Gráfico 1 – Conhecimento do DL 03/2008

Esta primeira questão foi colocada apenas aos sete pais/encarregados de educação dos alunos com NEE, bem como a que originou os gráficos que se seguem.

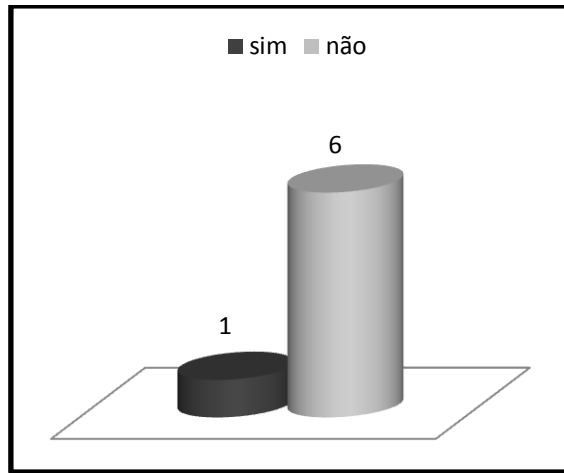


Gráfico 2 – Pais convocados para reunião de esclarecimento inicial

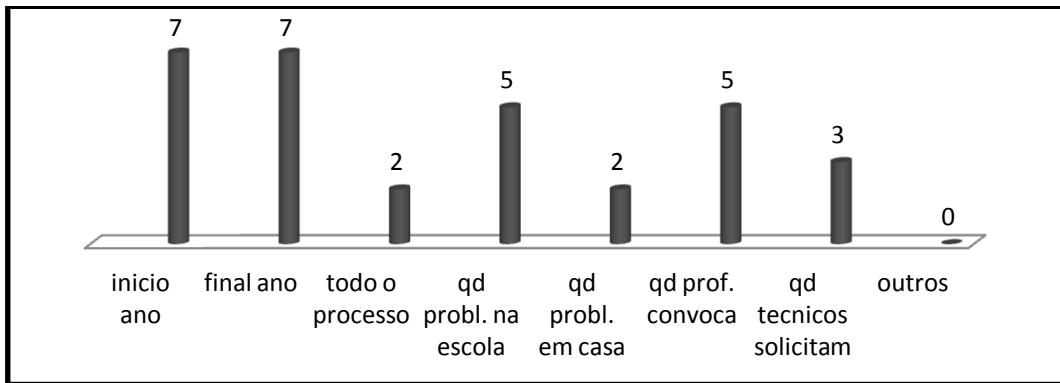


Gráfico 3 – Reuniões

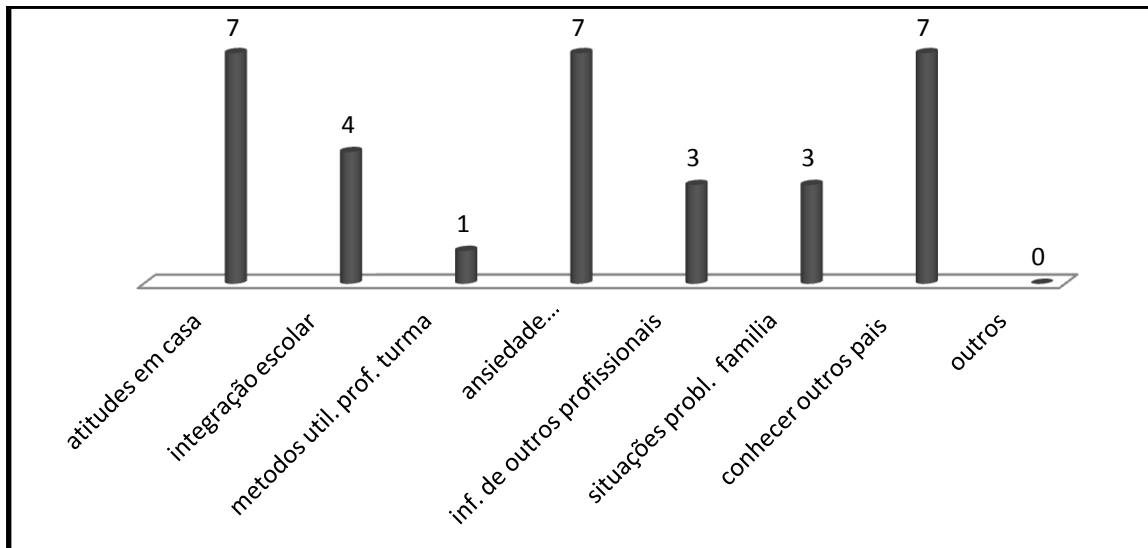


Gráfico 4 – Informações transmitidas ao professor de Educação Especial

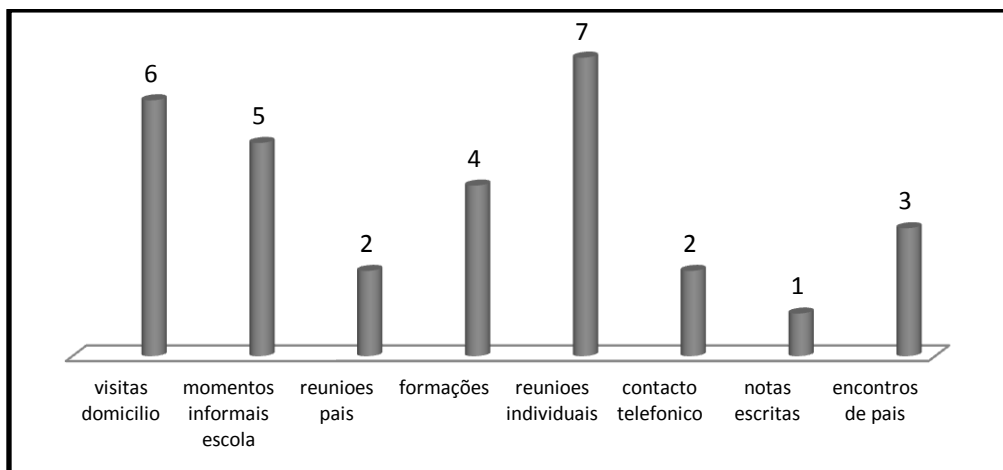


Gráfico 5 – Formas de contacto com as famílias que o professor de Educação Especial deve privilegiar

Este gráfico e o seguinte são originários das respostas dos pais e dos profissionais.

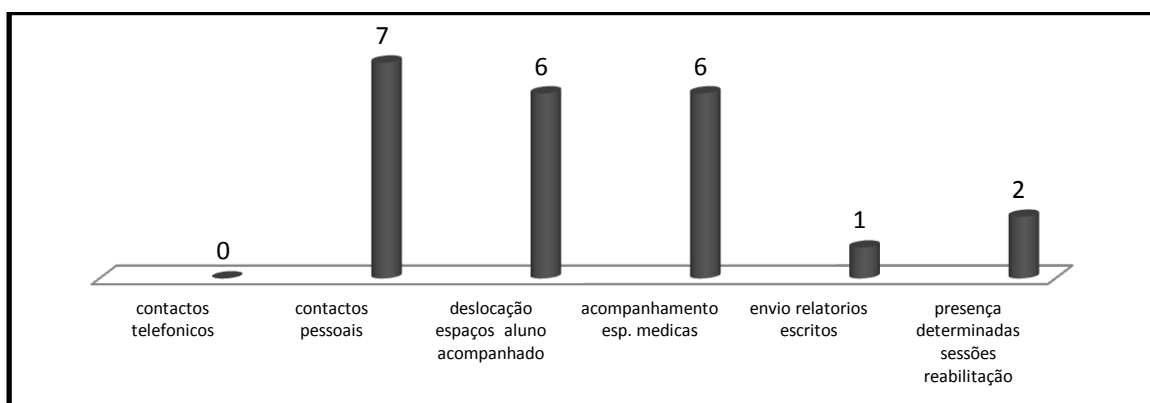


Gráfico 6 – Formas de comunicação que o professor de Educação Especial deverá privilegiar com outros mediadores

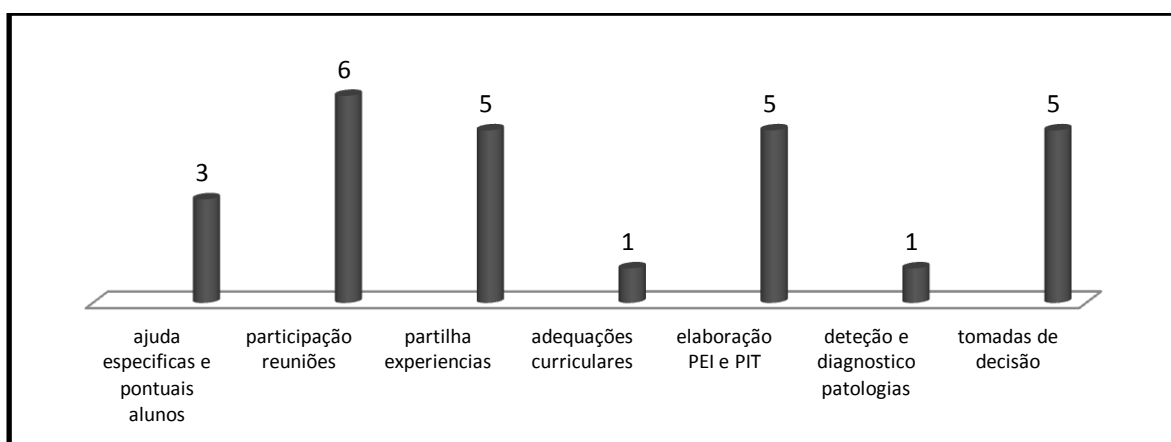


Gráfico 7 – Razões da necessidade de articulação entre mediadores

A questão que originou o gráfico 7, apenas foi dirigida aos profissionais.

Por último apresentaremos o gráfico que se refere aos conteúdos apresentados aos entrevistados, descritos a seguir.

Considera que o Professor de Educação Especial:

- põe em prática uma intencionalidade positiva, mesmo nas situações mais adversas;
- os alunos que têm acompanhamento apresentam progressos na aprendizagem;
- transmite uma postura activa e pautada de competência para provocar modificações nos alunos que acompanha;
- investe na sua formação e informação pessoal de forma a atingir uma auto-modificação permanente;
- orienta com persistência a sua intervenção e tem em conta que a modificação de atitudes, de práticas e de normas sociais é sempre um processo longo e demorado.

A forma de apresentação, destas questões, foi através de uma escala de Lickert – discordo plenamente, discordo, concordo com reserva, concordo e concordo plenamente. Ficando, sempre em aberta a possibilidade de desenvolverem cada uma das posições assumidas.

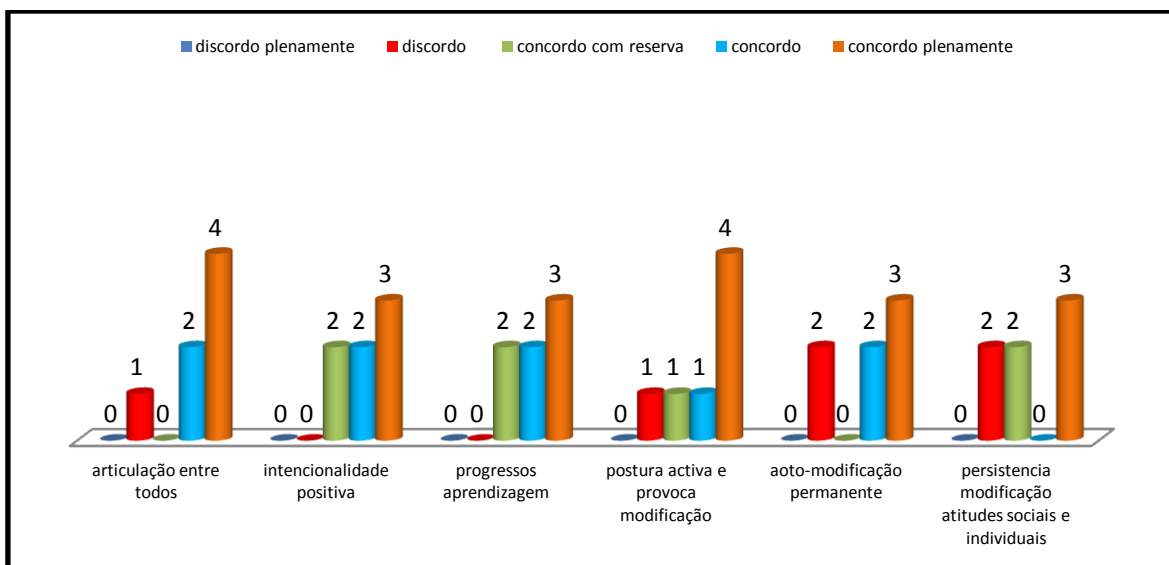


Gráfico 8 – Competências do professor de educação especial, identificadas por outros profissionais e pais de alunos

Consideramos, este último gráfico, um dos pontos relevantes do processo diagnóstico, uma justificativa para investir na teoria fundamentada do estudo: ABC da Educação Especial: competências dos mediadores (os professores de Educação Especial e que poderão necessitar de refletir sobre essas competências).

A última questão “Na sua opinião de que forma, os professores de Educação Especial, poderiam melhorar as suas competências?” foi deixada em aberto, existindo poucos entrevistados que responderam:

“Na experiência que tenho deste ano lectivo 2010/2011 acho que o professor de educação especial é muito dinâmico, preocupado, atento, tem tudo de bem para a função que desempenha, às vezes põe a sua vida particular em último para conseguir atender a tudo. Tem muitos alunos a cargo e pouco tempo para conseguir o que quer fazer. Não se pode dobrar em dois. Considero que cada “caso” (criança) é um “caso” e por isso é preciso mais tempo, para cada “caso”. (assistente operacional da ação educativa)

“Principalmente se o Professor tivesse mais tempo para acompanhar o aluno, e é claro depende como o Professor encara o que é a Educação Especial.” (professor)

“Deveriam acompanhar menos alunos e estar mais tempo com os alunos.” (professor)

“Através de formação contínua; contacto direto com os alunos com NEE.” (terapeuta da fala)

Paralelamente a esta recolha de informação inicial com os adultos, em contexto educativo, foram utilizados alguns instrumentos de observação que se preencheram de uma forma naturalista e discreta, sem que os alunos se apercebessem que em determinado momento específico estavam a ser alvo de observação.

- Observação Centrada em Atividades Naturais (anexo 3)

- Observação de fatores de desenvolvimento da comunicação (anexo 4)
- (IBEEBEI) Instrumento Baseado na EAM e na Escala de Bem Estar e Implicação (anexo 5)

Não teceremos muitas considerações acerca destes instrumentos, sendo de caráter não aferido, apresentam fragilidades notórias, no entanto, como principal vantagem, permitiram a recolha de dados que não foram sistematizados, mas que aumentaram o conhecimento de contextos e intervenientes, sobretudo em fase de diagnóstico e avaliação.

O instrumento a que recorreremos com muita frequência, mas que pela sua especificidade e quantidades obtidas, se mostrou difícil de analisar, foi a fotografia.

A fotografia está intimamente ligada á investigação qualitativa [...] dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente. [...] Alguns defendem que a fotografia é quase inútil como meio de conhecimento objectivo porque distorce aquilo que diz iluminar (Sontag, 1977; Tagg, 1988).

Outros contrapõem com a noção de que representa um significativo avanço na pesquisa, dado que permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens; fazem eco da sugestão de Hine de que as imagens dizem mais que as palavras (Bogdan & Biklen1994: 183 - 184).

Estes autores referem, que a fotografia pode assumir uma forma simples de fotografia de “inventário” ou muito mais complexa se tiver outros objetivos.

Quanto a nós, consideramos que recorrer a este instrumento para recolher dados foi imprescindível, pois a captação de algumas imagens, pela sua dinâmica e envolvimento, de outra forma tornar-se-ia quase impossível de obter tanta especificidade, até porque, quando se recorreu a este instrumento, antecipadamente saberíamos que o objetivo seria, em dada altura, captar aquele conjunto de reações, ações ou contextos.

4.4. Intervenção: objetivos e ações

Feito o enquadramento teórico, definido o contexto do estudo e a metodologia a usar, estávamos perante a fase de afunilar objetivos e ações.

O objetivo fulcral e global do estudo esteve patente ao longo da primeira década de funções desenvolvidas enquanto docente de Educação Especial: de que forma poderemos promover e aumentar as competências profissionais que afectam o desenvolvimento dos alunos com NEE?

Como referimos no capítulo um, existe um DL que legisla as funções a desempenhar por docentes de Educação Especial nas escolas públicas, mas que faz alusões ténues às competências que o referido docente deve ter em conta na sua intervenção.

Este facto, com o contexto de um Agrupamento TEIP e a necessidade de *self* articulação após uma década de profissionalismo, foram os impulsionadores da definição dos objetivos que nos propusemos alcançar ao longo deste processo de estágio.

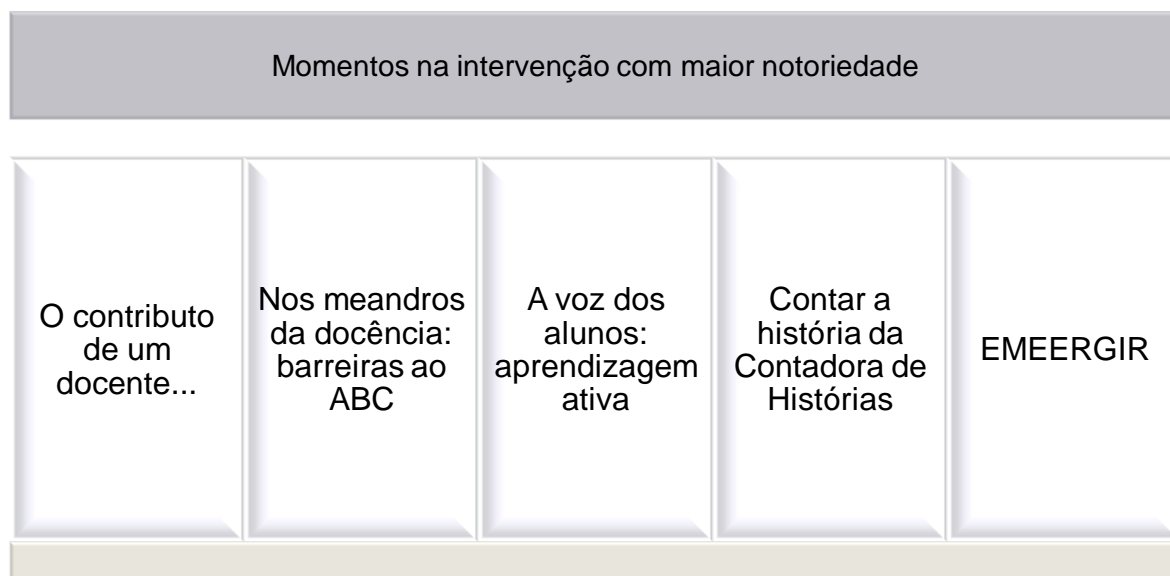
Definindo ABC enquanto fio condutor à nossa prática, os objetivos foram decorrendo dessa perspetiva:

- Promover estratégias no processo de articulação entre todos os intervenientes no processo de aprendizagem de alunos com NEE
- Delinear campos fronteiriços ao processo de articulação, sempre, em função da reflexão
- Refletir sobre as competências desempenhadas pelos docentes de Educação Especial
- Promover e estruturar o trabalho em rede, fundamentado numa perspetiva ecológica
- Sensibilizar indivíduos e comunidades para a importância do processo de inclusão
- Compreender a importância assumida da família no desenvolvimento humano das crianças com NEE
- Identificar a relevância do conceito de desenvolvimento humano

- Reconhecer a importância de estratégias e conceitos na intervenção com alunos com NEE
- Valorizar vontades e perspectivas de alunos com NEE
- Fomentar e ampliar a qualidade de vida de alunos com NEE, através da aprendizagem ativa

Considerando que estamos perante uma listagem pretensiosa de objetivos, a interligação entre cada um deles, leva-nos a pensar que poderão emergir como um todo em muitos dos momentos relatados e vivenciados ao longo deste estágio.

Relativamente às ações levadas a cabo ao longo deste estágio, a intervenção, propriamente dita, apenas passaremos a referenciar os momentos mais notáveis, esquematizando-os da seguinte forma:



✓ **O Contributo de um docente...**

Estávamos em dezembro, o frio já convidava a uma tarde bem passada em frente á lareira, mas o convite para partilhar algumas ideias de como se articula entre serviços, surgiu como um chamamento.

Num sábado à tarde, numa Câmara Municipal de um concelho, numa ação de partilha em forma de Encontro Regional de Associações de Pais... estava, entre as muitas pessoas que enchiam o salão nobre, uma docente de Educação Especial, que a convite de uma equipa de técnicos de um CRI, partilharia a sua experiência e opinião acerca do processo de Articulação.

Mais convidativo se tornou o momento quando foi dada a liberdade de que se pudesse incluir na reflexão conjunta, uma das encarregadas de educação de um aluno com NEE, do qual fazíamos atendimento especializado.

O nervosismo apoderou-se quando o grupo daquelas pessoas que, regularmente, se cruzavam no trabalho e em conversas entre cafés se sentou em simultâneo virado para plateia que, pelo adiantar da hora, já não mais preenchia o salão.

Decorreu com normalidade, formas de intervenção, avaliação e articulação entre os apresentadores, ficando por último, mas não em último, as palavras de uma mãe e uma docente que trabalhavam em função de uma mesma criança e que conseguiram transmitir o verdadeiro significado do processo de articulação, que era efetivo, verdadeiro e possível, em função, também, das competências que cada um dos intervenientes manifestava.

Esta pequena reflexão, levou a que se pudesse, de uma forma exponencial, gerar outras que, posteriormente, surtiram grande efeito na promoção da qualidade de vida do aluno a que nos referimos. (anexo 6)

Como palavras finais, ficaram naquela tela branca perdida no frio que se fazia sentir naquele salão:

Ser especial...Estar Incluído...

Premissas tão badaladas, mas como as concretizamos?

... só com trabalho em equipa

... e acreditar que o esforço acrescido que cada criança faz diariamente para nos mostrar que é capaz,

é a única recompensa que precisamos para trilhar este árduo caminho da INCLUSÃO!

Pensemos, agora, de que forma cada adulto que rodeia uma criança especial, consegue acreditar e fazer acreditar que o pequeno avanço de hoje fará a grande diferença amanhã!

Raquel Ribeiro, 2010

Avaliação: Consideramos que participar neste Encontro, se bem que de uma forma secundária, ateou emoções e vontades de fazer algo mais e em conjunto, partilhando o *know how* de diferentes origens para atingir um mesmo fim, tendo-se verificado ao longo do estágio uma relação pautada de competências baseadas na proposta que aqui se deixa de se poder orientar sob o eixo do ABC.

✓ **Nos meandros da docência: barreiras ao ABC**

O contexto educativo em que se sentiu mais dificuldade na promoção do ABC foi no 3ºCEB, não só entre professores como entre os pares de cada um dos alunos com NEE pertencentes a três turmas distintas.

A passagem fugaz nos corredores entre docentes “Agora não tenho tempo para os NEE!”; “Não tenho tempo para ti!” e a entrada nas salas de aula na figura de professor, sentada ao lado de alunos, olhares esguios a perguntar: “Que é que este stôr tá aqui a fazer?”; “Isso de ser diferente não me diz nada, eu vou ser arquitecto!”.

Algumas das horas passadas na sala dos professores a observar, por vezes inadvertidamente, o que se estava a desenrolar à volta, aparecem, em jeito de diário, alguns desabafos:

Estamos em reuniões de avaliação intercalares... tanta azáfama, correria, histeria, sucesso, predefinição... alguém se perguntou se o que estão a definir como sendo bom é o que os alunos realmente querem?

Estou aqui sentada, e sinto-me uma outsider de toda esta azáfama... quando estou aqui (EB2,3), relembro muito os momentos que passei na minha, na altura Escola Preparatória e só depois na Secundária!

Quando eu era adolescente (será que todos os meus colegas se lembram que também o foram?), numa época em que ainda existia alguma candura... relembro o cheiro a morango que, as folhas do meu diário espirravam, quando o

abria... estavam guardados sentimentos, palavras e pensamentos muito complexos, desprovidos de lógica, era o fervilhar de emoções e carpe diem!

Hoje, à espera de uma reunião com muitos pensantes, com a perspectiva de carpe diem desvanecida, apetece-me escrever isto:

Sinto-me angustiada com a imensidão de técnicos, especialistas, profissionais, “ensinadores” que esta aluna tem á sua volta e a incapacidade de, no geral, se considerar que uma determinada incapacidade académica determinará todo um percurso (não escolar, mas de vida), podendo causar danos irreversíveis!

“Ela não dá nada! Nem as horas sabe ver! Tem que passar para CEI, é mais fácil!”(perguntou eu: é mais fácil para quem, para aquele professor que deixa de ter que lhe fazer testes diferentes ou para a aluna que, pela pergunta que lhe fiz de manhã, quer é seguir com a turma dela e ser educadora de crianças um dia?)

Lá vamos nós... tá na hora... e eu com a sensação de que iríamos entrar numa loja de sapatos e que a aluna que eu estava ali a representar era apenas a “pedra no sapato!” – escrito antes de participar no primeiro conselho de turma.

Supostamente deveria ter dado continuidade a estes pensamentos, no entanto, as folhas seguintes foram preenchidas por registos de informação adquirida ao longo do estágio, com carácter informal, tendo porém, recordado, na última reunião de conselho de docentes, a primeira e dessa forma ter relido o que estava esquecido algures no início daquele caderno.

A grande diferença daquele cheirinho a morango é que o tempo não avançava tão rapidamente, parecia que fazer os 18 anos era algo que estava lá muito longe... hoje... quem me dera que o tempo não voasse e me deixasse aproveitar algumas das coisas simples e magníficas da vida, mas esta profissão (que é a minha segunda paixão) é de tal forma dinâmica e repleta, que por vezes não me deixa espaço nem tempo!

É espetacular a evolução deste grupo de pessoas que se vão voltar a juntar e continuar com algumas das “receitas milagrosas, mas no que toca aquilo que chamam “dos NEE” se nota uma diferença muito significativa, já não vou ser a última a falar, vão solicitar a minha opinião também sobre outros alunos. “Sabes, nunca nos deixas sair destas reuniões vazios!” Esta foi umas das demonstrações de que o quanto eu acredito no ABC poderá fazer alguma diferença, que me enche de orgulho e dirijo-me aquela sala com auto-confiança e segurança para transmitir e partilhar!

Porém, sei que alguns ainda estarão a pensar na “pedra no sapato”, o que é uma pena, pois assim nunca conseguirão apreciar a beleza única da calçada portuguesa! – Escrito antes do último conselho de turma.

Avaliação: Tendo em conta o papel pouco ativo e cinzento do docente de Educação Especial nas referidas reuniões de Conselhos de Turma, considerou-se que o objetivo traçado acerca da sensibilização tinha que se sistematizar e dirigir a este grupo de docente, pelo que se preparou informação em suporte de powerpoint para ser apresentado, servindo de suporte e mote á reflexão sobre as medidas necessárias e adaptadas a cada um dos alunos com NEE.

De uma forma geral, foi positiva a reação dos colegas, no sentido em que não estavam perante uma prática comum, mas ficaram mais esclarecidos sobre aquele aluno, expressando-se de formas diversas:

“O que mais gostei hoje foi de conhecer este professor de Educação Especial.”

“Saímos daqui a saber muito mais”

“Aqui não vais conseguir conhecer a família, nunca vêm á escola!”

“Eu acho que és muito utópica!”

“É tudo muito lindo, mas estes alunos não deviam estar sempre na sala de aula!”

“Vê-se que há uma grande paixão no que fazes!”

“Porque é que não dizem todos a mesma coisa?”

Para além das apresentações (anexo 7), considerou-se que o reforço da mensagem implícita e explícita da importância de articulação, ficou saliente, em forma de marcador de livros, oferecido a cada docente. (anexo 8)

✓ **A voz dos alunos: aprendizagem ativa**

Um processo pressupõe que se considerem todos os fatores e todos os intervenientes como promotores das estratégias conducentes à realização desse mesmo processo, quando nos referimos ao processo de inclusão nas escolas de alunos com NEE, os primeiros intervenientes a considerar deverão ser os que, por analogia, se assemelham ao aluno – os seus pares.

Pensarmos em ensinar alunos é algo simples, mas pensarmos em articular com alunos, poderá ser complexo e assustador.

Reportando-nos ao contexto de 3º Ciclo de Ensino Básico, onde se acompanhavam três alunos com NEE e onde se identificaram maiores barreiras à Inclusão, estruturou-se o objetivo que se refere a valorizar vontades e perspectivas de alunos.

Quando nos referimos a alunos com NEE, independentemente da sua faixa etária, percebemos, que indistintamente, todos eles se identificam com pares, presentes ou não presentes, podendo ser os que estão, por vezes, distantes e distanciados pelos meios de comunicação.

Poderá ser altamente redutor (em nosso entender, altamente desaconselhado) oferecer a uma adolescente que não sabe ler, nem escrever, jogos de computador do Noddy! Pensamos que se lhe oferecermos um kit de maquilhagem igual ao das suas colegas não estaremos a distanciar tanto essa aluna da sua realidade etária. De facto, independentemente da faixa etária e das limitações que os alunos possam apresentar, consideramos que adaptar e adequar atividades, ações, atitudes, contextos, objetos, deverá, sempre, ser feito, em função do que os seus pares também usufruem.

Se queremos que se fale de inclusão o primeiro passo é fazermos com que o aluno faça parte de tudo o que o rodeia, da forma mais natural possível, assumindo, porém, os seus limites e limitações.

Objetivamente, analisemos a inclusão de uma aluna de 8ºAno, com epilepsia por ausência, com alterações de comportamento e gestão emocional associadas; baixo nível socioeconómico; residente num bairro social; apaixonada pelo Mickael Carreira... sentada na última cadeira da sala, e envolvida naquilo que todos à sua volta chamam de inclusão, pois está na sala com os seus pares e tudo, que consideramos ser integração.

As grandes barreiras à aprendizagem desta aluna estavam asseguradas pelas suas constantes alterações de comportamento e gestão emocional. Tudo o resto estava assegurado por questões fisiológicas, sociais e políticas.

Existiam dois ou três alunos que se relacionavam com esta aluna em momentos informais e apenas faziam parte do grupo dela se a isso fossem voluntariamente forçados! Tudo decorria com alguma passividade, até ao dia, em que numa das aulas de Formação Cívica, a diretora de turma estava a dizer as

notas dos testes das disciplinas daquele período letivo e há um aluno, em quem já tinha focado atenção em situações pontuais, que levanta o dedo e pergunta:

“Ainda não percebi porque é que a L. tem boas notas, ela não sabe nada!” E nós não temos que ser prejudicados em relação a ela, isso não é justo!”

Se em segundos antes a auto-estima da L. estava nos píncaros por ter tirado algumas positivas, num ápice tudo se desvaneceu... a cadeira foi arrastada para trás e gritou o barulho do ferro a friccionar o soalho, a maçaneta da porta saltou, tal foi a força com que bateu na parede, a professora de Educação especial não queria acreditar que foram os olhos dela, ninguém lhe tinha contado, a diretora de turma ficou indecisa sobre quem tinha tido uma má reação... todos ficaram perturbados e ninguém atuou em conformidade. Nenhum colega a defendeu, não houve sanções imediatas e mais uma vez as lágrimas da L. se soltaram e mostraram a sua fragilidade em oposição à L. impetuosa que, tantas outras, mandava tudo e todos até aquele sitio que todos conhecem, mas ninguém quer ir!

Após conversar com a aluna e uma reflexão acérrima,urgia que se atuasse em conformidade. Marcou-se uma reunião: psicóloga, aluna, mãe, diretora de turma e professora de educação especial; dos convidados, ausentes apenas a mãe, a quem posteriormente lhe foi transmitido o resultado final da conversa partilhada. A aluna foi questionada de que forma, poderíamos, conjuntamente, fazer com que não se gerasse uma situação com contornos semelhantes, quanto mais iguais! Respondeu que gostaria de escrever uma carta à turma, pois gosta deles, são seus amigos. Como consideração final, decidiu-se que com suporte a uma apresentação em PowerPoint (anexo 9) se faria uma partilha de informação: a professora de educação especial explicou porque é que a aluna tinha benefícios legais e legítimos em relação a outros alunos, a L. abriu o seu coração e os seus pares identificaram o que realmente lhe causava sentimentos de injustiça e intolerância.

“À minha turma:

O que eu gostaria que acontecesse na turma era que eles fossem mais meus amigos, e que me tratassem bem. Para eu poder colaborar também com eles pra mostrar o lado doce que há em mim ou seja bom.

Quando vocês me chamam ... eu sinto que algo em mim varia não está nada bem porque em primeiro lugar eu tenho nome chamo-me... eu também tenho sentimentos como qualquer um. Se vocês me tratarem bem com respeito e amizade eu também vos trato prometo. Porque eu adoro a turma que tenho mas vocês não me dão oportunidade para vos conhecer melhor. E sei que eu também não sou nenhuma santa admito mas tou a fazer o melhor para mudar isso prometo que tou. Agora vocês também tem que colaborar senão nada feito. Quando eu riajo como um vulcão eu não sei o que faço porque vocês chamam-me nomes e eu não gosto aliás ninguém gosta que lhe chamem nomes. E eu apostava que vocês não gostavam tal como eu não gosto que me chamem a mim. Obrigada pela vossa atenção!” L.F., Fevereiro de 2011

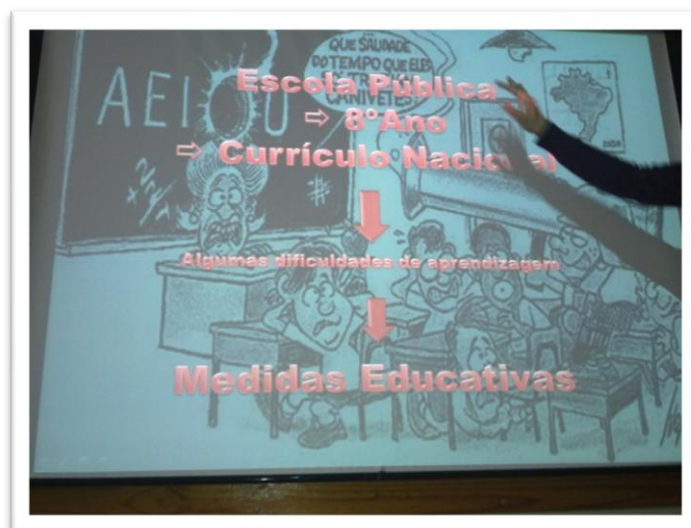


Imagem 2 – Ação de sensibilização e partilha, dinamizada pela professora de Educação Especial

Para que todos os alunos tivessem voz na avaliação do sucedido, passou uma folha por todos, que, anonimamente, preenchem com uma cruz no quadrado referente ao sentimento que tinham nutrido, em função do momento de partilha e sensibilização que tinham acabado de vivenciar.



Gráfico 9 – Sentimentos dos alunos em relação á ação de sensibilização e partilha

Avaliação da aluna com NEE “Acho que foi importante para a turma porque toda a turma devia de saber o que e que eu ia fazer. E gostei do que a professora fez. A minha turma gostou, tive colegas que até choraram com a música do fim. Eu quero que agora seja melhor para todos!”

O momento de partilha teve um impacto relevante, de tal forma, que os outros dois alunos solicitaram que o mesmo pudesse ser feito nas suas turmas. Avaliando os contextos, numa das turmas, não teria sido imprescindível, mas enriqueceu o conhecimento de cada um dos presentes. O aluno estava num processo de efetiva inclusão entre pares, mas sentiu-se um fortalecimento com a apresentação do que seria o PIT (Plano Individual de Transição) do aluno, em contexto externo à escola, definido pelo próprio. (anexo 10)

A M., outra aluna, apresentou um poema, da sua autoria, que dirigiu ao facto que considerou ser o mais marcante da sua vida escolar – ser poetisa! Foi feita uma apresentação para que conhecessem de que forma a aluna iria desenvolver o projeto Contadora de Histórias, no âmbito do seu PIT. (anexo11)

*“Portas Abertas para a Educação Especial
Desde Pequena
Tão grande apoio eu tive,
De uma pessoa que não é traidor,*

*Mas uma grande senhora,
A minha querida professora!
Com o apoio especial,
A minha vida mudou,
Uma coisa que não faz mal,
A minha professora que tanto me ensinou.
Agora, com tanto apoio,
Tornei-me Poetisa,
Mas uma Poetisa radical,
Que a mim ninguém levou a mal!
Ser Poetisa,
É uma experiência dourada,
Com todos a gostar,
De certeza que vou ser amada!
Para mim educação especial
É uma coisa que não faz mal!”
M. 2011*

Avaliação: *“Neste caso... Foi difícil para mim, ou seja, não gostei ler, gostava mais que a professora lê-se por mim, mas eu disse que lia e porque senti-me insegura a ler.”*

Enquanto observador participante pode-se aferir da implicação que cada um dos alunos teve perante esta ação informativa e formativa, bem como os professores das disciplinas em que a ação decorreu, tendo-se percebido que tudo que se possa falar acerca daqueles alunos que se sentam ao lado dos seus colegas e aparentam estar alheados, ou que estão permanentemente a incomodar a dinâmica das aulas de alguns professores menos tolerantes, é assunto a ser assimilado pelo envolvimento e importância que gera em cada um dos alunos e professores, em contexto educativo. Sentiu-se a co-responsabilidade que cada um tem, se bem que não é abertamente que se admite esta competência.

É nas relações pessoais e interpessoais que a escola assume a verdadeira relevância de transcender a importância meramente académica, e cada vez mais,

com a mutação das sociedades, estas relações devem ser cuidadas e cuidadosas por parte de todo e qualquer mediador.

Foi muito interessante, pois de uma forma geral estas ações foram “faladas” um pouco, por toda a comunidade escolar, desde outros colegas, funcionários e professores de outras turmas, o que denotou a relevância de ações.

✓ **Contar a história: a Contadora de Histórias**

A aluna atrás referida, a M., apresentava um potencial enorme ao nível da inteligência linguística, uma das inteligências identificadas por Howard Gardner, através da sua teoria de inteligências múltiplas.

Quando se abstrai do decorrer da aula e eram muitas as vezes, o lápis, produzia imensos excertos literários, sob a forma de poemas.

Algures e alguém na implementação de medidas educativas, acionou o tão ansiado CEI e “atirou” esta aluna para um mundo muito abaixo do seu potencial, pois as suas capacidades literárias serão (acreditamos que o sejam ainda hoje) o meio de sobrevivência pessoal e profissional que lhe trará grande orgulho e brio! A sua pretensão é seguir “os estudos” para ser escritora ou poetisa!

O que fazer? Tornou-se urgente que o dom saísse além grades da escola e assim foi... articulando-se com escolas do 1ºCEB e J.I. a aluna passou a executar o seu PIT enquanto Contadora de Histórias. Numa fase inicial escolhia histórias, em articulação com a professora responsável pela biblioteca, posteriormente, preparava cenários e personagens com o apoio da animadora, chegou mesmo a fazer uma história: “As Lágrimas da princesa Safira” e por fim... lá ia a nossa poetisa cheia de auto-estima e perseverança, partilhar com alunos mais novos a sua capacidade de manipular as palavras e conjuga-las tão harmoniosamente.

Numa fase final, com a aprovação da aluna, considerou-se que a história “A Que sabe a Lua?” seria um ótimo suporte para que se refletisse sobre o trabalho em equipa e o respeito por, aparentemente, elementos mais frágeis.

Uma das actividades em torno desta história realizou-se num J.I. com a presença de outros dois, tendo sido contada a história através de um fantocheiro com a participação de várias crianças a fazerem o papel dos animais que iam aparecendo ao longo da narração.



Imagem 3 – História “A que sabe a lua?”, contada a três turmas de J.I.

No fim deu-se a provar a lua, uma lua apetitosa (bolacha americana redonda)!

Como última etapa queríamos uma avaliação global, todos tinham que registar a que lhes sabia a lua, esta actividade foi realizada no exterior, em luas gigantes colocadas na parede, com um poema elaborado pela aluna, para cada criança e adulto ficarem como recordação da atividade.



Imagem 4 – Forma de registo da avaliação das crianças e adultos

Esta actividade foi extremamente enriquecedora, uma aluna que normalmente era apontada por ter graves dificuldades de aprendizagem, estava a conseguir cativar três grupos de crianças e nove adultos presentes. No entanto, o *feedback* que mais marcou esta actividade foi o das crianças em primeira instância e o do motorista do autocarro que conhecia aquela aluna há muito tempo e nunca pensou... tendo sido convidado a participar na atividade, fez o seguinte registo:

“Com esta idade nunca imaginei que a Lua soubesse tão bem. A M. surpreendeu-me muito, nunca imaginei que ela fizesse estas coisas!”

No dia seguinte à atividade, foi solicitado à aluna com NEE do JI em que se realizou para que avaliasse o que se tinha passado, tendo-se elaborado o seguinte instrumento para proceder a essa avaliação.


Conteúdos	
Metodologia/Estratégias	
Recursos	
Avaliação	
Avaliação do aluno	
Reflexão	

Figura 20 – Grelha de avaliação de atividades

A história também foi contada numa escola do 1ºCEB, a três turmas. As turmas registaram o que sentiram sobre a história e a presença da contadora de histórias, propondo que se fizesse um livro (o que sucedeu posteriormente) salientando-se alguns desses registos:

“ Não interessa se é pequeno ou grande.”
“Seja grande ou pequeno o que interessa é ser.”
“Lá por o rato ser pequeno foi o que conseguiu chegar á Lua.”
“Foi um trabalho de equipa.”
“Não interessa o que somos por fora, mas sim por dentro!”
“Trabalho de grupo é muito importante.”
“Todo o esforço valeu a pena.”

A forma como estes alunos expressaram o que apreenderam da história, faz-nos pensar e acreditar na importância que os alunos assumem enquanto promotores e intervenientes no processo de aprendizagem de todos os outros alunos, a aprendizagem ativa.

Mas não eram apenas as atividades mais sonantes que contribuíam: as visitas domiciliárias a cada domicílio dos sete alunos em acompanhamento; reuniões formais e informais frequentes com os restantes intervenientes, técnicos e professores; conversas informais com alunos das escolas; o contributo que os funcionários não docentes das escolas davam em todo o processo; avanços e recuos nas estratégias implementadas em actividades dirigidas aos alunos; formação contínua e acima de tudo a reflexão diária que quase sempre se proporcionava ser feita... dentro do carro... durante os inúmeros quilómetros semanais que uniam a presença da figura do professor de Educação Especial em cada uma das quatro escolas.

✓ EMEERGIR – Encontro de Mediadores de Educação Especial: para Recriar, Garantir, Incluir e Reflectir

Com o decorrer do estágio e de ações atrás descritas com maior relevo e outras menos sonantes, mas com igual interesse em todo o processo de investigação, sentiu-se a necessidade de que as ideias de cada um, em simultâneo, pudessem ser ouvidas relativamente a esta ideia de ABC e de toda a intervenção que o investigador participativo acabou por delinear. Algumas vezes fundamentada na revisão literária, algumas vezes em função da imposição das políticas de gestão, algumas vezes intuitivamente e grande parte das vezes com

toda a paixão imprimida pelo prazer de investigar, avaliar, refletir e provocar mudança num “mundo” que, por vezes se deixa arrastar pelo negativismo e passividade, mas que é imenso e extraordinário de deslindar – a Educação Especial.

Nasce, desta forma, a ideia de um encontro entre todos os intervenientes que se encontravam na imagem apresentada na caracterização do contexto de intervenção (figura 19). Como se tratava de termos promovido e fundamentado o conceito de mediador junto dos restantes intervenientes, o nome do encontro deveria conter esse conceito, bem como a ideia principal de que é emergente que se reflita sobre as práticas e ideias estabelecidas na Educação Especial. Estava dado o primeiro passo, o tema do encontro EMEERGIR estava justificado e encaixava na perfeição com a ideia sobre a qual gostaríamos de motivar a discussão dinâmica e construtiva entre cada um dos intervenientes que estivesse presente. O segundo foi o de encontrar a imagem certa para representar todo o contexto, até pelo impacto que as imagens têm em pessoas com maiores dificuldades de interpretação, e sabíamos mesmo que havia membros de famílias que nem saberiam ler.

A teia sugeriu-nos um trabalho frágil e cuidadoso, que se articula e depende sempre do passo anterior, culminado numa ideia de rede, a diferença é que seria uma teia construída por vários e não apenas pelo aracnídeo normalmente associado!

A preparação decorreu dentro dos parâmetros regulares de eventos desta natureza: a divulgação, em jeito de convite à participação, o local, as pessoas convidadas além das do contexto da investigação, a apresentação em suporte de PowerPoint (anexo 12), o *coffee break*, as lembranças para os convidados de honra, os certificados de presença... e como imagem de marca, mais um marcador de livros com uma mensagem final (anexo 13). Mas acima de tudo, a igualdade de oportunidade teria que estar assegurada, para que todos os presentes se expressassem, independentemente de as opiniões serem favoráveis ou desfavoráveis ao que poderiam ouvir, através da partilha de *know how*.

Tinha-se estabelecido a fasquia das cinquenta participantes, tendo-se perdido, a dada altura, a noção do número total, pois entre algumas pessoas, o “passa palavra”, aumentou esse número.

Uma das preparações mais difíceis foi a planta do local para a realização do encontro, não poderia ser numa sala de aula, nem num anfiteatro, pois não estávamos a pretender transmitir nada, queríamos fomentar a partilha e para que as pessoas partilhem, observarem-se, simultaneamente, é fundamental. Desta forma, o espaço foi disposto em semicírculos de cada um dos lados.

Pensados foram vários, mas o local final de realização definiu-se como sendo a cantina da escola sede do Agrupamento, sobretudo pela facilidade de acesso a que todas as famílias teriam para estarem presentes.

O dia ...

Alunos, funcionários, professores, técnicos da saúde e reabilitação, pais e comunidade em geral, professores da Universidade, mestrandos, amigos e conhecidos, por volta da hora marcada lá iam ocupando os seus lugares, percebendo-se desde cedo que as cinquenta cadeiras não chegariam para sentar a adesão, que se estima, que possa ter sido, de setenta pessoas.

O fio condutor que se tinha estabelecido para o início, foi o de colocar à consideração dos presentes o trabalho desenvolvido pelo investigador e em momentos da conversa, que se proporcionasse que cada um dos presentes interviesse, quando considerasse oportuno ou assim fosse da sua vontade.

Quando foi feita a apresentação, esclareceu-se de que no convite, formal e informal se referiu que estariam presentes especialistas - os pais - que começaram a intervenção a contar uma história de vida “Bem Vindo à Holanda!” (Emily Knisley, 1987).

De seguida através de uma imagem labiríntica, com a presença de vários técnicos e profissionais, suscitou-se a discussão com os serviços de saúde que são, maioritariamente das vezes, quem estabelece o primeiro contacto entre o que estava sonhado por aquela família e a realidade que os aguardava – o nascimento ou alteração de desenvolvimento, de uma criança diferente.

Em analogia apresentou-se uma imagem de braços entrecruzados, referindo os intervenientes do processo de desenvolvimento dos alunos com NEE. A discussão conseguiu-se, mais uma vez, reportando-nos à articulação, que sendo difícil, é possível e, na opinião dos presentes que se manifestaram, essencial. Tiveram voz professores do ensino regular, técnicos do CRI e psicólogos, presentes.

Como não poderia deixar de ser tinha que se dar a conhecer o conceito de ABC da Educação Especial, tendo-o feito através de uma imagem que surgiu de uma conversa com um aluno com imensa destreza no uso das novas tecnologias, que a produziu de um dia para o outro, e a ofereceu com orgulho para que fosse divulgada.

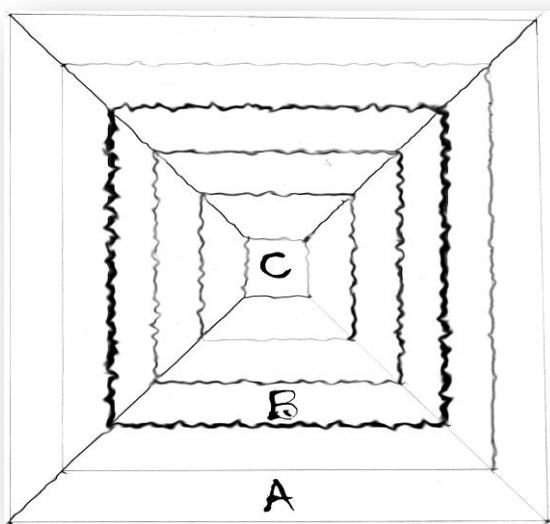


Imagem 5 – Imagem elaborada por aluno do 8ºAno

Quando se fez uma análise mais aprofundada da imagem, considerou-se que estava ao contrário, interpretava-se CBA. E mais uma vez, em conversa com o autor, que imprime, sempre uma conotação que, por vezes não conseguimos deslindar, foi esclarecido, que apesar de ficar melhor ABC, a ideia é que em primeiro lugar estão os alunos, por isso tinha que ser o C!

Um momento alto de reflexão e aprendizagem, pois o enfoque que o investigador deu à ideia do ABC, conheceu, naquele momento a dinâmica e

diferentes perspectivas que pode ter, enriquecendo, ainda mais, a nosso ver, todo o processo!

Quando se apresentou esta imagem, colocou-se mais uma vez à consideração dos presentes o valor relevante ou não que poderia ter no entendimento e ação que devemos ter em entender os meandros da Educação Especial.

Havendo a unanimidade de que estávamos perante uma imagem representativa de um processo complexo e extenso, partimos para dar voz ao C, os alunos presentes. Como a adolescência é uma fase de desenvolvimento super dinâmica, curiosamente, a timidez apoderou-se dos alunos presentes e apenas uma aluna emitiu a sua opinião de que perceber melhor o que era a Educação Especial iria ajudá-la agora na escola a compreender melhor os colegas e um dia a ser melhor cidadã!

Neste momento, as duas alunas, sobre as quais já se fizeram referências anteriores, e que nutriam um sentimento de amizade, tinham pedido para participar a ler um poema, cada uma delas da aluna que os fazia, para assim poderem ajudar, desta vez elas, a professora! Foi um momento supremo, observar aquelas alunas, confiantes, seguras e orgulhosas de um feito marcante nas suas vidas, estar à frente de tanta gente e ler poemas únicos, da autoria de uma delas!

Findo este momento alto, a imagem que se seguiu na apresentação foi a do processo de luto (figura 10), que apresentamos anteriormente, no capítulo dois, sobre a qual o próprio autor, José Rebelo, professor universitário e investigador no âmbito do luto, teceu algumas considerações, salientando, na sua comunicação, a importância de um momento como o vivido, pelo facto de todos estarmos *apenas a falar* de assuntos que outrora seriam considerados tabus e que estavam a ser debatidos por todos, inclusive alunos com NEE!

Por fim, a orientadora do estágio, teceu algumas considerações acerca da imagem que se enaltece no capítulo 1 (Figura 1), o processo de articulação. Um casal de professores com larga experiência e promotores de práticas inclusivas, vindos de um contexto anterior de trabalho do investigador, também opinaram

sobre o conceito de articulação, bem como fecharam o ciclo de conversa e reflexão, nomeando-o de altamente enriquecedor e importante para repetição.

Terminados os momentos de reflexão e pelo adiantado da hora, chega o momento dos agradecimentos, que nunca chegam a todos os cantos que se gostaria e é aberta a sessão de coffee end!

Tínhamos estado tão envolvidos que, romper com um cafezinho, poderia ter implicado negativamente, pelo que se foi até ao fim e só depois se repôs energia!

À saída, estavam, mais uma vez em grande atividade, as duas alunas que se prontificaram a entregar o certificado de participação e o marcador de livros que iria para casa manter omnipresente a ideia que EMEERGIR é papel de cada um dos presentes.

Em jeito de avaliação, e não se pretendendo maçar com pormenores, apenas gostaríamos de transcrever o que foi editado em jornal concelhio como reportagem do encontro por jornalista presente, que paralelamente é o representante da Associação de Pais da escola:

A EB 2,3 de[...] foi palco para um encontro de mediadores de educação especial, designado "EMEERGIR - Encontro de Mediadores de educação Especial, para Recriar, Garantir, Incluir e Reflectir", no passado dia 29 de Abril de 2011, no âmbito do projecto de investigação de mestrado em Educação Especial, a desenvolver pela docente Raquel Ribeiro. O objectivo foi dar voz a todos os mediadores que trabalham na e com a Educação Especial (pais, alunos, técnicos de saúde, técnicos de educação, psicólogos, professores, assistentes operacionais, comunidade local, entre outros). "Uma verdadeira lição de cidadania!" como referiu uma professora de educação especial de outro Agrupamento de Escolas do concelho. Raquel Ribeiro mediou o encontro, objectivando que de uma forma ou de outra todos se sentissem participantes e incluídos neste momento de partilha conjunta. Foi dado a conhecer o tema: "ABC da Educação Inclusiva: competências dos mediadores", A de Articulação, B de Berço e C de Criança, sendo sublinhado o trabalho em rede e em equipa, de forma a conseguir obter o maior sucesso possível de todos os intervenientes no processo de aprendizagem dos alunos com diversidades. A participação de todos foi altamente enriquecedora, destacando-se os pais das crianças com Necessidades Educativas Especiais, professores do Agrupamento, Professores da Universidade de Aveiro, professores de educação especial de [...];

representante da consulta de desenvolvimento [...], técnicos do CRI[...], entre muitos outros.



Imagem 6 – Recorte de jornal com notícia do EMEERGIR

Para além deste registo que passou pelos olhos de muitas pessoas externas àquela comunidade escolar, mas interessadas na temática e que deram o seu contributo afirmando que “Devia-se fazer mais coisas destas! É um tema muito importante!”.

Como avaliação final e dando alguma distância (semana seguinte) do encontro, foi entregue a imagem da teia para que alguns dos presentes, de forma anónima, colocasse em forma de palavras-chave ou resposta aberta e curta o que sentiu relativamente a este Encontro.

“Atitude - Batalha - Conhecimento”

“Gostei a 100%”

“Aspectos positivos: Participação dos pais, Boa apresentação do tema, Empenho dos alunos, Pertinência do tema e sua importância para alunos NEE; Aspectos negativos: Pouca participação da comunidade educativa.”

“Amizade, dor, diferença, emoção, orgulho, coragem, alegria, apoio, tristeza, igualdade, trabalho”

“Concordo plenamente com tudo o que foi falado no encontro. No fundo apesar da articulação entre todas as partes o mais importante é o amor dado às crianças com Necessidades educativas especiais, não só das famílias mas de todos. Todos juntos conseguimos milagres. Reparei nos testemunhos que foram apresentados e senti-me feliz por não ter passado as situações graves que ouvi [...]. Gostei muito de ter estado presente no encontro.”

“Este momento de partilha foi uma experiência muito interessante e enriquecedora. O contacto direto com vários técnicos, ouvir e sentir a versão de alguns pais de crianças diferentes, fizeram-me acreditar no futuro e pensar que sou uma mãe cheia de sorte. Senti que a dinamizadora desta reunião estava muito motivada, com vontade de ajudar tudo e todos e apesar do seu nervosismo, que é próprio da situação, correu tudo muito bem. Nem o adiantado de hora incomodou os participantes. Parabéns! Valeu a pena ter estado presente.”

“Achei muito interessante o debate, também pelo facto de haver opções para crianças diferentes, tive mais noção da realidade e do que os alunos diferentes passam e obrigado por me ter ajudado mais uma vez a compreender melhor este complexo grave problema. Parabéns!”

“Adorei este encontro/fórum. Foi, de facto, diferente dos que costumo ir. A interacção e diálogo que houve entre todas as pessoas que lá estavam foi excelente. As histórias de vida que foram partilhadas marcaram-me de certa forma.”

“Aqueles que têm tanto para ensinar e tanto para receber/pedir. Respeitar – Compreender – Dar as mãos – o aBraço – Partilhar – por em comum – criar laços – escutar – desmistificar – um cafezinho – validar o ser bom”

Estas foram algumas das opiniões e sentimentos expressados por alguns dos participantes neste encontro, que nos fizeram sentir a necessidade de promover mais, alguém falou no EMEERGIR II.

Sentimos estas escassas horas de partilha como um dos pontos altos de toda a investigação, era como estarmos perante um laboratório gigante e cada cientista dava o seu contributo para que a experiência acontecesse!

O problema é que não existe “receita”, cada situação deve ser cuidadosamente observada e analisada e só depois se poderá iniciar qualquer tipo de intervenção, que mais uma vez terá avanços e retrocessos pelos inúmeros fatores que se encontram subjacentes a todo o processo que tanto promulgamos – a Inclusão.

✓ **A importância do BA na procura do *input***

Ainda antes de terminar este capítulo sobre o estudo, a metodologia utilizada, instrumentos de recolha de dados, intervenção e análise, gostaríamos de apenas referir uma das intervenções que se efetuou, em articulação estreita com os técnicos do CRI, no sentido de reforçar, em termos práticos, o que reiteramos na revisão literária de articulação para quê?

O reconhecimento dos inputs é crucial para que consigamos obter os outputs de aprendizagem dos alunos com NEE, sobretudo quanto menos for a sua capacidade de comunicar.

Em outubro de 2010 tinha-se realizado uma reunião entre todos os intervenientes no processo de aprendizagem de uma aluna a frequentar o JI, com adiamento escolar e que evidenciava um enorme comprometimento ao nível da comunicação.

Nessa reunião estiveram presentes: educadora de infância, tarefeira, pai e mãe, fisioterapeuta, técnica superior de educação especial e reabilitação (consulta de desenvolvimento) e professora de educação especial, não estando presente a terapeuta da fala.

Como síntese dessa reunião, concluiu-se que a articulação estava a ser escassa e um dos elementos fundamentais não estava presente, a Terapeuta da Fala, pois todos consideravam a importância de ser aplicado um Sistema Alternativo de Comunicação para identificar o *input* de comunicação desta aluna.

A aluna iria ingressar no 1ºCEB no ano lectivo 2011/2012, pelo que muito haveria a fazer durante este último ano em Jardim de Infância, mas se havia situação em que a articulação tinha que existir era neste processo de aprendizagem e tal não se estava a verificar.

Foi pedida uma avaliação ao CRTIC (Centro de Recursos TIC para a Educação Especial) da área de abrangência, tendo sido aconselhadas algumas tecnologias de apoio, nomeadamente um computador e brinquedos adaptados.

A experiência em contexto de sala de aula dizia-nos que a aluna precisava de ter ao seu dispor ferramentas que lhe aumentassem o nível da comunicação, para perceber de que forma se processa esta competência.

Suportando-nos no papel preponderante que as novas tecnologias assumem na aprendizagem dos alunos com NEE. Sendo o computador a tecnologia mais acessível e ao dispor, não se mostrou, por si só, motivador o suficiente para manter a atenção da aluna, pelo que havia a necessidade de descermos a algo mais simples e mais lúdico: brinquedos adaptados.

Surge, então a ideia de se dinamizar, em parceria com um CRTIC de outra área de abrangência que já tem por hábito dinamizar Oficinas desta natureza, uma Oficina do Brinquedo Adaptado.

A Oficina decorreu como planeado, e dela resultou a satisfação geral e um brinquedo adaptado, para cada um dos presentes.

Posteriormente, foi possível experimentar o brinquedo adaptado com a aluna em questão e o resultado foi altamente promissor, se bem que já ocorreu numa fase final do ano letivo, sendo necessário o treino para que a noção causa/efeito seja apreendida. No entanto, a implicação da aluna, bem como de todo o grupo de crianças e o potencial que poderá advir do uso deste brinquedo, para que mais tarde possa manusear um computador de uma forma mais autónoma e objectiva; foram os principais fatores de satisfação na realização desta acção em articulação com outras entidades.



Imagem 7 – Oficina do Brinquedo Adaptado



Imagem 8 – O BA e a causa/efeito

Esta Oficina desenvolveu-se com apenas doze formandos, pois o seu teor prático exige que assim seja.

No final, foi elaborada uma entrevista à equipa do CRTIC, bem como um questionário de avaliação a cada um dos participantes. Sobre esse questionário deixamos apenas o gráfico que traduz a percentagem dos presentes que conheciam os Brinquedos Adaptados(BA).

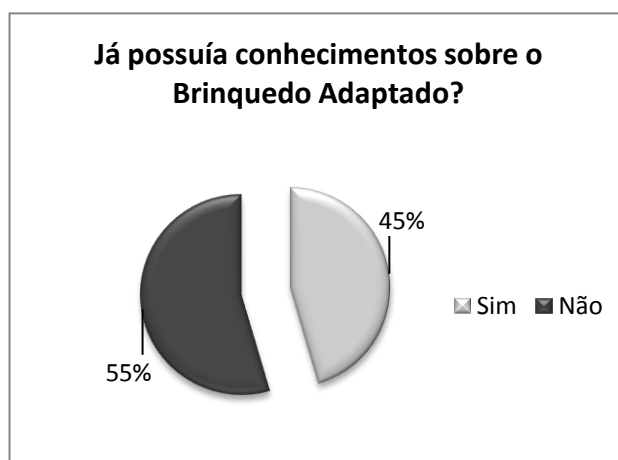


Gráfico 10 – Conhecimento do Brinquedo Adaptado

De uma forma geral, este foi o âmbito prático em que decorreu este estágio.

Estas páginas não chegariam para exprimir: as aprendizagens, as aquisições, o desalento, o pessimismo, o júbilo, o orgulho, a revolta, a convicção, o desespero, o *know how*, a pesquisa, a paixão, o cansaço... um sem número de

sentimentos e competências que o investigador teve que gerir, e ainda em relação com a tríade que persegue, sempre, o profissionalismo – ciência, política e prática – pelo que passaremos a fazer algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho assume uma significação proeminente, nesta fase de ascensão profissional.

Decorrida uma década de trabalho, maioritariamente enquanto professora de Educação Especial,urgia que se pudesse fazer algo mais elevado, contendo prática e reflexão, aumentando as competências profissionais, necessárias ao bem estar dos alunos com NEE.

O formato de estágio, permitiu-nos envolver, conter e compreender a teoria que nos propusemos defender ao longo de um ano letivo.

A prática tinha-nos lançado o desafio de deslindar com maior precisão, e segundo um enquadramento teórico o ABC: a articulação, a família e a criança, que semelhante a uma rede dinâmica, nos fez percorrer caminhos seguros e apreciados.

Para além das palavras que aqui deixamos sobre ações decorrentes deste estágio, há sentimentos que se geraram e aprendizagens que se completaram, que as palavras não conseguem abarcar.

O enriquecimento pessoal e profissional deste trabalho trouxe-nos a certeza, antes apenas em forma de suspeita, de que o caminho a seguir ao lado dos alunos com NEE e suas famílias pode basear-se nos princípios que aqui deixamos em forma de proposta.

Foram escritos, falados, sentidos, promovidos, fracassados, conseguidos, sucedidos e ampliados... conceitos muito fortes e vinculativos ao desempenho da função do professor de Educação Especial, que hoje, ainda mais, o consideramos de mediador e com um papel delicado, o de colocar todos os fatores envolventes ao desenvolvimento e aprendizagem ativa dos alunos com NEE, em dinamismo.

O positivismo não foi o único a preponderar, o seu antagónico acendeu em muitos momentos do trabalho, sobretudo em exercício pleno de funções. Ora porque existiam situações pontuais e problemáticas desprovidas da importância que tínhamos imprimido ao ABC, ora porque o contexto de intervenção se fazia afirmar, através de políticas educativas contrárias aos fundamentos teóricos que nos norteavam.

A maior dificuldade com que nos deparamos foi conseguir equilibrar a interligação entre a tríade: ciência, política e prática.

No entanto, o maior reconhecimento partiu da gratidão demonstrada por muitos, sobretudo alunos e suas famílias, em detrimento da indiferença de poucos com a assunção de que estávamos perante utopias não concretizáveis, pois consideram que estes alunos devem estar em instituições.

Emerge que se reflita, avalie, atue acerca das competências que envolvem o trabalho desenvolvido nas escolas públicas pelo professor de Educação Especial.

Foi esta a nossa maior pretensão, gerar um produto final, em forma de relatório de estágio que suscitasse a discussão e a possibilidade de continuidade investigativa, propondo-se um trabalho sucessivo no tempo e abrangente no espaço, aferindo, através da participação de todos, um referencial de competências do Professor de Educação Especial, um *perfil de competências de mediador*. Bem como a proliferação do conceito de Aprendizagem Ativa, que através da prática desenvolvida durante este estágio, nos proporcionou conhecer melhor este conceito.

Ficamos engrandecidos, e simultaneamente expectantes, com a aprendizagem ativa que pudemos embeber ao longo deste estágio.

BIBLIOGRAFIA

- Bell, Judith (2002) *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Gradiva
- Bogdan, Robert & Sari Biklen (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução á teoria e aos métodos*, Porto Editora
- Brito, Hélio (2006) - “*Estresse, resiliência e vulnerabilidade: comparando famílias com filhos adolescentes na escola*”. Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano, 16(2): 25-37)
- Capucha, Luis (2009) Seminário Internacional *EDUCAÇÃO INCLUSIVA – Impacto dos Referenciais Internacionais nas Políticas, nas Práticas e na Formação* Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Lisboa, Centro Cultural de Belém, 5 de Setembro de 2009. Inovação e Justiça: Políticas Activas para a Inclusão Educativa
- Costa, A.,Neto-Mendes & Sousa (2001) *Gestão Pedagógica e Liderança Intermédias na Escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*, Universidade de Aveiro
- Correia, Luis Miranda, Org. (2003) *Educação Especial e Inclusão, Quem disser que uma vive sem a outra Não está no seu Perfeito Juízo*, Colecção Educação Especial, 13, Porto Editora
- Correia, Luis Miranda(2005) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, Um guia para educadores e professores*, Porto Editora
- Correia, Luis Miranda (2008) *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*, Porto Editora
- Correia, Luís Miranda & Lavrador, Rute (2010) *A Utilidade da CIF em Educação, Um Estudo exploratório*, Instituto de Educação, Universidade do Minho
- Demo, Pedro (2001) *Pesquisa e Informação Qualitativa*, Campinas: Papyrus
- Educação Especial – *Manual de Apoio á Prática*, (2008) DGIDC, Ministério da Educação
- Engel, Joyce (2002) *Avaliação em Pediatria*. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Editores
- Farrell, M. (2003). *Understanding special educational needs*. New York: Bristish Library Cataloguing in Publication Data;

- Fernandes, E. e Pinho, C. (2007). *Neuropsicomotricidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagens Sadias*. Porto: Edipanta Editora;
- Fonseca, Vitor da (2007) *Aprender a Aprender, a educabilidade cognitiva*, Âncora Editora
- Fonseca, Vitor da, Ana Cristina Cunha (2003) *Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada e Interação Familiar, Prevenção das Perturbações de Desenvolvimento e de Aprendizagem*, Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa
- Fonseca, Vitor da (2001) *Cognição e Aprendizagem*, Âncora Editora
- Formosinho, Júlia Oliveira (2008) *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora
- Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (2006) Conclusões do Seminário/Debate “*A Educação Especial na Escola Regular*” realizado a 17 de Novembro, na Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa
- Inovação, volume 11, nº2 (1998) *Capacitação dos Alunos para a Aprendizagem*, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação
- Jones, P. (2010). *Introducing Neuroeducational Research*. New York: Bristish Library Cataloguing in Publication Data
- Lissaeur, Tom & Graham Clayden (2003) *Manual Ilustrado de Pediatria*, Segunda Edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.
- Minuchin, Salvador (1995) *A Cura da Família*. Porto alegre: Artes Médicas Sul
- Neto-Mendes, António (2005). “*Os professores e o trabalho colaborativo — das políticas educativas às práticas docentes*”. In J. P. Janicas (coord.). *O Professor no Séc. XXI. Formação e Intervenção*. Coimbra: Centro de Formação Ágora, pp. 76-97.
- Pardal, Luis e Eugénia Correia (1995) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Areal Editores
- Perez, I. (2003). *Educación Especial*. Madrid: Mc Graw Hill;
- Paquay, Léopold, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (2001) *Formando Professores Profissionais: quais estratégias quais competências?*, Porto Alegre, Artmed
- Perrenoud, Philippe (2000) *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*, Porto Alegre, Artmed

- Portugal, G. (2009). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de joaquim bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- Quivy, R. e Luc Van Campenhoudt (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva
- Rebelo, José Eduardo (2007) *Desatar o Nó do Luto, Uma ajuda a todos quanto vivem, ou viveram, a perda de pessoas amadas e aos que com eles se sentem solidários*, Casa das Letras
- Rebelo, José Eduardo (2009) *Amor, Luto e Solidão, como construir e preservar o amor, que trilhos adoptar no divórcio e no luto e como evitar a solidão*, Casa das Letras
- Sameroff, A. (2010). *A Unified Theory of Development: A dialectic Integration of Nature and Nurture*. In: Journal Compilation; Child Development, Vol.:81; Nº.:1, 6 - 22
- Santos, P. (2007). *Promovendo um processo de construção de uma cultura de Intervenção precoce*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Shonkoff, J. e Meisels, S. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York: Bristish Library Cataloguing in Publication Data;
- Shonkoff, J. e Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods*. Washington: Bristish Library Cataloguing in Publication Data;
- Siegel, D. (2001). *As Relações e o Cérebro em Desenvolvimento*. In: Child Care Information Exchange, 11/99. Pp 48-51;
- Stainback, Susan, William Stainback (2008) *Inclusão um Guia para Educadores*, Porto Alegre, Artmed
- Tabacow, S. (2007). *Por dentro do cérebro do aprendiz*. São Paulo: Editora O Clássico;
- Tavares, José e Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina;
- Tavares, José et all (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora;
- Tavares, José (1996) *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve, Relações Interpessoais*, Porto Editora

- Tuckman, W. Bruce (2002) *Manual de Investigação em Educação*, 2º Edição, Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian
- Wacquant, Luic (2007) , RBSE 6(16): 5-11

Webgrafia

www.icelp.org

<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/WacquantArt.pdf>

<http://www.scielo.br/>

<http://claracoutinho.wikispaces.com/T%C3%A9cnicas+de+recolhas+de+dados>

http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/dr_johnson/2lectures.htm

<http://www.aera.net/>

http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp

<http://www.socialresearchmethods.net/>

ANEXOS

RIA

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

SBIDM

Universidade de Aveiro