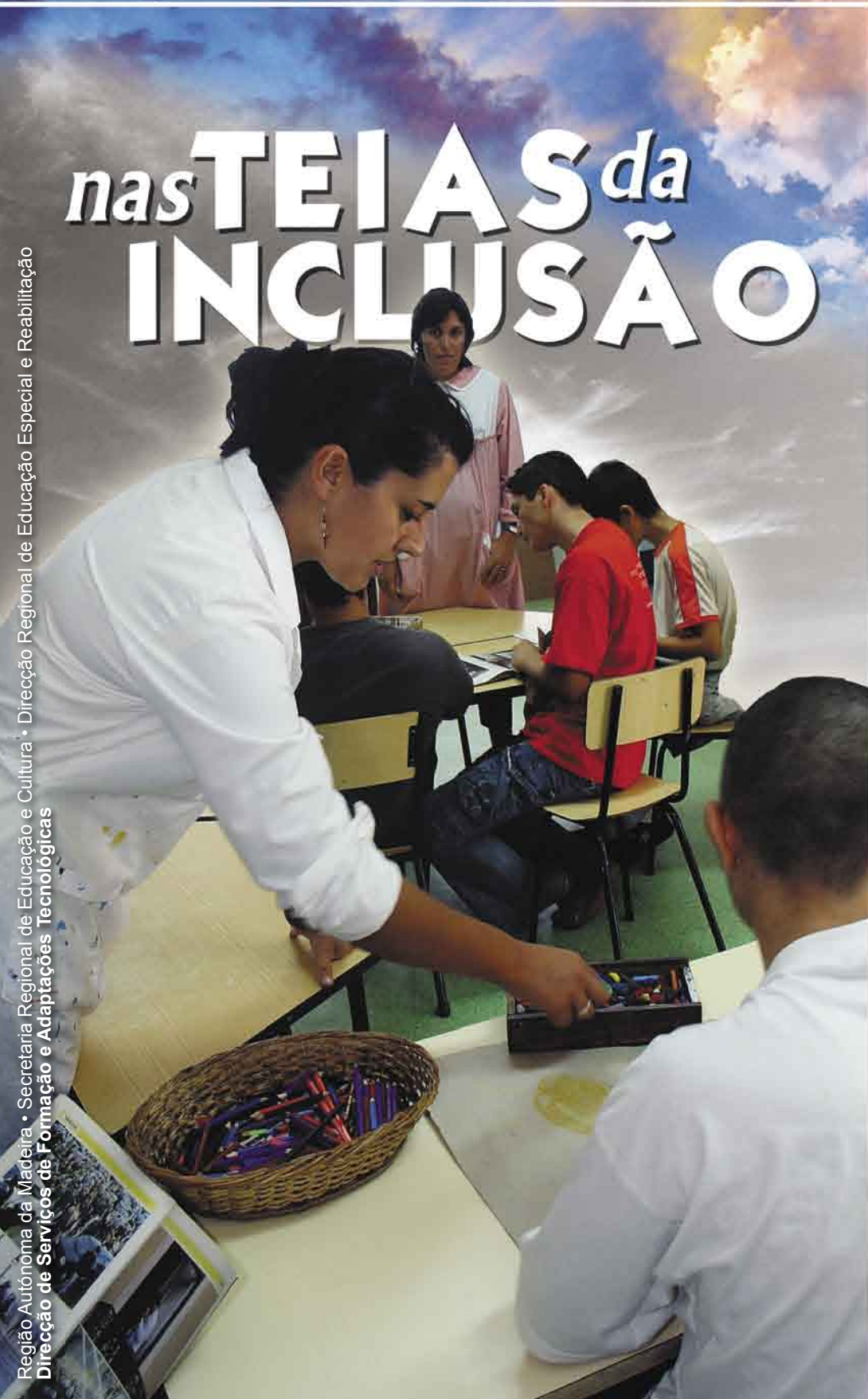


DIVERSIDADES

nas TEIAS da INCLUSÃO

Região Autónoma da Madeira • Secretaria Regional de Educação e Cultura • Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação
Direcção de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas



- 3 Editorial
- 4 **A Igualdade de Oportunidades e as Necessidades Educativas Especiais**
- 12 **Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma visão integrada**
- 17 **Uma Escola para Todos - caminhos percorridos e a percorrer**
 Motricidade Humana
 Psicologia
 Diagnóstico e Terapêutica
 Serviço Social
- 27 **Projecto *Aprender Sem Barreiras*: Apontamentos sobre uma intervenção interdisciplinar**
- 30 Legislação
- 31 Livros Recomendados
- 32 TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
- 33 Formação
- 34 Notícias

DIRECTORA – Maria José de Jesus Camacho

REDACÇÃO – Serviços da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação

REVISÃO – Direcção de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas

MORADA – Rua D. João n.º 57

9054-510 Funchal

Telefone: 291 705 860

Fax: 291 705870

E-MAIL – revistadiversidades@madeira-edu.pt

GRAFISMO E PAGINAÇÃO – Direcção de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas

ISSN – 1646-1819

IMPRESSÃO – O Liberal

FOTOS – Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação / Kelly Ward



Maria José Camacho

Directora Regional de Educação
Especial e Reabilitação

*Recusar não é esquecer, não é negar, não é omitir.
Recusar é conhecer, estudar, investigar, compreender.
É tentar imaginar outros destinos.*

*“Imaginar, primeiro, é ver. Imaginar é conhecer, portando agir”
(Alexandre O’Neill).*

António Nóvoa in *Evidentemente. Histórias da Educação* (2005)

As sociedades contemporâneas espelham a circunstância de uma época na qual a imprevisibilidade vai tecendo uma teia de certezas e incertezas, segurança e insegurança, conflito e harmonia.

Os sistemas educativos, herdeiros de todas estas peculiaridades, são impulsionados a olhar para além das mesmas, vislumbrando um horizonte exigente, abraçando, para tal, objectivos ambiciosos para si próprios e para os que lhe são confiados, sem deixar de reservar um olhar para se reencontrar, na sua génese, com as opções fundamentais que os caracterizam.

A assunção de práticas eficazes afirma-se na mudança de atitudes, na responsabilização e em tomadas de decisão de índole colaborativa que congreguem chefias, colaboradores, utentes e famílias na conquista do sucesso pessoal, social e profissional de todos.

O saber, o conhecimento, a motivação e o consenso não se alcançam por mero acaso. A formação e a reflexão na acção sob as suas múltiplas facetas tornam-se essenciais na compreensão, evolução e implementação de estratégias educacionais.

Nesta óptica, queremos com este número, abordar a importância da Educação Inclusiva subjacente ao princípio da igualdade de oportunidades, de modo a permitir o acesso a uma educação de qualidade para todos, procurando respostas, nomeadamente, para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), cujas condições específicas, muitas vezes os impedem de atingir o seu potencial máximo. Neste contexto, quer a Formação de Professores, quer o papel dos Técnicos ao serviço da Educação Especial, são de extrema importância para uma intervenção eficaz.

Sendo este o primeiro editorial enquanto Directora Regional, quero saudar todos os leitores, agradecer a atenção que nos dispensam e pedir que nos ajudem a preservar este projecto. Gostaria ainda de expressar uma palavra de apreço e gratidão à Dra. Cecília Berta Pereira pela sua dedicação à Revista *Diversidades*, desejando-lhe o melhor para a nova etapa da sua vida.

A Igualdade de Oportunidades e as Necessidades Educativas Especiais

A presente reflexão surge no seguimento do convite que me foi dirigido pela presidência da Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades, no sentido de poder prestar testemunho sobre a situação da Educação Especial em Portugal, particularmente no que diz respeito à educação das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais (NEE).

Assim sendo, o enfoque deste trabalho terá a ver com os direitos das crianças e adolescentes com NEE, cujas condições específicas, *emocionais, intelectuais e físicas*, tantas vezes as impedem de atingir o seu potencial máximo, caso não lhes seja proporcionada uma educação de qualidade, apropriada às suas capacidades e necessidades.

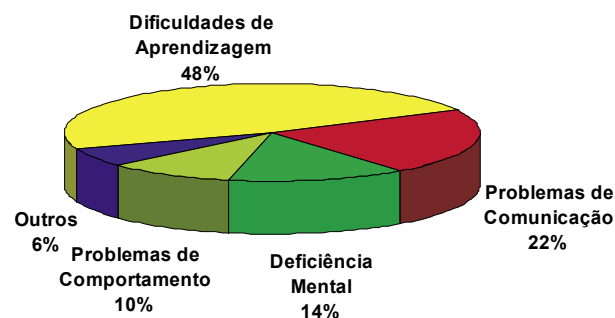
Será, portanto, numa perspectiva de respeito pela diferença e pelo direito a uma igualdade de oportunidades em educação que pautarei as minhas palavras, embora consciente de que a promoção de um sistema educativo que permita educar todos, ou quase todos os alunos, nas escolas regulares, não é tarefa fácil. E não o é, na minha óptica, porque, de entre outras razões, Portugal ao subscrever o movimento da inclusão decidiu enveredar por um discurso retórico, palavroso, sem muita substância, que só tem servido para desculpabilizar quem o profere. E, neste caso, em que está em jogo o futuro de dezenas de milhares de crianças e adolescentes, favorecer a retórica em detrimento da ciência, pode dar lugar a reestruturações, reorganizações, ou até, reformas sedimentadas em ideias pouco claras que, geralmente, levam a tomadas de decisão simplistas cujas consequências se vêm a repercutir nas vidas dessas dezenas de milhares de crianças e adolescentes.

É, a meu ver, este cenário que envolve presentemente o atendimento educacional aos alunos com NEE, estando os resultados à vista de todos: alunos com NEE vendo, todos os dias, os seus direitos desrespeitados e coarctados; pais pouco envolvidos na educação dos seus filhos com NEE; e educadores e professores, confusos e desmotivados, sem perceberem o que se está a passar à sua volta. Tudo isto fruto

das imprecisões e das tomadas de decisão precipitadas que, paulatinamente, se vão sucedendo, dando origem a políticas educacionais geradoras de práticas educativas desadequadas às necessidades dos alunos com NEE e aos anseios das suas famílias.

Começo por referir as prevalências avançadas pelo Ministério da Educação que nos diz que o número de alunos com NEE ronda os 1,8%¹, sem ter tido feito qualquer estudo de prevalência credível para justificar tal percentagem. Na maioria dos países de vanguarda, as prevalências actuais, fruto de estudos de prevalência fidedignos, situam-se entre os 10 e os 12%² (Figura 1). E, se assim é, no caso português ficam fora do alcance dos serviços de educação especial mais de 100 000 crianças e adolescentes, com as respectivas consequências negativas que esta situação gera, o **insucesso** e o **abandono escolares**.

NECESSIDADES ESPECIAIS NEE: 10% - 12% DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL



Outros

| | | | |
|-----------------------------|-------|---------------------------|-------|
| * Multideficiência | 1.95% | * Def ^a visual | 0.50% |
| * Def ^a auditiva | 1.30% | * Autismo | 0.12% |
| * Problemas motores | 1.10% | * Cegos-surdos | 0.02% |
| * Outros prob. saúde | 1.00% | * Traumatismo craneano | 0.01% |

ALUNOS SOBREDOTADOS: cerca de 5 a 12%

ALUNOS EM RISCO EDUCACIONAL: cerca de 10 a 20%

Figura 1 – Necessidades especiais: prevalências estimadas

E por quê? Porque desde sempre o sistema educativo português tem menosprezado continuamente os direitos dos alunos com *dificuldades de aprendizagem*

específicas (DAE) devido a três razões fundamentais: (1) por confundir o termo dificuldades de aprendizagem com problemas de aprendizagem que, na sua óptica, não necessitam de serviços de educação especial³; (2) por desconhecimento do que realmente são dificuldades de aprendizagem específicas⁴ que, aproveito para esclarecer, são **desordens neurológicas** que interferem com a recepção, integração ou expressão de informação, reflectindo-se numa *discapacidade* ou *impedimento* para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais, sendo as mais frequentes a dislexia, a disgrafia, a discalculia e as dificuldades de aprendizagem não-verbais; (3) ou, por razões economicistas, até porque este grupo de alunos perfaz cerca de metade do número de alunos com NEE, rondando, a meu ver, cerca de 75 000 alunos.

Esta posição educacional e política por parte do Ministério da Educação, carece de esclarecimento, uma vez que a atenção que lhe foi dada por parte das autoridades educacionais portuguesas foi, até ao momento, nula⁵, continuando o Ministério da Educação, provavelmente dentro de uma política economicista, como referi, a ignorar as necessidades dos alunos com DAE, impedindo, de certa forma, o seu crescimento educacional, social e emocional e, mais grave ainda, ajudando a promover a erosão da sua auto-estima, tendo como consequência, como atrás referi, o seu insucesso e abandono escolares.

Para além deste pressuposto que configura um enorme desrespeito pelos direitos dos alunos com DAE, coarctando-lhes o acesso a práticas educativas em que impere a igualdade de oportunidades, o Ministério da Educação está à beira de cometer mais um erro de palmatória, traduzido na utilização da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*, vulgo **CIF** (Organização Mundial de Saúde/OMS, 1981), para classificar alunos com NEE. Situação caricata, esta, uma vez que se trata de uma classificação que diz respeito à saúde e que a maioria dos profissionais de saúde nem sequer usa, dado não existir ainda um caudal de investigação que comprove a sua eficácia. Contudo, e mesmo sabendo-se que a CIF emana de uma instituição especializada das Nações Unidas, a Organização Mundial de Saúde (OMS), cujo objectivo é o de “dirigir e coordenar as

actividades internacionais relativas a questões sanitárias e de saúde pública”, que ao referir-se-lhe diz que “Como novo membro da Família de Classificações Internacionais da OMS, a CIF descreve a forma como os povos vivem com as suas condições de saúde... A CIF é útil para se compreender e medir os resultados de saúde...” (ICF Home page, 2006), o Ministério da Educação, à revelia dos muitos pareceres em contrário de cientistas e investigadores nacionais e estrangeiros de que dei conhecimento à Senhora Ministra da Educação, insiste em usá-la para determinar a elegibilidade de alunos com possíveis NEE para os serviços de Educação Especial. À luz da investigação e de todos os pareceres que recolhi, não é difícil compreender-se que o uso da CIF para fins educacionais será deveras prematuro, e nada ético, correndo-se o risco, se o fizermos, de, como nos diz o Professor James Kauffman, “estarmos a cometer um sério erro, mesmo trágico” que, com certeza, poderá trazer consequências desastrosas para os alunos com NEE e para as suas famílias, sendo altamente lesivo dos seus interesses e dos seus direitos.

Um outro ponto que merece destaque tem a ver com a ausência de um modelo e de um processo de atendimento que possam garantir respostas educativas eficazes para os alunos com NEE, salvaguardando, assim, o princípio da igualdade de oportunidades. Ora, para assegurar este princípio, não basta que nos apoiemos num discurso social que vise a defesa dos direitos dos alunos com NEE. É ainda importante que, para além desse discurso eminentemente social, que pretenda materializar o respeito pelos direitos dos alunos com NEE, condição inequívoca numa sociedade democrática, se considere também o tipo de respostas educativas que irão ser as mais adequadas às suas características e necessidades. E, sendo assim, a existência de um modelo e de um processo que pressuponha esse fim constitui-se como uma condição inequívoca a ter em conta. Contudo, a legislação portuguesa que diz respeito a esta matéria, não só é confusa, como também, face às práticas actuais de atendimento a alunos com NEE, é inadequada. E, por conseguinte, posso afirmar com alguma segurança, que não existe um modelo que favoreça a elaboração de respostas educativas eficazes para alunos com NEE. Porém, como tive a oportunidade de, a pedido

da Secretaria de Estado da Educação⁶, apresentar um modelo que designei por Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), penso que não será despendendo apresentá-lo a seguir, ainda que de uma forma sucinta.

O MAD pretende afastar-se de um posicionamento clínico, centrado no défice do aluno, alicerçando-se num modelo de consultoria e, quando necessário, de acção directa, tendo por base a colaboração e a retro comunicação entre todos os indivíduos implicados no processo de aprendizagem dos alunos com NEE. Assim, ele foi pensado para possibilitar a construção de intervenções para todos os alunos com necessidades especiais (risco educacional, NEE, sobredotação), embora, no caso presente, esteja a reportar-me aos alunos com NEE. O MAD (Figura 2) tem por base quatro componentes essenciais: uma que diz respeito ao **conhecimento**, do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; outra que se refere a uma **planificação** apropriada, com base nesse conhecimento; uma outra que se relaciona com uma **intervenção** adequada que se apoie nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage (conhecimento) e numa listagem coerente de objectivos curriculares (planificação) e ainda uma outra que diz respeito à **verificação**, ou seja, a um conjunto de decisões relativas à adequação da programação delimitada para o aluno.

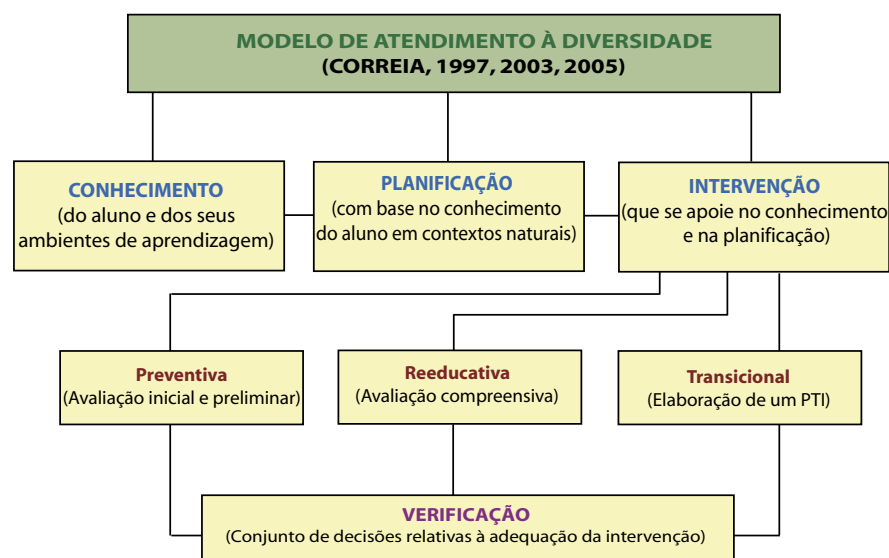


Figura 2 – Modelo de Atendimento à Diversidade

O MAD, como modelo de intervenção faseado, parece-nos adequado para intervir com alunos com

NEE, dado que procura encontrar soluções apoiadas nas boas práticas educativas, antes de o encaminhar para os serviços de Educação Especial. É um modelo essencialmente preventivo, sendo que engloba três níveis de prevenção (primário, secundário e terciário), embora se preocupe também com a transição do aluno com NEE para a vida activa.

Apesar de ter pensado este modelo há mais de 15 anos, ele assemelha-se ao método designado por *response-to-intervention* (resposta-à-intervenção) (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003; Gresham, 2002; NRCLD, 2004; Vaughn, 2003) destinado a identificar alunos com DAE, uma vez que usa três níveis de intervenção, sendo crescente a intensidade do ensino em cada um dos níveis.

O MAD chama também a atenção para a importância de se intervir precocemente, quando o aluno começa a experimentar problemas nas suas aprendizagens, certificando-se de que ele venha a receber apoios adequados baseados no uso de estratégias apoiadas pela investigação (Gresham, 2002; Correia, 2005, Heward, 2006). Permite, ainda, que o aluno tenha acesso a intervenções especializadas numa fase mais precoce do seu percurso escolar, mesmo antes de ele ser encaminhado para os serviços de educação especial, aliás como é proposto pelo método resposta-à-intervenção (NJCLD, 2005).

Contudo, a implementação de um processo que tenha por base um modelo de atendimento eficaz, promotor de boas práticas educativas para os alunos com NEE, depende, em muito, da posição e das tomadas de decisão do poder político que, até à data, se tem furtado à discussão destes assuntos, ignorando as posições tomadas pelos investigadores e especialistas portugueses, os resultados da investigação e os apelos dos professores e dos pais dos alunos com NEE que, dia-a-dia, vêem a educação dos seus filhos cada vez mais desconsiderada. É preciso que o Ministério da Educação fomente um processo que permita a elaboração de respostas educacionais eficazes para estes alunos,

crie redes de recursos especializados a nível nacional e proponha legislação adequada. Seria aconselhável,

também, que para a planificação e implementação do que atrás se propõe, fosse criado um grupo de trabalho que envolvesse os investigadores e especialistas mais destacados nesta matéria.

Um outro aspecto que deve merecer a nossa atenção é o que diz respeito à formação de professores e outros agentes educativos tendo por base a filosofia da inclusão. Assim sendo, parece-me evidente que todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos educacionais por elas traçados. No caso da inserção de alunos com NEE no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas para tais alunos. Pelo menos, os educadores, os professores e os assistentes/auxiliares de acção educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papéis devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos. Isto não quer dizer que muitos outros profissionais (ex. psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social) não tenham de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional.

Assim sendo, preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de *formação em contexto*, consistente, planificado e seleccionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola. A formação em contexto deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. Por outro lado, como o termo deixa perceber, este género de formação deverá ter lugar, sempre que possível, no próprio local onde o professor exerce a sua actividade, através de cursos de curta duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios e seminários.

É também necessário, na minha óptica, reconsiderar a formação inicial, através da análise dos planos de estudos das licenciaturas em educação, comparando os seus conteúdos com as competências profissionais exigidas pela escola de hoje, onde se pretende que os alunos com NEE recebam uma educação apropriada

às suas necessidades. Todos sabemos que, dentro do espírito do movimento da inclusão, a formação de educadores e professores, que diariamente têm de lidar com alunos com NEE, é um dos pressupostos fundamentais para o seu sucesso. Constatado, no entanto, que em Portugal este não está a ser o caso. Numa altura em que noutros países se chama a atenção para o facto de que os novos professores do ensino regular devem adquirir experiência em como trabalhar com alunos com NEE⁷, o nosso país não está para aí virado. Pelo contrário, ao abrigo do Processo de Bolonha, tivemos, nesta matéria, uma oportunidade única de melhorar significativamente a qualidade dos cursos que dão acesso à docência. No entanto, o Decreto-Lei que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, recentemente publicado, não refere nem uma palavra sobre o assunto, chegando ao cúmulo de revogar o Artigo 15.º, Ponto 2, do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que determinava que “Os cursos... de formação de educadores e de professores dos ensinamentos pré-escolar, básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da Educação Especial”. Resultado: Muitos dos cursos de formação de professores eliminaram essa preparação em educação especial dos seus planos de estudos.

Quanto à formação especializada, o ponto da situação é o de que se pretendermos basear-nos numa política que tenha por base o binómio saberes-experiência-competência *versus* formação de qualidade, então, pese embora os resultados positivos que até à data, em alguns casos, se têm observado, uma parte significativa da formação especializada é deficitária. Assim sendo, para que o sistema possa responder às necessidades dos alunos com NEE que tem a seu cargo, é necessário que se repense a formação especializada, tendo por base as prevalências de alunos com NEE, o tipo e a qualidade das especializações. Nesta ordem de ideias, e mesmo que se pretenda continuar a usar nomenclaturas próximas dos domínios, então há que perceber que os problemas dos alunos com NEE se enquadram no domínio do pensamento, cognição e aprendizagem (problema intelectual e/ou desenvolvimental, dificuldades de aprendizagem específicas), do controlo de emoções e comportamentos (perturbações emocionais e problemas de comportamento), da co-

municação (problemas de comunicação), da audição e visão (surdez, hipoacusia, cegueira e visão reduzida), da mobilidade e saúde física em geral (problema motor e de saúde), ou qualquer combinação de duas ou mais destas áreas. Assim, os domínios deveriam designar-se por, cognição e aprendizagem, emocional e comportamental/social, da comunicação, sensorial, motor e de saúde. As especializações deveriam ter a duração de um/dois anos e incluírem, para além do elenco das disciplinas, um projecto, de carácter prático, traduzido na elaboração de, por exemplo, um estudo de caso ou de um estágio no terreno. Os planos de estudos dos cursos só deveriam ser acreditados se obedecessem a determinados critérios propostos por uma entidade reguladora que, para o efeito, deveria considerar a opinião dos especialistas na matéria, neste caso ligados à educação especial.

Passo agora a tratar um último ponto que se refere à criação de legislação que favoreça a implementação de boas práticas educativas. A meu ver, a legislação e o comportamento de todos aqueles envolvidos na educação dos alunos com NEE's são elementos fundamentais que devem nortear a implementação de boas práticas educativas. Assim sendo, e no que diz respeito à educação especial, essas práticas, que se pretendiam eficazes, têm sido moldadas pelo preceituado na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo, no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e num conjunto de peças avulsas (Despachos e Portarias) que têm vindo a ser publicados nos últimos anos. Têm ainda sido fruto de um conjunto de critérios emanados do órgão da tutela, da ética e deontologia dos profissionais envolvidos na

educação dos alunos com NEE's e da conduta dos pais. A Figura 3 dá-nos uma ideia da relação existente entre estes elementos.

No que respeita à legislação, muito haveria para dizer. No entanto, há uma peça de legislação ainda em vigor, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e um caudal de legislação, designadamente Despachos e Portarias, cujo preceituado, fruto de um conjunto de imprecisões e contradições que contêm e de interpretações infundadas, não se coadunam com os interesses dos alunos com NEE, por não precisarem um processo de atendimento eficaz, por considerarem a educação especial como um sistema paralelo ao ensino regular, por descurem o princípio da confidencialidade, enfim, por todo um conjunto de circunstâncias que leva a atendimentos ineficazes promotores de insucesso. Há ainda o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que também ele considera a educação especial como uma “modalidade” de ensino destinada aos alunos com “NEE permanentes” (Artigo 10.º), esquecendo-se que neste grupo deveria ter incluído os alunos com autismo e com dificuldades de aprendizagem específicas. Um outro exemplo, ainda, é o da própria Lei de Bases do Sistema Educativo que considera a educação especial como uma das “modalidades especiais de educação escolar”.

Perante esta situação é necessário que se revogue muita da legislação existente, sendo desejável que se crie uma só peça de legislação, bem fundamentada, que venha a ser impulsionadora de boas práticas educativas. Contudo, ao analisar o que penso ser o articulado do ante-projecto de Decreto-Lei que virá a reger os serviços de Educação Especial, fiquei espantado com a proposta do uso da CIF para avaliar e promover a elaboração de programas educativos individuais para os alunos com NEE quando, como já referi, o uso da CIF para fins educacionais será deveras prematuro, e nada ético, conforme pareceres formulados por especialistas nacionais e internacionais. Isto, só por si, evidencia a necessidade de se proceder a uma revisão do referido ante-projecto antes de ser aprovado e publicado. Aliás, espera-se que antes da aprovação ele seja posto a discussão pública.

Quanto às *Orientações emanadas do órgão da tutela*, tem-se assistido a uma catadupa de orientações, muitas delas sem fundamento legal e/ou contrariando

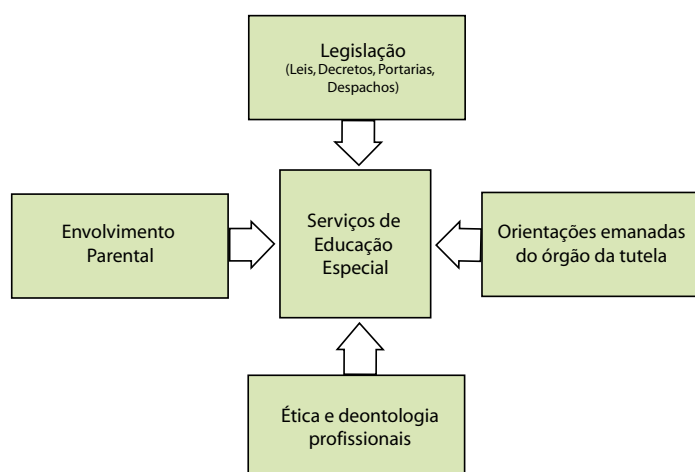


Figura 3 – Bases em que assentam os serviços de educação especial

a legislação em vigor, que mais confundem os professores e os pais do que ajudam na implementação de um processo coerente conducente à elaboração de programações eficazes para os alunos com NEE. São disto exemplo as orientações que dizem respeito às *Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado* (www.dgidc.min-edu.pt/especial/areasintervencao_NEECP.asp) onde se insere a dislexia, a disgrafia e a dispraxia no Domínio da Comunicação, Linguagem e/ou Fala, e as que dizem respeito à reorganização da Educação Especial, onde, num documento enviado às Escolas Sede e não Agrupadas (DREN), se apresenta um formulário de avaliação em que impera o recurso à subjectividade, à confusão e, até, à falta de ética, se usa terminologia diferente para dizer a mesma coisa (numa das páginas pode ler-se *alunos com necessidades especiais de educação* e noutra lê-se *necessidades educativas especiais*), se afirma que o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, usa a designação de “NEE de Carácter Prolongado e de Carácter Temporário”, quando, na realidade só usa a designação de “NEE de Carácter Permanente”, se apela ao uso da CIF, a meu ver erradamente, como já tive a oportunidade de o afirmar anteriormente. O documento engloba, ainda, um “Pedido de Avaliação pelo Encarregado de Educação” que suscita muitas dúvidas por omissão de clarificação de conceitos e do processo que deve levar, por exemplo, à elaboração de uma programação específica.

Conclusão

A educação tem como objectivo fundamental a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir activamente para a sociedade onde se vier a inserir. Assim sendo, uma das grandes preocupações nacionais deve ser a de se implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos.

Até à data, em matéria de educação, não nos parece ter sido esta a política seguida pelos governos. E muito menos no que respeita a respostas educativas para alunos com NEE. Aqui, a meu ver, a política tem sido desastrosa, culminando em atendimentos deficientes a estes alunos ou, pura e simplesmente, na falta deles. E, mais grave, esta situação parece ter vindo a

agravar-se como o demonstram, por exemplo, a publicação do Decreto-Lei que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, omissos no que respeita às necessidades de formação dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e o uso da CIF para classificar alunos com NEE.

Neste sentido, só uma reestruturação consciente e fundamentada dos serviços de educação especial poderá pôr cobro a uma situação tão calamitosa de desrespeito pelos direitos de um grande número de alunos com NEE, cujo direito a uma educação igual e de qualidade lhes é garantido nos artigos 71.º e 74.º da Constituição da República Portuguesa, cuja preocupação se deve inserir no programa do Governo e a que a Escola, pedra base da formação pedagógica, cívica e moral, não deve, nem pode, exonerar-se da sua quota-parte de responsabilidade, tanto mais que os alunos abrangidos, de uma forma ou de outra, nesta área tão descuidada, superam, como já foi dito, a centena de milhar.

Esta reestruturação, desde que pensada por elementos com aptidão para dar parecer sobre estas questões, o que não parece ter sido o caso até então, afigura-se-nos pouco onerosa, tendo em conta o elevado número de crianças e adolescentes com NEE que se propõe servir; muito actual, tendo em conta os princípios que hoje regem a educação destas crianças e adolescentes; e de inteira justiça social, tanto mais que todos os cidadãos nascem iguais em direitos, direitos esses que a sociedade ou quem a lidere, deverá assegurar, pondo, assim, cobro a situações de negligência e de exclusão experimentadas por um número considerável de crianças e adolescentes com NEE.

Recomendações

Propor recomendações que impliquem mudança de um sistema que se tem revelado ineficaz, no que concerne ao atendimento a alunos com NEE, exige o conhecimento desse mesmo sistema, a preocupação de criar situações educacionais que proporcionem uma igualdade de oportunidades para esses alunos e a vontade de se tomarem decisões que favoreçam o seu desenvolvimento.

Face a esta realidade, impõe-se considerar um conjunto de mudanças que permitam criar um clima

de confiança e de cooperação entre todos aqueles que lidam com alunos com NEE, para que seja possível implementar em todas as escolas do país um modelo de atendimento que se revele adequado. Neste sentido, é imperativo que se estabeleça uma simbiose entre as políticas e as práticas educativas para que a prestação de serviços e apoios aos alunos com NEE reflecta os conhecimentos mais actuais, gerados quer pelas experiências já vividas quer pela investigação mais recente.

Com isto em mente, e tendo por base o exposto neste trabalho, propõe-se o seguinte:

- Que, gradualmente, o sistema se empenhe em responder às necessidades de todos os alunos com NE, designadamente dos alunos com NEE, **nas escolas das suas residências.**

- Que se encontre um consenso quanto aos **conceitos** a considerar para que a articulação escola/pais/serviços possa ser feita de uma forma homogénea e esclarecida. Como aqui já foi dito a CIF não serve este propósito, uma vez que foi desenvolvida para fins clínicos. Existem, no entanto, conceitos pensados para fins educacionais que, na sua maioria, já receberam consenso por parte da comunidade internacional, estando a ser usados na maioria dos países ocidentais que tratam estas matérias.

- Que se adopte um **modelo de atendimento** com o fim de se uniformizar, a nível nacional, a prestação de serviços para os alunos com NE.

- Que se considere um **processo**, similar ao apresentado neste artigo, que tenha em conta três níveis de atendimento que possibilitem dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com problemas ligeiros de aprendizagem, em risco educacional, com necessidades educativas especiais e sobredotados.

- Que se criem **redes de recursos**, constituídas por psicólogos, terapeutas e técnicos de serviço social, em zonas geográficas específicas, preferencialmente nos agrupamentos, sempre que estes ofereçam condições físicas que permita aí a sua locação. Nestas redes deve ainda considerar-se a inserção de docentes especializados em problemas motores, deficiência visual, deficiência auditiva e multideficiência, uma vez que a preva-

lência de alunos que se enquadram nessas problemáticas é reduzida e as assimetrias são grandes.

- Que se repense a **formação** especializada tendo em conta as prevalências dos alunos com NEE.

- Que se crie uma só peça de **legislação** que venha a ser orientadora de boas práticas educativas para os alunos com NEE e se revogue muita da legislação existente sobre a matéria, designadamente o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, dado que ela não se coaduna com os interesses dos alunos com NEE e sobredotados, sendo até contraditória no que diz respeito aos apoios a prestar.

- Que se criem **quadros** para os serviços especializados, designadamente para psicólogos, terapeutas e técnicos de serviço social.

Propõe-se, ainda, para uma maior eficácia dos serviços de Educação Especial, que se considere:

- A criação de um **Conselho Consultivo para a Educação Especial**, cujas funções seriam as de dar parecer sobre as políticas e práticas subjacentes a um bom atendimento educativo para os alunos com NEE.

- A criação de uma **Comissão Interministerial para a Educação Especial** destinada a propor as acções e estratégias adequadas a assegurar a coordenação e cooperação entre o Ministério da Educação e os demais Ministérios ligados à prestação de serviços para os alunos com NEE.

- A criação de um **Gabinete ou Divisão de Educação Especial** cujo objectivo primordial seja o de reorganizar os serviços de Educação Especial no âmbito do Ministério da Educação, bem como dirigir, orientar e coordenar esses mesmos serviços.

Para finalizar, direi apenas que será trágico se não conseguirmos encontrar formas de congregar esforços para colocar acima de tudo um diálogo que se preocupe com a defesa intransigente dos direitos e dos interesses dos alunos com NEE e das suas famílias. O nosso país não se pode dar ao luxo de menosprezar, diria até, de alienar milhares de crianças e adolescentes, mantendo um indiferentismo sociopolítico e educacional que em nada favorece os seus direitos e o seu futuro.

¹ Entrevista recente (2006) dada pelo Director Geral da DGIDC

a uma estação de rádio, reflectindo a política do ME no que respeita ao atendimento a alunos com NEE que parece estar só orientada para o atendimento a alunos que designa por alunos com deficiência (deficiência mental, visual e auditiva, problemas motores graves e multideficiência), termo obsoleto em educação desde que, em 1978, Mary Warnock propôs o termo necessidades educativas especiais.

² Kirk e Gallagher (1979), 8,2-16,2%; Kneedler (1984), 8,52-13,65%; Heward e Orlansky (1988), 11%; Bullock (1992), 10-12%; Gearheart, Weishahn e Gearheart (1992), 9,48-19,12%; Giangreco (2002), 10-12%; Hallahan e Kauffman (2002), 10-12%; Heward (2005), 10-12%.

³ A legislação mais recente apenas prevê que estes alunos recebam apoios educativos similares às estratégias usadas na sala de aula, realizados por professores não especializados, ou seja, não considera a necessidade de se fazer apelo aos serviços e apoios de educação especial, quando necessário.

⁴ O Ministério da Educação inclui, erradamente, a dislexia, a disgrafia e a dispraxia nos problemas de comunicação (DGIDC, 2004)

⁵ Em Fevereiro de 2006, preocupado com a situação dos alu-

nos com DAE, enviei à Secretaria de Estado da Educação um documento intitulado “Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas” ao qual nunca recebi resposta.

⁶ Relatório solicitado pelo Senhor Secretário de Estado da Educação entregue P.M.P. em Outubro de 2005.

⁷ São disto exemplo, as posições tomadas pelos departamentos de educação de vários Estados dos EUA que exigem que “todos os professores sejam versados em todas as facetas da educação, incluindo a da educação especial” (*Independent*, 28 de Junho de 2006) e pelo governo britânico que, de acordo com um relatório elaborado pelo “Commons Education Skills Select Committee”, refere que “A preparação em Necessidades Educativas Especiais deve ser uma parte integrante da formação de professores” (*The Guardian*, 2 de Julho de 2006).

Luís de Miranda Correia - Professor Catedrático da
Universidade do Minho



Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma visão integrada



Educação inclusiva: o desafio de ensinar alunos com necessidades educativas especiais

Tal como outros países, há já uma década que Portugal aderiu aos princípios da Educação Inclusiva. Essa adesão implicou reorientações conceptuais, políticas e organizacionais com repercussões no quotidiano das escolas e nas funções e papéis atribuídos aos professores quer do ensino regular, quer de educação especial. No entanto, até que ponto desencadeou efectivas mudanças nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos docentes e na qualidade das respostas educativas proporcionadas a todos os alunos que frequentam a escola?

Com efeito, falar de Educação Inclusiva é, sobretudo, sublinhar a qualidade da resposta educativa que cada escola é capaz de desenvolver face à diversidade dos alunos que a frequentam. Falar de Educação Inclusiva exige também que toda a comunidade escolar desenvolva atitudes de aceitação e de respeito face à diferença, considerando-a um valor educativo de referência. Falar de Educação Inclusiva implica ainda equacionar dispositivos de formação de professores (inicial, contínua e especializada) que, tendo a diferença como valor educativo de referência, desenvolvam práticas que permitam aos docentes o desenvolvimento de competências científicas, pessoais e inter-relacionais necessárias para responder, de forma singular e única, às necessidades de cada aluno.

Muito embora tenhamos assistido, nos últimos anos,

a um aumento significativo do número de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas, será que a esse aumento correspondeu uma resposta educativa eficaz e de qualidade? Um olhar sobre o quotidiano escolar permite-nos perceber que se desenvolveram formas de acomodação a uma nova realidade, acomodação essa que, em inúmeros casos não parece ter envolvido mudanças significativas nas atitudes e nas práticas. Na ausência dessas mudanças, é possível questionar os efeitos da inclusão na evolução, em termos de desenvolvimento e aprendizagem, dos alunos com necessidades educativas especiais.

Ora, apesar do conceito de inclusão não se limitar aos alunos com necessidades educativas especiais, são estes que, no dia-a-dia do professor, constituem o grande desafio da profissão docente – ensinar. Com efeito, ensinar alunos que, como afirmam Brownell *et al.* (2006), apresentam necessidades dramaticamente diferentes (que recusam as tarefas, que não são capazes de ouvir o professor, que têm dificuldades em realizar as actividades previstas, que precisam de aprender outros conteúdos que não aqueles que o currículo comum prevê, que exigem meios especiais ou alternativos de acesso ao currículo) implica, por parte do professor, a mobilização de competências pessoais e profissionais que consubstanciam, em última análise, a própria essência da profissão.

São estes alunos que questionam, diariamente, os nossos saberes, as nossas crenças, as formas de ensino que consideramos legítimas, adequadas e eficazes, as nossas práticas...

Com efeito, ensinar os alunos com necessidades educativas especiais pode conduzir a sentimentos de insegurança e de frustração por parte do professor, pondo em causa a sua auto-imagem, enquanto profissional. Os escassos resultados escolares obtidos por alguns desses alunos e o significativo aumento de trabalho para o docente são factores que geram frustração e insegurança, sentimentos que surgem normalmente associados a representações negativas sobre o desempenho e sobre as possibilidades de evolução

escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

Na verdade, enquanto docentes, há apenas duas formas de encarar estes alunos: ou desistimos de os ensinar, uma vez que não se encaixam nas modalidades de ensino que habitualmente usamos e põem em causa a nossa imagem enquanto profissionais, ou aceitamos o desafio de aprender novas formas de comunicar, de desenvolver a relação pedagógica, de equacionar outros conteúdos, outros processos, outras actividades e outras formas de avaliar.

Ser capaz de ensinar estes alunos pode ser, efectivamente, uma inesgotável fonte de aprendizagem para o professor, constituindo esta, um processo de auto-formação e de desenvolvimento profissional.

Para este processo de desenvolvimento profissional, o trabalho em cooperação com o professor de educação especial pode constituir uma mais-valia significativa, já que permite a troca de informação, a planificação e avaliação em conjunto, a partilha e articulação de papéis (Ainscow, Porter e Wang, 1997). E, se esta cooperação é fundamental como forma de acompanhamento e suporte da prática do professor do ensino regular, não é menos importante para o professor de educação especial.

Com efeito, a falta de cooperação entre docentes pode conduzir à implementação de planos e programas educativos para alunos com necessidades educativas especiais sem que se verifique qualquer articulação entre as actividades desenvolvidas nos diferentes contextos escolares, dificultando-se, assim, a efectiva integração dos alunos na proposta curricular da turma e noutras actividades educativas que a escola oferece.

Acresce que a ausência desta cooperação põe em causa o trabalho do professor de educação especial, tendo em conta que o tipo de intervenção actualmente preconizado para este profissional enfatiza, de forma evidente, a relação de parceria com outros agentes educativos. Esta relação exige, porém, competências de comunicação, entre as quais a capacidade de encontrar uma linguagem comum que conjugue o discurso clínico e o discurso educativo. Só assim é possível criar condições para uma intervenção educativa conjunta que envolva a escola, a família e os diversos serviços de atendimento (médico-terapêuticos e sociais).

Conseguir uma efectiva cooperação entre os professores de educação especial e os restantes docentes da escola, a família e outros técnicos é, portanto, a pedra-angular de uma educação que se pretende inclusiva, já que, a um maior envolvimento de todos os parceiros educativos no processo, corresponderá uma maior eficácia na implementação do plano e do programa educativo do aluno. Acresce que a referida cooperação facilita ainda a resolução de situações de stress, de incerteza e até de conflito que a educação destes alunos pode suscitar na comunidade escolar (Perrenoud, 2000).



Educação inclusiva e formação de professores: alguns princípios orientadores

Perante este quadro, a formação de professores deverá ter como finalidade última a preparação e desenvolvimento de profissionais capazes de participar em processos que conduzam à construção de uma escola que educa e ensina a todos, respeitando e valorizando as diferenças individuais e procurando que cada aluno atinja o nível mais elevado possível, em termos de desenvolvimento e aprendizagem.

Para tanto, é necessário perspectivar a formação de professores como um *continuum* (Marcelo, 1999) que abrange a formação inicial, contínua e especializada e que se fundamenta em princípios, valores e finalidades comuns. Com efeito, para além de um entendimento tácito sobre o que é ou não aceitável inserir e exigir em cada um destes níveis de formação, parece importante procurar uma perspectiva articulada entre eles, visando uma sequencialidade e complementaridade que configurem um *continuum* passível de contribuir para o desenvolvimento profissional dos

professores e para a criação de culturas escolares inclusivas.

Consideramos que formar professores com competências facilitadoras de processos educativos inclusivos implica desenvolver estratégias formativas que permitam a conscientização progressiva do formando, como pessoa e como profissional, de forma a ser capaz de gerir adequadamente as suas emoções e a lidar com eventuais situações de conflito, de stress, de frustração ou de insatisfação; implica também assegurar, durante a formação, a integração de práticas pedagógicas supervisionadas que permitam ao formando uma análise e reflexão sistemática e fundamentada sobre as suas competências pessoais e profissionais, numa atitude constante de aperfeiçoamento e de desenvolvimento; implica ainda realizar, durante a formação, experiências de aprendizagem que proporcionem a aquisição e o desenvolvimento de competências no âmbito do trabalho em cooperação.



A implementação de processos formativos que privilegiem a individualidade dos percursos de aprendizagem dos formandos, desenvolvendo estratégias de diferenciação na formação constitui um outro princípio que importa considerar. De facto, parece-nos relevante que os dispositivos de formação assegurem a congruência entre princípios e valores que se preconizam e as experiências de aprendizagem proporcionadas aos formandos.

Para além dos princípios antes enunciados e que entendemos serem comuns à formação profissional de qualquer docente, no domínio da formação inicial, e tendo como meta a construção de uma escola inclusiva, entendemos que é imprescindível criar um quadro

de referência metodológico transversal a todas as disciplinas do plano de estudos, de forma a garantir que a diferenciação pedagógica constitua uma preocupação constante do currículo de formação.

É este quadro metodológico que consubstancia uma cultura de formação na qual a resposta à diversidade constitui o valor educativo de referência da intervenção do futuro professor, abandonando-se, deste modo, a ilusão de processos de aprendizagem homogêneos e comuns ao grupo/turma. Apenas deste modo será possível superar a estratificação, selecção e discriminação que as escolas ainda hoje perpetuam, uma vez que tendem a continuar a ensinar um aluno padrão ideal e inexistente. Apenas deste modo será possível olhar para as dificuldades que surgem na aprendizagem como positivas, uma vez que permitem desencadear processos de mudança curricular que favorecem a aprendizagem de todos os alunos.

Com efeito, numa perspectiva inclusiva, as dificuldades que alguns alunos apresentam no seu processo educativo são explicadas em termos de limitações existentes no currículo escolar e entende-se que as mudanças introduzidas para beneficiar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais podem conduzir a uma melhoria da aprendizagem de todos, uma vez que as referidas dificuldades permitem a identificação dos aspectos que importa melhorar na organização do currículo e da prática pedagógica (Ainscow, 1998).

Ainda na formação inicial, julgamos importante desenvolver, durante a prática pedagógica, processos de acompanhamento e supervisão que garantam, por parte do futuro professor, a atenção à diversidade e uma intervenção diferenciada, o que significa ser capaz de adequar o ensino às características dos alunos e aos seus processos de aprendizagem.

Já no que diz respeito à formação contínua para a inclusão, consideramos vantajoso partir das necessidades de formação decorrentes da prática profissional e implementar dispositivos que permitam implicar e envolver os professores no processo formativo, de forma a que estes sejam capazes de analisar e resolver as situações-problema com que se deparam no seu quotidiano.

Com efeito, estudos realizados sobre as necessidades de formação dos professores face à inclusão

de alunos com necessidades educativas especiais (Madureira e Leite, 1999) mostram que estas se situam essencialmente a nível do desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências relacionadas com a prática pedagógica (saber e saber fazer) e a nível da reflexão sobre as atitudes e valores subjacentes à acção educativa que desenvolvem (saber ser).

No primeiro caso, as necessidades referem-se essencialmente à organização e gestão da sala de aula, à relação pedagógica e à intervenção com os alunos, abrangendo quer aspectos gerais da gestão curricular, quer a intervenção directa junto de alunos com necessidades educativas especiais, envolvendo assim o desenvolvimento/aperfeiçoamento de competências de gestão diferenciada do currículo.

No segundo caso, referem-se a atitudes e representações sobre o desempenho e evolução escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, o que requer o desenvolvimento de competências de análise crítica e de reflexão sobre as crenças e valores subjacentes à sua intervenção.

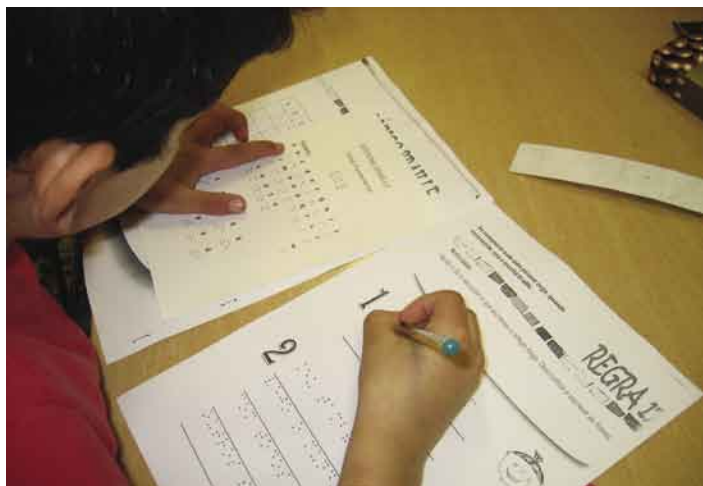
Resulta evidente, assim, a pertinência de desenvolver processos de formação individualizados e baseados na análise e problematização da intervenção profissional do professor, visando-se a mudança das práticas e das atitudes indispensáveis a uma efectiva inclusão. Tais processos excluem, obviamente, dispositivos de formação concebidos no sentido de oferecer a todos os docentes um leque variado de temas considerados úteis pelas instituições de formação. Pelo contrário, apontam para a conveniência de implementar dispositivos de formação flexíveis e dinâmicos, que facilitem a expressão e consciencialização das dificuldades e preocupações sentidas pelos professores.



Perante este quadro, o desenvolvimento de processos de formação centrados na escola, com a participação dos professores de educação especial e, eventualmente, de outros profissionais, pode constituir um meio de, progressivamente se superarem as dificuldades e preocupações atribuídas pelos professores à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, contribuindo-se assim para a criação de comunidades escolares confiantes face à diversidade.

Por sua vez, face às funções actualmente atribuídas ao professor de educação especial nas escolas regulares, a formação especializada em educação especial deverá abranger quatro dimensões, a saber: a aquisição de conhecimentos sobre os sujeitos com necessidades educativas especiais; o domínio dos conteúdos a leccionar; o conhecimento sobre a escola enquanto organização; e a consciência de si próprio e das suas características particulares enquanto profissional (Zabalza, 1994).

Como sublinha Parrilha (1997, 2002), face às mudanças actuais no domínio da Educação Especial, é necessário conceber itinerários formativos intradisciplinares e interdisciplinares que orientem todo o processo, considerando para tanto fundamental a criação de planos de formação que integrem a resposta à diversidade como eixo integrador e a intencionalidade educativa como característica principal da intervenção a desenvolver. Esta autora apresenta um conjunto de conteúdos que considera fundamental, envolvendo e inter-relacionando a formação teórica e conceptual, a formação prática e a formação atitudinal, uma vez que a intervenção do professor de educação especial implica dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais.



Nesta medida, julgamos pertinente desenvolver, durante a formação, quadros de intervenção facilitadores da observação e análise fundamentada das situações, permitindo a definição de estratégias de intervenção com base nas características dos alunos, dos contextos e do projecto de inclusão.

Para além destes aspectos, a formação especializada tem que envolver, necessariamente, processos e experiências que permitam o desenvolvimento de competências de aconselhamento, apoio e trabalho em parceria (com pares, outros profissionais e famílias), de forma a ser possível o exercício das funções e dos papéis actualmente atribuídos ao professor de educação especial.



Na verdade, a competência deste profissional deve ser definida tendo como referência a qualidade da intervenção que desenvolve com os alunos e com os diversos contextos, qualidade essa que se reflecte na concepção e implementação de projectos e planos educativos sólidos e eficazes e na segurança com que interage com alunos, colegas, directores de escolas e famílias (Brownell *et al*, 2006).

Para finalizar, julgamos que o movimento em prol de uma Educação Inclusiva constitui uma conquista irreversível no que se refere à necessidade de garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos, conquista essa que nos remete, de novo e mais uma vez, para a urgência de conceber de outro modo as funções da escola e dos professores na sociedade actual. Esta situação conduz-nos, enquanto docentes e formadores, à inevitabilidade de, continuamente, sermos capazes de questionar as nossas crenças e as nossas práticas de modo a tornar possível a implementação progressiva de mudanças nas instituições

(escolares e de formação) e nas acções que se promovem de modo a responder à diversidade da população escolar.

Talvez assim se torne possível articular “uma visão realista, fundamentada e crítica da profissão e da sua função social” com a explicitação de uma filosofia de formação e de educação coerentes (Estrela, 2002: 26).

Referências bibliográficas

Ainscow, M. (1998). *Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field*. In: Clarck, C; Dyson, A; Milward, A. (Eds) - *Theorizing Special Education*. Londres: Routledge.

Ainscow, M; Porter, G; e Wang, M. (1998). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Browell, M.T. e outros (2006). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: a Comparison with General Teacher Education. In: *Journal of Special Education*. Vol. 38. N.º4, pp. 242-252.

Estrela, M.T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. In: *Revista de Educação*, Vol. XI, N.º1, pp. 17: 29.

Estrela, M. T. Madureira, I.P. e Eliseu, M.P. (2007). *Relação Pedagógica e Formação de Professores para a Diversidade*. Comunicação apresentada ao 7º Congresso da CERCILEI, realizado em Leiria.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

Madureira, I.P. e Leite, T.S. (1999). *Diferenciação pedagógica: dificuldades e preocupações dos professores*. In: Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Madureira, I.P. e Leite, T.S. (2004). *Novas Perspectivas na Educação Especial – Implicações na Formação de Professores*. Comunicação apresentada nos seminários de discussão pública do Ante-Projecto de Decreto-Lei da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo no Porto e em Setúbal.

Parrilla, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. In *Educar*, N.º21, pp. 39-65.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. In: *Revista de Educación*, N.º327, pp. 11-29.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

Zabalza, M. (1999). *La atención escolar a diversidad*. In Castiñeras, A. (Ed.) *O Reto da Innovación na Educación Especial*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 15-48.

Isabel Madureira e Teresa Leite - *Docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa*

Uma Escola para Todos

caminhos percorridos e a percorrer

Perspectivando um futuro onde a educação inclusiva se afirma como o sentido para onde todos devem caminhar, rumo a uma escola para todos e ao conseqüente sucesso educativo, consideramos de extrema importância estimular a articulação e cooperação entre todos os intervenientes no processo evolutivo de cada educando.

Neste sentido, com este artigo pretendemos dar ênfase a uma abordagem multidisciplinar relativa às várias áreas de intervenção em relação ao trabalho que tem sido desenvolvido com as crianças com necessidades especiais, salientando o papel dos diversos técnicos, nomeadamente: Técnicos Superiores de Educação Especial e Reabilitação, Psicólogos, Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica e Técnicos Superiores de Serviço Social que contribuem diariamente em prol da missão da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação.

Motricidade Humana

Ao longo dos anos, a intervenção dos Técnicos Superiores de Educação Especial e Reabilitação tem sido cada vez mais solicitada e valorizada na estrutura que os acolheu, a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação, estando, conseqüentemente, mais presente nas equipas dos seus diversos serviços, bem como nas escolas. Assim sendo, torna-se pertinente esclarecer, com este artigo, os caminhos percorridos, as áreas de intervenção, bem como um esboço dos caminhos a percorrer, o que precisa ser melhorado e perspectivas futuras.

Técnicos Superiores de Educação Especial e Reabilitação - Resenha Histórica

Em 1991, foi enquadrado nos Serviços Técnicos de Educação Especial da Direcção Regional de Educação Especial (DREE) o primeiro técnico com licenciatura em Educação Física, no ramo de Educação Especial e Reabilitação, em regime de estágio. A sua intervenção abrangeu os serviços responsáveis pela educação e reabilitação de crianças e jovens com deficiências motora, visuais e mentais, no âmbito da intervenção psicomotora.

Com a integração de novos técnicos na DREE (com licenciatura em Educação Especial e Reabilitação), e



com a reformulação da lei orgânica, em 1993, surgiu o Serviço de Motricidade Humana. As suas competências consistiam em dar apoio aos Serviços

Técnicos de Educação: no despiste, diagnóstico e desenvolvimento das capacidades psicossomáticas, no âmbito da motricidade humana, visando a integração da vida activa dos indivíduos com deficiência ou sobredotação, através do processo de estimulação, de maturação individual das aprendizagens escolares, da formação ou reconversão sócio-profissional, da prática desportiva e da ocupação dos tempos livres.

Em 2001, com a reestruturação da lei orgânica os Serviços Técnicos de apoio foram extintos. Os técnicos que pertenciam ao Serviço de Motricidade Humana (posteriormente designado por Grupo Profissional de Técnicos Superiores de Educação Especial e Reabilitação), continuaram no entanto a desempenhar as mesmas funções, ficando colocados nos diversos serviços técnicos de educação e de apoio psicopedagógico.



Devido a uma nova reestruturação da lei orgânica em 2005, este serviço recebe a denominação de Divisão de Motricidade Humana que exerce a função de órgão de apoio aos vários serviços de Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), onde se integram os Técnicos Superiores de Educação Especial e Reabilitação (TSEER's) e os Técnicos Superiores de Reabilitação Psicomotora (TSRPM's).

Áreas de Intervenção

Os TSEER/RPM's têm por função geral conceber e desenvolver projectos, elaborar pareceres e estudos, bem como prestar apoio técnico no despiste, na avaliação e no diagnóstico de perfil e desenvolvimento psicomotor das crianças, jovens e adultos que integram os diversos serviços da DREER.

Na DREER, os profissionais integram-se nas equipas multidisciplinares dos Serviços Técnicos de Educação e de Apoio Psicopedagógico, uma vez que são estes que procuram dar resposta às necessidades das crianças e jovens com necessidades educativas especiais integrados nos estabelecimentos de ensino ou que ainda não frequentam a escola. Desta forma, a intervenção dos TSEER's é feita sobretudo nas escolas dos vários concelhos da RAM, com:

- crianças em risco biológico, envolvental e estabelecido nas creches, infantários e jardins-de-infância
- crianças e jovens com necessidades educativas especiais apoiadas pelos Centros de Apoio Psicopedagógico;
- crianças sobredotadas nos estabelecimentos de educação regular;

As suas competências regem-se pelo domínio de

modelos e técnicas de habilitação e reabilitação em populações especiais e de risco, bem como pela prescrição, planeamento, implementação e avaliação dos programas a desenvolver, segundo três grandes áreas: Psicomotricidade, Actividade Motora Adaptada, Acessibilidade e Autonomia Social. São ainda de referir competências relacionadas com a formação, supervisão e orientação de outros técnicos nos âmbitos referidos anteriormente.

A definição clara e objectiva das áreas de intervenção nas quais se podem enquadrar preferencialmente as competências em Educação Especial e Reabilitação permite uma uniformização conceptual e terminológica que facilita a leitura do documento.

Psicomotricidade

Face a um âmbito de intervenção tão alargado, considera-se importante realçar o papel primordial que a Psicomotricidade, na sua base e nos seus princípios, desempenha no exercício diário dos diversos programas, projectos e demais iniciativas preconizadas pelos TSEER/RPM's nas diferentes áreas.

A Psicomotricidade, enquanto campo transdisciplinar que nos influencia e orienta, torna-se pano de fundo, assumindo-se como alicerce fundamental para uma intervenção que pretende encarar e compreender o ser humano do ponto de vista holístico.

Esta área olha de forma integrada para as funções cognitivas, sócio-emocionais e motoras, promovendo assim a capacidade de ser e agir do indivíduo num contexto biopsicossocial. Engloba o estudo do desenvolvimento psicomotor, dos seus factores tónicos, posturais, gnósticos e práticos e dos seus síndromas disfuncionais, com base numa abordagem neuropsi-



cológica e clínica no âmbito da observação e da intervenção educativa, reeducativa e/ou terapêutica, tendo como enfoque a unidade psicossomática do indivíduo.

Das crianças e jovens apoiados, há a realçar o grande espectro no que concerne ao tipo de problemáticas. Assim, são atendidas crianças e jovens com e sem deficiência. Estes evidenciam défice do desenvolvimento psicomotor, com particular incidência corporal, perturbações do esquema corporal e da lateralidade, estruturação espaço-temporal, dispraxias e desarmonias tónico-emocionais. No entanto, também do ponto de vista relacional, destacam-se as dificuldades de comunicação e de contacto, assim como a hiperactividade.

A Psicomotricidade engloba a Intervenção Precoce, e a Reeducação e Terapia Psicomotora.

Intervenção Precoce – refere-se a toda a actividade sistemática, concebida e planeada multidisciplinarmente com o propósito de facilitar e maximizar o desenvolvimento de crianças que apresentem disfunções ou se encontrem em diversas situações de risco, bem como prestar todo o apoio às famílias, consubstanciado num modelo holístico centrado na criança e na família.

Reeducação e Terapia Psicomotora – a Reeducação e Terapia Psicomotora referem-se não só à acção pedagógico-terapêutica sistemática que implica uma mediação corporal como às perturbações expressivas na qual o reeducador ou terapeuta compensam condutas psicomotoras inadequadas e desajustadas, em diversas situações ligadas a desenvolvimento e maturação psicomotora e a problemas psico-afectivos.

Actividade Motora Adaptada

A Actividade Motora Adaptada envolve a Condição Física, a Recreação e o Desporto para Deficientes. Engloba o estudo, a aplicação e o desenvolvimento de métodos, técnicas e estratégias de intervenção pela actividade motora em diferentes contextos e com diferentes finalidades: saúde, condição física, lazer, recreação e competição, adaptadas às características particulares das diferentes áreas de deficiência e às características biopsicossociais das populações envolvidas – factores biopsicológicos, e socio-desenvolvimentais.

Condição Física – avaliação, prescrição e desenvolvimento de programas que visam, como objectivo central, a melhoria dos parâmetros funcionais.

Recreação – avaliação, prescrição e desenvolvimento de programas que visam a integração social do indivíduo através de actividades lúdicas não competitivas.

Desporto para Deficientes – avaliação, prescrição e desenvolvimento de programas que visam a participação do indivíduo em contextos formais de competição.



Acessibilidade e Autonomia Social

Nesta área estão incluídas as seguintes vertentes: Programa de Competências Sociais, Programa de Competências Cognitivas e a Adaptação de Contextos.

Tem como principal finalidade a inclusão social das pessoas com necessidades especiais (população idosa com deficiências ou multideficiência) e engloba o desenvolvimento e aplicação de programas que visam o estudo: do comportamento adaptativo nas suas diferentes vertentes cognitivas e sociais; das adaptações necessárias a efectuar nos diferentes contextos ecológicos (família, escola ou emprego e comunidade); utilizando uma metodologia de resolução de problemas e um processo sistemático de identificação dos problemas que influenciam a operacionalidade dos programas a implementar.

Programas de Competências Sociais – estes programas constituem uma parte integrante de um modelo de intervenção de base comunitária, tendo como principal objectivo a facilitação do relacionamento interpessoal. Engloba áreas relacionadas com as componentes

verbais e não verbais da comunicação, estratégias de solução de problemas, desenvolvimento de competências sociais e treino assertivo, abrangendo a prevenção e reabilitação de várias populações alvo.

Programas de Competências Cognitivas – estes programas têm como principal objectivo a promoção da modificabilidade cognitiva e a adaptabilidade do indivíduo integrado nos vários subsistemas de educação, formação e/ou reabilitação profissional.

Para além deste objectivo, os programas essencialmente dirigidos a populações com problemas e/ou dificuldades de aprendizagem, com baixo rendimento cognitivo e em risco de exclusão social, visam desenvolver no indivíduo os pré-requisitos da aprendizagem e a capacidade de aprender a aprender e a reaprender, bem como corrigir e compensar as disfunções cognitivas, de recepção, integração, elaboração e expressão de informação, ampliando e expandindo o seu potencial habilitativo.



Programa de Apoio à Autonomia e Independência em diferentes Contextos – tem como objectivo fundamental a criação de ambientes acessíveis de forma a contribuir para a inclusão das populações especiais na vida da Comunidade, o que obriga a que os serviços nela existentes sejam acessíveis a todos que aí se inserem. Inclui, assim, o estudo das características implícitas nos diferentes níveis de necessidades e a definição de requisitos a que os diferentes contextos devem obedecer para dar resposta e tornar possível a participação de todos os cidadãos onde se incluem as pessoas com deficiência ou população idosa. Inclui ainda a definição e delineamento de serviços específicos de suporte de apoio à vida autónoma e independente na comunidade, permitindo, assim, que estes



vivam num envolvimento o menos restritivo possível. Estes programas seguem o modelo ecológico e estudam a interacção que se estabelece entre o indivíduo e o meio (familiar, institucional, emprego, lazer e comunidade).

Caminhos a Percorrer

Ponderando toda a actuação dos TSEER/RPM's e do seu principal objectivo de intervenção transdisciplinar, considera-se crucial uma articulação com outros profissionais no contexto escolar, sendo para tal necessário tempo para articular com as equipas do ensino regular e encarregados de educação, de forma a efectuar um trabalho com base nos contextos e necessidades da criança.

Pelo facto dos métodos de diagnóstico terem melhorado e se especializado ao longo do tempo, é possível verificar um aumento da necessidade de intervenção nesta área. No entanto, o número de profissionais não aumentou proporcionalmente, sendo que os TSEER/RPM's dão apoio a um grande número de escolas, no sentido de dar respostas ao máximo de solicitações possíveis. Acrescenta-se que alguns dos estabelecimentos de ensino não dispõem de material e espaço adequado a este tipo de intervenção.

Num caminho futuro, cabe a esta Divisão, com o sempre presente apoio da DREER, continuar a melhorar a qualidade da sua intervenção, contribuindo, consequentemente, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com quem intervém.

A Equipa da Divisão de Motricidade Humana



Fonte: Kelly Ward

A prática do psicólogo em contexto escolar, construída ao longo de duas décadas em Portugal, tem

sido considerada a de um especialista em avaliação e diagnóstico de crianças e jovens tidos como problemáticos (Ferreira da Silva, 2005). A sua intervenção apresentava um cariz essencialmente avaliativo e remediativo e enfatizava a mente e o comportamento, focando-se no indivíduo.

Assistiu-se, nos últimos anos, a uma mudança paradigmática no que diz respeito ao enquadramento deste especialista relacional no panorama escolar: a sua acção tornou-se mais virada para o eixo preventivo, contemplando uma intervenção mais abrangente e precoce. Actualmente, o Modelo Educacional-Sistémico constitui um dos modelos de referência da Psicologia da Educação. Este modelo defende uma postura de análise e intervenção mais psicopedagógica, atenta aos contextos sócio-educativos onde os indivíduos estão inseridos, e potencializando-os enquanto estratégia para intervenção (Carita, 1996). Acredita-se que a mudança nos indivíduos é tanto mais possível, quanto mais a família, a escola, a comunidade e os sistemas sócio-culturais forem tidos, também, em consideração. Assim, considerar as noções de espaços ou cenários da vida (escola, casa...) e de papéis de vida (estudante, familiar...) passa a ser igualmente importante para analisar e promover a inclusão educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE). Trata-se de uma intervenção mais próxima de uma abordagem ecológica e de respostas inclusivas, menos associada a medidas selectivas e de segregação escolar.

A intervenção do psicólogo escolar reflecte a evolução da psicologia educacional e dos próprios modelos teóricos de referência e respectivas orientações de trabalho. Acumulando diferentes saberes, pretende-se

cada vez mais, que a intervenção do psicólogo seja eclética e enriquecedora. Segundo Coll (1989), a intervenção do psicólogo escolar poderá oscilar entre um pólo psicológico e outro de cariz mais pedagógico, entre uma intervenção mais preventiva que remediativa, entre uma intervenção mais abrangente, centrada na escola e seus actores, do que directa, imediatamente centrada no aluno. A sua intervenção é influenciada por variados factores, nomeadamente a natureza da própria instituição escolar, bem como a estrutura orgânica do serviço e dinâmica da equipa em que este está inserido, a formação pessoal, opções teórico-práticas de referência, experiência, entre outras.

Subjacente a esta intervenção, está a convicção de que este profissional de educação deve trabalhar em consultadoria com os outros agentes educativos e privilegiar o trabalho em equipa, tendo sempre como alvo de intervenção o aluno e o foco em questões que estão directamente relacionadas com o bem-estar do mesmo. Para tal, é importante a inclusão do psicólogo no quotidiano da escola, na sua cultura organizacional. Assim, será mais fácil a intervenção multiprofissional, a acção conjunta e a reflexão partilhada de saberes e de experiências profissionais. Para o psicólogo, muitas vezes é crucial esclarecer para si próprio as suas linhas de acção e ir, incansavelmente, clarificando-as junto dos outros agentes educativos. Claro que estas dependerão das exigências e idiosincrasias de cada escola, o que não invalida que o psicólogo clarifique aquilo que “não sabe, não pode ou não tem intenção de fazer” (Palazolli, 1979, citado por Carita), de forma a estruturar melhor a sua intervenção e ajustar as expectativas dos outros profissionais às respostas que lhe é possível dar.

Ressalve-se que, a opção por uma intervenção mais preventiva e abrangente não exclui o atendimento doseado de casos individuais devidamente sinalizados pelos professores/pais. Não se pretende eliminar modelos de intervenção, mas sim complementá-los, pelo que todos os modelos teóricos de referência são válidos desde que se revelem eficazes e adaptados à situação. De acordo com Carita (1996), o atendimento

de casos individuais passa grandemente pela criação de respostas que não se traduzem necessariamente pela acção directa sobre o aluno, mas que visam, acima de tudo, introduzir mudanças nos seus contextos de vida, susceptíveis de prevenir futuras situações e/ou beneficiar outros indivíduos. “Trata-se de localizar o problema na interacção entre o indivíduo e o seu sistema, nas discrepâncias entre as capacidades e habilidades de uma criança e os pedidos ou expectativas do seu ambiente”. Isto não significa descuidar casos específicos que exigem uma intervenção de cariz mais clínico-terapêutico, que deverá ser realizada fora do contexto escolar.

Na Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), os psicólogos que apoiam as escolas do ensino regular, integram as equipas multidisciplinares dos vários Centros de Apoio Psicopedagógico distribuídos pelos concelhos da Região. Teoricamente, prestam apoio a todos alunos com NEE da rede escolar do concelho, desde o jardim-de-infância ao 1.º, e eventualmente 2.º e 3.º Ciclos e Secundário.

O papel do psicólogo da DREER no apoio às escolas do ensino regular, parece assumir alguma paradoxalidade. Verifica-se, na prática, que o psicólogo tende a reforçar o dito modelo tradicional. A expectativa da comunidade escolar ainda é o diagnóstico e tratamento individual. Mantém-se a preocupação com a avaliação e encaminhamento dos alunos. O psicólogo por mais velocidade que imprima à sua capacidade em avaliar muitos casos, rapidamente confronta-se com uma nova lista de espera. Segue-se a elaboração de um relatório, que por si só é pouco relevante. Esta prática, centrada na avaliação dos alunos com procedimentos clássicos, conduz a poucas mudanças no sistema escolar e deixa pouco espaço para outras formas de intervenção que não são menos importantes.

Por outro lado, preconiza-se uma perspectiva ecológica e contextualista do estudo do ser humano, mas verifica-se pouca integração do psicólogo no contexto escolar, dado o número de escolas onde opera. Na melhor das hipóteses, o psicólogo da DREER comunica da escola uma vez por semana, para fazer avaliação/intervenção psicopedagógica, reunir com agentes educativos ou dinamizar um programa de desenvolvimento de pessoal e social a uma ou duas turmas da escola. Pontualmente, dinamiza, acções de sensi-

bilização/formação para pais, professores ou outros agentes educativos. E o espaço para a partilha de ideias e pontos de vistas com os diferentes elementos da escola? E o espaço para colaborar com a escola na planificação de mudanças organizacionais? E o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade. E a análise de recentes investigações, técnicas de avaliação e intervenção? E, e ...?

A mudança na forma do psicólogo da Educação Especial intervir na escola afigura-se um processo complexo e gradual, cuja eficácia e eficiência terão que ser alvo de uma reflexão conjunta e de uma avaliação sistemática, bem como passar pela articulação com serviços congéneres. Não menos importante, será apostar no acompanhamento, formação, treino e qualificação dos profissionais de psicologia e de educação. Para além das competências de informação e de aconselhamento, afigura-se necessário desenvolver as competências de consultadoria – para trabalhar com grupos, com os professores e as famílias – bem como as competências de desenvolvimento organizacional e comunitário.

De igual modo, não devem ser descuidados os estudos e projectos de investigação educacional.

Trata-se de uma área de grande relevância, proporcionando não só o conhecimento científico, mas também a compreensão, sustentação e aperfeiçoamento das intervenções dos técnicos.

Bibliografia

- Candeias, A.A. (2006). *Crianças diferentes - múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir*. Évora: Universidade de Évora.
- Carita, A. (1996). *O psicólogo na escola: Factores condicionantes e sentido geral da intervenção*. *Análise Psicológica*, 1 (XIV): 123-128.
- Grilo, H. (1987). *Serviços de psicologia educacional e expectativas dos professores*. *Análise Psicológica*, 4 (V): 667-688.
- Anónimo (2005). *Psicólogos*. *Diversidades*, 9, 15.
- Taveira, M. C. (2005). *Serviços de psicologia e orientação e apoios educativos. Algumas conceptualizações com vista a uma estratégia de acção compreensiva*. Ministério da Educação.
- Vice-presidência do Governo Regional e Secretaria Regional de Educação - Portaria n.º 86/2001 – *Aprova os conteúdos funcionais das carreiras e categorias do pessoal não docente*.

Valentina Correia - Chefe da Divisão de Psicologia

Diagnóstico e Terapêutica

O Serviço de Diagnóstico e Terapêutica da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) congrega os Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica comportando um conjunto de 5 profissões distintas: Audiologia, Dietética, Fisioterapia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional.

Os Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica surgiram na DREER no início da década de 80 com a integração nos seus quadros de Terapeutas Ocupacionais. A Terapia da Fala surgiu no decorrer da década de 80. A Fisioterapia, a Audiologia e a Dietética integraram o quadro desta Direcção no decurso da década de 90. Na área de Audiologia, até à década de 80, era realizada por docentes de educação especial; na década de 80 e inícios da década de 90 por um técnico com curso de formação profissional.

A intervenção educativa desenvolvida pelos diferentes profissionais é distinta em alguns domínios de intervenção e complementar noutros no que respeita aos objectivos e processo educativo e pedagógico.

No seu enquadramento profissional, de acordo com a legislação aplicável - Decreto-Lei n.º 564/99, de 21 de Dezembro no seu artigo 5.º, a actividade destes técnicos é sustentada pelo conteúdo funcional específico para cada profissão:

Técnico de Audiologia – desenvolvimento de actividades de prevenção e de conservação da audição, do diagnóstico e da reabilitação auditiva, bem como no domínio da funcionalidade vestibular.

Dietética – aplicação dos conhecimentos de nutrição na saúde em geral e na educação de grupos de indivíduos, quer em situação de bem-estar quer na doença, designadamente no domínio da promoção e tratamento e da gestão de recursos alimentares.

Fisioterapia – centra-se na análise e avaliação do movimento e da postura, baseados na estrutura e funções do corpo, utilizando modalidades educativas e terapêuticas específicas com base essencialmente no movimento, nas terapias manipulativas e em meios físicos e naturais. A Fisioterapia visa a promoção da



saúde e prevenção da doença, da deficiência, da incapacidade, e da inadaptação

e do tratamento, habilitando ou reabilitando indivíduos com disfunções de natureza física, mental, de desenvolvimento ou outras, incluindo a dor com o objectivo de os ajudar a atingir a máxima funcionalidade e qualidade de vida.

Terapia da Fala – desenvolvimento de actividades no âmbito da prevenção, avaliação e tratamento das perturbações da comunicação humana, englobando não só todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita, mas também outras formas de comunicação não-verbal.

Terapia Ocupacional – avaliação, tratamento e habilitação de indivíduos com disfunção física, mental, de desenvolvimento, social ou outras, utilizando técnicas terapêuticas integradas em actividades seleccionadas consoante o objectivo pretendido e enquadradas na relação terapeuta/utente. A prevenção da incapacidade através de estratégias adequadas com vista a proporcionar ao indivíduo o máximo de desempenho e autonomia nas suas funções pessoais, sociais e profissionais e, se necessário, o estudo e desenvolvimento das respectivas ajudas técnicas, de modo a contribuir para uma melhoria da qualidade de vida.

No âmbito destas funções e ainda, de acordo com o mesmo enquadramento legal, cabe-lhes conceber, planear, organizar e avaliar o processo de intervenção terapêutica com o objectivo da promoção da saúde, da prevenção, do diagnóstico, do tratamento, da reabilitação e da reinserção. Neste processo de intervenção têm sempre em consideração a história pessoal e clínica, o diagnóstico e os demais elementos relevantes para a eficácia da prática e abordagem terapêutica.

As práticas terapêuticas encontram-se enquadradas e integradas nos contextos e equipas multidisciplinares.

Numa perspectiva histórica, inicialmente a resposta nas áreas da Terapia Ocupacional e da Terapia da Fala era centrada no atendimento em Estrutura de Educação Especial, embora iniciando experiências de participação e colaboração na Educação Integrada, nomeadamente em crianças com deficiências sensoriais e físicas, bem como em Programas de Despiste e Rastreio e Programas de Intervenção Precoce implementadas pela DREER na década de 80.

Estas mudanças reflectiam alguns dos movimentos e evolução dos conceitos relacionados com o atendimento a crianças/jovens portadores de deficiência acompanhando a tendência mundial no âmbito das políticas educacionais, a Educação Integrada e o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) desencadeando alternativas pedagógicas no sistema regular de ensino e assim preparar adequadamente as crianças/jovens com deficiência para a sua integração educacional e social.

O trabalho era organizado com base num conjunto de intervenções individuais. A avaliação e a identificação eram fundamentadas em critérios e categorias a partir do modelo biomédico. A educação escolar era considerada nesta intervenção, embora a ênfase fosse colocada no processo terapêutico ou de reabilitação. Neste processo era promovido o envolvimento da família e parcerias cooperantes com o docente de educação especial, psicólogos e serviços da comunidade.



Na sequência dos movimentos de integração virem a pôr em causa para efeitos de intervenção educativa,

os sistemas de categorização das deficiências (com base no modelo biomédico) colocaram a ênfase na avaliação das características individuais dos alunos, responsabilizando a escola pela activação de medidas e recursos educativos especializados adequados a cada situação específica (modelo biopsicossocial).

A descentralização da resposta educacional pela DREER, na década de 90, através da criação de Centros Psicopedagógicos de âmbito concelhio, reflectiu as mudanças político-legislativas (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto) e com a proposta de Educação Inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994) que aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação dos alunos com NEE e realça o direito de todas as crianças serem incluídas no sistema de educação.

Com o evoluir dos conceitos nas práticas educativas e a própria adequação da organização dos Serviços da DREER, as acções técnicas e profissionais dos Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica, detêm uma especial atenção na prestação de cuidados aos Programas de Intervenção Precoce, Programas de Educação Inclusiva, Programas de Despiste e Orientação, Programas de Apoio e Orientação Domiciliária, Programas de Hipoterapia, Programas de Hidroterapia, estudo, orientação e encaminhamento de crianças/jovens com NEE e programação/avaliação do processo educativo.

A intervenção dos Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica em contexto educativo situa-se no âmbito da: Prevenção; Rastreio; Consultadoria; Avaliação e Diagnóstico; Tratamento; Intervenção; Gestão; Aconselhamento e seguimento das crianças/jovens com perturbações aos diferentes níveis.

Esta intervenção comporta dinâmicas de trabalho de prestação de cuidados directos e de prestação de cuidados indirectos sendo esta dirigida a famílias, grupos, profissionais de educação, profissionais de saúde e população em geral.

A mesma, orienta-se numa perspectiva biopsicossocial, envolvendo a família em todas as fases do processo de intervenção com o objectivo de fortalecer as suas competências tornando-a um agente capacitado de integração de criança, bem como os diferentes agentes educativos envolvendo-os no processo de intervenção de forma contínua, articulada e cooperante

no sentido da complementaridade das actuações.

É necessário ir ao encontro das exigências decorrentes de uma avaliação dinâmica, interactiva e multi-dimensional das NEE através de práticas, que englobam as componentes definidas pelo novo sistema de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde mais conhecido por CIF (Organização Mundial de Saúde, 2001). Este sistema permite classificar os níveis de funcionalidade e incapacidade, bem como os factores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e contributo de profissionais de diferentes áreas.



No enquadramento e atributos da DREER, da sua prática profissional nas práticas educativas preconizadas pelo modelo de escola inclusiva constitui, parte essencial, a equipa multidisciplinar e a família numa perspectiva partilhada e de colaboração. Assim, (i) o trabalho de equipa, após a recolha de informação diferenciada, permite a análise conjunta da informação e a tomada de decisão de forma a definir medidas educativas específicas a adoptar, quer para efeitos de planificação educativa, quer para efeitos de caracterização das NEE; (ii) o envolvimento parental considerando os pais parceiros privilegiados no processo educativo do seu filho, valorizando o seu papel, disponibilizando apoio no que diz respeito a formas de ajudas e promovendo atitudes e comportamentos que contribuam para uma boa relação de trabalho com os pais de crianças com NEE. Torna-se necessário no processo educativo do aluno com NEE o envolvimento de todos os agentes educativos num trabalho de colaboração

e cooperação, de recursos materiais e equipamentos necessários, de valorização profissional contínua, de desenvolvimento das competências técnicas e profissionais, de atitudes positivas e de boas práticas.

O Técnico de Diagnóstico e Terapêutica no seu desempenho profissional deverá desenvolver qualidades e competências ao nível da partilha, da responsabilidade, de tomadas de decisão relativas ao seu trabalho, de capacidade de comunicação, de capacidades de auto-avaliação, de participar de forma activa e positiva em reuniões, de participar na elaboração de programas individuais, de melhorar os seus conhecimentos sobre programas curriculares escolares e estratégias educativas como meio de otimizar o desenvolvimento da sua prática.

Referências Bibliográficas

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, 1991, *Regime Educativo Especial*.

Decreto-Lei n.º 564/99, de 21 de Dezembro, *Estatuto Legal da Carreira de Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica*.

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2005). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Ministério de Educação, Lisboa.

European Agency for Development in Special Need Education (2003). *Special Education Across Europe in 2003 - Trends in Provision 18 European Countries*. Cor J. W. Meijer, Project Manager for the European Agency for Development in Special Need Education.

Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.

PORTER, G. (1995). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da Inclusão*. UNESCO.

UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. UNESCO.

VITAL, C (2004). *O Papel do Terapeuta da Fala da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação na Educação Integrada/Inclusiva* (não publicada). Monografia do Concurso para acesso à categoria de Técnico de Especialista de 1ª Classe – DREER, Funchal.

Conceição Vital - Coordenadora do Serviço de Diagnóstico e Terapêutica



A intervenção do Serviço Social na Educação passa pela promoção de condições favoráveis à equidade de oportunidades numa sociedade nor-

malizada e normalizadora, à qual está subjacente um conjunto de regras, papéis, estatutos e hierarquias, descurando, muitas vezes, as diferenças sócio-económicas, culturais, físicas e intelectuais.

Na perspectiva do Professor Miranda Correia, as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) são aquelas que exibem défices ao nível de competências, possuem dificuldade em adquirir e em generalizar novos conhecimentos e aptidões. Estes problemas são reais e se estas sofrem embaraço por não serem capazes de acompanhar o ritmo normal de uma sala de aula (onde estão incluídas mas nem sempre se sentem envolvidas) mais sofrem os seus progenitores ou tutores por não saberem lidar com este conceito novo nas suas vidas.

O papel do Técnico Superior de Serviço Social na Educação Especial passa por um envolvimento imperativo da instituição família sem recorrer a sistemas de representações familiares sob o pano de fundo do imaginário social em que vivemos. A família não pode ser condenada nem glorificada, deve ser considerada parte única para um entendimento da realidade por ela vivenciada. É conveniente e necessária uma parceria entre todos – família, técnicos, docentes – para que a intervenção seja rigorosa e acurada em prol da criança.

O assistente social procura envolver a família, actuando como agente mediador com o objectivo de criar condições para a sua autonomia, capacitando-a para os recursos existentes na comunidade. Nesse sentido, o trabalho profissional é efectuado no desenvolvimento e estimulação das capacidades das famílias

Serviço Social

em termos relacionais (facilitando o desenvolvimento das relações interpessoais, habilitando-as para assumirem novos papéis e estimulando adequadas formas de comunicação e expressão), organizativos (promovendo a interacção entre todos, accionando recursos sociais e fomentando a participação; e cognitivos - fornecendo informação às famílias, auscultando a sua compreensão e orientando-as para a utilização dos seus recursos).

No passado, a intervenção do Serviço Social baseava-se no diagnóstico e intervenção numa situação-problema. Pretendia-se que os assistentes sociais procedessem ao diagnóstico/identificação das causas que estavam na origem do problema, delineassem um projecto de intervenção e o colocassem em marcha.

Toda a intervenção baseava-se na definição de um sistema de causa-efeito e na aplicação de um método específico de intervenção, mas com o surgimento de novos problemas sociais o Assistente Social passou a adoptar uma intervenção mais flexível, atendendo às particularidades de cada situação.

Deu-se também uma maior abertura e expansão de áreas de intervenção social e o Assistente Social deixou de ser visto como tendo por fim único ajudar os outros e passou a distinguir-se como uma área que actua para habilitar indivíduos, grupos e comunidades para que possam atingir a plena realização das suas potencialidades.

Com a crescente necessidade de responder aos novos desafios, o Assistente Social procura cada vez mais adaptar-se às novas realidades com a criação de projectos que promovam um melhor acesso à informação e à integração social.

A intervenção social actua junto da pessoa com necessidades educativas especiais e procura que o utente se envolva neste processo e seja capaz de atingir a sua realização como pessoa e como cidadão de pleno direito.

Projecto *Aprender Sem Barreiras*: Apontamentos sobre uma intervenção interdisciplinar

Foi com satisfação e agrado que no término do ano lectivo, 2006/2007, a Divisão de Adaptação às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (DANTIC), avaliou o terceiro ano de implementação do projecto “Aprender Sem Barreiras” na EB 2/3 de Santo António – Funchal. Este projecto facilita, através de sistema de videoconferência, um serviço de teleaula; abrangendo alunos que, por motivos de acessibilidade e mobilidade, não se podem deslocar diariamente à escola,

Esta intervenção da DANTIC traduziu-se em diversas acções, previamente acordadas com os diferentes parceiros da comunidade escolar, a família e outros agentes implicados no processo educativo. As acções basearam-se nas necessidades do utente, no aumento da sua funcionalidade nos diferentes contextos em que interage, sempre numa perspectiva de prevenção, preparação e, em algumas situações, readaptação destes contextos para um desempenho mais eficaz do aluno. A intervenção da DANTIC, ao longo deste ano lectivo, centrou-se, essencialmente nos contextos Educativo / Escolar e Domiciliar / Aluno.

Contexto Educativo / Escolar

A preparação do ano lectivo teve início com a organização de uma acção de sensibilização sobre a temática da “TeleAula” aos docentes implicados no projecto. Esta acção teve como objectivos: trocar experiências e contextualizar as questões relacionadas com a resposta educativa para alunos impossibilitados de se deslocarem à escola. Os conteúdos traduziram-se na apresentação dos modelos pedagógicos implementados neste tipo de resposta e na discussão de estudos de caso. Numa vertente teórico-prática, foram apresentados os recursos tecnológicos existentes, tal como os instrumentos utilizados para o acompanhamento e avaliação do projecto. Para finalizar, numa vertente prática, os docentes conheceram a tecnologia utilizada pelos alunos no domicílio (videotelefone...) e assistiram à demonstração do sistema de videoconferência na EB 2/3 de Santo António.

Iniciado o ano lectivo – e com a vinda bissemanal do aluno à escola – tornou-se imperativo realizarmos uma demonstração prática, aos docentes do aluno e aos auxiliares de acção educativa, de como efectuar manobras de transferência e sobre a utilização de ajudas técnicas relacionadas com as actividades de vida diária. Em paralelo, foi realizada pela Terapeuta Ocupacional a avaliação das condições de acessibilidade da escola (casa-de-banho, mobiliário da sala de aula e refeitório) e emitido o respectivo parecer técnico das adaptações necessárias. Com o decorrer do ano, surgiram alguns problemas relacionados com o funcionamento do sistema implementado, tendo sido necessário que os técnicos de informática prestassem assistência técnica, através da verificação e resolução de problemas e da substituição de tecnologia temporariamente cedida (microfone e videotelefone).



Partindo do pressuposto de que qualquer intervenção no sistema educativo deverá ser baseado em parcerias entre os diversos intervenientes e, no seguimento da implementação deste projecto, a DANTIC, em colaboração com o CAP Funchal e a Directora de Turma, dinamizou reuniões mensais com os professores do aluno, no intuito de ser feito o balanço periódico da implementação do sistema e de todos os aspectos a ele inerentes. Refira-se que ao longo do ano lectivo

vo, foram realizadas outras reuniões, com a Docente Especializada do aluno, com o objectivo de resolver situações problemáticas pontuais.

Neste contexto, ainda ao nível da intervenção realizada pela Docente Especializada da DANTIC, no final do ano lectivo voltou-se a avaliar o projecto através do preenchimento de questionários e assim, conhecer a opinião dos professores e dos alunos, de um modo formal, sobre a dinâmica deste projecto e as vantagens e desvantagens para os intervenientes. De um modo geral, os docentes implicados, tal como no ano lectivo anterior, classificam o projecto num nível 4, numa escala de 1(-) a 5 (+). Relativamente às principais vantagens, os alunos e os professores referem o acesso do aluno à aprendizagem escolar e a importância da sua inclusão social na turma – o aluno é visto como elemento activo da turma e desejam que possa frequentar diariamente a escola. Ao nível das desvantagens, alguns professores e alunos, referem a existência de alguns problemas técnicos ao nível da transmissão do som.



Contexto Domiciliar / Aluno

No início do ano lectivo anterior a oferta de uma cadeira de rodas electrónica (há muito esperada), permitiu ao aluno iniciar as suas deslocações à escola. A avaliação realizada permitiu encontrar e disponibilizar uma ajuda técnica adaptada às especificidades do aluno. Mais especificamente, esta cadeira de rodas electrónica permitiu ao aluno “posicionar-se correctamente, estabilizar o corpo ou partes do corpo; prevenir e evitar deformidades; facilitar e desencadear o mo-



vimento e realizar tarefas de forma segura; funcionar com menos esforço, dispêndio de energia, com menos dor e maior comodidade.”

Ao longo do ano, a situação foi acompanhada directamente pela DANTIC, através da reavaliação do posto de trabalho do aluno e posterior adaptação do mesmo – construção de mesa para o computador adaptada à cadeira de rodas electrónica e de uma base de apoio para a torre do computador, de forma a que o aluno possa aceder autonomamente. Ao ser readaptado este contexto, reavaliaram-se questões de posicionamento, o que implicou visitas domiciliárias regulares de intervenção do fisioterapeuta. Na avaliação anual comparativa, realizada pela TSEER, para verificar a evolução ao nível da coordenação dinâmica manual, comprovaram-se os efeitos de um posicionamento mais adequado e das adaptações realizadas ao posto de trabalho, que se traduziu numa evolução positiva ao nível da componente grafomotora da escrita, entre outros aspectos avaliados.

Tal como em contexto escolar, prestou-se apoio técnico, no que concerne à manutenção da tecnologia utilizada, recorrendo ao empréstimo temporário, de tecnologia alternativa. Ainda, neste contexto, efectuou-se a avaliação da manutenção necessária ao bom funcionamento da cadeira de rodas electrónica.

No âmbito desta perspectiva de intervenção, dita ecológica, a DANTIC efectuou deslocações domiciliárias com o intuito de, em parceria com a família e os serviços comunitários, resolver questões relacionadas com cuidados médicos, nutrição, acessibilidade do espaço habitacional... Todo o trabalho desenvolvido leva-nos a creditar que contribuimos para a promoção

efectiva de uma melhoria da qualidade de vida e da igualdade de oportunidades.



Neste sentido, a DANTIC colaborou, no final do ano lectivo, na visita de estudo/passeio à Prainha do Caniçal, organizada por alguns docentes da turma, nomeadamente através de solicitação de apoio ao SANAS Madeira, de modo a permitir o acesso do aluno em veículo adaptado, de forma a que este pudesse usufruir do local com os seus pares. Alguns elementos da DANTIC também estiveram presentes no local, pres-

tando apoio técnico de modo a assegurar as transferências e outras actividades da vida diária.

Reflectindo sobre a visita, o aluno quando questionado sobre o momento vivido referiu (através do *MSN Messenger*) que concorda com estas iniciativas de modo a que “haja mais apoios na acessibilidade de pessoas com deficiência de forma a que possam realizar mais actividades”, acrescentando que “para mim é importante saber que a cada passo vejo que é possível fazer mais coisas. Confesso que estava com medo de experimentar, pois o mar é tão grande contra a minha fragilidade, mas enfim vejo que até o mar pode se tornar pequeno quando temos a coragem de ultrapassar as barreiras”.

Sentindo que a implementação deste projecto vai ao encontro de uma pedagogia de inclusão, através de uma prática integrada, onde o empenho de todos os implicados contribuiu para o sucesso do mesmo e, por se considerar que as boas práticas deverão ser alvo de partilha, a DANTIC não poderia deixar de divulgar todo o trabalho realizado em parceria com a escola, a família e outras entidades.

Graça Faria e Isabel Silva - *Divisão de Adaptação às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação*



Lei n.º 22-A/2007 - Código do Imposto sobre Veículos e o Código do Imposto Único de Circulação

A Lei n.º 22-A/2007 procede à reforma da tributação automóvel, aprovando o Código do Imposto sobre Veículos e o Código do Imposto Único de Circulação.

A mesma prevê a isenção de imposto aos veículos novos destinados ao uso próprio de pessoas com deficiência motora, maiores de 18 anos, bem como ao uso de pessoas com multideficiência profunda, de pessoas com deficiência que se movam exclusivamente apoiadas em cadeiras de rodas, de pessoas com deficiência visual e de pessoas com deficiência das Forças Armadas.

O Código do Imposto Único sobre Circulação prevê que estão isentos de imposto as pessoas com deficiência cujo grau de incapacidade seja igual ou superior a 60%, em relação a veículos das categorias A, B e E e só pode ser usufruída por cada beneficiário em relação a um veículo.

O reconhecimento da isenção prevista depende de um pedido dirigido à Direcção-Geral das Alfândegas e dos Impostos Especiais sobre o Consumo, acom-

panhado de declaração de incapacidade permanente emitida há menos de cinco anos, nos termos do Decreto-Lei n.º 202/96, de 23 de Outubro, ou de declaração idêntica emitida pelos serviços da Guarda Nacional Republicana, da Polícia de Segurança Pública ou das Forças Armadas, das quais constem: a) a natureza da deficiência; b) o correspondente grau de incapacidade; c) a comprovação da elevada dificuldade de locomoção na via pública ou no acesso ou na utilização dos transportes públicos colectivos convencionais; d) a inaptidão para a condução.

Em relação à condução do automóvel, é permitida a condução do veículo da pessoa com deficiência, mediante pedido dirigido à Direcção-Geral das Alfândegas e dos Impostos Especiais sobre o Consumo: independentemente de qualquer autorização, pelo cônjuge; pelos ascendentes e descendentes em 1.º grau ou por terceiro por ele designado, desde que previamente autorizados, e na condição da pessoa com deficiência ser um dos ocupantes.

Lei n.º 74/2007 - Cães de Assistência a Pessoas com Deficiência

O Decreto-Lei n.º 74/2007, de 27 de Março, estabeleceu novas alíneas no que concerne às pessoas com deficiência e ao direito a cães de assistência.

Como é do conhecimento geral, o anterior Decreto-Lei n.º 118/99, de 14 de Abril, consagrou o direito de acesso das pessoas com deficiência visual acompanhadas de cães-guia a locais, transportes e estabelecimentos de acesso público. No entanto, a evolução das técnicas de treino e de protecção sanitária dos cães permitiu, igualmente, o treino de cães como meio auxiliar das pessoas com deficiência mental, orgânica e motora independentemente da limitação de actividade e participação que enfrentam, pelo que a referida legislação passou a ser manifestamente insuficiente para garantir o direito das pessoas com deficiência que pretendem utilizar cães como meio auxiliar da sua mobilidade, autonomia e segurança.

Assim, foi alterada a legislação até então em vigor, alargando o regime às pessoas com as deficiências supra mencionadas e reconhece-se expressamente o

direito destes cidadãos acederem a locais, transportes e estabelecimentos públicos acompanhados de cães de assistência.

Foi adoptada a terminologia harmonizada a nível nacional e internacional, passando-se a utilizar a designação mais lata de cão de assistência, por forma a abranger as várias categorias de cães de auxílio para pessoas portadoras de deficiência, nomeadamente os cães-guia, os cães para surdos e os cães de serviço.

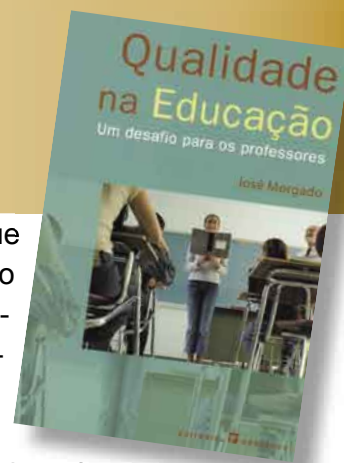
Atendendo a que a utilização de cães de assistência contribui decisivamente para a autonomia, auto-suficiência e independência das pessoas com necessidades especiais, bem como para a sua integração e participação na sociedade, só excepcionalmente são admitidas limitações ao acesso destes cães.

Este novo diploma teve como último propósito facilitar a vida dos cidadãos na concretização dos seus direitos e interesses legítimos.

Qualidade na Educação. Um Desafio para os Professores**Autor:** José Morgado**Colecção:** Ensinar e Aprender**Edição:** Editorial Presença**Ano:** 2004

Vencido o desafio, na generalidade dos países desenvolvidos, de assegurar que quase todas as crianças em idade escolar frequentem a escola, a próxima questão que se coloca é a da qualidade do ensino. Num mundo marcado pela heterogeneidade, os sistemas educativos assumem a responsabilidade em garantir o desenvolvimento equilibrado do indivíduo e a sua preparação para o futuro.

Esta obra foca questões fundamentais como a problemática da qualidade, o papel e a função actual do professor e a diferenciação pedagógica como tentativa de definição de um modelo de gestão da sala de aula.

**Alargando a Roda. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-Escolar****Autor:** Samuel Odom**Colecção:** Criança e Intervenção Precoce**Edição:** Porto Editora**Ano:** 2007

Ao longo dos anos, o número de crianças com necessidades educativas especiais integradas em turmas inclusivas na educação pré-escolar tem vindo a aumentar consideravelmente. Apesar da inclusão ser significativa, são muitas as crianças que supostamente frequentam programas inclusivos, no entanto, usufruem dessa mesma inclusão de modo limitado.

Para proceder à análise e exploração das barreiras e influências dos programas inclusivos há que optar por uma abordagem ecológica, analisando os aspectos que, interagindo entre si, moldam e influenciam a inclusão na educação pré-escolar, o que inclui o ambiente da sala, a interacção entre os colegas, as famílias, as comunidades, a diversidade cultural e linguística e a política social.

**Aferição do Teste de Proficiência Motora de Bruininks-Oseretsky à Região Autónoma da Madeira. Manual do Avaliador.****Autores:** Técnicos Superiores de Educação Especial e Reabilitação da DREER**Orientação Científica:** Professor Doutor Pedro Morato**Edição:** Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação**Ano:** 2007

O Teste de Proficiência Motora de Bruininks-Oseretsky (TPMBO) é um instrumento de avaliação que permite estudar a maturidade da criança no desenrolar do seu processo evolutivo. Como o TPMBO possibilita avaliações diferenciadas das habilidades motoras globais e finas, permite analisar informações que são extremamente relevantes no âmbito da pedagogia e da terapia, pois as capacidades motoras de cada indivíduo poderão reflectir, não só o seu desenvolvimento psicomotor, como também as suas condições afectivo-emocionais e o seu nível educativo.

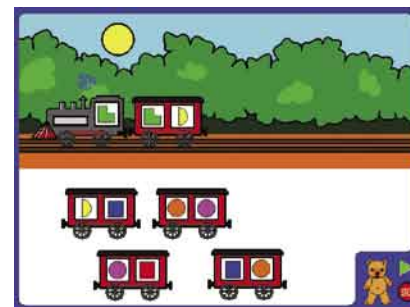
Já que o TPMBO não possuía tabelas de referência standardizadas à população portuguesa e dada à importância e relevância dos dados recolhidos por este teste, procedeu-se à aferição do TPMBO à população da Região Autónoma da Madeira.



Jogos do Ursinho

Jogos do Ursinho é um programa de computador para crianças em idade pré-escolar, que contém 12 diferentes tipos de actividades pedagógicas, cada uma das quais com 4 a 15 diferentes sub-actividades, com quatro níveis de dificuldade (fácil, médio, difícil e misto).

Este programa pode ser acedido através do rato *standard*, ecrã táctil, um ou dois manipuladores (através de um processo de varrimento), ou ainda de um teclado de conceitos como o *Intellikeys*.



Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Tel: 21 711 01 70 - Fax: 21 711 01 79
E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web <http://www.anditec.pt>

Bibou et ses Amis



O *Bibou et ses Amis* é um *software* livre desenvolvido pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, com o intuito de auxiliar os educandos na iniciação da aprendizagem da Língua Francesa.

Esta aplicação contempla um conjunto de actividades interactivas e muito apelativas, divididas em quatro grandes áreas: vocabulário, canções, histórias e jogos que se inserem sobre certas temáticas, tais como, o vestuário, as horas, o corpo humano, os números, os meios de transporte, as estações do ano, meses e dias da semana, podendo ser acedido através de rato *standard*, *trackball* e ecrã táctil.

Bibou et ses Amis é um *software* livre que pode ser acedido no site http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos_multimedia/recursos_cd.asp.

Fala mais Alto

Fala mais Alto é um programa desenvolvido para encorajar a vocalização, sendo frequentemente utilizado por pessoas com problemas a nível cognitivo e auditivo. Este *software* consiste em fazer crescer ou mover uma figura à medida que o utilizador produz sons, sendo que a intensidade do efeito visual depende do volume do som que o utilizador produzir, sendo que basta utilizar um microfone como interface de acesso a este programa.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Tel: 21 711 01 70 Fax: 21 711 01 79 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web <http://www.anditec.pt>



Magic Key



A solução *Magic Key* permite que pessoas tetraplégicas, sem qualquer movimento nas mãos, possam controlar completamente o rato do computador. Esta solução utiliza uma *webcam* adaptada para captar as imagens da cabeça do utilizador. Os movimentos naturais da cabeça, mesmo que de amplitude reduzida, permitem posicionar o cursor do rato exactamente no pixel desejado. O piscar dos olhos é utilizado para fazer os clicks dos respectivos botões do rato, sendo possível efectuar todas as possíveis combinações de cliques. Esta aplicação está oficializada como Ajuda Técnica com o n.º ISO 241006-450.

Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda - Avenida Dr. Francisco Sá Carneiro, 50 6301-559 Guarda - Tel: 271220120 / 271220165 - Fax: 271220150 - E-mail: magickey@ipg.pt - Página Web <http://www.magickey.ipg.pt>



Decorreu, na sala de formação dos Ilhéus, entre 12 e 20 de Julho, a acção de formação **Iniciação à Informática**, orientada pelo Técnico de Informática Marco Alves. O objectivo da acção foi dotar os formandos de conhecimentos básicos na área da informática, do *Windows* e do *Microsoft Word*.

A acção de formação foi dividida em três sessões, com a duração de 12 horas, onde participaram 42 técnicos profissionais de educação especial, docentes e técnicos superiores.

Entre 11 e 14 de Setembro, decorreu a acção de formação **Avaliação em Educação Especial**, sob a orientação da Dra. Isabel Madureira. Esta formação teve como objectivos: conhecer e analisar concepções e práticas de avaliação desenvolvidas na educação especial, analisar e reflectir sobre práticas de avaliação e respectivos instrumentos, compreender o objecto e as funções da avaliação em educação especial, conhecer as etapas do processo avaliativo e distinguir estratégias formais e informais de avaliação.

A acção, repartida em dois momentos, cada um com a duração de 6 horas, realizou-se no Auditório da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Horácio Bento de Gouveia e contou, na totalidade, com a presença de 275 docentes especializados.



No âmbito do Projecto Educativo “Educar para a Diferença”, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Fonte da Rocha convidou a equipa da Divisão de Adaptação às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (DANTIC) a realizar uma Acção de Sensibilização sobre Tecnologias de Apoio. Deste modo, no

Acção de Sensibilização na EB1/PE Fonte da Rocha

dia 12 de Junho, uma equipa da DANTIC deslocou-se ao município de Câmara de Lobos e dinamizou a referida acção sob o tema: “Igualdade de Oportunidades: Acessibilidade, Comunicação e Tecnologias de Apoio”.

A sensibilização, destinada aos docentes da escola, realizou-se em duas sessões: de manhã, entre as 10h e as 12h e de tarde, entre as 14h e as 16h. Em cada uma das sessões foi realizada uma apresentação e após este primeiro momento, os docentes puderam experimentar algumas das tecnologias de apoio (TA) disponibilizadas para aquele evento. Esta acção obteve *feedback* positivo por parte dos docentes, que revelaram um grande interesse pelos conteúdos abordados e pelas TA expostas.

Sala TIC do Serviço Técnico de Educação de Deficientes Motores / Visuais



O projecto SIEER ("O Acesso à Sociedade de Informação na Educação Especial") desenvolvido pela Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação no âmbito do Programa Operacional para a Sociedade do Conhecimento, nomeadamente do Programa Madeira Digital permitiu, entre outros objectivos, dotar o Serviço Técnico de Educação de Deficientes Motores / Visuais (STEDM/V) de meios tecnológicos e informáticos de forma a aumentar a qualidade dos serviços prestados à comunidade educativa. Nesse sentido foi equipada uma sala TIC com equipamento informático, software específico e outras adaptações tecnológicas. No final do ano lectivo entrou funcionamento a sala TIC do STEDM/V que será utilizada por cerca de 20 alunos deste estabelecimento de educação especial.

Conclusão do Curso de *Necessidades Educativas Especiais*

O Curso para professores de apoio na área das *Necessidades Educativas Especiais* (NEE), promovido pela Direcção Regional de Educação, em colaboração com a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação e co-financiado pelo Fundo Social Europeu conclui-se no passado dia 29 de Junho.

Com grande entusiasmo, os 18 participantes, docentes do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário, apresentaram os seus trabalhos de projecto, cujas temáticas variaram entre a Deficiência Intelectual Leve, Deficiência Motora, Perturbações do Espectro do Autismo e Dificuldades de Aprendizagem, entre elas a dislexia, disortografia, discalculia, entre outras.

A sessão de encerramento contou com a presença da Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação, do Director Regional da Educação, do Director Regional da Administração Educativa, do Director Regional de Serviços de Formação e Inovação Pedagó-



gica, da Directora de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas e da Chefe de Divisão de Apoio à Formação e Investigação Científica.

Os objectivos do Curso foram alcançados e com resultados positivos, tendo em conta que todos os docentes estarão a apoiar alunos com NEE nas escolas do ensino regular da nossa região no ano lectivo 2007/2008.

IIª Edição *Uma Volta pelo Mundo da Saúde*



A IIª edição de “Uma Volta pelo Mundo da Saúde” foi realizada pelo Centro de Actividades Ocupacionais de Câmara de Lobos (CAO CL) do Serviço Técnico de Actividades Ocupacionais e Emprego Protegido no intuito de prosseguir os seguintes objectivos: a promoção do bem-estar físico e emocional dos seus utentes, a optimização das suas capacidades e o fortalecimento da sua autonomia e independência pessoal.

Este evento decorreu no dia 20 de Junho no Mercado Municipal de Câmara de Lobos e contou com a colaboração de 17 entidades e o apoio incondicional da Autarquia local. Esta IIª edição iniciou-se com uma actuação de um grupo de utentes do CAO CL, que envolveu e entusiasmou o público, cativando-o para a visita aos diversos *stands* na recolha de informações.

Deste modo, os visitantes obtiveram conhecimento e informação em diferentes áreas:

Saúde e bem-estar - Centro de Saúde de Câmara de Lobos, Fundação de Cardiologia e Machados - Centro Ortopédico do Funchal, possibilitaram aos que por ali passaram a medição da tensão arterial, do nível de colesterol, teste aos diabetes e a medição do índice de massa corporal.

Exercício Físico - O Lobo Gym apresentou as várias valências que dinamizam em prol do bem-estar.

Prevenção do consumo de álcool e de drogas - O Serviço Regional de Prevenção da Toxicodependência e a Associação Mão Amiga contribuíram para que os visitantes adquirissem informação sobre este tema, ilustrada com casos práticos, realizando desenhos e actividades como forma de interiorizar os conceitos.

Promoção da Saúde - A Fundação Portuguesa “A

Comunidade Luta Contra a Sida” e a Abraço trouxeram à cidade de Câmara de Lobos materiais acerca dos cuidados a ter em relação ao vírus do HIV. Por seu lado, outras instituições também deram o seu contributo neste sentido, nomeadamente a Acreditar e a Liga Portuguesa Contra o Cancro, sensibilizando para o valioso trabalho que desenvolvem.

Adolescência - O Serviço de Atendimento ao Jovem do Centro de Saúde do Bom Jesus e a Associação de Planeamento Familiar apresentaram a toda a população visitante o tipo de intervenção realizada e o apoio que disponibilizam.

Prestação de Cuidados e Apoio Social - Neste universo estiveram presentes instituições que se dedicam à prestação de ajuda de carácter social e pessoal, designadamente: Centro Porta Amiga – Assistência Médica Internacional, Caritas Diocesana do Funchal, Centro Social e Paroquial de Santa Cecília e a Associação Presença Feminina.

O CAO CL fez-se representar, oferecendo pequenas lembranças (fitas) com frases alusivas ao bem-estar e ao optimismo, assim como com aconselhamentos e medições na área da dietética.



Finda a IIª Edição de “Uma Volta Pelo Mundo da Saúde” podemos concluir que o interesse da população em conhecer o seu estado de saúde, assim como os cuidados a ter com a manutenção do seu bem-estar tem vindo a aumentar, uma vez que o número de visitantes ultrapassou significativamente todas as expectativas, assim como o número de entidades que colaboraram voluntariamente.

Ana Mendes - Directora do Serviço Técnico de Actividades Ocupacionais e Emprego Protegido

Ciclo de Conferências “O Direito à Diversidade na Igualdade de Oportunidades

No âmbito do Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos, a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação realizou as duas primeiras sessões do Ciclo de Conferências “O Direito à Diversidade na Igualdade de Oportunidades”, nos passados dias 25 de Junho e 10 de Julho, no Centro Cultural John dos Passos e na Casa da Cultura de Câmara de Lobos, respectivamente.

Tendo em conta a necessidade de garantir a igualdade de direitos a todos, neste dois dias, os diferentes prelectores abordaram temas como: “A Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação ao Serviço da Igualdade de Oportunidades”; “A Família, a Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais”; “Olhar o Deficiente Profundo à Luz da Actualidade”; “Formação e Integração Profissional de Deficientes – Desafios e Oportunidades”; “Intervenção Precoce e Formação Parental”; “Desenvolvimento de Hábitos e Métodos de Estudo em Alunos com Necessidades Educativas Especiais”; “A Colaboração ao Serviço da Inclusão e da Igualdade de Oportunidades”; “A Aprendizagem Cooperativa como Resposta à Inclusão” e “Actividades Ocupacionais – Uma Ponte para a Vida Activa”.

O trabalho vencedor do Concurso Escola Alerta de 2007 “Não Somos Indiferentes à Diferença” foi também apresentado por um grupo de alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar do Campanário e ainda um outro tema “Síndrome de Down – Estudo de Caso”, por um grupo de alunos da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. A finalizar as sessões, os participantes puderam usufruir de um momento musical com a actuação do Duo Carla Jarimba e Marcelo Abreu.

Este ciclo não teria sido possível sem os apoios e colaboração recebidos através de parcerias estabelecidas com entidades e instituições. Ambas as sessões contaram com participação de diversos agentes educativos, bem como profissionais de outras áreas.

As conferências abertas ao público em geral, tiveram uma grande adesão e um *feedback* positivo por parte dos mais de 300 participantes.



Centro Novas Oportunidades para Pessoas com Deficiência



No decurso do ano de 2006, iniciou-se, entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, o Ministério da Educação e a Casa Pia de Lisboa, um projecto pioneiro no quadro das políticas de integração das pessoas com deficiência em particular e no quadro das políticas de qualificação da população adulta, enquanto política genérica e enquadradora do programa Novas Oportunidades.

Nesse trabalho estiveram empenhados vários organismos de ambos os Ministérios, bem como Associações da área da Deficiência, a Associação Portuguesa de Surdos (APS), a Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO) e a Casa Pia.

Durante um ano, trabalhou-se uma ideia, um projecto, mas sobretudo uma política. Uma política de igualdade de oportunidades, de transgressão de barreiras, de novas oportunidades e de integração das pessoas com deficiência.

Para as pessoas com deficiências, a igualdade de oportunidades, nomeadamente ao nível da formação profissional e emprego, é muitas vezes uma realidade adiada devido a condicionalismos que se prendem com a insuficiência de habilitações escolares adequadas. Para minimizar esta dificuldade, o Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade 2006-2009 (PAIPDI) e o Programa Novas Oportunidades prevêem a criação de seis centros especializados para atender população com

deficiências de vários tipos.

Nesse sentido, foi assinado um protocolo de cooperação com o objectivo de tornar o reconhecimento, a validação e a certificação de competências acessível às pessoas com deficiência, neste caso às pessoas cegas, surdas e surdocegas. O acesso a este programa implicava a construção de um instrumento de referência que fizesse a adaptação dos referenciais base do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) tendo em conta as necessidades que as deficiências em causa implicavam.

No passado dia 3 de Julho foi inaugurado o Centro Novas Oportunidades (CNO) do Colégio António Aurélio da Costa Ferreira, mais conhecido por CNO Casa Pia, o primeiro centro novas oportunidades com especificidade na área da deficiência, destinado a proporcionar a certificação escolar de nível básico através do processo de reconhecimento de competências e saberes adquiridos pelo indivíduo ao longo da vida.

Os objectivos são: valorizar as aprendizagens e experiências de vida, potenciar a consciencialização da importância dos saberes adquiridos ao longo da vida, elevar os níveis de qualificação base e incentivar a formação ao longo da vida.

Este primeiro centro vai trabalhar com pessoas surdas, cegas e surdocegas, com mais de 18 anos, empregadas ou desempregadas, que não tenham concluído o ensino básico e que pretendam obter uma certificação escolar de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e diploma do nível básico. Estão já em vista outros cinco centros aptos a avaliar outras deficiências, no intuito de tornar Portugal um país mais inclusivo e mais coeso do ponto de vista social.

Importa salientar que na Região Autónoma da Madeira, à semelhança do que se passa no contexto nacional, a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação prevê, entre outros projectos, a criação de um Centro de Novas Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

Uma tarde diferente no Madeira Magic



No passado dia 19 de Julho, decorreu no Madeira Magic, uma acção de sensibilização sobre a problemática da Surdez, integrada nas Actividades de Verão de 2007, do Serviço Técnico de Educação de Deficientes Auditivos. Esta iniciativa juntou as crianças que frequentaram as Actividades de Verão de ambas as Instituições. Foi uma experiência muito interessante, que proporcionou momentos de aprendizagem e interacção entre crianças ouvintes e surdas, tendo aquelas, manifestado grande interesse e motivação pelo conhecimento da Língua Gestual.

Nesta troca de experiências, as crianças ouvintes tentavam aprender o alfabeto gestual e nomes de frutos, animais, cores e expressões do seu quotidiano como “bom dia”, “obrigada”...

As crianças surdas disseram o seu nome em Língua Gestual e mostraram a sua prótese auditiva e o implante coclear nalguns casos, o que despertou grande curiosidade por parte das crianças ouvintes. Neste contexto, proporcionou-se uma tarde diferente, onde reinaram o convívio e a troca de experiências entre os dois grupos.

Seguiu-se um lanche convívio e jogos que envolveram os conhecimentos adquiridos nesta pequena formação contribuindo para sensibilizar estas crianças para a problemática da deficiência.

Apesar da barreira da comunicação, foi curioso ver o esforço feito por estas crianças em conversarem umas com as outras durante o tempo que permaneceram juntas.

Nesta perspectiva, o Madeira Magic tem se mos-

trado de fundamental importância, uma vez que é uma instituição cada vez mais aberta à comunidade em geral e à problemática da deficiência e continua empenhada na sensibilização para a pessoa com necessidades educativas especiais (NEE).

O Madeira Magic possui um espaço amplo e “desprovido” de barreiras que poderiam condicionar a participação de pessoas com NEE em actividades do género, mas esse facto tem sido tido em conta nos seus objectivos.

É de realçar as questões interessantíssimas que muitas das crianças colocaram sobre a deficiência auditiva e mostraram vontade de “quando forem grandes” desenvolverem trabalhos no sentido de encontrar soluções para minimizar o problema da pessoa surda.

Iniciativas como esta devem ser exemplo, uma vez que possibilitam e melhoram a integração da pessoa com NEE na sociedade. Uma boa maneira de “chegar” a este ideal de plena integração na comunidade é sensibilizar as crianças e suas famílias que, pouco a pouco, interiorizam valores de igualdade e equidade em relação à pessoa diferente.

Estas pequenas acções de sensibilização também deviam ocorrer nas Escolas do Ensino Básico para que as crianças cresçam com este espírito de interacção e aceitação da criança diferente.



Fernanda Gouveia - Directora do Serviço Técnico de Educação de Deficientes Auditivos

Apresentação do Ano Lectivo 2007/2008

No início de mais um ano lectivo, a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), enquanto serviço público cuja missão se alicerça na *inclusão de crianças, jovens e adultos portadores de deficiência ou de outras necessidades especiais (NE)*, apresentou oficialmente o seu plano de acção para 2007/2008, numa conferência de imprensa que teve lugar na Quinta Olinda, no passado dia 20 de Setembro.

Nesta conferência salientou-se a visão desta Direcção como o desejo de *que a filosofia da inclusão se torne realidade*, pautada pelos valores da *igualdade, da cooperação, da partilha, da dignidade, da transparência, do respeito e da inovação*.

Em relação às valências Educação e Reabilitação, nas quais a DREER actua, apresentaram-se os seguintes dados:

| Valência Educação | Valência Reabilitação |
|--|--|
| Estabelecimentos de Educação Especial 310 alunos | Cursos de Formação Profissional 160 formandos |
| Estabelecimentos de Educação e Ensino 3813 alunos | Actividades Ocupacionais 211 utentes |
| | Apoio Sócio-Educativo de Deficientes Profundos 64 utentes |

A DREER conta com a colaboração de uma equipa multidisciplinar descentralizada a nível concelhio como apoio a estabelecimentos de educação e ensino e a centros de actividades (Centros de Apoio Psicopedagógico).

De destacar a colocação de 238 docentes especializados em todos os estabelecimentos de educação e ensino da RAM (públicos e privados).

Um outro enfoque dado pela Directora Regional, Dra. Maria José Camacho, recaiu sobre os projectos em curso, desenvolvidos pelos diferentes serviços da DREER, nomeadamente: Programa Crescendo (intervenção a título preventivo de famílias e crianças em risco social); Modelo *TEACCH* (atendimento a crianças com problemas do espectro do autismo); Projecto de Sobredotação; Desporto Adaptado; Inclusão pela



Arte; Projecto comunitário AVANCES no âmbito do INTERREG III B; Projecto de Cinoterapia para utentes dos programas ocupacionais; Programas Ocupacionais em empresas e serviços públicos; Projectos de Investigação-Acção nas áreas de Intervenção Precoce, Diferenciação Pedagógica e Sobredotação; formação nas modalidades Contínua e Especializada: Pós-Graduação e Mestrados em Educação Especial; edição da Revista *Diversidades*; reorganização da Biblioteca Especializada em Necessidades Especiais; avaliação especializada na área das tecnologias adaptadas e da acessibilidade prevendo-se a intervenção junto de 132 alunos com NE; Centro de Produção de conteúdos adaptados às necessidades dos alunos com NE (formatos: *braille*, ampliação, digital, relevo, Símbolos Pictográficos para a Comunicação - SPC); Projecto "Aprender sem Barreiras" de ensino à distância, em regime de vídeo-conferência (teleaula).

Quanto às infra-estruturas de apoio, apontaram-se o redimensionamento e abertura de novos serviços, designadamente do: Centro de Apoio Psicopedagógico da Ribeira Brava e Centro de Apoio Psicopedagógico / Centro de Actividades Ocupacionais de S. Vicente (Rosário).

Novos desafios também se avizinham para os próximos tempos, traduzidos em novos projectos, a saber: despiste Precoce da Surdez; criação de uma Unidade de Emprego Protegido; criação de uma Empresa de Inserção para e com Pessoas com Deficiência; Unidade Especializada em Multificiência na Ribeira Brava; Gabinete de Apoio à Pessoa com Deficiência; Centro de Novas Oportunidades para Pessoas com Deficiência; protocolo com a Porto Editora para o lançamento da colecção *Impacto Educacional*.

3 OUTUBRO MACHICO

6 NOVEMBRO PORTO SANTO

29 OUTUBRO SÃO VICENTE

7 DEZEMBRO FUNCHAL

CICLO DE CONFERÊNCIAS

O DIREITO À DIVERSIDADE NA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES



DESTINATÁRIOS:

DOCENTES, FAMÍLIAS E OUTROS ACTORES EDUCATIVOS

**INSCRIÇÕES
ABERTAS!
CONSULTE O FOLHETO**

MAIS INFORMAÇÕES:

SECRETARIADO

RUA DOS ILHÉUS, Nº1 - C 9000 - 176 FUNCHAL

TELF.: 291 743142 / 291 705860 FAX: 291 741245

URL: www.madeira-edu.pt/dreer E-MAIL: dsfat.dreer@madeira-edu.pt

ORGANIZAÇÃO:



SECRETARIA REGIONAL DE
EDUCAÇÃO E CULTURA



DIRECÇÃO REGIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL E REABILITAÇÃO



DIRECÇÃO DE SERVIÇOS DE
FORMAÇÃO E ADAPTAÇÕES TECNOLÓGICAS

INICIATIVA NO ÂMBITO DO
ANO EUROPEU DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES PARA TODOS



REVISTA **DIVERSIDADES** COM O APOIO DE:

O Liberal

Empresa de Artes Gráficas, Lda