Julho, Agosto e Setembro de 2006
Periodicidade Trimestral
Ano 4 - Nº 13
ISSN 1646-1819

DIVERSIDADES

Paradigmas da Diferença: Agir!

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

Índice

3 Editorial

4 **A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais**

14 Comentário

20 Transversalidade: **contextualizar saberes e competências dos diferentes actores sociais face à diferença**

23 Avaliação do II Encontro Regional de Educação Especial

28 Poema: *O Pássaro da Alma*

30 Momentos

31 Livros Recomendados

32 Formação

33 TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

34 Notícias

Ficha Técnica

DIRECTORA – Cecília Berta Fernandes Pereira
REDACÇÃO – Serviços da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação
REVISÃO – Direcção de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas
MORADA – Rua D. João nº 57
9054 – 510 Funchal
Telefone: 291 705 860
Fax: 291 705870
EMAIL – 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 / Estúdio Quattro
Arquivo do Jornal da Madeira

Cecília Pereira
Directora Regional de Educação
Especial e Reabilitação

Nesta edição da Revista Diversidades terminamos a divulgação do II Encontro Regional de Educação Especial.

Depois de termos reflectido sobre os paradigmas da diferença – Sentir e Pensar, nos três últimos números da Diversidades, neste número destacamos a "Acção".

Agir! Torna-se essencial que tudo aquilo que pensamos, que reflectimos, transforme a nossa prática, na procura de melhor qualidade.

Chegamos ao fim da divulgação das reflexões e experiências partilhadas nos três dias em que decorreu o II Encontro Regional de Educação Especial. No entanto, para nós, é um começo para lançarmos as sementes da diferenciação e da cooperação nos locais em que intervimos profissionalmente e na vida em comunidade, uma vez que cada um de nós tem responsabilidades sociais.

Esta é a tarefa de todos: docentes, técnicos, família, empresários, Estado – reconhecer e acreditar que as pessoas com necessidades especiais são nossos parceiros e têm um papel a desempenhar na nossa sociedade, enquanto cidadãos activos, com direitos e deveres.

Os dados estão lançados, agora devemos Agir!... E, é esta acção que nos levará a avaliar e a reflectir de novo fazendo repetir incessantemente e dialecticamente o círculo:

A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais

Introdução

Em Portugal, em meu entender, uma grande parte dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) não está a receber uma educação apropriada às suas características e necessidades, embora reconheça que a sua educação tem vindo a atravessar um período de mudança, fruto da convergência entre os esforços de um vasto espectro de pessoas, das quais destaco os profissionais de educação e as famílias, e um novo entendimento da actual política educativa, respeitante à educação de alunos com NEE, traduzido nos princípios do chamado movimento da inclusão. Contudo, a mudança mais radical situa-se na forma como a comunidade, em geral, e a escola, em particular, venham a entender o caminho para a procura de uma solução que passe pela forma como os indivíduos com NEE se devem integrar numa moldura educativa que defenda os seus direitos e responda às suas necessidades específicas.

Este é o propósito deste trabalho que, para além de se preocupar com o interesse posto na educação dos alunos com NEE, pretende equacionar uma tomada de posição que se insira na defesa dos seus direitos e, assim sendo, formular um conjunto de princípios que permitam encontrar um modelo a partir do qual seja possível edificar e padronizar programas educativos exemplares.

Um dos princípios fundamentais que pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos com NEE é, como já referi, o movimento da inclusão. Será, portanto, a partir dele, ou com base nele, que este trabalho se edificará, seguindo sempre o pressuposto de que, a sua génese diz respeito à inserção de alunos com NEE nas escolas públicas das suas residências. Deste modo, é preciso perceber este movimento na conjuntura dos elencos educativos que o precederam para, assim, podermos entender como se processam as respostas educativas para os alunos com NEE na escola de hoje, que denomino por escola contemporânea. É, portanto, preciso compreender que toda a criança tem o direito de iniciar o seu percurso escolar na escola da sua residência. O mesmo é dizer que, sejam quais forem as suas características e necessidades, as escolas devem estar preparadas para dar resposta a essa heterogeneidade, tendo por base uma multiplicidade de serviços e apoios adequados a essas mesmas necessidades. Não basta inserir uma criança numa classe regular ou numa escola regular. É preciso, também, que lhe sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes, tantas vezes traduzidas na prestação de serviços e apoios de educação especial que a criança deve ter ao seu dispor, em vez de dispor a criança para esses serviços, ou seja, no caso da criança com NEE, a existência de serviços de educação especial, sempre que possível, nas escolas e não fora delas, poderá fazer com que ela tenha a possibilidade de aprender, lado a lado, com a criança sem necessidades educativas especiais. A partir daqui, tudo depende das metas educacionais consideradas e das necessidades e competências dessa criança.

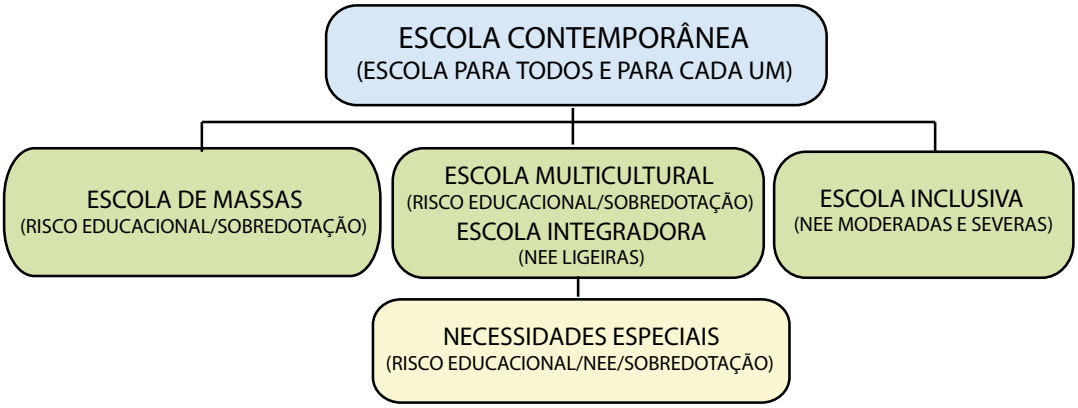
Como aqui já foi dito, este trabalho pretende dar um contributo nesse sentido, começando por ilustrar a forma como eu vejo a escola de hoje, que denominei por Escola Contemporânea, e terminando com a formulação de uma proposta de organização dos agrupamentos e do próprio sistema educativo, no que diz respeito aos serviços e apoios de educação especial.

Assim sendo, ele tratará cinco componentes essenciais que designo por: (1) O movimento; (2) O modelo; (3) O processo; (4) Os recursos humanos; e (5) A organização do sistema educativo.

O Movimento

Ao ter afirmado acima que "toda a criança tem o direito de iniciar o seu percurso escolar na escola da sua residência", fi-lo com um propósito, o de deixar perceber que, até meados dos anos oitenta do século passado, quem não frequentava as escolas das suas residências eram os alunos com NEE moderadas e severas. Assim sendo, foi nessa altura que surgiu o movimento da inclusão, vindo completar um ciclo de movimentos que, na minha óptica, recuando apenas cerca de cem anos, se iniciou com o movimento da escola de massas, seguindo-se-lhe os movimentos da escola multicultural (educação bilingue/bicultural) e da escola integradora (Figura 1).

Figura 1. Ciclo de movimentos que levaram à Escola Contemporânea



Deste modo, o movimento da escola inclusiva apoia-se num conceito de inclusão que, como sempre defendi, se refere à inserção de alunos com NEE moderadas e severas, nas classes regulares, onde, sempre que possível, devem receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (*e.g.* de outros técnicos, pais, etc.) às suas capacidades e necessidades. Claro que o movimento da inclusão, ao completar o ciclo, permite-nos dizer, aliás como é referido na Declaração de Salamanca, que todos os alunos têm o direito de aprender juntos nas escolas das suas residências. Mas, isto não significa que o conceito de inclusão nos dê o direito de tornearmos o seu sentido. Como já tive oportunidade de referir atrás, o conceito de inclusão não pode, nem deve, arredar-se muito do objectivo que lhe deu origem, o atendimento educacional a alunos com NEE efectuado nas escolas das suas residências e, na medida do possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. Caso contrário, o espírito que deu força ao movimento da inclusão pode ser desvirtuado e o próprio conceito de inclusão pode passar a significar confusão e desilusão. Pode, até, no caso dos alunos com NEE, passar a ser negligência.

Nesta perspectiva, gostaria aqui de chamar ainda a atenção para a importância da educação especial como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEE. Esta sempre foi a minha convicção ao longo dos cerca de 30 anos em que tenho tido a oportunidade e o grande prazer de trabalhar directa ou indirectamente com crianças e adolescentes com NEE. Uma convicção que me levou a pensar a educação especial como um conjunto de serviços especializados destinado a responder às necessidades educativas especiais de um aluno, tendo como base as suas capacidades e necessidades e, como fim, a maximização do seu potencial. Neste contexto, vi sempre os serviços de educação especial com um fim essencial, o de tentar prevenir, reduzir ou suprimir a problemática de um aluno com NEE, seja ela do foro mental, físico ou emocional. Vi-os também com uma preocupação, a de estarem atentos e, quando necessário, contribuírem para a modificação dos ambientes de aprendizagem dos alunos com NEE, para que eles pudessem vir a usufruir de uma educação apropriada às suas características e necessidades.

Esta minha óptica é muito similar à de outros autores, como, por exemplo, Kauffman, Heward, Lieberman, Doug e Lynn Fuchs, reflectindo a importância de não se subtraírem os serviços de educação especial à

esfera das práticas educativas que a filosofia inclusiva proclama.

A educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para, não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente.

O Modelo

O modelo inclusivo parte do pressuposto que o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora admita que, sempre que a situação o exija, se possa considerar um conjunto de opções que levem a um apoio fora da classe regular. É um modelo aparentemente muito voltado para a defesa dos direitos dos alunos com NEE, para a criação de igualdade de oportunidades educacionais, eivado, portanto, de um discurso social.

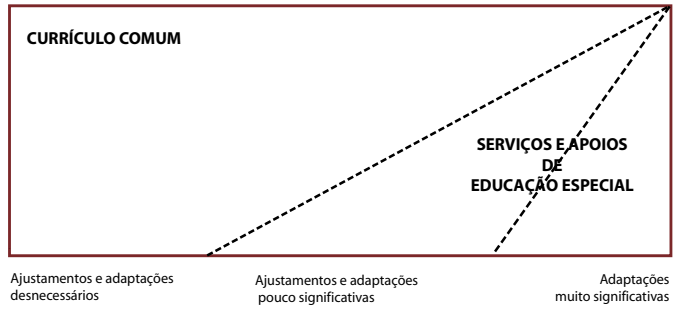
Contudo, quanto a mim, e como educador, precisamente neste caso, de alunos com NEE, para além do discurso eminentemente social, que traz consigo o respeito pelos seus direitos, condição inequívoca numa sociedade democrática, haverá também a considerar o tipo de respostas educativas que irão ser as mais adequadas às suas características e necessidades. Assim sendo, sou da opinião que será uma intersecção de discursos, que denomino por discurso educacional, dos quais destaco, para além do social, o legislativo e o psicopedagógico, que melhor se coadunará às necessidades dos alunos com NEE.

O discurso educacional torna-se, assim, num discurso integrado em que as vertentes normativa, psicopedagógica e social não existem por si só, mas realmente sobrepõem-se, prefigurando, deste modo, um modelo, que designo por modelo de atendimento à diversidade (MAD), cujo objectivo é o de tentar dar resposta à diversidade de características e necessidades que os alunos, designadamente os alunos com NE[1], apresentam.

Cria-se, assim, uma interdependência entre o currículo comum e os serviços e apoios de educação especial facilitadora de uma educação apropriada que tenha por base as realizações actuais dos alunos.

Esta interdependência está na origem do MAD, modelo que permite dar respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos tendo por base as suas realizações actuais, como já referi. Assim sendo, ele apoia-se num contínuo de ajustamentos[2] e adaptações[3], ilustrado na Figura 2, destinando-se não só a responder às necessidades dos alunos com NEE, mas também a colmatar as dificuldades que os alunos sobredotados ou em risco educacional possam apresentar.

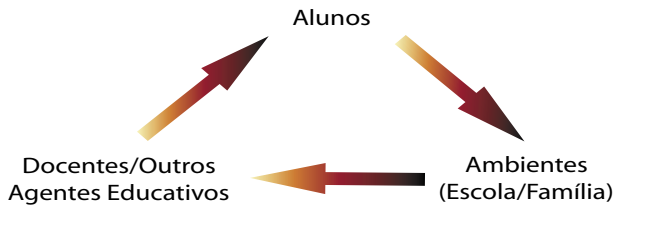
Figura 2. Ajustamentos e adaptações curriculares com base nos serviços de Educação Especial



O MAD é, ainda, um modelo eminentemente ecológico, no sentido em que considera que, para além da importância de se focar a atenção no aluno, se deve também ter em conta os seus ambientes de aprendizagem, especialmente os que dizem respeito à escola e à família, e as qualidades pedagógicas e atitudes dos docentes e demais agentes educativos.

A Figura 3 revela esta intersecção ecológica, deixando perceber o dilema que poderá equacionar-se entre os factores considerados promotores de sucesso e aqueles inibidores.

Figura 3. Ecologia do atendimento a alunos com NEE

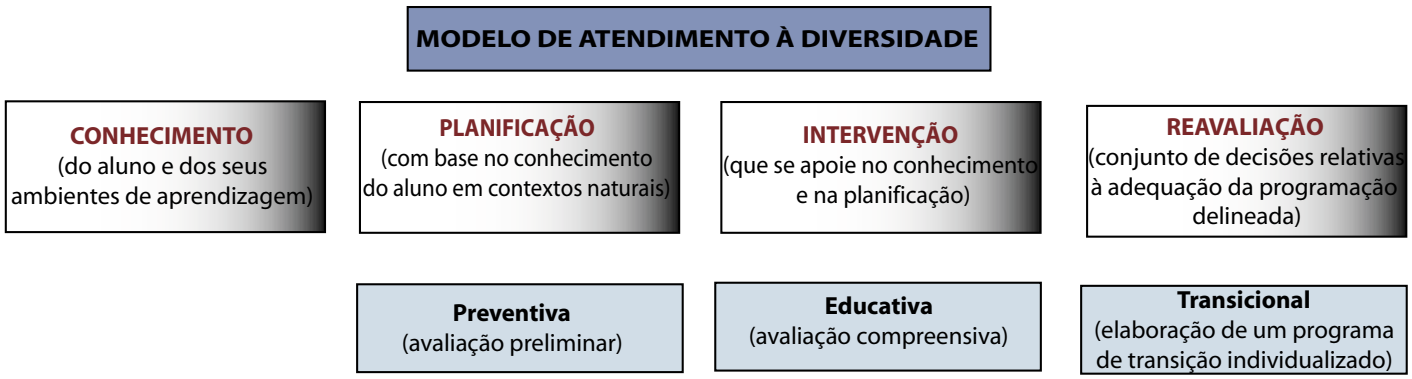


Com base nas interacções entre as componentes do modelo apresentado acima é possível estabelecer-se um perfil de necessidades que possa levar a uma educação apropriada para os alunos com NE.

O MAD 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 capacidades 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 reavaliação, ou seja, a um conjunto de decisões relativas à adequação da programação delineada para o aluno (Figura 4).

no (identificação), bem como determinar as características dos ambientes onde ele interage (conhecimento). No caso dos alunos com NEE, o processo deve ter por meta a recolha de informação pertinente, com o fim de se poderem tomar decisões educacionais eficazes. Desta forma, ele deve permitir que se determine se um aluno tem, ou não, uma discapacidade, e qual a natureza e amplitude de serviços de apoio especializados (serviços de educação especial) que esse aluno necessita, e se os ambientes onde ele interage são ou não favoráveis a uma boa aprendizagem.

Figura 4. Estruturação de programas educacionais para alunos com NE



Considerando as quatro componentes essenciais que dão corpo ao MAD, e tendo em mente que a sua leitura se insere numa vertente ecológica, ele pretende afastar-se de um posicionamento clínico, centrado no défice do aluno, alicerçando-se num modelo de consultoria e, quando necessário, de acção directa, que tenha por base a colaboração e a retrocomunicação entre todos os indivíduos implicados no processo de aprendizagem dos alunos com NEE.

O Processo

Na minha óptica, o MAD permite encontrar um processo que, no caso dos alunos com NEE, preveja a individualização do ensino, consubstanciada na elaboração de programações educativas individualizadas (PEI), desenhadas por um conjunto de profissionais de educação com responsabilidades diversas.

Esse processo deve enfatizar não só a importância da observação e avaliação do aluno, mas também a dos seus ambientes de aprendizagem, com o fim de se verificar quais as capacidades e necessidades do alu-

Neste contexto, a identificação das capacidades e necessidades do aluno, bem como o conhecimento das características dos ambientes em que ele se move, são o primeiro passo de um conjunto de procedimentos que irão determinar se o aluno é elegível para receber apoios especializados e em que medida.

Para além desta primeira etapa, o processo que preconizo apoia-se em, pelo menos, mais seis etapas que passo a explicitar sucintamente.

A primeira, denominada por delimitação e avaliação de programas e estratégias de ensino (avaliação preliminar), é uma das mais importantes do processo de avaliação, uma vez que pretende evitar que o aluno com possíveis NEE seja encaminhado para os serviços de educação especial.

A segunda tem a ver com a determinação do nível de funcionamento global do aluno e das suas necessidades educativas, tendo em conta a informação recolhida na etapa anterior, para que se possa determinar se ele necessita realmente do apoio de serviços de

educação especial (avaliação compreensiva).

A terceira etapa do processo prende-se com as decisões a tomar acerca da classificação e colocação do aluno em determinada modalidade de atendimento. É nesta fase que os resultados das avaliações efectuadas pelos diversos elementos da equipa interdisciplinar são analisados com o fim de se determinar da sua elegibilidade para serviços de apoio especializados.

Ainda nesta fase os pais devem ser informados dos resultados da avaliação e, no caso de o aluno ser considerado elegível para os serviços de educação especial, eles devem também poder participar na reunião cuja finalidade é a de planificar uma intervenção que leve à elaboração de um programa educativo individualizado (PEI). Esta fase constitui a quarta etapa do processo.

O processo deve considerar ainda uma etapa que diga respeito à monitorização do aproveitamento do aluno (avaliação formativa) e uma outra que se refira à apropriação de estratégias ou métodos de ensino que permitam levar o aluno a atingir os objectivos propostos no seu PEI (avaliação processual).

Finalmente, a sétima etapa diz respeito à revisão do processo, pelo menos no final de cada ano lectivo, com o fim de se determinar o caminho a seguir pelo aluno com base nas competências que ele adquiriu de acordo com os objectivos estabelecidos no PEI (reavaliação).

Os Recursos Humanos

A escola de hoje, para além de prescrever um processo que permita dar respostas eficazes para os alunos com NEE, deve ainda considerar um conjunto de pressupostos que lhe permita partilhar o sucesso de todos os seus alunos, sem excepção, com todos aqueles que o ajudaram a construir. Neste sentido, é preciso que ela considere um conjunto de características das quais destaco: um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.

De entre todas estas características, vou destacar aquela que se me afigura uma das mais relevantes, os recursos humanos, uma vez que o seu papel será, talvez, o alicerce em que deve assentar a eficácia das respostas educacionais para os alunos com NEE. Assim sendo, para além dos educadores e professores de turma e dos pais, no caso do aluno com NEE, há todo um conjunto de outros serviços, comummente designados por serviços de educação especial, que se destinam a responder às necessidades específicas desse aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial.

Os serviços de educação especial consubstanciam-se, na escola, na figura do docente de educação especial que, hoje em dia, deve prestar um apoio muito mais indirecto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino…) do que directo quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE.

Assim, numa equipa interdisciplinar, o docente de educação especial deve saber:

- Modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
- Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
- Alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
- Estar ao corrente de outros aspectos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno.

Também, no seu desempenho profissional (trabalho com professores, alunos, outros profissionais), o docente de educação especial deve:

- Colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);
- Efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- Efectuar planificações em conjunto com professores de turma;
- Trabalhar directamente com aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno).

Contudo, relembro que os serviços especializados não se restringem ao docente de educação especial,

uma vez que, na maioria dos casos de alunos com NEE, o recurso a outros especialistas é uma constante. Desta forma, o Quadro I referencia os recursos humanos que dão corpo ao conjunto de apoios que um aluno com NEE poderá necessitar, desde o apoio a nível académico, até a apoios de cariz psicológico, social, terapêutico ou médico.

Quadro I: Recursos humanos

Liderança – cujo papel é o de providenciar os meios necessários para a implementação de uma filosofia inclusiva numa escola e/ou agrupamento de escolas.

Educador/Professor de turma – deve providenciar no sentido de promover uma educação apropriada para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE.

Professor de apoio – deve ser responsável pela consecução dos objectivos considerados nas programações educativas para os alunos com NEE, levando-os a adquirir as respectivas competências numa área determinada (por exemplo, língua portuguesa, matemática, etc.).

Auxiliar/Assistente de acção educativa – deve ser responsável pelo apoio ao aluno com NEE (de acordo com o estipulado pelo educador/professor de turma e/ou pelo docente de educação especial), bem como, pelo apoio aos outros alunos da sala de aula.

Docente de educação especial – deve ser responsável pela elaboração e execução de programas educacionais adequados às características e necessidades dos alunos com NEE, em colaboração com os outros elementos de uma equipa interdisciplinar.

Técnicos especializados (estão debaixo desta designação os psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social, médicos e enfermeiros) – devem ser responsáveis pela avaliação e elaboração de intervenções adequadas para alunos com NEE nas suas áreas de especialidade.

Pares dos alunos com NEE – podem desempenhar um papel preponderante no processo de educação do aluno com NEE através de tutorias e/ou colaboração regular orientada pelo educador/professor de turma.

Pais – são elementos chave no que diz respeito à elaboração de programações educacionais para alunos com NEE, providenciando informação respeitante ao desenvolvimento e crescimento do aluno e identificando, conjuntamente com os outros elementos de uma equipa interdisciplinar, objectivos pertinentes que permitam ao aluno adquirir competências em áreas determinadas.

Tendo por base a importância fundamental dos recursos humanos no sucesso educativo dos alunos com NEE, é importante que se considere a criação de redes de recursos humanos que possibilitem uma prestação de serviços e apoios adequados às suas capacidades e necessidades. Estas redes de recursos devem constituir-se a um nível supra agrupamento/escola, abrangendo uma área geográfica determinada, podendo, no entanto, ficar sedeadas, em termos meramente físicos, em locais que ofereçam espaços compatíveis com as exigências de locação e gestão. Como exemplo, posso referir locais disponíveis num dos agrupamentos inseridos numa determinada área geográfica ou, até, através da reconversão de CERCI's ou IPSS.

Contudo, para que seja possível criar situações que levem a respostas educativas eficazes para os todos os alunos, parece-me evidente que todas as escolas (agrupamentos) 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.

Mas há que ir mais longe, preparando todos os agentes educativos da zona de influência da escola a ficarem aptos a responder às necessidades dos alunos com NEE.

É preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos prestar os apoios adequados a todos os alunos optimizando as suas oportunidades de aprendizagem. Assim sendo, no que respeita à implementação de um modelo inclusivo, muitos profissionais têm de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional.

A filosofia adjacente ao movimento da inclusão, tal como é interpretada, altera as funções e responsabi-

lidades de todos os profissionais de educação. Estes passam a ter um papel muito mais activo no processo de ensino e aprendizagem, pelo que devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação aos princípios que o movimento de inclusão encerra. Torna-se, assim, necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação.

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.

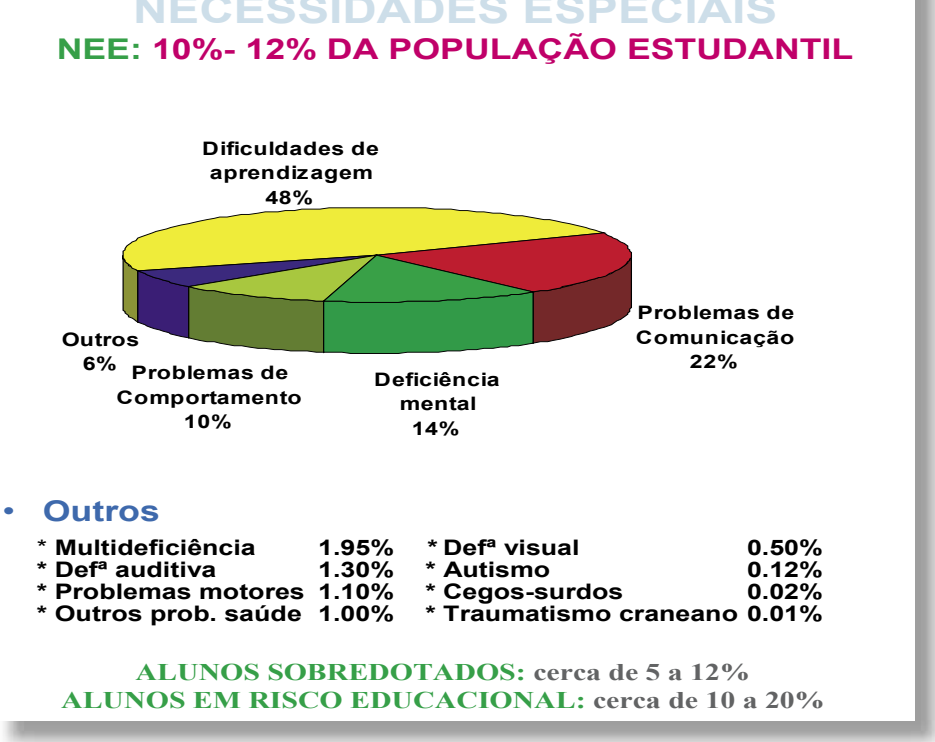
Finalmente, afigura-se-me ainda de extrema importância que se repense a formação especializada, uma vez que ela, pelo menos no caso dos alunos com NEE, é um dos pilares fundamentais para o seu sucesso escolar. Pela importância que este assunto reveste, pretendo aqui tratá-lo em mais pormenor, dando relevância ao tipo e à forma como as especializações em educação especial devem ser pensadas e organizadas. Para que isto seja possível, vou começar por dar uma ideia da percentagem de alunos (prevalências) considerada para cada uma das categorias que se inserem no âmbito das NEE, já descritas atrás, uma vez que as prevalências desempenham um papel fundamental quanto ao rumo que as especializações em educação especial devem tomar.

Como em Portugal não existem estudos de prevalência fidedignos, recorri às percentagens consideradas em estudos de prevalência elaborados por países onde esta matéria é tida como prioritária e tratada como tal. É o caso, por exemplo, dos Estados Unidos, da Inglaterra, do Canadá e da Austrália.

Assim sendo, o ponto de partida deve considerar uma estimativa que nos elucide sobre a percentagem de alunos com NEE que existem no nosso sistema educativo que deve rondar os 10 a 12%[4]. Tendo por base estes números, a Figura 5 dá-nos uma ideia das prevalências de cada uma das categorias que se inserem no espectro das NEE[5], bem como, uma estimativa, traduzida num intervalo, da percentagem de alunos em risco educacional ou sobredotados.

As prevalências enunciadas fazem-nos reflectir, necessariamente, sobre o tipo de especializações a

Figura 5. Prevalências de alunos com NEE em risco educacional e sobredotados



considerar, uma vez que as percentagens mais significativas de alunos com NEE, cerca de 94%, se situam nas categorias ligadas às dificuldades de aprendizagem (48%), aos problemas de comunicação (22%), à deficiência mental (14%) e aos problemas de comportamento (10%). Apenas 6% dos alunos com NEE se inserem na categoria denominada por outros que engloba, para além da multideficiência, a deficiência auditiva, os problemas motores, outros problemas de saúde, a deficiência visual, as desordens do espectro do autismo, os cegos-surdos e o traumatismo craniano, enunciados aqui por ordem decrescente das suas prevalências. Desta forma, é necessário que compreendamos quantos professores especializados temos, e em que áreas, para podermos configurar uma imagem que nos traduza as valências de formação a ter em conta, a partir das reais necessidades do sistema (Quadro II).

Quadro II: Número de docentes com especialização em Educação Especial

Área de Especialização	Nível de ensino			TOTAL
	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos e Secundário	
E 1	1081	1364	480	2925
E 2	197	116	67	380
E 3	36	27	33	96
TOTAL	1314	1507	580	3401

Legenda:
E 1 – Especialização em problemas cognitivos, problemas motores e multideficiência
E 2 – Especialização em problemas de comunicação e linguagem, deficiência auditiva
E 3 – Especialização em deficiência visual

Fonte: DGIDC

Considerando os dados apresentados no Quadro II, é fácil verificar-se a existência de um fosso no que diz respeito à formação especializada que seja orientada para as crianças que se inserem nos grupos mais prevalentes de NEE.

Pela sua análise, tendo em conta que a especialização em problemas cognitivos, de acordo com a interpretação do ME, se refere à deficiência mental, a que são adicionados os problemas motores e a multideficiência[6], que todas as outras especializações têm a ver com os problemas de comunicação e linguagem/deficiência auditiva[7] e com a deficiência visual, e que o número de docentes especializados se enquadra nas categorias de menor prevalência, verificamos que a maioria dos professores especializados não está preparada para atender às necessidades dos alunos com NEE cujas prevalências são mais elevadas, designada e principalmente dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e com perturbações emocionais ou do comportamento que perfazem cerca de 60% do número total de alunos com NEE.

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 e as especializações dos professores de educação especial que actualmente desempenham funções nesta área.

Se este for o caso, então haverá que considerar especializações cujas nomenclaturas se enquadrem, por exemplo, em áreas que abarquem os problemas de aprendizagem e de comportamento (que tratariam, essencialmente, as dificuldades de aprendizagem, a deficiência mental e as perturbações emocionais ou de comportamento), os problemas de comunicação (que tratariam, essencialmente, as perturbações da linguagem e da fala), os problemas sensoriais e motores (que tratariam, essencialmente, a deficiência visual, a deficiência auditiva e os problemas motores), a intervenção precoce (que trataria problemáticas ligadas ao risco e às NEE como, por exemplo, o autismo, a trissomia 21, a paralisia cerebral e a multideficiência), para designar apenas algumas.

Estas especializações deveriam ter a duração de um ano e incluírem, para além do elenco das disciplinas, um projecto, de carácter prático, traduzido na elaboração de um estudo de caso ou de um estágio no terreno.

Os planos de estudos dos cursos só deveriam ser creditados se obedecessem a determinados critérios propostos por uma entidade reguladora, por exemplo, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que, para o efeito, deveria considerar a opinião de alguns dos especialistas na matéria, neste caso ligados à educação especial.

A título de exemplo, os critérios poderiam incluir o leque de disciplinas nucleares que cada curso de especialização deveria considerar[8] ou, se esse viesse a

ser o entendimento, as disciplinas que cada docente deveria ter frequentado para ser considerado especializado numa determinada área de especialização.

No que diz respeito à gestão e funcionamento dos cursos, dever-se-ia exigir que eles fossem presididos por um doutorado em educação especial ou psicologia da educação, devendo todas as disciplinas ser regidas por doutorados nessas duas áreas, salvo se as disciplinas dissessem respeito a outras áreas específicas como, por exemplo, a da metodologia de investigação. Estas minhas afirmações baseiam-se não só numa política que tem por base o binómio saberes-experiência-competência vs. formação de qualidade, mas também nos resultados negativos que até à data se têm observado, fruto tantas vezes de uma formação especializada deficitária.

A Organização do Sistema Educativo

Chegado aqui, remeto-me agora para um ponto essencial que se prende com a reorganização do sistema educativo que, embora possa, porventura, exigir a realização de reformas de alguma envergadura, não implica, necessariamente, custos adicionais.

Assim sendo, a partir do Ministério da Educação, onde, quanto a mim, é imperativo que se crie um "Organismo Coordenador da Educação Especial", na forma de uma Divisão de Serviços ou, até, de um Gabinete de Educação Especial, cujas funções seriam, para além daquelas circunscritas à implementação de um modelo sedimentado no movimento da inclusão, as da orientação e coordenação dos serviços de educação especial, o atendimento aos alunos com NEE devia processar-se a nível local, ou seja, devia ser da responsabilidade dos agrupamentos, sendo o papel das Direcções Regionais o de providenciar para o bom funcionamento dos serviços e o da recolha de dados que possibilitassem, por exemplo, a efectuação de estudos de prevalência ou a afectação de recursos humanos.

Nesta perspectiva de ver o atendimento a alunos com NEE, os agrupamentos seriam os responsáveis pela sua educação. Com isto quero dizer que o atendimento a alunos com NEE deve partir de uma situação de classe/escola regular[9], sendo que os casos mais complexos devem ser alvo de serviços e apoios de educação especial, devendo os recursos externos aos agrupamentos, como já referi, estar localizados nas zonas geográficas onde se situam as escolas que esses alunos frequentam[10].

Perante esta posição (Figura 6), a reestruturação dos serviços de educação especial, que se pretende sem custos adicionais, passa pela extinção das chamadas equipas de coordenação, criadas ao abrigo do Despacho Conjunto 105/97, de 30 de Maio, pela criação de redes de recursos, disponíveis em zonas geográficas determinadas, pela criação de quadros que, não só considerem os elementos integrados nas redes de recursos, mas também, e principalmente, os educadores e professores de educação especial, e pela criação de legislação que configure os cenários que aqui foram propostos.

Como aqui já foi dito, este tipo de reorganização, para além de possibilitar um atendimento muito mais eficaz para os alunos com NEE, possivelmente também não trará custos adicionais para o sistema, uma vez

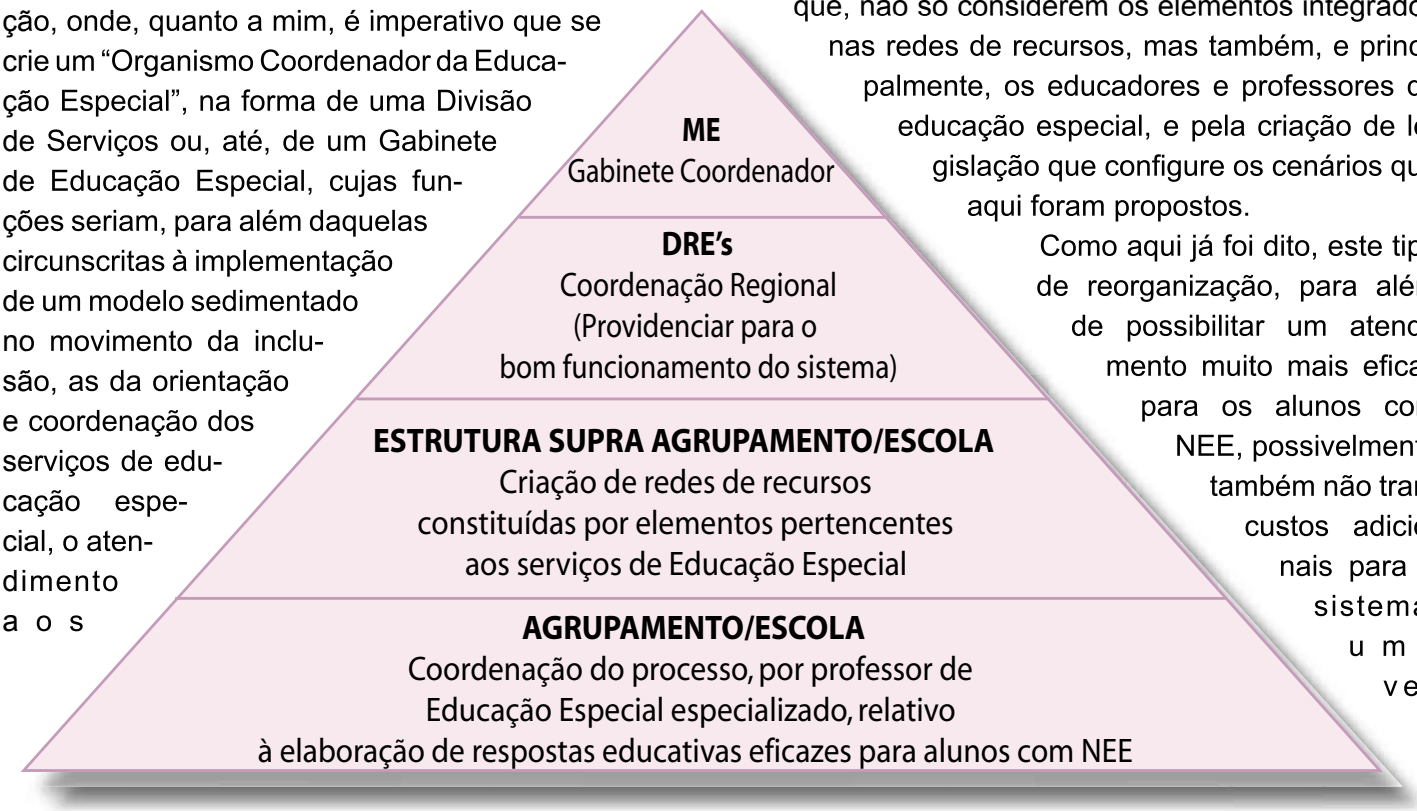


Figura 6. Organização dos serviços de educação especial com base no movimento inclusivo

que ela libertará fundos que permitem financiar as propostas sugeridas neste trabalho.

Conclusão

Tendo em conta tudo o que atrás ficou dito, estou ciente que as soluções nem são simples nem optimistas, uma vez que os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados. Caso contrário, a inclusão destes alunos passa a exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às suas necessidades. Assim sendo, este trabalho, embora se apoie na investigação e na experiência do seu autor, não se confina apenas a isso. Ele pretende reflectir não só os ideais da sociedade em que vivemos, mas também reconhecer que, face a esses ideais, o sistema actual de resposta às necessidades dos alunos com NEE não está a servir com eficácia os seus interesses, impedindo que um número significativo desses alunos receba uma educação apropriada com base num ensino efectivo que se apoie, quando for caso disso, num conjunto de serviços e apoios especializados eficazes.

A comunidade educativa deve perceber que a sua atitude face à educação dos alunos com NEE faz toda a diferença, influenciando, positiva ou negativamente, o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal. Os nossos medos e as nossas inseguranças não devem restringir ou, até, impedir esse desenvolvimento. Pelo contrário, devemos munir-nos de convicções que permitam dar aos alunos com NEE as oportunidades para se desenvolverem, de acordo com as suas capacidades e necessidades, e, assim, tornarem-se, na medida do possível, em cidadãos atentos, autónomos e produtivos.

Notas

[1] Por necessidades especiais quero dizer os alunos cujos problemas de aprendizagem se enquadram num ou mais de três grupos essenciais: risco educacional, necessidades educativas especiais e sobredotação.

[2] Por ajustamentos quero dizer um conjunto de acções educativas destinadas a levar o aluno a atingir os objectivos do currículo comum. Assim, elas não alteram os conteúdos do ensino. Espera-se que o aluno aprenda a mesma informação que o resto dos seus colegas e seja avaliado da mesma forma, embora se possa considerar mais tempo para realizar as tarefas, alterar a sequência da informação a apresentar, mudar o aluno para um local mais sossegado de acordo com a exigência da tarefa a executar, etc. Muitas das vezes os ajustamentos fazem uso de tecnologias como, por exemplo, calculadoras e computadores.

[3] Por adaptações quero dizer modificações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno. Elas podem, assim, alterar os tópicos e conteúdos a leccionar, as sequências curriculares, etc.

[4] 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%.

[5] As percentagens apresentadas são apenas estimativas consideradas em estudos de prevalência, pelo que é sempre bom notar-se que elas dizem respeito a intervalos. Por exemplo, para as dificuldades de aprendizagem, a percentagem de 48% refere-se a um intervalo que diz respeito a percentagens situadas entre os 46 e os 52%.

[6] De notar que, durante um período alargado de tempo, um dos ramos de especialização em educação especial dizia respeito às áreas mental/motora/multideficiência, parecendo dar a entender, incorrectamente, que os alunos cujas características se inserissem num dos grupos teriam problemas inerentes aos outros grupos.

[7] Aqui, também durante muito tempo, os problemas de comunicação e linguagem andaram associados à deficiência auditiva.

[8] Por exemplo, um curso de especialização com a designação de Problemas de Aprendizagem e de Comportamento, deveria incluir um naipe de disciplinas ligadas às Dificuldades de Aprendizagem, à Deficiência Mental, aos Problemas de Comportamento e à Avaliação e Intervenção em Educação Especial.

[9] Só em casos muito excepcionais é que os alunos com NEE devem ser encaminhados para a rede solidária (CERCI, associações e IPSS) e para a rede privada (colégios de educação especial).

[10] Desta forma, os alunos que estão a ser encaminhados para entidades privadas, a partir de Gabinetes cujos serviços são assegurados pela Segurança Social, não só começariam a receber esses serviços nas suas escolas, como também se evitariam despesas consideráveis, na ordem dos milhões de euros, que até à data têm sido dispendidas, neste caso pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Luís de Miranda Correia - *Professor Doutor da Universidade do Minho*

Comentário

Américo Peças

O Professor Doutor Luís de Miranda Correia mostrou clara e apaixonadamente o seu pensamento. Preferi assim contornar um comentário mais analítico. Optei, neste comentário, por vos deixar algumas reflexões soltas desejando sobretudo ajudar ao questionamento e ao diálogo tão vitais à nossa profissão.

São reflexões a partir do meu posicionamento de pedagogo. Aprendi as primeiras letras do ser professor com os meninos da Casa Pia de Évora, nos anos distantes de 1972 a 1974, local para onde eram despejados, e esquecidos, crianças com deficiência, delinquentes, órfãos, vítimas da pobreza e do desamor. Vivi e participei na transição das Classes Especiais para as Equipas de Ensino Especial - em 1979/80, depois de terminar o meu curso de especialização no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, sendo titular de uma das duas classes especiais de Évora, aí organizei, sob a orientação do Prof. Doutor Albano Estrela, um Centro de Recursos Pedagógicos para apoiar a inovação do trabalho pedagógico dos colegas. Era já a recusa de criar um *ghetto* dos deserdados da escola. Em 1983/84 tive a oportunidade, como bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian, de estudar *in loco*, em França, o lançamento e o desenvolvimento das Zep's – *Zonnes d'Éducation Prioritaire* e participar no intenso trabalho de pesquisa desenvolvido pelo CRESAS – *Centre de Recherche pour l'Éducation Spécialisée et l'Adaptation Scolaire* que, na riquíssima turbulência epistemológica dos grandes momentos de ruptura, denunciava a pesada e poderosa estrutura de educação paralela francesa: as instituições de reeducação, as *classes de perfectionnement* e as *classes d'adaptation* que, contrariamente à sofisticação da nomenclatura, eram espaços de exclusão e determinavam processos de exclusão. Participei depois no fecundo movimento das Unidades de Orientação Educativa, de 1984 a 1988, sob a tutoria científica da Secção de Educação Terapêutica do COOMP (A-da-Beja) dirigida pelo Dr. Sérgio Niza, onde trabalhámos exaustivamente a perspectiva educacional ou modelo de intervenção centrada no currículo, para promover e apoiar a inovação das escolas, para ajudar a ultrapassar as dificuldades na organização eficaz do trabalho de aprendizagem que muitos professores revelavam, para responder às necessidades educativas especiais das crianças.

Se invoquei alguns momentos do meu percurso é para não me esquecer, é para nós não nos esquecermos, que este aqui e este agora em que nos congregamos é o resultado de muito trabalho, de muitas lutas, de muita história com muitas histórias.

A orientação inclusiva das escolas não se confunde apenas com uma resposta para as crianças com Necessidades Educativas Especiais. É um processo de consciencialização ética, é uma experiência intensa de emancipação cultural que convoca o melhor da profissão e o melhor dos percursos da profissionalidade.

A inclusão não é uma estratégia escolar. É uma matriz para ler o mundo e intervir no mundo.

A inclusão educativa não é uma ideia nova. Na nossa língua materna temos belos textos de grandes pedagogos que sempre a anunciaram, ao defenderem uma escola acolhedora, democrática e sustentada na equidade do encontro humano: é preciso ler António Sérgio, Paulo Freire, Rui Grácio, João dos Santos, Sérgio Niza. Para conhecermos e cuidarmos do nosso património.

Pareceu-me, por isso, avisado trazer, no início deste comentário, o conselho do Prof. António Nóvoa (2005) quando escreve:

"… há um sentimento de *estranha familiaridade*. Como se estivéssemos sempre a discutir as mesmas matérias, e sempre da mesma maneira. Como se, no campo da educação, não houvesse a possibilidade de acumular conhecimento, de nos apropriarmos da experiência histórica e de sobre ela praticarmos um exercício de lucidez." (p. 10)

Um exercício de lucidez é não perdermos a memória. "*Quem perpetuará a memória?*", perguntava Jorge Semprún, em artigo publicado no Expresso, a propósito dos 60 anos depois de Auschwitz. Também tivemos os nossos Auschwitz. Precisamos de nos dizer o que foi grande parte do sistema de ensino especial: pobre, ensimesmado, redutor, destino sem regresso ao seio da comunidade dos seus pares para centenas de crianças e jovens.

Por isso me inquieta o título que o Prof. Luís Miranda Correia deu a um dos seus livros na colecção que dirige: *"Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo"*. É que, invocando Kauffman, um dos autores citados pelo Professor Luís Miranda Correia cita, se não podemos falar de diferença e necessidades especiais sem palavras (e sem categorização), a escolha das palavras determina a epistémia com que construo o entendimento e a minha acção sobre o mundo. A história não se pode erradicar. Se digo educação especial invoco um mundo. Se digo inclusão, convoco outro mundo.

A inclusão participa na emergência de uma nova ordem, a que o físico teórico David Bohm (1989) chamou de *ordem generativa* "a qual não diz respeito aos aspectos superficiais do desenvolvimento (…) mas sim a uma ordem mais interna e mais profunda" (p. 201) que é natureza e condição de uma mente criativa. As questões que aqui nos convocaram, os amplexos do conceito de inclusão, nenhum de nós o duvida, exigem que abandonemos as visões parcelares e o pensamento reactivo e que nos situemos na radicalidade generativa de reinventar a escola. Que é como quem diz, reinventar o mundo. Nada menos. Tudo isto.

O pensamento sobre a escola tem tido sempre um lugar central na história das ideias que vão ajudando a aperfeiçoar a nossa humanidade comum. Estamos a falar entre nós sobre inclusão. Por isso já podemos começar a pensar a inclusão. Cooperadamente, nas nossas escolas e nas nossas turmas, ensaiemos com honestidade e persistência uma pedagogia marcada pela positividade do encontro humano. Para podermos construir, em diálogo, uma compreensão da inclusão. É uma tarefa que institui a escola e nos institui professores. O percurso do dizível ao compreensível, tomando como referente o paradigma da escola inclusiva, só pode ser o percurso das narrativas de aprendizagem dos nossos alunos, que nos vamos contando, para explicitarmos o que, pela evolução do Conhecimento e da Cultura já sabemos, **e por isso não podemos trair**: (i) a certeza da educabilidade de todas as crianças; (ii) o entendimento de escola como organização de aprendizagem para todas as crianças.

A edificação da pedagogia como ciência revê-se muito nesta construção intencional de modelos pedagógicos eficazes para todos os aprendizes, e a didáctica já hoje não se confunde com aplicacionismos redutores: tem que ser entendida como uma praxis interpretativa que busca a significação dos contextos e percursos de aprendizagem de todas as crianças.

A escola a inventar terá que fazer-se da escola que fomos, da escola que ainda somos e da escola que já sabemos não poder ser. E esse olhar diacrónico, sincrónico, projectivo, revela-nos sempre uma história de tensões, conflitos, contradições, que são também o resultado do confronto entre luz e sombra, entre progresso e obscurantismo, entre liberdade e subserviência, entre democracia e autoritarismo. Tensões e conflitos que nos mostram também a difícil e demorada apropriação crítica, pela escola, dos sentidos e dos valores da contemporaneidade.

Andy Hargreaves (1996) afirma que a questão central da nossa escola reside no confronto entre duas poderosas forças: (i) de um lado o crescimento impa-

rável de um mundo pós-moderno, caracterizado por uma mudança em progressiva aceleração, uma intensa compressão do tempo e do espaço, um mundo caracterizado pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, pela insegurança e pela incerteza; (ii) do outro lado um sistema escolar monolítico, que persegue propósitos anacrónicos, assente em estruturas marcadas pela opacidade e pela rigidez.

São por isso muitos os autores que nos falam da necessidade de recriação de um novo objecto epistémico para a escola, de um sentido, de "uma outra ecologia e de uma outra economia para o aprender" (Peças, 1998). De entre esses autores recupero, propositadamente, as palavras de Ernst Schumacher (1985), na sua obra magna "Small is Beautiful"que, publicada em 1973, antecipava já algumas das questões educacionais mais candentes do século XXI:

"Os problemas da educação são meros reflexos dos problemas mais sérios do nosso tempo. Estes não podem resolver-se apenas com organização, administração ou gastos de dinheiro, muito embora se não possa negar que todas estas coisas são importantes. Estamos a sofrer de uma doença metafísica e, portanto, o remédio tem de ser metafísico. Uma educação que não consiga clarificar as nossas convicções fundamentais (…) longe de se qualificar como o maior dos recursos humanos, será um agente de destruição, de acordo com o princípio que afirma que a pior corrupção é a corrupção provocada por aquilo que é melhor." (p. 86)

O paralelismo, a segregação, o supletivo têm-nos corrompido a profissão e, por mais sofisticação e melhores meios a que tenham recorrido, nunca se revelaram melhores maneiras de educar os homens. Tudo o que reforce a desresponsabilização das escolas regulares e dos seus professores pela educação de qualidade para todas as crianças, atrasa a escola, enreda-nos a profissão e põe em causa a construção de uma sociedade inclusiva. E é aqui nesta dimensão da socialização, todos o sabemos, que se situa a raiz dos mais graves problemas com que se confrontam as pessoas com necessidades educativas especiais.

É por isso que aqui estamos, no século XXI, nesta casa de cultura, mulheres e homens de cultura, a discutir o óbvio e o incontornável, para podermos ter futuro. As dimensões da alteridade e da solidariedade emergem como paradigma do encontro educativo. Permitiremos nós, cidadãos avisados, que se continue a escrever uma história ao arrepio da Ciência e da Ética?

A questão da escola inclusiva já só se joga no processo de construção do sentido, na descrição da sua possibilidade. Isso está nas nossas mãos. Lembro aqui as palavras de Celso Vasconcellos: "o sentido não está pronto em algum lugar, esperando ser descoberto. O sentido não advém de uma esfera transcendente, ou de um simples jogo lógico-formal. O sentido é uma construção dos sujeitos".

As minhas alunas do 3º ano da Licenciatura em Educação de Infância estão a construir uma compreensão sobre a organização pedagógica de algumas das instituições pré-escolares que connosco cooperam na formação inicial. No diálogo que com elas vou mantendo, dizia-me no outro dia a Sofia:

- *Professor, na sala onde fiquei a estagiar a Educadora disse-me que vai ser difícil planear algumas manhãs de intervenção directa com todas as crianças*.

- *Porquê Sofia?* - Perguntei-lhe!

- *A Educadora disse-me que há 6 crianças com NEE*!

E sem me deixar espaço para formular algumas questões, acrescentou célere: - … *e a Educadora disse-me que estão todas diagnosticadas*!

Este episódio real exemplifica bem o entendimento de necessidades educativas especiais que ainda habita a maioria dos profissionais de educação. Por isso o Professor Luís Miranda Correia considerava que esta é a mudança mais radical com que nos confrontamos. Há palavras-chave que nos abrem as portas do mundo e do outro, ou palavras-geradoras na fecunda semântica de Paulo Freire; e há palavras-muro que nos limitam o encontro, há palavras-vampiro que nos sugam a inteligência. Ainda dizemos crianças com NEE, como pensámos antes deficientes, inadaptados, diminuídos, etc.. Mesmo usando outros nomes a nossa gramática subterrânea ainda se inspira na tradição médico-psicológica: incapacidade, sinalização, diagnóstico, encaminhamento, caso, compensação, apoio, plano individual.

Precisamos de uma gramática fundada na pedagogia.

O Rui devia ter 9 anos. O seu processo era uma

história já pesada de incapacidades, de insucessos, de não saberes. Tinha aulas no turno da tarde. De manhã vinha para a sala do apoio onde eu era professor. Eram muitos. Difícil negar-lhes a entrada, apesar dos horários negociados.

- Professor, tenho uma coisa!

- Rui, agora não que estou a trabalhar com estes meninos.

- Professor mas eu quero contar.

- Rui, desculpa mas agora não!

- Ó Professor.

- Escreve, assim não te esqueces.

- Não sei escrever, murmurou.

Três anos tinham-lhe retirado toda a coragem para aprender. Não sei quanto tempo passou, mas pôs-me uma folha à frente com umas palavras ininteligíveis. Ali estava o início de tudo. Percebemos os dois.

- Leia!

E agora? perguntei-me.

Foi a confiança, a semelhança, o respeito e o acreditar que nos salvou:

- Vamos ouvir o Rui a ler o seu texto.

Graças a Deus ele leu. O Rui, pela primeira vez na vida, lia a sua escrita: "a minha coelha teve coelhinhos pequeninos".

Parafraseando Almeida Negreiros, não era isso que se podia ler, mas foi com certeza com aquelas letras que Deus criou os coelhos. Para o Rui era o princípio da reconciliação com a escola e com a escrita.

A narrativa pedagógica é a narrativa dos percursos do aprender em comunidade. Emerge da escuta afectuosa. Implica os sujeitos. Identifica zonas de integridade. Institui laços. Reforça solidariedades. A linguagem da pedagogia é uma linguagem de positividade. A narrativa pedagógica é uma narrativa sobre a esperança.

O Professor Luís Miranda Correia invocou outro conceito que temos maltratado muito e por isso tem atrasado e prejudicadas práticas educativas inclusivas: é o conceito de individualização. Da consciência da individualidade como valor a respeitar e a potenciar, rapidamente se resvalou para a prática de percursos solitários, para uma panóplia de Programas e Planos Educativos Individuais descontextualizados da dinâmica social de aprendizagem da turma, remediativos, decorrentes de um poder técnico que se instala numa lógica descendente, erigindo-se como pretensa referência para a construção de projectos de vida para esses alunos e as suas famílias (Ramos Leitão, 2003).

Mas aprender, só pode ser, em cada momento, um acto solidário. Tal como ser uma pessoa consiste em sê-lo com outras pessoas, assim esta actividade, profundamente humana, de aprender, é uma experiência de cooperação e partilha. O planeamento é uma actividade social a exigir um sistema de regulação social. O plano de trabalho de aprendizagem de um elemento do grupo de aprendizes, tem que ser conhecido, negociado e assumido pelo grupo de aprendizes, para que esse grupo se possa constituir como grupo de pertença. De contrário é uma coisa à parte, com um professor à parte, num espaço afectivo à parte, ainda que fisicamente no centro da sala comum.

"Sílvia não consegue pôr o dedo no ar, mas vota", era o título de uma reportagem que saiu no Público em Fevereiro de 2004. Sílvia tem paralisia cerebral, não consegue controlar o seu corpo em movimento contínuo, e está ligada a uma cadeira de rodas com ligaduras brancas. Frequenta a turma do 4º ano de escolaridade numa escola regular. A Patrícia de 9 anos,

sua colega, diz à jornalista: "É bom ela estar na nossa turma, mas nós temos que ajudá-la, por exemplo a falar, a aprender a ler, a contar... Agora estamos a tentar que ela fale bem". Porque conhece o plano de aprendizagem da Sílvia, a Patrícia pode ser sua parceira e assim fazerem-se as duas mais inteligentes no compromisso de "ajudar a falar bem". E a Sílvia pode ver-se como pertença efectiva a um grupo, a uma comunidade: esse grupo assume com ela os desafios de aprender a vida e de descobrir a cultura. A turma constrói-se assim como uma comunidade de responsabilidade, parafraseando Paul Thibaud: significa que existimos não em primeiro lugar para nós mesmos, mas para os outros e com os outros, no mundo e para o mundo. A turma assume-se assim como uma estrutura cooperativa sociocêntrica, como a define Sérgio Niza.

Um modelo educacional, enquanto sistema congruente para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, tem que incluir o estado da arte, tem hoje que considerar as novas concepções sobre o conhecimento, sobre a inteligência, sobre o aprender. Lauren Resnick (2000), na Conferência Internacional "Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem", organizada pela Fundação Calouste Gulbenkian em Outubro de 2000, enunciava algumas das assumpções fundamentais que têm que iluminar a educação e as ciências da aprendizagem no século XXI:

a) As novas ideias sobre a natureza do conhecimento, do pensamento e da aprendizagem, ideias que são conhecidas como "the situative perspective" (Greeno, 1997 citado por Putnam & Borko, 2000). Esta perspectiva defende que (i) a cognição situa-se num contexto físico e social particular; (ii) a cognição é, por natureza, social; (iii) a cognição está distribuída pelo indivíduo, pelos outros e por diversos artefactos, nomeadamente instrumentos físicos e simbólicos (Putnam & Borko, 2000).

b) A aprendizagem é entendida como eminentemente social, resultado de interacções cognitivas e sócio-cognitivas - comunidades de aprendizes implicados na interpretação activa dos fenómenos, na resolução de problemas e na sua explicitação, em oposição à ideia de percursos individuais ainda que sustentados pelos melhores tutores;

c) Temos que combater determinadamente a nossa crença societal de que a inteligência é hereditária. Trabalho sério e significante, esforço implicado dos aprendizes, cria inteligência e desenvolve competências. Não somos inteligentes. Fazemo-nos inteligentes. As ambiências de aprendizagem estimulantes e socialmente responsivas e acolhedoras são mais determinantes do que a execução de tarefas sequencialmente lógicas inscritas em planos individuais.

Duas palavras sobre os Apoios Educativos. As escolas precisam de apoios. Sobretudo as escolas que se comprometem com a inclusão têm direito a ser ajudadas. E as escolas distraídas e adormecidas pela rotina asfixiante têm necessidade de uma energia de activação. Só pode ser este o sentido primeiro dos apoios educativos: a ajuda à organização curricular da escola para melhorar as condições de aprendizagem para todos os estudantes.

Contudo, e tragicamente, aos Serviços de Apoios Educativos, que tantas premissas invocavam na legislação que os criou, não lhes permitiram muitas vezes ser mais do que um corpo incoerente de professores de apoio, cientificamente debilitado, serviços genericamente ineficazes e tantas vezes instrumentos de diferenciação negativa, como recentes investigações têm demonstrado (Morgado, 2001). Salva-os o enorme empenhamento de muitos dos professores que os integram.

Também a chamada Gestão Democrática das Escolas e os processos de autonomia curricular que lhe estavam associados estão longe de cumprir as expectativas que em muitos de nós desencadearam. A dimensão mais instituinte e fecunda dessas medidas foi estiolando, e o que predomina são as lógicas burocráticas e asfixiantes. É a esse nível do Agrupamento de Escolas, no seu Plano de Acção Global, que tem que surgir um compromisso sério para com a inclusão educativa de todas as crianças e jovens. Os gestores e os decisores têm de sustentar o planeamento estratégico no princípio do direito à aprendizagem para todos os alunos.

É a este nível sistémico que têm de se contrariar os delírios e as imoralidades que vamos sabendo mas não nos dizemos o suficiente: são os polícias e os seguranças a gerir os recreios (e os professores a perderem a profissão); são as turmas-contentor, para onde se atiram os mais frágeis e desinvestidos, com

currículos alternativos que de tão alternativos já nada têm de currículo académico; é a passividade perante as elevadíssimas taxas de abandono escolar; são os níveis de iliteracia que revelam a ineficácia das estratégias de ensino prosseguidas; é a violência e a indisciplina que traduzem a falência da organização social que se vive nas escolas; é a exclusão directa ou subtil dos que mais precisam da escola para contrariarem as consequências da pobreza económica, cultural, afectiva, pobreza de sonhos e de projectos.

Na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Évora, de que faço parte em representação da Universidade de Évora, a maior percentagem de processos chegam-nos das escolas e dos professores. Poderia ser um sinal de que a escola está atenta ao sofrimento de milhares de crianças, vítimas precoces de tanta dor e de tanta mágoa. Mas não. A maioria são processos a queixarem-se dos alunos - que agridem, que faltam, que abandonam, que são malcriados. Questionava com ironia um dos meus colegas da Comissão: Mas nós somos Comissão de Protecção de Crianças e Jovens ou somos Comissão de Protecção das Escolas e dos Professores?

Talvez que esta pergunta nos sirva para perceber o essencial que aqui nos reuniu.

Uma última palavra de desconforto. Que fazemos da voz das nossas crianças? A escola contemporânea, para o ser, tem que colocar a voz das crianças e dos adolescentes no centro das decisões sobre a sua vida. **Escutar as crianças e levar as crianças a sério** é o eixo transversal que pode provocar **ressignificações** no que comummente se entende por relação educativa. Escutar as crianças e levar as crianças a sério é o cenário que pode determinar a **recriação** dos papéis dos adultos que participam na sua educação.

Escutar as crianças e levar as crianças a sério é **questionar** os discursos dominantes sobre a infância, os quais têm vindo a impor um modelo globalizante e descendente de interpretação e de tomadas de decisão sobre as suas vidas. Escutar as crianças e levar as crianças a sério é assumi-las nossas semelhantes. Qualquer projecto educativo, para o ser, funda-se aqui.

Numa obra de referência sobre investigação etnográfica com crianças, recentemente publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian, os autores respondiam assim à pergunta "escutar as crianças para quê?":

Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque se não o fizermos alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente, já alguém começou a inventar, e o que é inventado afecta a vida das crianças; afecta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as. (p. 12)

Bibliografia:

Bohm, D. & Peat, F.D. (1989). *Ciência, Ordem e Criatividade*. Lisboa: Gradiva.

Correia, L. M. (org) (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Graue, M. Elizabeth & Walsh, Daniel (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 1 e 2, 139-149. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Niza, S. (1998). Uma escola para a democracia. In Presidência da República (Debates), *A educação e o futuro* (pp. 49-52). Lisboa: INCM.

Nóvoa, A. (2005). *E vid ente mente*. Histórias da educação. Porto: Edições Asa.

Peças, A. (2003). Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva. In Célia Linhares & Nazaret Trindade (orgs.). *Compartilhando o Mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez Editora e Unesco.

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.

Resnick, L. (2000). Changing Knowledge, Changing Schools: creating intelligence for the 21.st century. In *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Schumacher, E. (1985). *Small is Beautiful*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Américo Peças - *Professor Assistente Convidado do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora*

Transversalidade: contextualizar saberes e competências dos diferentes actores sociais face à diferença

Moderador: Adalberto Fernandes

(Chefe de Divisão do SNRIPD - Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência)

(…) Como sempre gostei de trabalhar com crianças, resolvi fazer o curso do magistério (…) no começo foi difícil, pois nem todas as pessoas compreendiam o que era a inclusão (…) passei por muitas dificuldades com as minhas colegas, pois elas não me aceitaram bem (…) não queriam fazer trabalhos de grupo comigo (…) mas houve colegas que me aceitaram para fazer os trabalhos com eles.

(…) Por fim me aceitaram (…) a escola compreendeu (….).

Estou a trabalhar como auxiliar de professora (…) ajudo a professora na sala (…) adoro o meu trabalho.

(…) Inclusão começa em casa, na família (…) com os amigos (…).

Débora Moura
Professora da Escola Doméstica de Natal - Rio Grande do Norte (Brasil)

(…) A diversidade dos pontos de vista e a diversidade teórica dos modelos de intervenção continuam ao nível da Educação Especial e, enquanto assim for, julgo que é muito difícil para os profissionais que estão no terreno continuarem, com uma ausência de uma linha orientadora de quem está efectivamente no terreno que são os professores e os educadores (…).

Maria Lutegarda Justo
Associação Nacional de Famílias para a Integração da Pessoa Deficiente (AFID)

(…) A inclusão refere-se à oportunidade que as pessoas (…) têm de participar plenamente nas actividades comunitárias e domésticas específicas de qualquer quotidiano social (….).

(…) A inclusão não é só referente à escola (…). Temos dificuldade em compreender a inclusão porque tivemos uma enorme dificuldade em compreender a integração.

(…) A integração é uma estratégia para retirar as pessoas do processo de segregação.

(…) tivemos um sonho, a esse sonho chamamos orientação inclusiva das escolas (…) quando as pessoas dizem escola inclusiva, modelo inclusivo, eu prefiro que retomemos o conceito de Salamanca, o desafio de nos orientarmos para a inclusão.

(…) Eu acompanho o percurso da Educação Especial na Madeira há muitos anos. (...) Esta é uma equipa alargada, extraordinária, que eu tenho que reconhecer pelo empenho.

(…) Para as escolas trabalharem com diversos problemas, as equipas escolares têm de ser altamente cooperantes, é preciso que alguém os ajude a atingir os objectivos. E isto não é por caridade, é porque todos aprendemos mais quando nos ensinamos uns aos outros. E isto é possível já!

Sérgio Niza
Professor do Instituto Superior de Psicologia Aplicada

(…) Há na educação uma questão de liderança, que não se verifica nos outros sectores. O resultado disto faz-se sentir (…) há uma desresponsabilização (…) os professores não são os únicos com responsabilidade (…). Quando há alguma responsabilidade, essa é do sistema. Considero que as questões de liderança são fundamentais quer na educação, quer na saúde, e ainda mais fundamental na educação especial.

(…) Mais do que nunca os processos na educação especial têm de ser centrados na família do utente (…) quer a família, quer o utente têm de ter intervenção no processo.

(…) Há, de facto, falta de articulação dos intervenientes do processo (…). Para se desenvolver um processo na educação, temos de ter uma equipa multidisciplinar, constituída por vários técnicos, que possam ser utilizados em diversos momentos, de modo a intervir com maior eficácia.

(…) Muitas vezes as famílias colocam a inteira responsabilidade do encaminhamento dos filhos nas organizações (…) o que é errado (…) e demitem-se da sua participação (…) em termos gerais, as famílias estão ausentes deste processo.

(…) Considero que tem de haver um movimento que as obrigue a participarem cada vez mais, participar organizadamente, não intervindo directamente, mas fazendo parte da equipa multidisciplinar de intervenção.

Tem de haver liderança em todos os processos (…) havendo liderança há co-responsabilização.

Domingos Rosa
Presidente da Direcção Nacional da Associação Nacional de Famílias para a Integração da Pessoa Deficiente (AFID)

(…) As famílias são um aliado fundamental no processo de integração das crianças.

(…) É evidente de que como médico estou mais envolvido no processo de reabilitação (…) este processo de integração/inclusão ultrapassa-nos muitas vezes (…) encaminhamos para a avaliação, para as competências, para ultrapassar o défice, para ultrapassar as incapacidades, mas depois, a partir daqui, pedimos o apoio de outros actores deste processo, nomeadamente psicólogos, terapias cognitivas-comportamentais, assistentes sociais, professores de educação especial. É todo um processo que ultrapassa, de alguma maneira, as capacidades da medicina por si só, para haver uma inclusão adequada.

(…) Os hospitais tradicionalmente são estruturas um pouco herméticas, um pouco fechadas para a comunidade (…).

Armando Morganho
Assistente de Neurologia do Hospital Central do Funchal

(…) Eu, no primeiro dia, referi que não queria que este Encontro se restringisse a esta sala (…) nada faz sentido se não vamos para casa pensar a nossa prática.

(…) No nosso sistema, aqui na Região, temos a preocupação da formação pós-escola (…) a inclusão não é só pertença da escola (…).

Cecília Pereira
Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação

(…) O contributo da Inspecção Escolar, sendo um serviço que tem os seus técnicos no terreno, que anda de escola em escola, que conhece o funcionamento das escolas e os contributos que cada uma delas dá, naturalmente, pode ser uma forma de levar conhecimento de uma escola para outra e de dar contributos importantes nas suas recomendações e nas suas sugestões para o sistema educativo dentro de questões como: a equidade, a imparcialidade, o funcionamento mais justo do sistema educativo. Isto porque a justiça tem de fazer-se dando a cada um tanto quanto ele necessita para atingir os objectivos. Dar por igual a todos não é forma de ser justo (…).

João Fernandes
Inspecção Escolar

(…) A questão da inclusão, da integração ou da orientação é um problema clássico para as sociedades.

(…) Toda a temática da inclusão resulta daquilo que são as 3 palavras-chave da economia hoje – produtividade, rentabilidade e competitividade. Tudo isto é passível de obter por qualquer cidadão, havendo a necessidade de percebermos que tudo isto é compaginável com o desenvolvimento de toda e qualquer pessoa à medida das suas capacidades.

(…) Eu penso que o que importa é passar à acção, assumindo as diferenciações.

(…) O que importa são as questões de atitude: sonhar, lutar e ajudar.

Francisco Santos
Delegado do Grupo Millenium BCP

(…) Se, efectivamente, tivermos igualdade de oportunidades temos o pleno exercício de cidadania e esse é o nosso grande desafio do século XXI.

(…) No sentido conceptual, todos sabemos o que é a igualdade de oportunidades, mas no sentido prático estamos muito longe de atingir esta meta.

(…) Então, inclusão e igualdade de oportunidades não é só andar na escola!

(…) Citando Irene Lopez (Maio, 1999) e se pensarmos no que ela diz, ela tem muita razão ao afirmar “A educação inclusiva não tem a ver com a igualdade, tem a ver com um mundo onde as pessoas são diferentes, tem a ver com aquilo que podemos fazer para celebrar essas diferenças através da nossa aproximação uns aos outros”.

Cristina Louro
Secretária Nacional do Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência

Avaliação do II Encontro Regional de Educação Especial

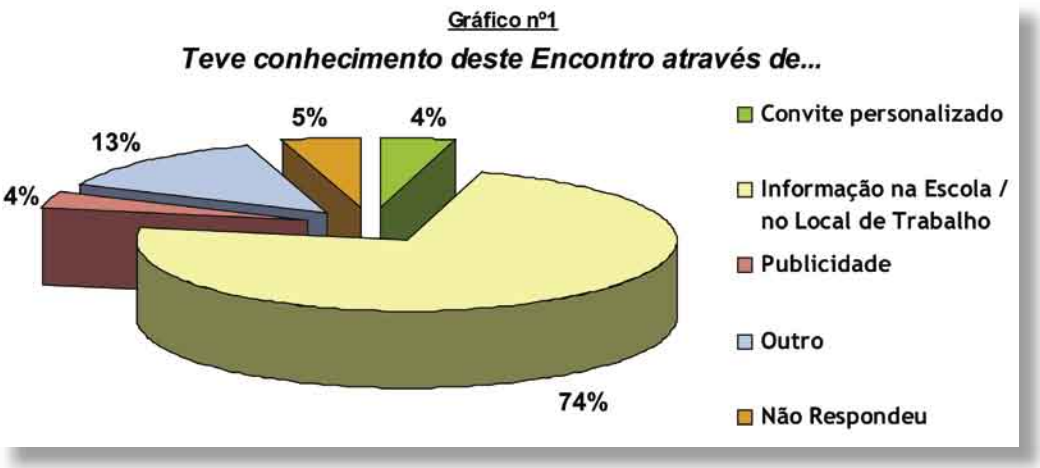
Ao concluirmos neste número o retrato de todas as dinâmicas que deram forma ao nosso II Encontro Regional de Educação Especial, torna-se imprescindível destacar o seu público alvo e a mensagem que nos deixaram em forma de sugestões ou recomendações, possibilitando uma reflexão, permitindo-nos fazer uma retrospectiva e, igualmente, pensar o futuro...

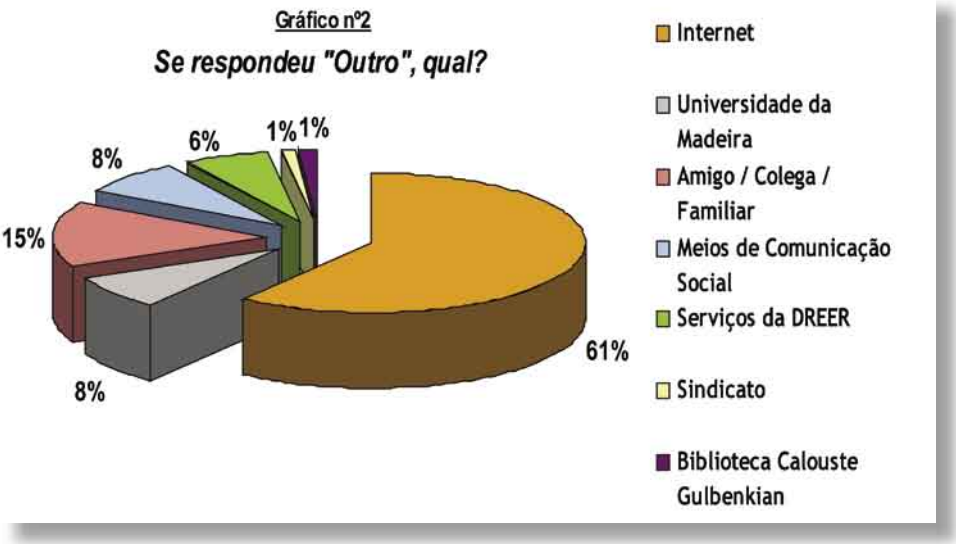
Deste modo, não poderíamos deixar de dar a conhecer a avaliação deste Encontro, etapa fundamental de todo este processo, operacionalizada pela análise dos questionários distribuídos à totalidade dos participantes no IIEREE, sendo que 582 destes colaboraram efectivamente na avaliação do evento.

Assim, e no sentido de averiguar o meio pelo qual os participantes deste Encontro tomaram conhecimento da sua realização, a grande maioria (74%) afirmou ter sido por intermédio de informação na escola ou no seu local de trabalho. Em menor número foram aqueles que mencionaram ter-lhes sido endereçado um convite personalizado (4%) ou que se depararam com algum tipo de publicidade alusiva ao evento (4%). Cerca de 13% afiançou que foi por outro meio que teve conhecimento do Encontro (conferir gráfico nº1).

Neste sentido, a Internet foi a alternativa mais apontada como o veículo de divulgação de informação relativamente ao II Encontro (61%), seguida da hipótese de ter sido um amigo, colega ou familiar a mencionar este assunto (15%). A Universidade da Madeira e os meios de comunicação social surgem ambos com 8% e, por fim, os serviços da DREER (6%), o Sindicato (1%) e a Biblioteca Calouste Gulbenkian (1%) foram igualmente citados (conferir gráfico nº2). Este facto leva-nos a pensar que as novas tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente a internet, desempenham um papel cada vez mais significativo no que toca ao intercâmbio e divulgação de informações. O próprio portal da DREER afigura-se, neste campo, como um valioso espaço de partilha das nossas práticas.

No que concerne a uma avaliação mais detalhada do IIEREE, atendeu-se a 5 indicadores distintos (conferir gráfico nº3). Em relação aos *temas desenvolvidos*, a satisfação parece ter sido generalizada, visto que mais de metade dos inquiridos (51%) adjectivou-os como bons, 34% como muito bons e outros 13% como médios. Daqui se infere que a maioria é congruente com a ideia de que as várias intervenções corresponderam, de facto, às





expectativas dos participantes.

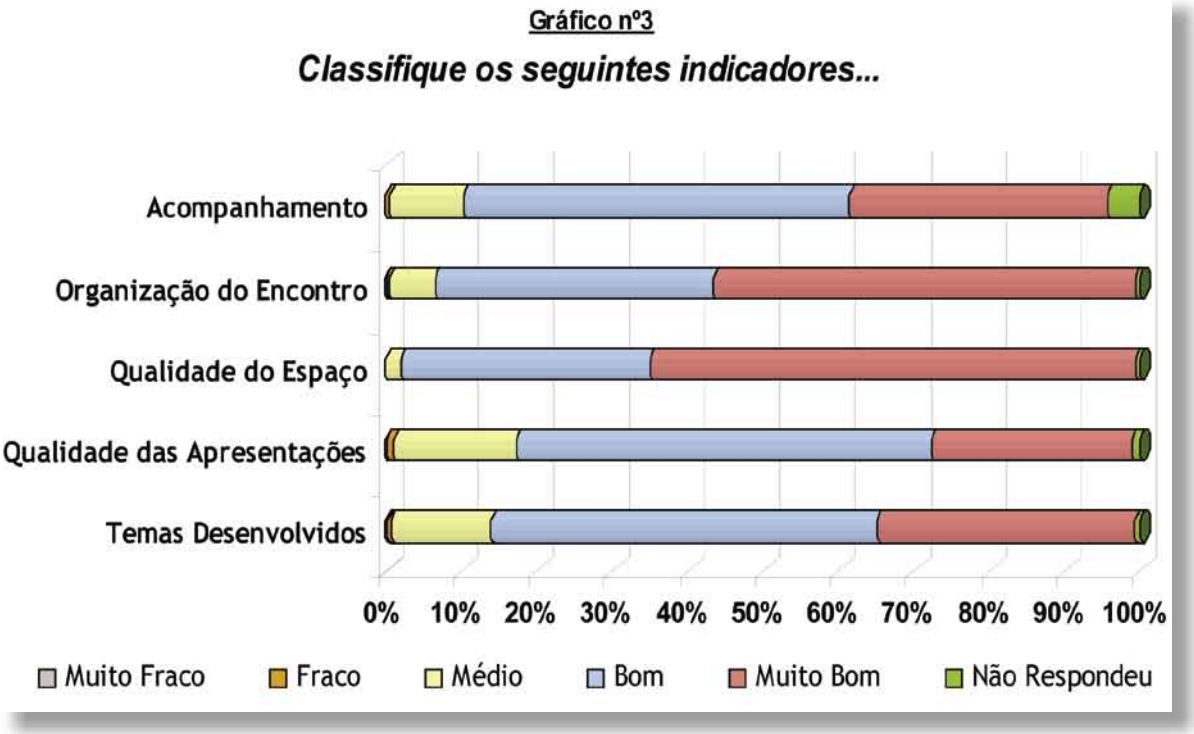
Em relação à *organização do Encontro*, as opiniões afiguraram-se consensuais, sendo que 55% dos participantes a classificaram como sendo boa, 27% como muito boa e 16% como mediana.

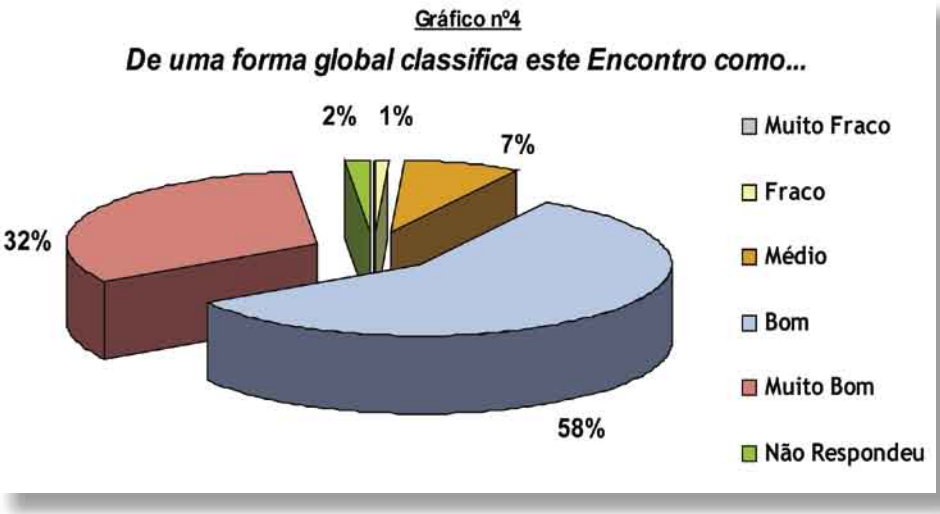
Já no respeitante à *qualidade do espaço*, o público demonstrou-se francamente agradado, apurando-se que 97% respondeu positivamente a este indicador (com 64% e 33% a admitir que as condições eram muito boas e boas, respectivamente).

Remetemo-nos, agora, para a *qualidade das apresentações* propriamente ditas, factor que reuniu, analogamente, algum consenso. Assim, 55% dos inquiridos avaliaram-nas como boas e a opção 'muito bom' alcançou, por sua vez, perto de 27 pontos percentuais.

Finalmente, quando questionados sobre o *acompanhamento*, 51% reconheceu que este foi bom e 34% muito bom, transparecendo aqui a abertura e a disponibilidade de toda a equipa inerente à realização deste II Encontro Regional de Educação Especial e Reabilitação.

Debrucemo-nos, seguidamente, sobre a avaliação





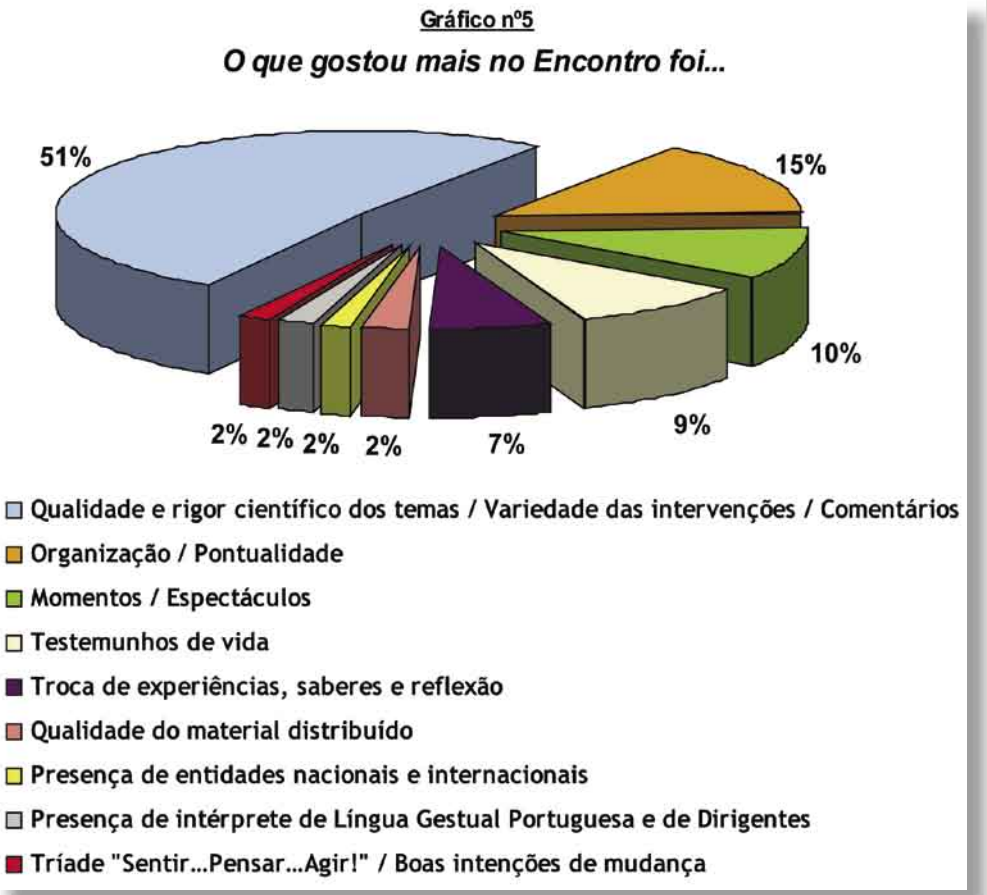
global do evento (conferir gráfico nº4). Neste campo, a homogeneidade de opiniões favoráveis também se fez notar, com 58% das pessoas a asseverar que, na generalidade, este II Encontro foi bom e 32% muito bom (perfazendo 90%).

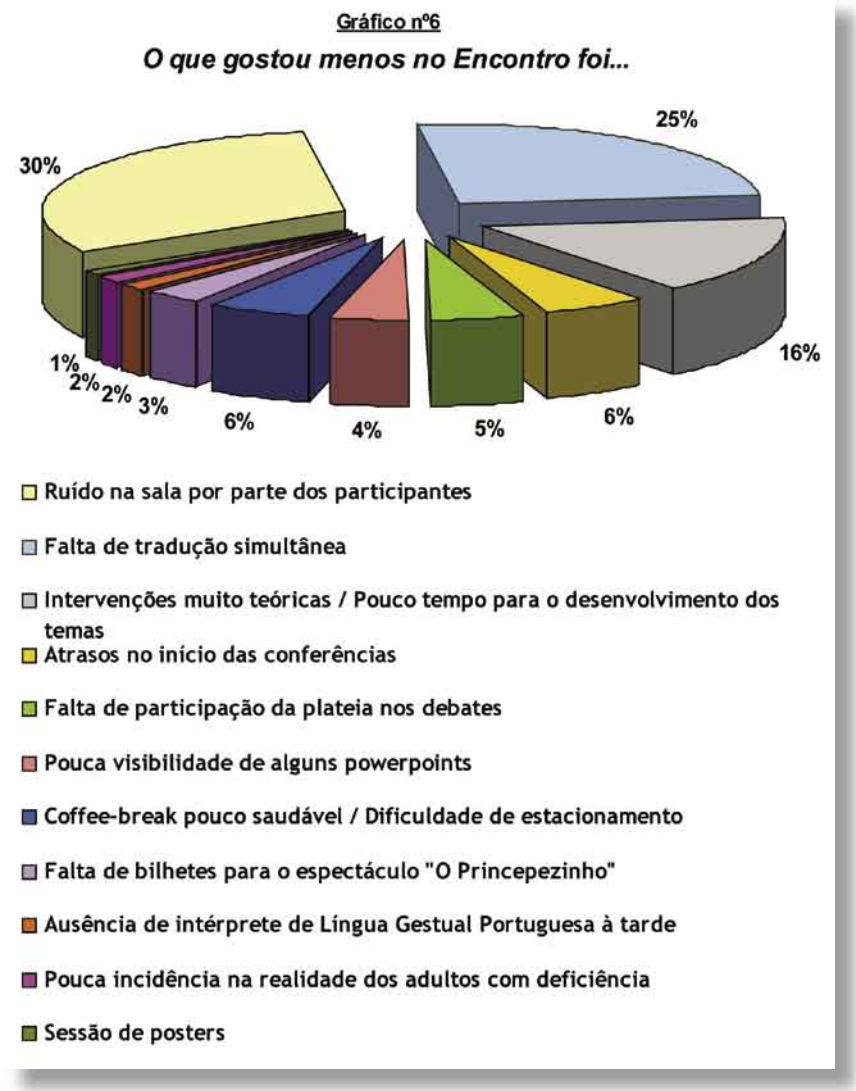
Relativamente ao que mais gostaram no Encontro (conferir gráfico nº5), 51% dos inquiridos referiu a qualidade e rigor científico dos temas abordados, não descurando a variedade das intervenções e comentários.

A organização do Encontro, tal como a pontualidade demonstrada foram também aspectos a salientar para 15% dos indivíduos.

Os momentos e os espectáculos reproduzidos, os testemunhos de vida que deram a conhecer, a troca de experiências, saberes e reflexão foram considerados de extrema importância para 10% dos inquiridos.

Para além disso, surgem ainda outros aspectos positivos a enumerar, entre eles, a qualidade do material distribuído, a comparência de entidades nacionais e internacionais, a presença de um intérprete de Língua Gestual Portuguesa e de Dirigentes. A tríade *"Sentir… Pensar… Agir!"* escolhida para representar este II Encontro, revelou-se igualmente muito positiva na opi-





nião dos participantes.

Não obstante, os aspectos que os inquiridos menos gostaram ao longo dos três dias do Encontro foram, em primeiro lugar, o ruído existente na sala por parte dos participantes (30%). Em segundo lugar, e com 25% das opiniões, aponto-se a falta de tradução simultânea. Para além disso, as intervenções muito teóricas, aliadas ao pouco tempo para o desenvolvimento dos temas suscitou, analogamente, algumas críticas por parte de 16% dos inquiridos. Há, ainda, a referir a falta de participação da plateia nos debates, facto este que 6% dos indivíduos inquiridos não deixou de assinalar (conferir gráfico nº6).

Quanto às sugestões deixadas pelos participantes neste IIEREE (conferir gráfico nº7), a principal (25%) centrou-se na continuidade do bom trabalho e a organização deste Encontro. Por outro lado, aconselhou-se a utilização de tradução simultânea e/ou a presença de um intérprete de Língua Gestual Portuguesa durante todo o evento. Tal desejo foi manifestado por 12% do público.

De igual forma, a mesma percentagem de inquiridos considerou importante haver um maior controlo no que diz respeito às horas de entrada e saída dos participantes, bem como, sobre o ruído e o murmurinho que se faziam sentir na sala de conferências.

Para além disso, 11% dos participantes inquiridos demonstraram interesse em conhecer mais profundamente a realidade local, centrando-se mais pormenorizadamente no trabalho desenvolvido pela Educação Especial na Região Autónoma da Madeira, o que também revela uma certa motivação em contactar com um maior número de testemunhos reais. Uma crescente e maior participação das famílias foi, igualmente, outra das sugestões manifestadas pelos inquiridos.

Neste momento, podemos francamente concluir que os resultados da avaliação do II Encontro Regional de Educação Especial, sob o lema *"Paradigmas da diferença: Sentir…Pensar…Agir!"* são, indiscutivelmente, positivos e compensadores.

Importa, pois, salientar os apoios e colaboração re-

cebidos, quer em termos logísticos, por parte da Sra. Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação e do Sr. Secretário Regional da Educação, quer em termos financeiros, através das parcerias que estabelecemos, convertidas em donativos, fazendo com que os custos do Encontro fossem reduzidos.

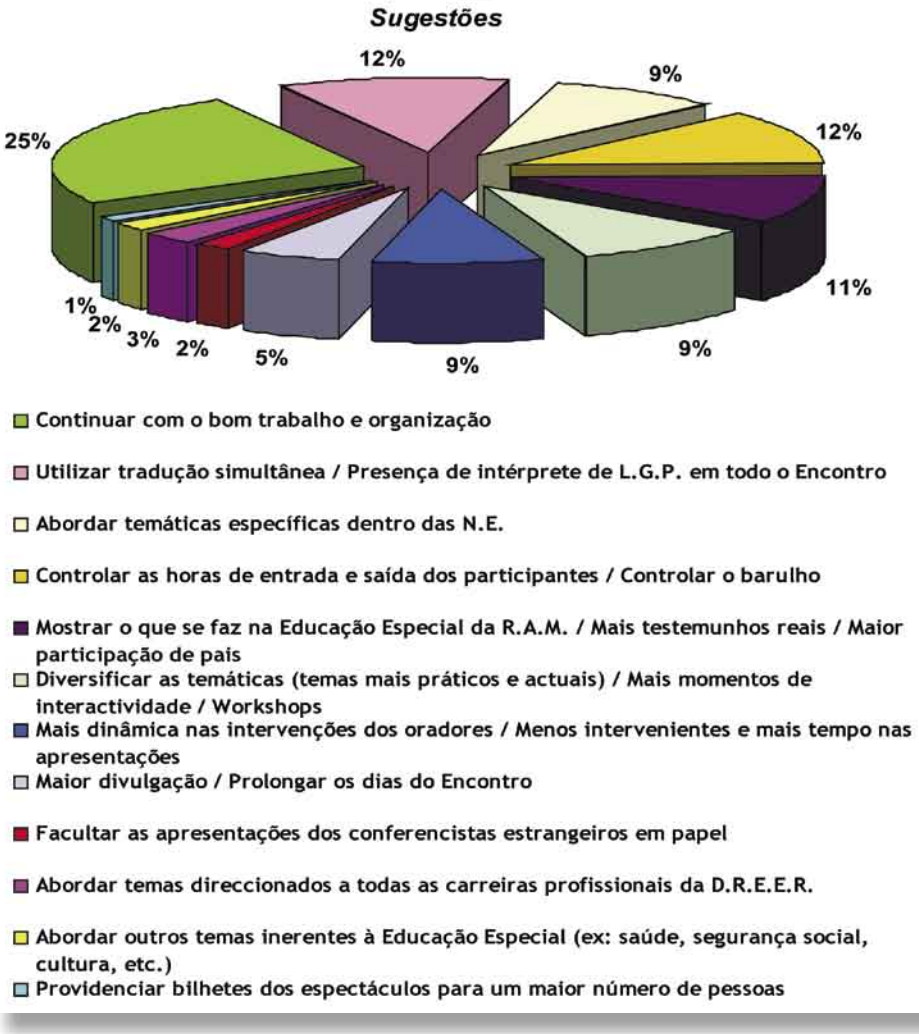
Neste sentido não podemos deixar de prestar o nosso agradecimento a:

- ABC d'arte;
- ABC Papelaria;
- ANAP Livros e Material Didáctico;
- Aripan;
- Bravatour Viagens e Turismo;
- Caixa Geral de Depósitos;
- Centro Ortopédico do Funchal;
- Cnotinfor;
- Edições ASA;
- ElectroSertec;
- Fundação Berardo;
- Charming Hotels;
- Madeira Wine;
- MC Computadores;
- Millennium BCP;
- Milpan;
- Grupo Pestana;
- Porto Bay;
- Porto Editora;
- Secretaria Regional do Ambiente e Recursos Naturais;
- Vexelpor.

Para além disso, o envolvimento e entusiasmo de colaboradores internos e externos à DREER em diferentes momentos, tal como o elevado número de participantes que acorreram ao Encontro, contribuíram para o sucesso do mesmo.

Os parceiros sociais que connosco colaboraram, deixando o seu contributo e os órgãos de comunicação social regionais que fizeram um acompanhamento exemplar deste evento, transportando o verdadeiro significado da Inclusão para a comunidade em geral, foram também factores exímios na prossecução dos objectivos propostos por este Encontro Regional.

Gráfico nº7



O pássaro da alma

No fundo, bem lá no fundo do corpo, mora a alma.
Ainda não houve quem a visse,
mas todos sabem que ela existe.
E não só sabem que existe,
como também sabem o que lá tem dentro.

Dentro da alma,
lá bem no centro.
Pousado numa pata
está um pássaro.
E o nome do pássaro é pássaro da alma.
E ele sente tudo o que nós sentimos:

Quando alguém nos magoa, o pássaro da alma agita-se para lá e para cá
Em todos os sentidos dentro do nosso corpo,
sofre muito.

Quando alguém nos ama,
o pássaro da alma dá pulinhos
de contente,
Para trás e para a frente,
vai e vem.

Quando alguém nos chama,
o pássaro da alma põe-se logo à escuta da voz,
a fim de reconhecer que tipo de apelo é.

Quando alguém se zanga connosco,
o pássaro da alma recolhe-se dentro de si
tristonho e silencioso.

E quando alguém nos abraça, o pássaro da alma
que mora no fundo, bem lá no fundo do nosso corpo,
começa a crescer a crescer,
Até encher quase todo o espaço dentro de nós,
tão bom é para ele o abraço.

Dentro do corpo, no fundo, bem lá no fundo,
mora a alma.
Ainda não houve quem a visse,
mas todos sabemos que ela existe.
E ainda nunca,
nunca veio ao mundo alguém
que não tivesse alma.
Porque a alma entra dentro de nós no momento em que nascemos
e não nos larga
- nem uma só vez –
até ao fim da nossa vida.
Como o ar que o homem respira
desde a hora em que nasce
até à hora em que morre.

Decerto querem também saber de que é feito o pássaro da alma.
Ah, isso é mesmo muito fácil:
é feito de gavetas e mais gavetas.
Mas não podemos abrir as gavetas de qualquer maneira,
pois cada uma delas tem uma chave para ela só!
E o pássaro da alma
é o único capaz de abrir as gavetas dele.
Como?
Pois isso também é muito simples:
com a segunda pata.

O pássaro da alma está pousado numa pata,
e com a outra – que em descanso está dobrada sob a barriga –
Roda a chave da gaveta que quer abrir,
puxa pelo puxador, e tudo o que está dentro dela
sai em liberdade para dentro do corpo.

E como tudo o que sentimos tem uma gaveta,
O pássaro da alma tem imensas gavetas.
A gaveta da alegria e a gaveta da tristeza.
A gaveta da inveja e a gaveta da esperança.
A gaveta da desilusão e a gaveta do desespero.
A gaveta da paciência e a gaveta do desassossego.
E mais a gaveta do ódio, a gaveta da cólera e a gaveta do mimo.
A gaveta da preguiça e a gaveta do vazio.
E a gaveta dos segredos mais escondidos.
Uma gaveta que quase nunca abrimos.
E há mais gavetas.
Vocês podem juntar todas as que quiserem.

Às vezes uma pessoa pode escolher e indicar ao pássaro
as chaves a rodar e as gavetas a abrir.
E outras vezes é o pássaro quem decide.
Por exemplo: a pessoa quer estar calada e diz ao pássaro para abrir
a gaveta do silêncio. Mas ele, por auto-recriação,
abre-lhe a gaveta da fala,
e ela desata a falar, a falar sem querer.

Outro exemplo: a pessoa quer escutar pacientemente
- e em vez disso ele abre-lhe a gaveta do desassossego
que faz com que ela se enerve.

E acontece que a pessoa tenha ciúmes sem qualquer motivo.
E que estrague justamente quando mais quer ajudar.
Porque o pássaro da alma nem sempre é disciplinado
e às vezes dá-lhe trabalhos...

Agora já compreendemos que cada homem é diferente de seu semelhante
Por causa do pássaro da alma que tem dentro de si.
O pássaro que em certas manhãs abre a gaveta da alegria,
e a alegria jorra dela para dentro do corpo.
E o dono dele fica feliz.
E quando o pássaro lhe abre
a gaveta da raiva,
A raiva escorre de dentro dela e
domina-o totalmente.
E até que o pássaro
volte a fechar a gaveta
ele não pára
de se zangar.

E quando o pássaro está de mau humor
abre gavetas que dão mal-estar.
E quando o pássaro está de bom humor
escolhe gavetas que fazem bem.

E o mais importante — é escutar logo o pássaro.
Pois acontece o pássaro da alma chamar por nós, e nós não o ouvirmos.
É pena. Ele quer falar-nos de nós próprios.
Quer falar-nos dos sentimentos que estão encerrados nas gavetas
dentro de nós.

Há quem o ouça muitas vezes,
há quem o ouça raras vezes,
e há quem o ouça
uma única vez na vida.

Por isso vale a pena
talvez tarde pela noite, quando o silêncio nos rodeia,
escutar o pássaro da alma que mora dentro de nós,
no fundo, lá no fundo do corpo.

Michal Snunit

Poema Dramatizado:

O Pássaro da Alma

Interpretação: Grupo de Iniciação ao Teatro da Divisão de Arte e Criatividade (DAC) da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação.

Peça de Teatro: ***O Principezinho***, de Antoine Saint-Exupéry

Interpretação: Grupo de Mímica e Teatro *Oficina Versus* da Divisão de Arte e Criatividade (DAC) com as participações especiais do Secretário Regional de Educação e da Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação, aquando da estreia.

Adaptação e Encenação: Duarte Rodrigues

Ambientação Cénica e Figurinos: Duarte Rodrigues

Música Original: Mário André

Costura e Lavandaria: Clarinda Martins, Ivone Berimbau e Fernanda Assunção.

Programa: Paulo Sérgio Beju

Concepção de Luz: Duarte Rodrigues

Montagem e Operação de Luz: Siram e Teatro Municipal Baltazar Dias

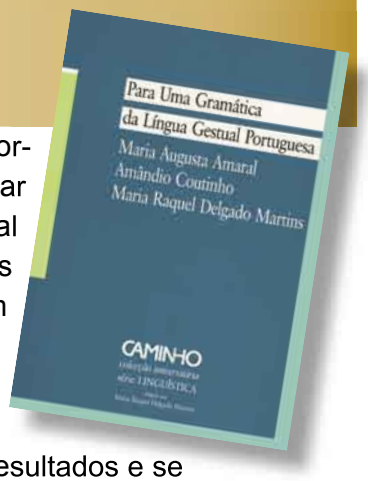
Montagem e Operação de Som: Rui Branco

Direcção: Ester Vieira

Produção: Divisão de Arte e Criatividade da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação

Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa

Autores: Maria Augusta Amaral, Amândio Coutinho e Maria Raquel Delgado Martins
Colecção: Colecção Universitária
Editora: Editorial Caminho
Ano: 1994



Este livro foi uma grande contribuição tanto para a comunidade de surdos de Portugal, como para a comunidade científica e tem como objectivo principal demonstrar que a linguagem gestual tem o mesmo estatuto linguístico que a linguagem verbal e que a Linguagem Gestual Portuguesa (LGP) tem o estatuto linguístico das outras línguas gestuais já estudadas. A investigação em que se baseia foi conduzida com um cuidado e um rigor pouco comuns e com a necessária atenção à opinião da comunidade surda.

O sistema de educação de surdos em Portugal ainda é, oficialmente e na prática, predominantemente oral, urgindo que se façam estudos sérios sobre os seus resultados e se apresentem alternativas credíveis e bem estruturadas para dar resposta às lacunas encontradas.

Autonomia na Aprendizagem na Língua Estrangeira

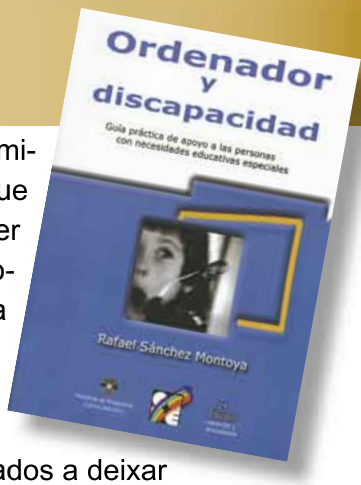
Autor: Flávia Vieira
Editora: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho
Ano: 1998

O desenvolvimento da autonomia dos alunos na aprendizagem constitui uma prioridade pedagógica que supõe uma visão interpretativa da educação e uma cultura emancipatória da escola. Significa isso que, se queremos que os alunos desenvolvam a sua capacidade de gerir a aprendizagem, teremos que redefinir o que entendemos por ensinar e aprender, reconceptualizar as finalidades e meios da educação.

O estudo apresentado nesta obra orienta-se, do ponto de vista conceptual e experiencial nessa direcção. Desenvolvido no contexto particular do ensino/aprendizagem da língua estrangeira, nele se procura definir o sentido didáctico de uma "pedagogia para a autonomia" por oposição a uma "pedagogia da dependência", explorando-se formas de aproximação do aluno ao saber linguístico e ao processo de aprendizagem.

Ordenador y Discapacidad - *Guía prática de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales*

Autor: Rafael Sánchez Montoya
Editora: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial
Ano: 2002



Aos poucos, o computador tem vindo a converter-se num objecto familiar para milhões de pessoas que o incorporam na sua vida com a mesma naturalidade que outros equipamentos. Este livro, estruturado em oito capítulos, procura estabelecer uma ponte entre investigação e aplicações práticas. O objectivo desta obra é promover e divulgar o uso das ajudas técnicas, informáticas e de telecomunicações na reabilitação. Neste sentido, apresenta materiais e experiências de grande utilidade para os docentes implicados nas adaptações e diversificações curriculares para pessoas com necessidades especiais.

O livro não se apresenta como produto acabado, convidando todos os interessados a deixar ideias e sugestões na Página Web: www.ordenadorydiscapacidad.net.

Decorreu no dia 14 de Junho de 2006, na sala de formação dos Ilhéus, a acção de formação ***Reciclagem em Suporte Básico de Vida / Socorrismo***, com a duração de 3h30m e ministrada pela Enfermeira Gorete Viana. Os conteúdos da formação basearam-se no suporte básico de vida e desobstrução das vias aéreas para o adulto lactente e criança com idade superior a um ano de vida. A acção contou com a participação de 17 pessoas.

No âmbito do Programa Madeira Digital foi realizada a 13, 20 e 22 de Junho e a 4 e 8 de Julho, a acção de formação ***Noções Básicas de Informática*** sob a orientação da equipa da Divisão de Adaptação às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. A acção realizada na sala de formação dos Ilhéus, destinou-se a 21 encarregados de educação de alguns utentes da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação. Esta acção surgiu devido à necessidade de formação diagnosticada nesta área a partir da aplicação de um questionário aos encarregados de educação dos utentes contemplados com equipamento informático pelo projecto "O Acesso à Sociedade de Informação na Educação Especial" (SIEER).

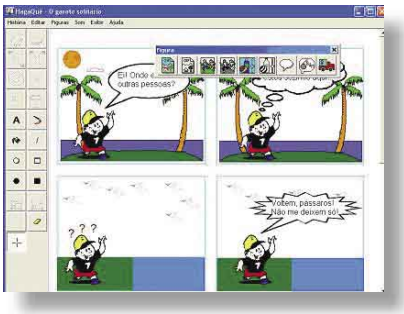
Nos dias 20 e 21 de Setembro teve lugar a acção de sensibilização ***Aprender sem Barreiras: Tele-Aula***, dinamizada pela Dra. Carina Ferreira, pela Dra. Graça Faria, pela Dra. Isabel Silva e pelo Eng.º Óscar Faria. Os objectivos desta acção foram a troca de experiências e a contextualização de questões relacionadas com a resposta educativa para alunos impossibilitados de se deslocarem à escola. A sensibilização teve a duração de 9 horas e contou com a participação de 16 docentes do ensino regular e da educação especial.

No âmbito dos projectos de investigação científica, ***Intervenção Precoce*** e ***Diferenciação Pedagógica***, iniciativa conjunta da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação e da Direcção Regional de Educação, decorreram, entre os dias 11 e 30 de Setembro, acções de formação destinadas a docentes do ensino regular, docentes especializados e outros agentes educativos envolvidos nestes mesmos projectos.

Acção de formação	Formador	Horas	Data	Projecto
Escola Contemporânea	Luís Miranda Correia / Rosa Maria Ferreira / Ana Serrano	12 Horas	11, 12 e 13 de Setembro	Intervenção Precoce Diferenciação Pedagógica
Dificuldades de Aprendizagem Específicas e Distúrbio de Défice de Atenção / Hiperactividade em Crianças	Luís Miranda Correia Ana Paula Martins	9 Horas	14 e 15 de Setembro	Diferenciação Pedagógica
Avaliação em Intervenção Precoce	Sandra Lopes	9 Horas	15 e 16 de Setembro	Intervenção Precoce
Deficiência Mental	Pedro Morato	6 Horas	16 de Setembro	Diferenciação Pedagógica
Problemas Emocionais e de Comportamento	Celeste Simões	6 Horas	19 de Setembro	Diferenciação Pedagógica
Problemas de Comunicação / Linguagem	Anabela Santos	9 Horas	20 e 21 de Setembro	Intervenção Precoce Diferenciação Pedagógica
Desenvolvimento Típico e Atípico	José Boavida Fernandes	6 Horas	22 de Setembro	Intervenção Precoce Diferenciação Pedagógica
Perturbações do Espectro do Autismo	Teresa São Miguel Guiomar Oliveira	6 Horas	23 de Setembro	Intervenção Precoce Diferenciação Pedagógica
Trabalho com a Família	Ana Paula Aveleira	9 Horas	29 e 30 de Setembro	Intervenção Precoce

As acções tiveram lugar no auditório da Escola Básica 2/3 Ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia, à excepção da acção Avaliação que se realizou no Auditório da RDP.

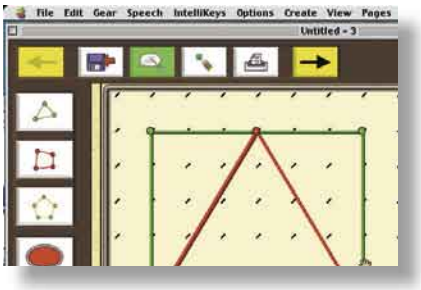
HagáQuê



O HagáQuê é um software educativo de apoio à alfabetização e ao domínio da linguagem escrita. Trata-se de um editor de histórias em banda desenhada que possui um banco de imagens com os diversos componentes para a construção de uma banda desenhada (cenário, personagens, etc.) e vários recursos de edição destas imagens. O som é um recurso extra, oferecido para enriquecer a banda desenhada criada no computador.

HagáQuê é um *software* livre que pode ser encontrado no site www.acessibilidade.net, no Kit Necessidades Especiais 2004.

IntelliMathics



A PT disponibiliza o IntelliMathics, um software da linha PTMinha Voz, para apoiar os estudantes e os professores do ensino especial, vocacionado para os clientes com disfunções neuromotoras, deficiências a nível cognitivo, mas utilizável também no ensino regular.

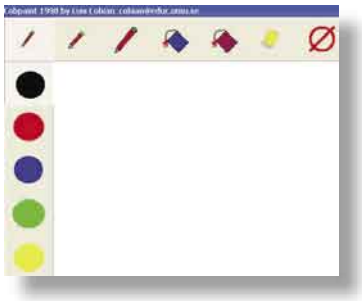
O IntelliMathics consiste num programa com varrimento dotado de características técnicas e pedagógicas destinadas a facilitar a aprendizagem da matemática. Estas características fazem do IntelliMathics um instrumento eficaz para o ensino da matemática e uma poderosa ferramenta de acesso à manipulação de conceitos nesta área.

Comercialização: Loja PT - Avenida Zarco, nº7 - Edifício PT, 9004-555 Funchal - Telefone: 291 232 131.

Opera 7

Trata-se de um navegador de Internet que suporta vários idiomas, inclusive o Português, e que permite a execução de todos os seus comandos através do teclado. Vem equipado com um sistema de ampliação de caracteres. É excelente para avaliação das páginas Web quanto à Acessibilidade, pois permite com um simples pressionar de uma tecla visualizar a página em modo texto, visualizar a página de forma linear (a forma como a mesma é apresentada a um sintetizador de fala e a uma linha Braille) e ainda simular diversas resoluções gráficas do ecrã.

Opera 7 é um *software* livre que pode ser encontrado no site www.acessibilidade.net, no Kit Necessidades Especiais 2004.



Cobpaint

Programa de desenho, muito simples, para ser utilizado com crianças que não conseguem utilizar o Paint ou outros softwares de desenho. Possui um interface amigável, botões grandes e um estojo de ferramentas básicas: três lápis, dois baldes de cores, uma borracha e cinco opções de cores. O programa guarda as imagens automaticamente na pasta do programa, sem necessitar que o utilizador lhe dê um nome.

Cobpaint é um *software* livre que pode ser encontrado no site www.acessibilidade.net, no Kit Necessidades Especiais 2004.

Seminário "Acessibilidade e Sociedade de Informação"

Foto: Arquivo do Jornal da Madeira

Realizou-se a 29 de Maio, na sala Ursa Menor do Madeira Tecnopolo, o Seminário "Acessibilidade e Sociedade de Informação" integrado no Ciclo de Boas Práticas, promovido pelo Núcleo Estratégico da Sociedade da Informação (NESI), da Secretaria Regional de Educação.

Este evento contou com a presença de várias personalidades directa ou indirectamente relacionadas com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e com a área da Educação Especial, de entre os quais destacamos, o Eng.º Vitorino Seixas, a Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação, Dra. Cecília Pereira e o Eng.º Francisco Godinho da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Este seminário teve como principal objectivo dar a conhecer ao público presente, o Projecto "O Acesso à Sociedade de Informação na Educação Especial" (SIEER) da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação, pela voz da Dra. Cecília Berta.

Este projecto consiste na implementação, entre 2003 e 2006, de um vasto programa de investimento em novas tecnologias da informação e comunicação, ao nível dos diversos estabelecimentos de ensino e serviços dependentes da DREER, num total de vinte e dois, e também na identificação de utentes que necessitam de equipamentos e programas específicos ao nível deste tipo de tecnologias.

O SIEER tem cinco grandes objectivos. Em primeiro lugar, pretende facilitar o acesso de pessoas com necessidades especiais a adaptações tecnológicas e outros meios informáticos, pretendendo combater a infoexclusão e promover a integração escolar, social e profissional destas pessoas - desde Fevereiro de 2005 foram atribuídos 92 equipamentos informáticos e as necessárias adaptações a utentes com necessidades especiais que frequentavam o ensino pré-escolar, os 1º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário, profissional e/ou universitário ou estabelecimentos de educação especial.

Por outro lado, este projecto tem como intuito dotar os serviços de meios tecnológicos e informáticos, de forma a aumentar a qualidade dos serviços prestados à comunidade educativa. Nessa perspectiva serão adquiridos equipamentos informáticos para os diversos estabelecimentos de educação especial e para a criação de um centro de tele-trabalho, outro dos objectivos do projecto SIEER.

Equipar a Divisão de Apoio a Formação e Investigação Cientifica da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação, de modo a permitir a formação de funcionários e utentes na área das novas tecnologias de informação e comunicação constituia outro objectivo do referido projecto. Este objectivo já foi totalmente alcançado, dado que a sala TIC da Divisão de Apoio à Formação e Investigação Cientifica entrou em funcionamento em Março de 2005, tendo sido já ministradas cerca de 700 horas de formação até o passado mês de Junho.

Como um dos objectivos do SIEER consiste em dotar os serviços da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação de meios tecnológicos e informáticos de forma a aumentar a qualidade dos serviços prestados à comunidade educativa, no dia 29 de Junho, no Serviço Técnico de Educação de Deficientes Auditivos (STEDA) procedeu-se à abertura de uma sala multimédia com equipamentos informáticos adaptados a utentes com necessidades especiais.

Com a finalidade de desenvolver a investigação ao nível de adaptações tecnológicas e introduzir as tecnologias de informação e comunicação nos processos educativos e de reabilitação através da Divisão de Adaptação às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (DANTIC) – até Abril de 2006, a DANTIC atendeu 122 utentes, pais, técnicos de apoio e/ou outros interessados, nomeadamente, através da aquisição de tecnologias de apoio (TA) /ajudas técnicas, cedência/empréstimo de TA; treino e/ou formação na utilização das adaptações necessárias; promoção de projectos de Tele-aula e elaboração de pareceres técnicos.

Num segundo momento divulgou-se pormenorizadamente o projecto do TELERUP, que pretende, para além de favorecer a integração de deficientes no meio laboral através das TIC, contribuir para o desenvolvimento económico das regiões da Macaronésia (Açores, Madeira e Canárias) através da implementação do tele-trabalho como modelo de grande interesse socioeconómico.

Por fim, o Eng.º Francisco Godinho, contemplado com o Prémio "Personalidade do ano 2003 da Sociedade de Informação", pronunciou-se sobre o trabalho realizado pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro no apoio dado na área da educação especial e reabilitação e na forma de introduzir as tecnologias adaptadas nos currículos do Ensino Superior, deixando algumas recomendações acerca do que ainda poderá ser feito neste domínio.

Refira-se ainda que no âmbito deste seminário, o projecto SIEER foi contemplado pela Fundação PT Comunicações com a oferta de um computador portátil.

Atelier de Orientação em Cadeira de Rodas

No passado dia 21 de Junho, a Divisão de Actividade Motora Adaptada (DAMA) realizou uma actividade de Orientação destinada a alunos da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação e às pessoas da comunidade que se encontram em cadeira de rodas.

Esta iniciativa denominada "Atelier de Orientação em Cadeira de Rodas", a primeira do género na Região Autónoma, surgiu duma parceria feita com o Clube Aventura da Madeira (CAM), que através dos seus técnicos organizaram os circuitos e disponibilizaram o material para a realização da mesma.

O "Atelier de Orientação" teve lugar na *promenade* do Lido e teve um cariz lúdico/recreativo, pois foi entendimento da DAMA e do CAM, que esta acção deveria ser um ponto de partida e por isso teria como objectivo proporcionar o primeiro contacto dos participantes com a modalidade.

Participaram nesta actividade 30 atletas, 15 em cadeira de rodas representando instituições como o "Clube Desportivo Os Especiais", o Centro de Actividades Ocupacionais P3, o Centro de Actividades Ocupacionais do Funchal e um grupo de pessoas vindas da Comissão de Deficientes.

Além destes atletas, ainda se registou uma participação a título excepcional de um grupo de alunos ambulantes, oriundos do Clube Desportivo "Os Especiais" e do Serviço Técnico de Educação de Deficientes Intelectuais - Quinta do Leme.

Durante as 3 horas em que decorreu a actividade, os participantes assistiram a uma explicação teórica sobre os conteúdos da Orientação e experimentaram realizar dois circuitos, com um crescente grau de dificuldade.

No final foi possível verificar o contentamento geral de todos os participantes e o desejo de voltarem a participar noutro evento deste tipo. Face ao impacto positivo que esta iniciativa teve, coloca-se a possibilidade de no próximo ano lectivo ser criado um campeonato constituído por um conjunto de várias provas.

Jorge Fernandes
(Divisão de Actividade Motora Adaptada)

Curso de Formação Especializada em Educação Especial

A formação especializada dos docentes traduz-se na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como, no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das Ciências da Educação. Neste espírito, iniciou-se pela terceira vez, a 13 de Setembro, o Curso de Formação Especializada em Educação Especial numa parceria com a Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa. Este curso pretende qualificar trinta educadores de infância e docentes do 1º, 2º e 3º ciclos para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais.

Acção de divulgação "O Projecto SIEER" no concelho do Funchal

No âmbito do Projecto "O Acesso à Sociedade de Informação na Educação Especial" (SIEER) desenvolvido pela Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação, realizou-se no passado dia 28 de Junho uma acção de divulgação do referido projecto. Esta iniciativa foi dinamizada pela equipa da Divisão de Adaptação às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, da Direcção de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas e teve como destinatários docentes do Ensino Básico - 1º ciclo e Educação de Infância, docentes do Departamento de Ciências de Educação e outros interessados que se deslocaram à Sala do Senado da Universidade da Madeira. Além de assistir à acção de divulgação tiveram acesso a uma exposição de equipamentos informáticos adquiridos e consequentes adaptações para utentes com necessidades especiais que frequentam o ensino pré-escolar, o 1º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, secundário, profissional e/ou universitário ou estabelecimentos de educação especial.

A mesma acção de divulgação decorreu nos restantes Concelhos da Região Autónoma com a presença de docentes do ensino regular, docentes de educação especial, pais e encarregados de educação.

Programa Madeira Digital I

Nos dias 6 e 7 de Julho, teve lugar no Madeira Tecnopolo, uma conferência e exposição para dar a conhecer e divulgar os

Projectos do Programa Madeira Digital I. Esta cerimónia contou com a presença do Secretário Regional de Educação, Dr. Francisco Fernandes, o Presidente do Conselho de Administração do Madeira Tecnopolo, Dr. Raul Caires e o Eng.º Clemente Aguiar.

O Programa Madeira Digital I teve início em 2001 e termina no final deste ano, prevendo-se que até Dezembro, a maior parte dos projectos candidatados estejam concluídos e que os restantes estejam numa fase adiantada de concepção.

Ao longo dos dois dias ouviram-se os testemunhos de trinta e duas entidades da Região Autónoma da Madeira, a maior parte das quais, instituições públicas que aderiram a este programa. No total, foram apresentados 50 projectos. É neste Programa que se insere o Projecto "Acesso à Sociedade de Informação na Educação Especial" (SIEER) da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação que foi apresentado à plateia pela Dra. Cecília Pereira tendo ficado em exposição uma amostra de todo o trabalho desenvolvido neste projecto, para esclarecimento dos interessados.

Na sequência da segunda fase da atribuição de tecnologias de apoio decorrente do Projecto SIEER, na Junta de Freguesia do Porto Santo, no dia 18 de Maio, foram atribuídos equipamentos informáticos a utentes com necessidades especiais. Estiveram presentes a Presidente da Assembleia Municipal do Porto Santo, o Secretário Regional de Educação, o Directo Regional da Administração Pública do Porto Santo, a Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação, o Presidente da Câmara Municipal do Porto Santo, Directores de estabelecimentos escolares, pais e docentes.

Cerimónia de Entrega de Diplomas do Curso de Qualificação em Educação Especial / Problemas Graves

Realizou-se no passado dia 7 de Julho a entrega de diplomas do Curso de Qualificação em Educação Especial / Problemas Graves, no auditório Museu Casa da Luz. Os 70 docentes presentes concluíram com êxito o curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas – Área problemas graves, encontrando-se presentemente integrados no quadro de pessoal da DREER e em exercício de funções nos diferentes Serviços desta Direcção Regional.

Desde o ano lectivo 1991/1992, a DREER concebeu o Projecto de Formação Especializada de Docentes como uma necessidade prioritária para o desenvolvimento da sua missão, na prossecução dos seus objectivos muito concretos, no que diz respeito ao atendimento da sua população alvo.

A realização destes cursos só se tornou realidade com o protocolo estabelecido entre o Instituto Politécnico do Porto e a Secretaria Regional de Educação, através da DREER. Com a realização destes cursos pretendeu-se colmatar a falta de docentes especializados na área da educação especial na Região Autónoma, procurando-se fornecer competências aos docentes, tornando as suas respostas mais eficazes e aumentando a qualidade de atendimento às crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Esta cerimónia contou com a presença do Professor Doutor Luís Soares, Presidente do Instituto Politécnico do Porto, do Secretário Regional de Educação, da Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação e da Professora Doutora Isabel Pinto, Coordenadora do curso e docente do Instituto Politécnico do Porto.

Com esta cerimónia pretendeu-se homenagear todos quantos quiseram abraçar a missão da DREER, num total de mais de uma centena de docentes que frequentaram os 6 cursos realizados até 2004, ampliando a qualidade da intervenção ao serviço das crianças com necessidades educativas especiais.

A Dra. Cecília Pereira começou por salientar que "todo este investimento e parceria com o Instituto Politécnico do Porto, possibilitou não só formação adequada, como permitiu que o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais se expandisse por toda a Região, imprimindo uma maior qualidade e eficácia no desenvolvimento de práticas inovadoras". Por este mesmo motivo prestou o seu agradecimento a todos os envolvidos, pela disponibilidade e empenho demonstrados no desenvolvimento de todo este projecto.

Por sua vez, o Professor Doutor Luís Soares, exaltou a grande dedicação de todos neste processo, enfatizando o facto de que se verá se este projecto valeu ou não a pena, de acordo com aquilo que os docentes forem capazes de fazer no terreno e, efectivamente, daquilo que forem capazes de dar às crianças que têm necessidades educativas especiais. Por outras palavras, salientou a importância da formação recebida por estes profissionais, mas que "o mais importante é a capacidade em cada renovação de alunos de nos darmos à turma, de nos darmos aos alunos e de nos entregarmos à nossa tarefa".

A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais foi também ressalvada pelo Secretário Regional de Educação que afirmou só ser possível atingir esta meta com a conciliação de muitos recursos, dos quais as pessoas são o recurso principal, mais do que os recursos financeiros e do que as infra-estruturas. Na sua opinião, o investimento na formação e no desenvolvimento de novas e melhores competências por parte dos docentes homenageados, é visível através das inúmeras e frequentes referências à qualidade do trabalho que tem sido feito pela equipa da Educação Especial.

Grupo Dançando com a Diferença em Versailles

O Grupo Dançando com a Diferença, da Divisão de Arte e Criatividade (DAC) da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) participou no mês de Setembro no ***Festival Europeen Theatre et Handicap Orphée – 4ème édition.***

Nesta digressão o grupo de Dança Inclusiva madeirense, que está prestes a completar o seu quinto aniversário, apresentou na noite de 28 de Setembro, no *Théâtre Montansier* em *Versailles*, três coreografias do seu repertório. O público francês teve a oportunidade de conhecer **"Levanta os Braços como Antenas para o Céu"** (de Clara Andermatt, com música original de Vítor Rua – Estreia: Julho/2005), **"Menina da Lua"** (improvisação de Henrique Amoedo e Bárbara Matos – Estreia: Dezembro/2003) e **"Passion"** (de Ivonice Satie – Estreia: Maio/2003).

Além da participação do Grupo Dançando com a Diferença, a quarta edição do Festival *Orphée* contou com a participação dos seguintes grupos: *Compagnie du 3ème Oeil e Centre d'aide par le théâtre EURYDICE* (França), *La Compagnie Theatre of the Simple-Hearted* (Rússia), T*héâtrical Compagny of the blind and Visually Impaired "NEW LIFE"* (Croácia), todos com espectáculos de teatro e também a *Mat Fraser et Natalie Steed Productions* (Grã-Bretanha), com uma comédia musical.

A DAC partiu do Projecto *Oficina Versus*, em 1989 e tem vindo a vincular-se desde essa data, à ANACED – Associação Nacional de Arte e Criatividade de e para Pessoas com Deficiência que no presente ano indicou o Grupo Dançando com a Diferença para a representação de Portugal no processo de selecção do referido festival. O grupo foi ainda escolhido como "cabeça de cartaz" do festival, já que uma imagem da coreografia de Clara Andermatt (de autoria do Estúdio Quattro) serviu de base para a composição de todo o material gráfico de divulgação desta iniciativa (cartazes, programas, *banners*, *outdoors*, *site*, etc).

O BANIF, a Fundação Calouste Gulbenkian e a ACCCA – Associação Cultural Clara Andermatt, são os parceiros da DREER, nesta iniciativa que faz parte do processo de internacionalização previsto para o grupo.

Fotos: Estudio Quattro