

MARIANA PEREIRA TEIXEIRA

Projecto de intervenção junto de um aluno com
paralisia cerebral e problemas motores, em contexto
de 2º ciclo.

Orientador: Luís de Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa
2011

MARIANA PEREIRA TEIXEIRA

Projecto de intervenção junto de um aluno com
paralisia cerebral e problemas motores, em contexto
de 2º ciclo.

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de
mestre em Ciências da Educação, na especialidade
de Educação Especial, conferido pela Escola Superior
de Educação Almeida Garrett

Orientador: Professor Doutor Luís de Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa
2011

Agradecimentos

Dedico este espaço àqueles que deram o seu contributo para que esta dissertação fosse realizada.

Em primeiro lugar, agradeço ao Prof. Doutor Luís de Sousa a forma como orientou o meu trabalho e a disponibilidade que sempre demonstrou para me ajudar. Agradeço também, ao Prof. Doutor Jorge Serrano (Coordenador do Curso) pelo incentivo que me deu para concluir o Mestrado e a todos os Professores que dele fizeram parte.

Em segundo lugar agradeço ao meu querido irmão Ismael, pelo apoio incondicional que me deu ao longo de todo este percurso. Não deixo também de agradecer à minha irmã Elisabete e meus pais pelo entusiasmo que me deram para eu realizar este trabalho, bem como, aos meus sogros e namorado (já marido) por me terem “aturado” e ouvido durante todo este tempo.

Gostaria ainda de agradecer a todos os meus colegas de trabalho e amigas, em especial à Susana Lourenço, Anabela Vieira e Ana Loya pela ajuda e apoio total que me deram permitindo a conclusão desta dissertação.

Por último, deixo uma palavra de agradecimento a todos aqueles que trabalham directamente com o aluno R. na Escola onde decorreu o estudo e cooperaram comigo na realização deste projecto, em especial ao Professor Jorge (Director do Agrupamento e da Escola) pela forma como me recebeu e por ter autorizado a realização deste estudo, demonstrando-se disponível para tudo o que fosse necessário.

Obrigada aqueles que eu me tenha esquecido de agradecer...

Dedicatória

“Professora se continuar a melhorar...posso vir a andar?”

Aluno R.

Dedicamos este trabalho a todas as crianças com esta problemática, em especial a ti R. pelo teu esforço e entrega, sobretudo por acreditares que és capaz e por nos fazeres acreditar que aquilo que parece impossível pode tornar-se possível. Basta acreditarmos e olharmos para todos como sendo iguais...

Não desistas, continua a lutar e a acreditar... a fazer com que os outros acreditem em ti...se não acreditarem diz-lhes que és capaz e que queres ser capaz...

Resumo e palavras-chave

A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais tem sido uma problemática abordada ao longo dos tempos, umas vezes com maior, outras com menor sucesso. Actualmente, continua a ser uma questão discutida no sentido de conseguir proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos, mesmo os que apresentam características distintas, alcançando assim uma Escola Inclusiva, uma Escola para Todos.

A presente investigação pretende responder à questão: Como desenvolver a capacidade motora e a aceitação inclusiva de um aluno com Paralisia Cerebral/Problemas Motores em contexto de 2º ciclo?

Desta forma, trata-se de um trabalho de investigação – acção, onde o investigador desenvolve um trabalho com um aluno com paralisia cerebral no sentido deste melhorar a suas capacidades motoras, podendo, desta forma, participar em mais actividades que envolvem toda a turma onde se encontra inserido.

As conclusões do estudo revelam que o aluno, pelo facto de ter alcançado algumas melhorias ao nível motor, conseguiu participar nas aulas com teor mais prático, estando assim directamente envolvido com os restantes colegas, podendo-se falar, desta forma, em inclusão do aluno na turma.

Palavras-chave: incapacidade motora, paralisia cerebral, necessidades educativas especiais e inclusão.

Abstract e Key Words

The integration of children with Special Educational Needs has been an issue analyzed throughout times, sometimes with more or less success. Nowadays this is still an urgent and debated matter that intends to accomplish a quality teaching to all students, even those with distinct characteristics, thus achieving an Inclusive School, a School to Everybody.

The current investigation aims to answer the following question: How to develop the motor capability and the inclusive acceptance of a pupil with Brain Paralysis / Motor Problems within a 2nd year context?

This is, therefore, an investigation / action paper, where the investigator develops a continuous work with a student with brain paralysis, for him to improve his motor capabilities, and consequently allowing him to participate in a wider range of activities, involving the whole class where he's integrated.

The conclusions of this assignment reveal that, due to some improvements at a motor level, the pupil was able to participate in more practical classes, and therefore establish a closer and more intense interaction with the rest of his colleagues – this way, we can state that the student was included in the class.

Keywords: motor capability, brain paralysis, special educational needs and inclusion.

Índice Geral

Agradecimentos	2
Dedicatória	3
Resumo e palavras-chave	4
Abstract e Key Words	5
Introdução	13
PARTE I – FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS	16
1. Conceito de necessidades educativas especiais.....	17
2. Educação especial.....	20
2.1. A evolução do conceito ao longo dos tempos.....	20
2.2. O contexto educativo português.....	23
3. A criança com NEE no ensino regular.....	26
3.1. Um desejo ou uma realidade.....	26
3.2. Integração versus inclusão.....	26
3.3. O estigma da diferença.....	30
4. Paralisia Cerebral.....	33
4.1. Problemas associados.....	33
4.2. Evolução do conceito.....	34
4.3. Classificação – tipo, topografia, grau.....	37
4.4. Incapacidade motora.....	39
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPIRICO	40
1. Opções metodológicas.....	41
1.1. O Paradigma da Investigação – Acção.....	41
1.2. A Situação – Problema.....	43
1.3. Pergunta de Partida.....	43
1.4. Questões da Investigação.....	43
1.5. Objectivos.....	44
1.5.1. Geral.....	44
1.5.2. Específicos.....	44
1.6. Modo de Recolha de dados.....	45
1.6.1. Análise Documental.....	45
1.6.2. Entrevista.....	46

1.6.3. Teste Sociometrico.....	48
1.6.4. Observação naturalista.....	49
1.6.5. Diário de Campo.....	50
1.7. Procedimento de recolha de dados.....	50
2. Caracterização Diagnóstica e Contextualização da Situação –	
Problema.....	54
2.1. O Meio.....	54
2.2. A Escola	54
2.3. A Turma.....	55
2.4. O Aluno	56
2.4.1. Breve Historial do Desenvolvimento do Aluno.....	56
2.4.2. Percurso Escolar.....	57
2.4.3. Nível Actual de Competências.....	58
2.4.4. Contexto Familiar.....	60
PARTE III – PLANO DE ACÇÃO	62
1. Pressupostos Teóricos.....	63
1.1. Planificação	63
1.2. Avaliação.....	65
2. Fundamentos Empíricos	69
3. Planificação Global.....	73
3.1. Estratégias usadas na planificação	77
4. Relato da Intervenção	78
4.1.. Contexto Educação Física	79
4.1.1. Planificação da 1ª sessão	79
4.1.2. Reflexão da 1ª sessão	81
4.1.3. Planificação da 2ª sessão	83
4.1.4. Reflexão da 2ª sessão	85
4.1.5. Avaliação	86
4.2. Contexto Unidade de Multideficiência	88
4.2.1. Planificação do 1º momento.....	88
4.2.2. Reflexão do 1º momento.....	90
4.2.3. Planificação do 2º momento.....	91
4.2.4. Reflexão do 2º momento.....	95
4.2.5. Planificação do 3º momento.....	96
4.2.6. Reflexão do 3º momento.....	100

4.2.7. Avaliação.....	100
Conclusões e recomendações	103
Fontes de consulta	109
Bibliográficas	109
Electrónicas.....	114
Legislação e documentos normativos.....	115
Apêndices	I
Anexos.....	CV

Índice de Quadros

Quadro 1 – Diferenças entre integração e inclusão.....	27
Quadro 2 - Planificação da intervenção a longo prazo.....	74
Quadro 3 – Planificação da 1ª sessão em contexto de educação física.....	80
Quadro 4 – Planificação da 2ª sessão em contexto de educação física.....	83
Quadro 5 – Planificação do 1º momento em contexto unidade de multideficiência....	88
Quadro 6 – Planificação do 2º momento em contexto unidade de multideficiência....	91
Quadro 7 – Planificação do 3º momento em contexto unidade de multideficiência....	96

Listagem de Apêndices

Apêndice 1 – Primeira entrevista à mãe do aluno: guião, protocolo e conteúdo.....II	II
Apêndice 2 – Primeira entrevista à professora de matemática: guião, protocolo e conteúdo.....VII	VII
Apêndice 3 – Primeira entrevista à directora de turma: guião, protocolo e conteúdo XIX	XIX
Apêndice 4 – Primeira entrevista à professora de educação especial_2: guião, protocolo e conteúdo XX	XX
Apêndice 5 – Primeira entrevista ao professor de educação física: guião, protocolo e conteúdo.....XXVII	XXVII
Apêndice 6 – Entrevista à professora de educação especial_1: guião, protocolo e conteúdoXXXIV	XXXIV
Apêndice 7 – Entrevista ao director da escola: guião, protocolo e conteúdo.....XXXIX	XXXIX
Apêndice 8 – Entrevista à assistente operacional: guião, protocolo e conteúdo XLV	XLV
Apêndice 9 – Entrevista ao aluno: guião, protocolo e conteúdo XLX	XLX
Apêndice 10 – Segunda entrevista à directora de turma: guião, protocolo e conteúdoLV	LV
Apêndice 11 – Segunda entrevista à professora de educação especial: guião, protocolo e conteúdoLVIII	LVIII
Apêndice 12 – Segunda entrevista ao professor de educação física: guião, protocolo e conteúdo.....LXI	LXI
Apêndice 13 – Segunda entrevista à professora de matemática: guião, protocolo e conteúdo LXIV	LXIV
Apêndice 14 – Segunda entrevista à mãe do aluno: guião, protocolo e conteúdo LXVII	LXVII
Apêndice 15 – Conteúdo da observação_1 LXIX	LXIX
Apêndice 16 – Conteúdo da observação_2 LXXIII	LXXIII
Apêndice 17 – Conteúdo da observação_3 LXXVII	LXXVII
Apêndice 18 – Conteúdo da observação_4 LXXXII	LXXXII
Apêndice 19 – Categorização das primeiras entrevistas.....LXXXIX	LXXXIX

Apêndice 20 – Categorização das segundas entrevistas	XCVI
Apêndice 21 – Aplicação do teste sociométrico	CIV
Apêndice 21.1. – Matriz sociométrica – escolas / reciprocidade	CV
Apêndice 21.2. – Matriz sociométrica – rejeitados / reciprocidade	CVI
Apêndice 21.3. – Matriz sociométrica - escolhidos	CVII
Apêndice 21.4. – Matriz sociométrica - rejeitados.....	CVIII
Apêndice 21.5. – Tabela de Salvosa	CVIX
Apêndice 21.6. – Cálculos para os sociogramas das escolhas e das rejeições	CX
Apêndice 21.7. – Sociograma em alvo das escolhas / reciprocidades	CXI
Apêndice 21.8. – Sociograma individual do aluno R. - escolhas	CXII
Apêndice 21.9. – Sociograma em alvo das rejeições / reciprocidades	CXIII
Apêndice 21.10. – Teste sociométrico – análise e interpretação de dados	CXIV
Apêndice 21.11. – Questionário apresentado aos alunos	CXVIII

Listagem de Anexos

Anexos	CXIX
Anexo 1 – Programa Educativo do Aluno (PEI).....	CXX
Anexo 2 – Adaptações Curriculares Individuais	CXXXII
Anexo 3 – Relatório Individual da criança / aluno, Junho de 2006.....	CXXXIII
Anexo 4 - Relatório de Avaliação do aluno, Dezembro de 2007-Categorização com base na CIF.....	CXLIV
Anexo 5 – Horário do aluno.....	CXLIX

Introdução

“A Investigação -Acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.”

R. Arends (2000)

As mudanças na sociedade implicam novos e constantes desafios para as escolas, nomeadamente no que se refere à procura de soluções para todos os alunos, em particular para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente.

Tendo como referência de base os princípios que fundamentam a educação inclusiva, o sistema educativo e em particular a escola, deve organizar-se de forma a proporcionar uma educação de qualidade aos seus alunos. Terá de alterar as suas atitudes face aos alunos que apresentam características muito específicas, adaptando metodologias, estratégias que visem a criação da igualdade de oportunidades para todos eles.

Sendo o principal enfoque da educação inclusiva a tentativa de promover a Educação para Todos, isto é, remover barreiras impostas à participação e aprendizagem, permitir abordagens diversificadas e inovadoras que possibilitam respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de todos os alunos. É igualmente necessário o trabalho em equipa de todos os intervenientes no percurso escolar dos alunos inseridos na educação especial de forma a proporcionar-lhes uma participação mais activa nas aprendizagens e no grupo onde se encontram inseridos.

As atitudes da comunidade escolar em relação aos alunos com NEE são particularmente relevantes e cruciais para o sucesso da escola inclusiva, devendo essas atitudes ir no sentido do respeito e valorização das diferenças de todos eles.

A escolha do tema “Desenvolver a capacidade motora e de aceitação inclusiva de alunos com Paralisia Cerebral/Problemas Motores em contexto de 2º Ciclo” em parte, prende-se com facto de verificarmos a existência de alguns alunos com esta problemática nas escolas de ensino regular.

Neste sentido pareceu-nos pertinente perceber quais as barreiras impostas à participação e às suas aprendizagens, bem como saber se é possível falar em inclusão nos casos de todos estes alunos.

Desta forma, o trabalho de investigação - acção que nos propomos realizar consubstancia-se numa metodologia de investigação orientada para a melhoria da

prática nos diversos campos de acção, isto é, obter os melhores resultados no processo de inclusão destes alunos e facilitar o aperfeiçoamento das pessoas que com eles trabalham.

Assim, pelo facto das capacidades motoras assumirem um papel preponderante, de grande pertinência e importância na inclusão e na participação e aprendizagem dos alunos com paralisia cerebral, o nosso estudo tem como objectivos:

- Desenvolver estratégias de compensação que facilitem a aprendizagem de alunos com Paralisia Cerebral/Problemas Motores;
- Promover a inclusão destes alunos no processo educativo;
- Adaptar o Programa Educativo Individual às necessidades específicas destes alunos;
- Analisar as atitudes dos docentes face à inclusão destes alunos em contexto sala de aula;
- Analisar e promover interacções de colegas face a alunos com esta problemática;
- Desenvolver e avaliar procedimentos que permitam a melhoria da postura e do movimento destes alunos e promover estratégias junto da comunidade escolar que facilitem a inclusão de alunos com esta problemática.

Com a intenção de atingir os objectivos a que nos propusemos, o nosso trabalho teve a preocupação de responder a algumas questões essenciais:

1. Quais as dificuldades mais significativas reveladas pelo aluno na aprendizagem?
2. Que problemas se verificam no processo de inclusão de alunos com esta problemática?
3. Que tipo de adaptações a inserir no Programa Educativo Individual a fim de se ajustarem ao perfil educacional destes alunos?
4. Que tipo de atitudes revelam os docentes face a estes alunos?
5. Que tipo de interacções demonstram os colegas face aos alunos com esta problemática?
6. Que procedimentos a activar para melhorar a postura e movimento destes alunos?
7. Que estratégias desenvolver junto da comunidade escolar que facilitem a inclusão de alunos com esta problemática?

Deste modo, fazendo uma breve descrição do nosso trabalho, podemos dizer que este consta de três partes distintas.

A primeira parte, de cariz teórico é constituída pelos fundamentos conceptuais e teóricos do estudo, na qual se começa por abordar o conceito de necessidades educativas especiais, seguidamente a evolução deste mesmo conceito, de como o aluno com NEE tem sido visto no ensino e, por último, são referidos alguns aspectos relacionados com a paralisia cerebral.

No capítulo seguinte é feito o enquadramento empírico: os pressupostos metodológicos, nomeadamente a situação problema, a definição das questões de investigação, bem como as técnicas de recolha de dados utilizadas; a caracterização do contexto que serve de base ao estudo, realçando o meio onde se situa a escola, a própria escola, a turma e o aluno alvo de investigação, atendendo ao seu historial de desenvolvimento, ao seu percurso escolar, ao nível actual de competências e ao seu contexto familiar.

Num último capítulo surge o plano de acção da investigação, começando com os pressupostos teóricos do mesmo e seguindo com os fundamentos empíricos. São apresentadas as planificações das sessões que foram realizadas com o aluno, bem como os relatos e as avaliações que foram feitas em cada uma delas.

O presente trabalho termina com as conclusões e recomendações do estudo.

PARTE I

FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS

1. Conceito de necessidades educativas especiais

O facto de se falar em Necessidades Educativas Especiais (NEE) significa que se assume a existência desta problemática, e são algumas as crianças que frequentam as escolas e que apresentam determinadas características às quais o sistema educativo tem de dar resposta de forma a criar igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Correia (1997), citando Brennan (1988) considera que existe NEE quando:

“um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno.” (p. 48)

No entanto, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro considera apenas as NEE de carácter permanente e deixa de considerar as de carácter temporário.

Alguns autores defendem que a noção de NEE surge com o relatório de Warnock, publicado em 1978, na Grã-Bretanha. Relatório que teve ecos em muitos países do mundo, chamando a atenção para as problemáticas de algumas crianças que até então viviam num mundo à parte. Segundo Niza, o relatório Warnock “deslocou de uma forma clara o enfoque médico nas deficiências de um educando para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa”. (Niza, 1996; p. 146).

Também Fonseca refere a importância de olhar para a criança como um indivíduo com características próprias, características essas que têm de ser tidas em conta em sala de aula. Ou seja:

“objectivo é encontrar um pensamento educacional para uns casos e um pensamento preventivo para outros. Desta base, nasce a necessidade de materializar a tendência mais actual da *integração do deficiente*, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste.” (Fonseca, 1989; p. 11)

A Educação Especial (EE) não é somente a educação de determinado tipo de alunos, mas sim o conjunto de estratégias e recursos que cada escola possui para responder à diversidade de características que os alunos, que fazem parte do seu

espaço, possuem. Para isso torna-se necessário perceber quais as dificuldades de cada um e agir em conformidade com essas mesmas dificuldades. Uma criança portadora de deficiência visual tem determinado problema e necessidades que os seus companheiros não possuem, assim como os problemas e as necessidades dessa criança são diferentes dos de uma criança com comportamentos de espectro autista. Desta forma é necessário fazer o levantamento das necessidades de cada um de forma a escolher as medidas a seguir mais adequadas a cada um dos casos.

Mas, como alerta Fonseca, “a ideia fundamental da definição e da classificação em EE deve ter em consideração que se *classificam comportamentos e não crianças* (...) Em nenhuma circunstância o diagnóstico se deve afastar do pensamento educacional, que lhe dá sentido e coerência” (Fonseca, 1989; p.31).

A questão das NEE, em Portugal, está presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea j) do art.º 7º, em que se pode ler que um dos objectivos do Ensino Básico consiste em “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

Define como objectivos da Educação Especial o seguinte:

- 1 – A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.
- 2 – A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.
- 3 – No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:
 - a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
 - b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
 - c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
 - d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
 - e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
 - f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
 - g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

(Ministério da Educação, Lei de Bases do Sistema Educativo, art. 17º)

À escola cabe criar condições necessárias para a integração das crianças com NEE e também transmitir valores como a diversidade, o respeito, a solidariedade, a justiça para que todos os membros da comunidade escolar os possam viver tanto dentro como fora da escola, envolvendo igualmente pais, professores, funcionários, técnicos, pessoal administrativo e de gestão escolar, numa “atitude de crença”

(Correia & Serrano, 2000; p.31) que todos os alunos podem e devem aprender juntos nas turmas do ensino regular, num “ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos” (Rodrigues, 2001; p.10).

A escola tem de ser uma escola para todos. É necessário estar sempre presente o reconhecimento do princípio da igualdade de oportunidades na educação e que a educação de crianças e jovens com NEE seja alvo de atenção especial desde logo na formação inicial de professores e que se transmita a necessidade do estabelecimento de parcerias e de trabalho em equipa com vários técnicos ligados às áreas das problemáticas dos alunos que frequentam as escolas de hoje, ou seja, “uma função para a qual muitos elementos da equipa contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas” (Ainscow, 1997; p. 24)

Como refere Rodrigues, uma escola inclusiva constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada” (Rodrigues, 2000; p. 12), que terá de contar com profissionais qualificados dispostos a adoptar práticas educativas flexíveis e sobretudo a trabalhar em equipa.

2. Educação Especial

2.1. A evolução do conceito ao longo dos tempos.

As pessoas com deficiência sempre foram postas à margem da sociedade. É bem conhecida, principalmente das crianças, a história de Quosimodo, que foi escondido na torre de uma igreja do resto da população onde cresceu vendo o mundo através das janelas do edifício onde viveu por seu diferente de todos os outros.

Este tipo de atitudes foi frequente até ao século XIX. Até então não houve a necessidade, por parte da sociedade, de dar atenção às crianças deficientes, estas eram muitas vezes abandonadas em montanhas ou condenadas à morte. Existia, na altura, uma forte ligação entre a deficiência e a bruxaria. Quando não se chegava a estes extremos, os deficientes eram abandonados em locais criados para este mesmo fim aí permanecendo em condições desumanas.

Surge então, no século XVI Pedro Ponce de Leon, que se começa a interessar e que toma algumas medidas para ajudar estas crianças com deficiência, neste caso crianças surdas. Posteriormente, em 1755, surge a primeira escola pública para crianças surdas, e neste mesmo século um instituto para acolher crianças surdas em Paris, sendo um dos seus alunos Louis Braille, criador de um sistema de leitura e de escrita assente no tacto.

Já no século XIX surge a percepção da existência de pessoas com deficiência e a preocupação em mantê-las afastadas das pessoas ditas “normais”, uma vez que eram vistas como uma ameaça para a sociedade. Assim sendo começam a surgir instituições que visam albergar este tipo de sujeitos “perigosos” para a sociedade de então.

Com estas instituições surge também a preocupação de criar condições para que estes indivíduos tenham uma vida digna e que invistam no seu desenvolvimento. Aparecem assim algumas figuras que se preocupam com a situação de pessoas com deficiência. Jiménez (1997) destaca Phillippe Pirel (1745-1826), desenvolvendo um trabalho com indivíduos com atraso mental. Correia (1997), por sua vez, destaca Itard (1674-1836), considerando-o o pai da Educação Especial, desenvolvendo um trabalho com crianças com NEE que se aproximam das metodologias do ensino regular.

Durante o século XIX começam a surgir escolas destinadas a crianças com este tipo de problemática por várias cidades do mundo e conseqüente formação de professores para trabalhar com estas crianças. Surgem também já no século XX instrumentos que permitem avaliar o grau de deficiência de determinada criança,

exemplo disso é a Escala Métrica de Inteligência de Binet – Simon que é utilizada ainda hoje.

Pensadores como Froebel, Dewey, Frenet, Montessori e Décroly realçam a importância da educação das crianças com deficiência tendo os seus trabalhos como base a preocupação de estas crianças terem direitos iguais aos de todos os outros, passando estas também a ter uma formação académica.

Após a II Guerra Mundial, segunda metade do século XX, a criança com deficiência é alvo de outros técnicos, como psicólogos, que começam a colaborar com os professores na tentativa de reduzir a discriminação educativa e social de que eram alvo estas crianças.

No século XX dá-se finalmente a tentativa de passagem da segregação para a integração, criando nas escolas públicas classes especiais onde se agrupavam as crianças de acordo com as suas deficiências – surdez, cegueira, problemas mentais, problemas motores. Com a criação destas classes, surgem também as primeiras críticas de pais contra esta separação das crianças com necessidades educativas especiais.

Serrano, citando Marchesi e Martin descreve esta situação da seguinte forma:

“Começou a formar-se em diferentes países um importante movimento de opinião em favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência. Seu objectivo era reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos estes meninos e meninas dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais para que assumissem uma atitude positiva em todo este processo.” (Serrano, 2005; p.28)

Após a realização de diversos estudos, nomeadamente no Reino Unido, começa a ser evidente que alunos com NEE necessitam, para acompanharem os currículos escolares em vigor, do que hoje denominamos de adaptações curriculares, que têm como base as características específicas de cada um desses alunos. A Public Law 94/142 (lei para todas as crianças deficientes nos EUA) e o impacto do Relatório Warnock, publicado em 1978 (sobre a educação das crianças com NEE), são pedras fundamentais nos alicerces da construção da ideia de uma Escola para Todos. A Public Law 94/142 e todas as alterações que se lhe seguiram implicaram mudanças profundas, não só no que diz respeito à educação especial, mas em todo o sistema educacional, uma vez que equaciona as relações entre a escola regular e os serviços de apoio especializado, a organização dos recursos educativos, a gestão de programas, a formação de professores, a importância do envolvimento parental na educação das crianças.

Jiménez refere que Warnock (no relatório anteriormente citado) denomina de medidas educativas especiais aquelas que surgem como “uma ajuda educativa adicional ou diferente no que respeita às adoptadas em geral para as crianças que frequentam as escolas regulares.” (Jiménez, 1997; p.10).

A escola terá assim de se adaptar às necessidades reais e específicas de cada um dos alunos que a frequentam. A partir deste momento não só os alunos com deficiência foram alvo de atenção redobrada, mas também todos os outros alunos que por algum motivo apresentavam dificuldades em acompanhar os seus pares não alcançando as aprendizagens desejáveis.

Começa então a surgir a questão de onde os alunos com deficiência terão melhores resultados: em escolas especiais ou integradas no ensino regular? Jimenez (1997) e Correia (1997) afirmam que vários estudos revelam que a inclusão destes alunos em meios menos restritivos possíveis traz mais vantagens. Estas opiniões generalizaram-se a partir da década de 80. Exemplo disso são as várias iniciativas que têm vindo a decorrer nas últimas décadas alertando para questões relacionadas com as NEE. Desses documentos destacam-se os seguintes:

Em 1993, as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, referem que “não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação mas também determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares”.

Em 1994, a Declaração de Salamanca e o Enquadramento para a Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. “As escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (p.5).

Durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, efectuada em Salamanca, em Junho de 1994, o conceito de Educação para Todos recebeu especial enfoque. Desta reunião saiu a “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais”, e respectivo Enquadramento da Acção. Segundo esta Declaração, a efectivação da integração acontece através da construção de escolas onde se incluam todas as crianças e se responda às necessidades individuais de cada uma delas. Está aqui patente uma nova concepção do que deve ser a escola, definida pelo conceito de Educação Inclusiva.

Este novo conceito aparece na **Declaração de Salamanca** (1994) definido como sendo proporcionado por escolas que incluem

“crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” e onde se desenvolva uma “pedagogia centrada na criança”. Em vários países foi provado que estas escolas são facilitadoras da integração das crianças com NEE, as quais conseguem por um lado, um “maior progresso educativo” e, por outro, uma “maior integração social”(p.5).

Em 2000, o Fórum Educacional e o Enquadramento da Acção de Dakar (Os Objectivos da Escola Para Todos - EPT) e os Objectivos para o Milénio, que visam para o ano de 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita.

Em 2001, a *Flagship* da Educação para Todos – “O direito à educação para as pessoas com deficiência: o caminho para a inclusão” (apesar deste movimento ter influenciado, em muitos países, uma reformulação do sistema educativo na área das NEE, em Portugal não teve impacto significativo).

Nos dias de hoje continua a ser defendido que as crianças e jovens considerados com NEE devem integrar o ensino regular, contudo para que isso aconteça é necessário que a escola se adapte às características dos mesmos, porque se tal não se verificar irá ser uma inclusão inadaptada. É um caminho que tem de ser percorrido passo a passo, não saltando etapas, de forma a não prejudicar o principal interessado – a criança/aluno.

2.2. O contexto educativo português

Durante bastante tempo a assistência prestada a pessoas com deficiência acontecia em casa, em asilos ou instituições hospitalares, de carácter segregado e assistencial. Entendia-se que os deficientes eram indivíduos “especiais”, incapazes de conviver com os outros e de aprender na escola comum. Estas pessoas eram vistas como estranhos, muitas vezes considerados prejudiciais, que convinha afastar da vida social.

A primeira marca de preocupação relativa a crianças com deficiência em Portugal surge no século XIX por parte de D. João VI, com a criação de instituto para surdos – mudos e cegos. Ainda nos finais deste século é criada a casa de surdos de Benfica (Lisboa) que recebia além de indivíduos com esta problemática, crianças com problemas mentais e outras perturbações.

Por todo o país surgem espaços destinados a receber pessoas com este tipo de problemáticas. Com o aparecimento destas instituições surge também a

necessidade de formar professores para trabalhar com estas crianças/alunos. O primeiro exemplo foi dado pela Casa Pia, com a organização do primeiro curso de formação de professores para a educação de surdos em 1913.

A partir da década de 30 é dada cada vez mais importância a estas crianças com a emergente preocupação do seu percurso educativo. Tal como acontecia em outros países do mundo, a área da psicologia é “trazida” até à educação, de forma a existir um trabalho colaborativo com o professor, como uma mais valia para o seu trabalho com a criança considerada com NEE.

Surgem assim as escolas especiais onde professores e técnicos ligados à psicologia trabalham em conjunto com vista ao desenvolvimento global da criança/aluno. Em 1947 é criada a primeira classe especial para alunos com dificuldades de aprendizagem. Estas classes encontravam-se junto às escolas primárias estando estes alunos em contacto com os alunos do ensino regular.

Nas décadas seguintes continuou a dar-se atenção a esta questão, fazendo-se alterações à lei de forma a melhorar cada vez mais a situação de crianças/alunos considerados com NEE. A formação de professores para trabalhar com estas crianças/alunos passa a ser uma realidade.

Ao surgir a generalização do acesso à educação, aparecem diversas estruturas de ensino especial organizadas por tipo de deficiências. Tratava-se de uma educação paralela à educação regular e com fortes sinais de estigmatização.

Antes da década de 70, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. Criaram-se equipas de ensino especial integrado, cujo objectivo consistia em “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 2003). Nesta altura, crianças e jovens com NEE tinham como recurso educativo a permanência em classe especial, a escola especial ou IPSS.

Contudo, a educação especial era ainda vista como um lugar. Só em 1986, com a criação do movimento **Regular Education Initiative - REI** (Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação) pelos pais e defensores de alunos com NEE, foram propostas adaptações da classe regular, de forma a facilitar as aprendizagens dos alunos com NEE. Foi este movimento que, mais tarde, veio dar lugar ao movimento da inclusão, passando a educação especial a ser considerada um serviço, em vez de um lugar.

Em 1986 foi publicada a **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)**. Foi a partir desta altura que surgem alterações relativamente ao conceito de *educação integrada*, sendo a mesma caracterizada pelo objectivo de proporcionar às crianças com deficiências físicas e mentais condições necessárias ao seu desenvolvimento.

As transformações sociais registadas no final do século passado contribuíram para a definição de novas perspectivas, no que se refere à educação inclusiva para crianças/jovens com NEE. Foi fundamental a criação de legislação que respondesse às exigências da inclusão no sistema educativo. Surge o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, que veio consagrar a abertura da escola regular a alunos com NEE, numa perspectiva de **Escola para Todos**, o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para os referidos alunos. Esse decreto-lei serviu de mediador entre os modelos de atendimento às necessidades dos alunos com NEE (modelo da integração e da inclusão), na medida em que defendia que os serviços educativos a prestar decorressem, sempre que possível, nas escolas regulares de ensino. Esta fase é designada de *integração física* nas escolas, que mais tarde veio dar lugar a uma segunda fase, denominada de *integração social*, na qual se verificou uma aproximação das interações entre os alunos ditos “normais” e os alunos com NEE. Esta aproximação, inicialmente de carácter social (participação em visitas de estudo, momentos de recreio e de refeitório), acabou por alterar a forma como o ensino a alunos com NEE se ia processar.

Actualmente em voga o **Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro**, visa a

“promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (...)” (p.).

Nos nossos dias, o movimento em torno da Escola para Todos parte do pressuposto de que todas as crianças têm o direito a frequentar o ensino regular. É o reconhecimento e a assumpção da heterogeneidade como elemento enriquecedor, para o qual as escolas têm de estar preparadas e que implica um novo entendimento da escola, perspectivando-a como organização inovadora, capaz de se alterar, com o sentido de melhorar constantemente a prestação de serviços educativos para todos os alunos.

3. A criança com NEE no ensino regular

3.1. Um desejo ou uma realidade

“A educação especial é actualmente, e acima de tudo, um assunto de direitos humanos e justiça social” (Warwick, in Rodrigues, 2001; p.121)

A escola tem o dever de acompanhar a sociedade em que se insere, apelando, cada vez mais, para o respeito pela diferença, diferença essa que engloba aspectos relacionados com a cultura, com crenças religiosas. Partindo do pressuposto que se promove a integração de outros povos e outras culturas no nosso país, a escola terá igualmente de incluir todo um conjunto de alunos com características diferentes nas suas salas de aula. Diferenças essas que podem surgir ao nível físico ou mental – alunos com NEE. As crianças, que desde cedo convivem com a diferença, desenvolvem valores como a cooperação, a solidariedade, o respeito.

Perante isto torna-se urgente que a escola se prepare para a diferença, conseguindo assim alcançar uma escola para todos, a escola inclusiva, que responde à diversidade que cada vez mais a caracteriza.

Esta diversidade tanto pode estar ligada a dificuldades de aprendizagem, como a alunos com excepcionais capacidades que se vêem muitas vezes perdidos num ensino direccionado para a homogeneidade. Uma escola só será inclusiva se conseguir trabalhar com a heterogeneidade. Citando Serrano, uma escola inclusiva é “uma organização educativa em que todas as crianças de uma determinada comunidade aprendem juntos e de modo interactivo, independente das suas condições pessoais, culturais e sociais.” (Serrano, 2005; p.72)

O facto de os alunos considerados com NEE estarem incluídos no ensino regular, e deste aspecto chamar à atenção das escolas para as suas estratégias e estruturas pode beneficiar, igualmente, os alunos que se diferenciam de outras formas da restante comunidade escolar. Pertença, partilha, aceitação: três conceitos que caracterizam uma escola inclusiva.

3.2. Integração versus inclusão

À medida que a criança considerada com NEE foi sendo alvo de atenção, foram tomadas medidas para melhorar a sua educação. Começou por se promover a integração da criança na escola, ou seja, permitindo-lhe que a frequentasse. Contudo,

para muitos pais, isto não era o suficiente, era necessário fazer mais do que isso. Desta forma, a partir da década de 70, “a pressão era menos de integrar alunos com necessidades educativas especiais na escola regular e muito mais investir na reforma das escolas de modo a que, antes de mais, as crianças não tivessem a necessidade de ser excluídas.” (Hegarty, 2001; p.81). Surge assim a diferença entre integração e inclusão, não colocar só as crianças numa escola, mas fazê-las sentir que pertencem a esse espaço e que as suas dificuldades são tidas em conta por todos.

A partir deste momento houve a necessidade de definir o que realmente significa inclusão. Hegarty (in Rodrigues, 2001) apresenta as seguintes definições de dois autores. Para Florian “a inclusão refere-se à oportunidade que as pessoas com deficiência têm de participar plenamente nas actividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social.” (Florian, 1998; p.81).

Por sua vez, Porter apresenta em forma de tabela, as diferenças entre integração e inclusão.

Quadro 1 – Diferenças entre integração e inclusão

Integração	Inclusão
Centrada no aluno.	Centrada na sala de aula
Resultados diagnósticos – prescritivos	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

(Hegarty, in Rodrigues, 2001, p.81)

Warwick¹ apresenta também as diferenças, que segundo ele, existem entre a integração e a inclusão

“falar em inclusão em educação é, por consequência, falar numa perspectiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais. Enquanto a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades.” (Rodrigues, 2001; p.112)

¹ Rodrigues, D. (2001). Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação inclusiva -. Porto: Porto Editora.

Também Correia² compara estas duas noções – inclusão e integração. Para este autor o aluno “na escola integradora, está subjugado ao discurso clínico, onde o psicólogo desempenha um papel preponderante, relegando para segundo plano tudo o que diga respeito a colaborações.” (Rodrigues, 2001; p.131), desta forma faz-se um diagnóstico ao aluno, sendo encaminhado para os serviços necessários resultantes da sua avaliação. O apoio que lhe é dado tem por base o seu défice e é prestado fora da sala de aula. Por sua vez, uma escola inclusiva, presta apoio a alunos com NEE dentro da sala de aula, “dá ainda relevância a uma educação apropriada, só que ela deve não só respeitar as características e necessidades dos alunos, como deve também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem.” (idem)

A escola tem de estar preparada para receber todos os alunos que habitam na sua zona geográfica independentemente das suas características, contudo terá de haver um trabalho prévio tanto por parte do estabelecimento de ensino, como por parte do aluno que irá integrar o ensino regular. Se a escola tiver consciência desta situação irá tomar medidas que a tornem uma escola inclusiva que reconhece e satisfaz as diversas necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, que assegura um apoio suplementar para os alunos com NEE; que inclui currículos adequados, organização escolar, estratégias pedagógicas diferenciadas, utilização de recursos diversificados e cooperação com as comunidades.

Mas, para que o princípio da Educação para Todos e as escolas inclusivas se tornem uma realidade, cada país tem de desenvolver directrizes de acção (políticas, escolares, serviços externos de apoio, definição de áreas prioritárias de intervenção, criação de perspectivas comunitárias e levantamento de recursos necessários) adaptadas à sua realidade, mas em consonância com o enquadramento internacional.

A esse propósito, Correia (1999) problematiza os conceitos de educação, de diferença e de habilitação, como referenciais fundamentais na concepção do currículo escolar concebido como todas as possibilidades de aprendizagem que o aluno dispõe na escola. Pretende-se, assim, que a escola consiga dar respostas diferenciadas à heterogeneidade de alunos que nela estão inseridos.

Também Roldão (1999) salienta a exclusão do sistema regular de ensino de alunos que não integram a norma, fazendo referência à necessidade da diferenciação do currículo, tendo em conta a diferenciação dos alunos. Neste sentido, é necessário

² Idem

que se equacione o funcionamento da escola relevando a sua organização e o seu funcionamento e simultaneamente a prática dos professores.

Nesta perspectiva, os desafios que se colocam às escolas, aos professores, aos pais, ao poder político (a diferentes níveis) e aos especialistas, são enormes devido às mudanças legais e sociais introduzidas.

No entanto, para que seja proporcionada uma “qualidade educativa” e favorecido um “elevado rendimento escolar de todos os alunos” (Declaração de Salamanca, 1994; p.29), têm de acontecer mudanças muito significativas dentro da própria escola. Os papéis, funções e atitudes dos professores, do ensino regular e educação especial, terão de ser repensados, de forma a se ajustarem às necessidades da criança. Isto porque, enquanto aos professores do ensino regular são confiadas novas competências para trabalhar com as crianças com NEE, aos professores de educação especial é também proposta a nova tarefa de coordenar o seu trabalho com os colegas do ensino regular, técnicos especializados e pais. Estas alterações têm de ser suportadas por formação adequada e por apoios e meios que os ajudem na sua prática profissional.

Também os pais terão agora novas funções já que, mais do que nunca, são chamados a participar. Esta participação é requerida logo no início, na avaliação das necessidades da criança e estende-se à colaboração directa com os professores.

Em todo este processo, um outro importante papel é atribuído às autoridades administrativas. Estas devem fixar o quadro legal e os critérios de orientação das diferentes estruturas implicadas neste processo. Estas entidades estão encarregues de fornecer às escolas os recursos necessários (formação de professores, elaboração de materiais necessários à prática educativa, certificação da estabilidade entre as equipas de professores, etc.). Com tudo isto, o papel primordial das administrações educativas é garantir que seja efectivado o princípio patente na Declaração Universal dos Direitos do Homem de que “todos têm direito à educação” (art.º 26º) sem discriminações e com qualidade.

No entanto, e apesar do poder político ser inegável, a sociedade tem também uma tarefa e deve pronunciar-se sobre a educação das crianças.

“Atingir o objectivo de uma educação de sucesso para as crianças com NEE não é da competência exclusiva dos Ministérios da Educação e das escolas. Tal exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público” (Declaração de Salamanca, 1994; p.37).

A construção da escola inclusiva exige uma mudança de perspectiva social, só possível numa sociedade que fomente a autonomia. Por isso, para muitos autores é inaceitável a existência de escolas, turmas, e salas especiais. Entende-se que a mudança depende de todos e não apenas dos profissionais. Assim, no Enquadramento de Acção pode ler-se:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (Declaração de Salamanca, 1994; p.21).

Como se pode verificar, a perspectiva da inclusão apela para que todos os alunos, quaisquer que sejam as suas capacidades, interesses ou necessidades, possam aprender em conjunto, partilhando os mesmos contextos educativos. Todavia, Correia e Cabral (1999) relevam a importância de se reconhecer a criança como um todo, e não apenas como aluno, respeitando o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal, proporcionando-lhe uma educação apropriada que maximize o seu potencial.

3.3. O estigma da diferença

Apesar do progresso sentido desde 2000 para a instrução universal, 72 milhões crianças ainda não estão matriculadas na escola. Mais de metade são meninas. A pobreza e a marginalização são as principais causas da exclusão. As crianças de comunidades rurais ou remotas, ou de bairros pobres urbanos, têm menos acesso à educação. Muitas crianças com deficiência sofrem de exclusão educacional. As crianças que trabalham, aquelas que pertencem aos grupos indígenas e às minorias linguísticas e aquelas afectadas por HIV são dos grupos mais vulneráveis.

Uma vez que estão identificadas quais são as crianças excluídas e porque não estão na escola, podem ser desenvolvidas estratégias para trazê-las para a escola e para mantê-las lá. O desafio é executar políticas e práticas que permitam superar as fontes da exclusão. É necessário conhecer o que acontece dentro e fora da escola: a

realidade diária das crianças junto das suas famílias e o que acontece quando vão à escola: o que realmente aprendem e em que circunstâncias.

Segundo Correia (2006), isto também se verifica, existindo, no nosso país ainda, muitos alunos considerados com NEE que não estão a receber uma educação apropriada às suas características e necessidades, embora tenham ocorrido mudanças no sentido de modificar a situação destas mesmas crianças, por parte de pais e profissionais da educação.

É partindo dos pressupostos da inclusão que é possível compreender como a escola deve estar preparada para dar resposta a cada criança, atendendo às suas características e especificidades. Não basta inserir uma criança numa classe ou escola regular. É necessário que sejam criadas condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas em 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.” (Correia, 1996; p.4).

Sempre que possível o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora se possa considerar um conjunto de opções que levem a um apoio fora da classe regular.

Para Correia (1996), o movimento da escola inclusiva apoia-se num conceito de inclusão que 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.

A educação especial e a inclusão devem caminhar lado a lado, não só para assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens, que um dia os conduzirão a uma inserção, harmoniosa, produtiva e independente na sociedade. Assim teremos uma escola inclusiva, que coloca de lado o estigma da diferença, e permite “a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com o apoio apropriado (outros profissionais, pais...)” (Correia, 2003; p. 13).

A inclusão procura assim levar o aluno com NEE às escolas regulares, onde por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e

necessidades, encontrando formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE.

Vários autores (citados por Correia, 2003), consideram que a base conceptual da inclusão é constituída por seis componentes: todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências; a percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe, deve ser representativa da sua prevalência; as escolas devem reger-se pelo princípio da “rejeição zero” (nenhum aluno deve ser excluído da escola, independentemente da natureza da sua problemática); os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua faixa etária e nível de ensino; o ensino cooperativo e a tutoria de pares, são métodos de ensino preferenciais; os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE.

4. Paralisia Cerebral

4.1. Problemas associados

A paralisia cerebral está associada à existência de uma lesão cerebral de natureza não evolutiva e que surgiu precocemente no indivíduo. As consequências desta problemática podem originar deficiência mental, crises convulsivas, distúrbio de conduta e/ou aprendizagem, tal como distúrbios motores e sensoriais. Tal como referido pela Associação de Paralisia Cerebral de Lisboa, pode ser diagnosticado deficit cognitivo, epilepsia e paralisia cerebral. Estão normalmente associadas à paralisia cerebral alterações da visão e da audição, alterações da sucção, deglutição e fala; alterações do comportamento e deficiência mental e epilepsia.

Estas problemáticas podem surgir isoladas, ou seja podemos encontrar um indivíduo epiléptico que tenha ou não deficit cognitivo ou que tenha ou não distúrbios motores ou sensoriais.

As crianças portadoras de paralisia cerebral, estão condicionadas no seu crescimento, no que respeita à forma como desenvolvem as suas capacidades. Estas crianças muitas vezes não têm um grau de experiência igual ao das outras crianças, sendo que aqui é crucial uma intervenção precoce para minimizar as áreas afectadas da criança. São mecanismos como a deglutição, que muitas vezes levam a criança a iniciar a sua fala, sendo que as crianças com paralisia cerebral mostram muitas vezes uma deglutição deficiente e pouco autónoma.

A manipulação dos objectos é também importante para a aprendizagem de uma criança, pois aprende a brincar. Muitas vezes não consegue manipular, nem tão pouco segurar os objectos. Isto aliado à sua insegurança e o medo, leva a que futuramente tenham mais dificuldades associadas aos seus problemas motores.

Com isto pretende-se dizer que as crianças com paralisia cerebral têm normalmente menos vivências, pois o seu campo de experimentação é muito mais limitado do que as crianças ditas “normais” podendo apresentar problemas de organização espaço-temporal, interiorização do esquema corporal, orientação e lateralidade. Muitas vezes a criança pode ser vista como sendo portadora de um atraso mental, que efectivamente poderá não existir.

Este tipo de lacunas pode ser superada se a criança tiver uma inteligência normal, uma vez que a existência de um problema motor não determina que haja um défice intelectual ou cognitivo, sendo que este funcionamento intelectual e cognitivo numa criança com paralisia cerebral pode oscilar entre a “debilidade mental profunda” e uma “inteligência superior” (Escoval, A e Batista, M. J. 1994)

É importante uma intervenção de terapeutas, pais, médicos, psicólogos, professores, sendo que estes devem trabalhar sempre em equipa, de forma a melhorar as condições de vida nos mais variados domínios e contextos em que a criança se poderá inserir.

“Assim, quando trabalhamos com um aluno com paralisia cerebral, devemos saber que ele tem uma lesão cerebral (não evolutiva e de instauração precoce) e que seus distúrbios mais relevantes são os motores, sem que isso implique a inexistência de uma deficiência mental associada, distúrbios sensoriais, crises convulsivas e problemas de conduta e aprendizagem.” (Martin et al, 2004; p.19).

4.2. Evolução do conceito

Ao conceito de paralisia cerebral pode atribuir-se várias definições em virtude da complexidade que a problemática pode assumir, embora se inclua no grupo das deficiências motoras. Rodrigues (1989), pelo carácter de heterogeneidade que a Paralisia Cerebral possui, defende que deve ser considerada uma “condição de multi-deficiência fase ao impacto generalizado que pode ter no comportamento do indivíduo” (Rodrigues, 1989; p. 19).

A paralisia cerebral foi identificada como deficiência neuromotora na segunda metade do século XIX, tendo surgido em 1860 o primeiro médico inglês, a descrever as alterações clínicas de uma criança com esta problemática, identificando como causa a baixa oxigenação (hipóxia). Já na altura referiu que a paralisia cerebral resulta da hipoxia peri-natal e dos traumas de parto.

Nas décadas de 50/60 volta a falar-se de paralisia cerebral, reconhecendo-se, desde então que esta problemática incide ao nível da postura e do movimento, que apresenta maior transtorno; que a lesão ocorre durante a fase de desenvolvimento do cérebro; que o dano cerebral não é progressivo excluindo as patologias do sistema nervoso ou musculares com carácter progressivo. Deste modo passa a ser entendida como “uma desordem permanente, mas não imutável, da postura e do movimento, devida a uma disfunção do cérebro antes que o seu crescimento e desenvolvimento estejam completos.” (Rodrigues, 1989; p. 19).

Lima (2000), por sua vez, considera que a paralisia cerebral resulta de uma lesão encefálica, ou seja, significa que ocorre a morte de um dado número de células no cérebro.

Rodrigues (1989), contudo, defende que este termo de Paralisia Cerebral engloba algumas incorrecções que levam à confusão com a expressão de cérebro

paralisado, o que não acontece na realidade, uma vez que na maioria dos casos não se verifica uma paralisia, ou seja ausência de movimentos, mas uma parésia, movimentos involuntários ou descoordenados. Assim, apresenta uma outra denominação para esta problemática: Disfunção Motora de Origem Intracraniana Precoce (DMOIP) que “situa no âmbito mais geral da disfunção a deficiência motora originada, ressalta o carácter e origem obrigatoriamente intra-cranianos da lesão e frisa a circunstância de ser adquirida entre a vida intra-uterina e os primeiros anos de vida.” (Rodrigues, 1989; p.20)

Trata-se de uma problemática que envolve um conjunto de problemas neurológicos associados a problemas motores. Heward (2000) defende que não se trata de uma doença, mas sim uma disfunção motora, não se trata de algo contagioso, contudo poderá ser feito algo no sentido de melhorar as condições dos indivíduos que sofrem desta maleita.

A paralisia cerebral poderá surgir ao longo do período de crescimento cerebral, podendo afectar várias funções que se encontram inter – relacionadas com o cérebro, provocando problemas ao nível da motricidade bem como outras problemáticas associadas, nomeadamente ao nível da linguagem e da audição, como

“deficit de audição, perturbações de percepção auditiva, disartria, deficiente coordenação de respiração ou disritmia, disфонia, atraso de linguagem secundário a todas estas perturbações ou devido a atraso mental associado. Pode haver também dislália. São frequentes as malformações da arcada dentária e deficiência nos dentes quer dependentes de lesão cerebral, quer por falta de função devido a deficiente mastigação.” (Andrada & Oliveira, 1970; p. 257).

Para além disso, a nível visual podem também surgir dificuldades, Puyuelo & Arriba (2000) indicam que cerca de 40% dos casos de Paralisia Cerebral possuem problemas visuais, sendo os mais frequentes os problemas óculo-motores: problemas de motibilidade (estrabismo e nistagmos), problemas de acuidade visual e do campo de visão e, ainda, problemas de elaboração central. A coordenação dos músculos do olho poderá também estar alterada, criando uma descoordenação entre ambos os olhos e dupla imagem (Gil, González & Ruiz, 1997). Também a epilepsia surge como uma outra problemática associada à Paralisia Cerebral.

Todas estas dificuldades vão afectar a sua interacção com os outros, bem como a integração na escola. Os seus condicionalismos motores e sensoriais dificultam a sua exploração do mundo, devido não só à sua lentidão de movimentos como a falta de coordenação. Muitas vezes são também os pais e educadores que dificultam o seu desenvolvimento por medos e receios de que a criança se possa

magoar nas explorações que tenta fazer à sua volta. Heward (2000) analisando vários estudos refere que há casos de Paralisia Cerebral com problemas de desenvolvimento intelectual associados, defendendo que os testes de coeficiente de inteligência não deverão ser os únicos instrumentos utilizados na avaliação de uma criança com este tipo de problemática, uma vez que os resultados podem ser condicionados pelos transtornos motores e de fala, já que este tipo de teste não está adaptado a crianças com este tipo de características.

Heward (2000) defende, também, que não existe uma relação clara entre o grau de afectação do transtorno motor e os problemas de desenvolvimento intelectual, uma vez que há crianças com problemas motores ligeiros e atrasos graves no desenvolvimento intelectual, mas também há crianças com problemas motores graves e com um desenvolvimento intelectual normal ou acima da média.

Muitas das crianças e jovens com este tipo de problemática apresenta dificuldades na sua integração no meio escolar, devido sobretudo às suas características associadas à sua problemática que as fazem sentir menos bem em contacto com outras crianças da sua idade. Dificuldades como controlar a baba, em comer pelos seus próprios meios, em conseguir mastigar e engolir, em controlar os esfíncteres, em se deslocar autonomamente conduzem a uma baixa auto – estima e sentimentos de frustração.

Rodrigues (1989), partindo de estudos desenvolvidos por F. Stanley e E. Blair (1984), apresenta os seguintes factores que influenciaram o aparecimento desta problemática:

- Factores Pré-Natais – estes factores estão relacionados com a gestação da criança e englobam: factores genéticos, gravidez múltipla, prematuridade, problemas da mãe durante a gestação, tais como infecções, diabetes, hipertensão, factores medicamentosos, anemia, radiações e incompatibilidade sanguínea.
- Factores Neo-natais – estes factores estão relacionados com problemas ocorridos durante o parto, dos quais se destacam a separação da placenta ou placenta prévia; prematuridade; hemorragia intraventricular; hipóxia ou anóxia; traumatismos mecânicos durante o trabalho de parto; trabalho de parto longo ou demorado.
- Factores Pós-Natais – estes factores relacionam-se com problemas que surgem após o parto, nos primeiros anos de vida, incluem-se a icterícia do recém-nascido devido a incompatibilidade sanguínea feto - materna; traumatismos cranianos; lesões expansivas: tumores, hematomas; problemas

metabólicos; enfermidades infecciosas; acidentes cardiovasculares; meningite; encefalite; traumatismo cranioencefálicos; ingestão de substâncias tóxicas.

São muitas as causas que podem levar à paralisia cerebral e por vezes até se torna difícil encontrar um significado para a sua causa, desta forma é necessário tomar medidas preventivas que diminuam os efeitos da disfunção, coibindo a sua progressão e assegurem a possível reabilitação e inserção social.

4.3. Classificação – tipo, topografia, grau

De acordo com os sintomas apresentados poder-se-á fazer uma classificação da paralisia cerebral, contudo isto, por vezes, pode tornar-se difícil, uma vez que as classificações nem sempre são claras dado a existência de formas de transição entre os grupos. São poucos os casos que apresentam uma tipologia pura, sendo muito frequente os quadros mistos.

Desta forma pode dividir-se a Paralisia Cerebral em vários tipos, sendo os mais comuns: espástico, atetósico, atáxico e misto.

A espasticidade resulta de uma lesão no sistema piramidal cerebral, que se manifesta, principalmente, por um aumento exagerado da tonicidade muscular – hipertonia. Caracteriza-se também por uma fraqueza muscular, padrões motores anormais e diminuição da destreza. A espasticidade provoca igualmente alterações ao nível da linguagem, devido ao aumento exagerado da tonicidade dos músculos do tórax e da nuca e ao bloqueio da glote e língua. Puyuelo & Arriba (2000) apresenta como características das crianças espásticas

“mímica pobre, sem expressão ou fixa, num esgar contínuo; articulação lenta, feita com dificuldade. O início do discurso pode ser caracterizado por um momento inicial de espera para irromper em forma de espasmo ou explosão, acabando o ar logo no início da frase e obrigando a respirações forçadas. As palavras surgem encadeadas umas a seguir às outras, sendo difícil, para o ouvinte, diferenciá-las; a língua possui pouca mobilidade; a respiração é feita pela boca, frequentemente insuficiente e superficial, devido à espasticidade dos músculos que intervêm na inspiração e na expiração; falta de controlo da baba; a voz apresenta-se monocórdica, monótona e sem entoação” (Puyuelo & Arriba, 2000; pp. 16 e 17).

Por sua vez, tal como referem Puyuelo & Arriba (2000), o tipo atetósico caracteriza-se por movimentos descoordenados, lentos e contínuos, devido à lesão extrapiramidal do cérebro nos núcleos da base. Nestas situações, alguns músculos dos órgãos envolvidos na produção da linguagem podem ser afectados que poderão

levar a problemas ao nível: da respiração que é irregular, arritmica, faltando-lhe profundidade; da voz que é afectada pelos problemas ao nível da respiração e que, em muitas ocasiões, observa-se descoordenação entre ambas; da coordenação dos movimentos das mandíbulas, dos lábios e da língua, originando dificuldades de produção do som, nomeadamente, dificuldades fonéticas.

Existe também a paralisia cerebral tipo atáxico que se caracteriza por lesões ao nível do cerebelo que originam a descoordenação dos movimentos voluntários devido à instabilidade e à alteração do equilíbrio e da postura – dificuldades em controlar os movimentos da cabeça, do tronco e dos membros.

Puyuelo & Arriba (2000) afirmam que este tipo de paralisia afecta também a linguagem.

Existem ainda autores que consideram que existe um quarto tipo de paralisia cerebral, o misto, ou seja situações em que se verificam, em conjunto, os outros tipos anteriormente referidos, sendo um deles predominante face ao outro.

Existe também a classificação baseada na topografia que pretende indicar a parte do corpo afectada no movimento. Rodrigues (1989) utiliza as seguintes classificações: monoplegia, um só membro afectado; paraplegia, membros inferiores afectados; hemiplegia, metade corporal lateral afectada (esquerda ou direita); triplegia, três membros afectados; tetraplegia ou quadriplegia, quatro membros afectados; diplegia, membros inferiores mais afectados que os membros superiores; dupla hemiplegia, membros superiores mais afectados que os membros inferiores.

Heward (2000), baseado em vários autores, refere que a paralisia cerebral pode ser classificada segundo o grau de severidade na mobilidade e comunicação. Desta forma a paralisia pode apresentar vários graus: leve, quando afecta a precisão motora fina, existindo ligeiras dificuldades de coordenação e equilíbrio, mas havendo uma boa autonomia, sendo os indivíduos capazes de pegar em objectos e apontar, estes conseguem deslocar-se autonomamente, embora com algumas dificuldades de equilíbrio e de coordenação. Nestas situações há a possibilidade de melhorar a capacidade motora dos indivíduos se assim forem estimulados convenientemente,

No grau moderado há alteração de movimentos globais e finos, necessitando o indivíduo de ajuda no seu quotidiano. Conseguem realizar algumas das actividades relacionadas com as suas necessidades físicas; a manipulação dos objectos é feita mediante pinça média (dedo polegar em oposição com o resto dos dedos) e a sinalização ocorre com mão aberta; deslocam-se com a ajuda de andarilhos, bengalas, cadeiras de rodas, e controlam os movimentos da cabeça; apresentam também alguns problemas ao nível da fala.

Por sua vez existe o grau severo em que a autonomia dos indivíduos é quase nula, apresentando muitas dificuldades motoras para a realização das actividades do dia-a-dia, estão muito dependentes, deslocando-se em cadeira de rodas, tendo de ser conduzidos por uma terceira pessoa; não conseguem segurar objectos; têm um mau controlo dos movimentos da cabeça; apresentando também problemas graves ao nível da fala.

Para finalizar existe ainda uma outra classificação que se refere ao tónus muscular em repouso. Martin-Caro (1993) enumera as seguintes classificações: “isotónico, o tónus muscular é normal; hipertónico, verifica-se um aumento do tónus muscular; hipotónico, verifica-se uma diminuição do tónus muscular; variável, o tónus muscular é instável.” (Martin-Caro, 1993,; p.35).

Apesar da existência de todas estas classificações, continuam a existir autores que consideram que ainda há muito trabalho a realizar neste sentido, uma vez que estas classificações “estão longe de proporcionar um quadro de referência inquestionável e seguro” (Rodrigues, 1989; p. 22)

3.1. Incapacidade motora

Para trabalhar com crianças com este tipo de problemática é necessário perceber o que realmente se passa com elas, quais os seus problemas, como são esses problemas definidos e quais as possíveis medidas a adoptar.

A Organização Mundial de Saúde define incapacidade como “a consequência da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional e da actividade do indivíduo. As capacidades representam os distúrbios no nível da pessoa.” (Martin et al, 2004; p.13).

Motricidade é toda a resposta motora do indivíduo e para que se reproduza esta resposta é necessário: “perceber um estímulo, processar a informação que tal estímulo proporciona, elaborar um padrão motor, estruturar uma ordem motora que será conduzida pelos nervos periféricos e que enervará músculos, articulações e ossos que configuram o aparelho locomotor.” (Martin et al, 2004; p.13).

Este tipo de dificuldades surge principalmente em crianças com paralisia cerebral, seguindo-se, com menos incidência, em crianças com espinha bífida.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPIRICO

1. Opções metodológicas

1.1 Paradigma da investigação – acção

A investigação presente tem como base a questão: Como desenvolver a capacidade motora e a inclusão de alunos com Paralisia Cerebral/Problemas Motores em contexto de 2º ciclo?

Pretende-se conhecer, analisar e compreender uma determinada realidade, de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, e também agir sobre essa mesma realidade de forma a transformá-la e conseguir resultados positivos no desenvolvimento do sujeito em estudo. Para isso optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa que segundo Bogdan & Biklen (1994), apresenta cinco características principais: (i) a fonte directa de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento chave da recolha de dados; (ii) é descritiva; (iii) dá-se mais ênfase ao processo do que ao produto; (iv) os dados são analisados indutivamente; (v) o significado é de importância vital.

Trata-se de uma investigação qualitativa, já que decorre num ambiente natural onde é permitido o contacto com o sujeito alvo do presente estudo, desta forma, pode assim também ser considerado um estudo naturalista, uma vez que o investigador trabalhou directamente no contexto onde ocorre a problemática que serve de base a esta investigação, “tem o ambiente natural como sua fonte directa de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Ludke & Marli, 1986; p.41),

Dentro da investigação qualitativa foi escolhido o método de investigação – acção. Segundo Dick (2000) este método permite obter resultados em duas vertentes: acção, no sentido de auferir transformações na comunidade escolar; e investigação, com o intuito de aumentar a compreensão do investigador e da comunidade. Desta forma o investigador observa o sujeito a investigar e intervém directamente com ele, ou seja, planifica aulas e actua sobre ele, observa, reflecte e volta a planear novas tarefas adaptando assim a sua acção à problemática com vista a obter resultados positivos no desenvolvimento do aluno.

Serrano (2005), considera que, no processo de investigação – acção, há quatro fases fundamentais, a primeira delas será a investigação e reflexão, conhecimento da realidade sobre a qual se vai actuar e pesquisa de informação na literatura relacionada com a problemática a estudar; segunda fase, planificação, elaboração de um plano de acção com vista a alterar a realidade com que se vai trabalhar; intervenção, actuação sobre a situação que se deseja modificar; e finalmente, avaliação, análise de todo o processo de forma a utilizar os resultados em futuras situações semelhantes. Por sua

vez, Lessard-Hébert (1996) consideram que este processo se trata de “um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à avaliação de um segundo projecto e assim sucessivamente” (p.15).

Segundo outros autores, como Arends (2000) e Makeman (1996), a investigação – acção é um método excelente que permite orientar práticas educativas, tendo sempre como objectivo principal melhorar o ensino e as aprendizagens em sala de aula.

Ao longo de todo o processo de investigação há que ter sempre presente a importância da reflexão, uma vez que se inicia a investigação com uma reflexão sobre determinado aspecto, planifica-se todo o trabalho a realizar, reflectindo sempre durante e após a acção de forma a melhorar o trabalho que se está a desenvolver. (Tripp, 2005).

Autores como Cohen & Manion (1994) consideram que as várias fases do processo de investigação-acção devem ter como base uma variedade de mecanismos (questionários, diários, entrevistas, estudos de caso, etc.) que permitam sustentar todo o trabalho. É esta observação rigorosa de situações e factos que permite efectuar modificações, reajustamentos, redefinições, mudanças de direcção.

Todo este processo requer tempo para que os investigadores / professores possam realizar o processo de investigação – acção. Franco, por exemplo, afirma que esta metodologia “pode e deve funcionar como metodologia de pesquisa, pedagogicamente estruturada, possibilitando tanto a produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos” (Franco, 2005; p.20).

Para que a investigação se possa caracterizar pela validade e fiabilidade deverá ser suportada por diferentes meios de recolha de dados que permitam uma triangulação de informação ajudando assim a reduzir enviesamentos. Foram assim utilizados diferentes métodos de recolha de dados: entrevista, observações, registos do investigador e teste sóciométrico. Numa investigação qualitativa o objectivo principal não é saber se os resultados são susceptíveis de generalizações, mas antes se os podemos adaptar a outros sujeitos e contextos, “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo, procuram compreensão, em vez de análise estatística” (Bell, 1997; p. 20). Utilizando diferentes fontes serão obtidas múltiplas medidas dos mesmos fenómenos.

1.2 A situação – problema

Todos os processos de investigação passam por várias fases. Cada uma delas influencia a seguinte e depende da anterior. Quivy et al. definem a investigação como “algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (Quivy et al, 1992; p.31).

Primeiramente há que formular a pergunta de partida, esta fase poderá vir a revelar-se a mais difícil, mas deverá ser feita sempre de forma muito clara, unívoca e realista, tendo sempre em atenção os recursos pessoais, materiais e técnicos para o desenvolvimento dessa futura investigação. Na fase seguinte há que definir claramente a metodologia a seguir tendo por base a problemática em estudo na investigação que se pretende realizar. Após tomados todos estes passos poderá iniciar-se a recolha de dados.

Assim, o investigador deve “procurar enunciar uma pergunta de partida, através da qual tente exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor.” (Quivy et al, 1992; p.32).

1.3 Pergunta de partida

A questão que estará na base desta investigação será: Como desenvolver a capacidade motora e a aceitação inclusiva de aluno com Paralisia Cerebral/Problemas Motores em contexto de 2º ciclo?

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outras sim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan et Biklen, 1994; p.16).

1.4 Questões da Investigação

Surgiram assim questões orientadoras às quais se pretende dar resposta ao longo da investigação:

- Quais as dificuldades mais significativas reveladas pelo aluno na aprendizagem?
- Que problemas se verificam no processo de inclusão de alunos com esta problemática?
- Que tipo de adaptações a inserir no Programa Educativo Individual a fim de se ajustarem ao perfil educacional destes alunos?
- Que tipo de atitudes revelam os docentes face a estes alunos?

- Que tipo de interações demonstram os colegas face aos alunos com esta problemática?
- Que procedimentos a activar para melhorar a postura e movimento destes alunos?
- Que estratégias desenvolver junto da comunidade escolar que facilitem a inclusão de alunos com esta problemática?

Assim, irão ser utilizadas várias técnicas de recolha de dados que serão de natureza qualitativa, como a observação directa, entrevistas, e análise documental, “num estudo de cariz interpretativo / qualitativo, os métodos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e na análise documental.” (Bogdan et Biklen, 1994; p.240).

1.5 Objectivos

1.5.1. Objectivo Geral

O objectivo principal desta investigação é fomentar uma reflexão das atitudes da comunidade escolar no sentido de promover o desenvolvimento das capacidades motoras e a aceitação inclusiva de alunos com Paralisia Cerebral / Problemas Motores em contexto de 2º ciclo.

1.5.2. Objectivos Específicos

Tendo em consideração o objectivo principal da investigação definiram-se os seguintes objectivos específicos:

- Desenvolver estratégias de compensação que facilitem a aprendizagem de alunos com Paralisia Cerebral / Problemas Motores;
- Promover a inclusão destes alunos no processo educativo;
- Adaptar o Programa Educativo Individual às necessidades específicas destes alunos;
- Analisar as atitudes dos docentes face à inclusão destes alunos em contexto sala de aula;
- Analisar e promover interações de colegas que permitam a melhoria da postura e do movimento destes alunos;
- Promover estratégias junto da comunidade escolar que facilitem a inclusão de alunos com esta problemática.

1.6 Métodos de recolha de dados

Foram várias as técnicas utilizadas para a recolha de dados de natureza qualitativa, como a observação de aulas, entrevistas, diários de campo, teste sociométrico e análise documental. Como referem Bogdan & Biklen “num estudo de cariz interpretativo / qualitativo, os métodos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e na análise documental” (Bogdan & Biklen, 1994; p.240).

Num trabalho como este há que ter sempre em atenção as questões de ordem ética, desta forma houve a necessidade de assegurar o anonimato dos participantes e a privacidade no tratamento dos dados recolhidos.

1.6.1. Análise documental

Numa investigação existe sempre a necessidade de recolher e analisar todo um conjunto de documentos relacionados com o contexto em que se realiza o estudo. Estes documentos tanto podem ser materiais existentes no campo de estudo, como em locais a que o investigador recorre – bibliotecas – por serem fundamentais, pertinentes e oportunos para o trabalho que irá realizar. Nesta primeira categoria podemos englobar um vasto conjunto de documentos oficiais – publicações de carácter vasto, de índole científica ou não, documentos escritos e audiovisuais. Partindo da análise deste tipo de documentos elaborou-se todo um conjunto de materiais destinados à recolha de dados.

Numa segunda categoria de documentos podemos englobar todo o conjunto de informações recolhidas no campo de estudo, escritos ou audiovisuais, relacionados com o aluno em estudo, como projectos educativos, projectos curriculares e planos de actividades, notas de campo, registos audiovisuais, transcrições das entrevistas.

Yin (1989) considera que analisar documentos relacionados com o objecto de estudo, pode vir a tornar-se de uma importância extrema, uma vez que estes são produzidos habitualmente de forma independente dos propósitos da investigação, neste caso, os documentos analisados estão relacionados com todo o percurso escolar do aluno e foram elaborados por pessoas exteriores à investigação. São uma importante fonte de recolha de dados porque permite corroborar ou não a inferência sugerida por outras fontes de dados.

Um outro aspecto a que se deve dar grande atenção, segundo Bogdan & Biklen, são as notas de campo resultantes das observações do investigador no terreno, estas “são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”

(Bogdan & Bliklen, 1994; p.150). As notas de campo foram sendo elaboradas à medida que o investigador participava nas diversas actividades observadas.

1.6.2. Entrevista

A entrevista é “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e interesses.” (Tuckman, 2000; p.517). Surge assim no sentido de conhecer melhor o contexto onde decorre a investigação e todo o processo que envolve o aluno em questão, permitindo um contacto directo com todos os intervenientes na sua vida escolar. Através deste instrumento de recolha de dados, o investigador consegue perceber a forma como os indivíduos interpretam os aspectos em estudo.

Por sua vez, Carmo & Ferreira (1998) consideram que a entrevista deve ser escolhida como técnica de recolha de dados quando o investigador não consegue respostas na documentação disponível para as questões fundamentais do seu estudo e quando deseja ganhar tempo e economizar energias.” (p.129)

Neste estudo a entrevista surge como complemento aos dados recolhidos através de outros instrumentos. Pretende-se chegar perto de todos os intervenientes da vida escolar do aluno, conhecendo as suas ideias, a sua forma de trabalhar, comprovando ou alterando, as informações que resultaram das observações e das análises de documentos.

“Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994; p.135).

Ao se escolher a entrevista como técnica de recolha de dados é necessário realizar todo um processo, terá de haver o antes, o durante e o depois, ou seja, segundo Carmo & Ferreira (1998): antes há que definir o objectivo, construir o guião da entrevista, escolher os entrevistados, preparar as pessoas a serem entrevistadas, marcar a data, a hora, o local e preparar os entrevistados; depois explicar quem somos e o que queremos, obter e manter a confiança, saber escutar, dar tempo para

aquecer a relação, manter o controlo com diplomacia, utilizar perguntas de aquecimento e focagem, enquadrar as perguntas melindrosas e evitar perguntas melindrosas; e depois registar as observações sobre o comportamento do entrevistado, registar as observações sobre o ambiente em que decorre a entrevista.

Durante a investigação, e no que respeita a este instrumento de recolha de dados, há que ter certos cuidados. A entrevista deve ter um carácter multilateral, não fazer uma só entrevista a uma pessoa durante uma investigação; incidir sobre factores ou sobre representações; decidir se será livre, dirigida ou semidirigida ou se se tratará de uma entrevista aberta, fazer emergir hipóteses, ou entrevista fechada, verificar hipóteses.

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação.” (Ketele, 1993; p.22)

No presente estudo optou-se pela entrevista semi-estruturada, de modo a que o entrevistador tivesse a liberdade reformular ou mesmo acrescentar questões. Primeiramente foi elaborado um guião de entrevista que serviu de orientação ao entrevistador.

As entrevistas foram áudio - gravadas, podendo assim o entrevistador concentrar-se no fluir da conversa e anotar pormenores que considerasse interessantes para posterior análise da mesma.

Uma outra característica da entrevista é a sua versatilidade, uma vez que, por um lado permite a análise e a interpretação da resposta através da forma como é dada e também é possível ao entrevistador questionar, explorar e clarificar ideias dadas pelos entrevistados.

Contudo, também apresenta algumas desvantagens, entre elas o facto de ser algo moroso e também subjectivo. Bell (2004), considera que o facto de este instrumento se poder vir a tornar subjectivo somente será ultrapassável se o investigador, que também desempenha o papel de entrevistador, tiver consciência deste perigo, “é difícil evitar completamente este factor (isto é, a parcialidade), mas estar ciente dos problemas e exercer um controle constante sobre nós próprios pode ajudar” (p.142).

O entrevistador terá igualmente de ter o cuidado de não colocar questões induzindo as respostas com formas enfáticas ou fazendo perguntas excluindo logo à partida respostas possíveis.

“(…) ao preparar uma entrevista, o investigador tem de ter em conta que o modo como põe as questões e como as enquadra em termos não verbais é tão importante como o seu conteúdo específico devendo ter tantos cuidados como com a estrutura do guião.” (Carmo & Ferreira, 1998; p.128).

1.6.3. Teste sóciométrico

A escolha deste método de recolha de dados resulta da necessidade de se perceber quais as relações que são estabelecidas no grupo turma e, principalmente, como o aluno alvo do estudo se enquadra nestes relacionamentos.

Estrela define o teste sociométrico como

“Partindo-se do princípio que a estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e de não-afinidade, que existem entre os seus elementos, os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações.” (Estrela, 1999; p.379)

Acrescenta que estes testes têm como principais finalidades assinalar as representações individuais sobre as relações existentes no grupo, perceber qual a posição social do aluno nesse mesmo grupo, encontrar tanto os alunos mais isolados como aqueles que se destacam, fornecer dados que contribuam para a caracterização do alvo do estudo.

Este autor considera ainda que, através deste teste não se ficam a conhecer as relações entre os alunos, mas sim conseguem-se obter dados sobre as representações individuais e as expectativas face às relações que se podem estabelecer dentro do grupo.

Primeiramente o investigador deverá conhecer as características do grupo a quem vai aplicar o teste, preparando e informando os alunos para o que se irá realizar e quais os objectivos que se pretendem alcançar.

As questões prendem-se com as escolhas de cada elemento do grupo, podendo, cada um, fazer uma ou mais escolhas relativamente a preferências e a rejeições face aos seus colegas. Estas escolhas são depois trabalhadas, inseridas num quadro de dupla entrada, que permitirá a elaboração de uma matriz sociométrica onde se poderão interpretar as relações existentes num determinado grupo.

Estrela (1999) considera que os dados alcançados com este método devem ser analisados e, posteriormente, comparados com os resultados obtidos através de outros métodos de recolha de dados, por exemplo, pela observação directa.

1.6.4. Observação naturalista

Bell (2004) afirma o seguinte:

“O investigador-professor, ou o estudante que trabalhe sozinho pode ser comparado com uma equipa de investigadores quando se dedica pessoalmente à observação e análise de casos individuais. A observação, porém, não é um dom natural, mas uma actividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil” (p.161)

Como refere este autor, observar não é tarefa fácil, uma vez que a subjectividade acaba por estar sempre presente. Contudo, torna-se fundamental numa investigação desta natureza, já que permite ao investigador perceber e interpretar comportamentos e atitudes.

De forma a conseguir atingir os objectivos que se pretendem através deste instrumento de recolha de dados, o investigador deve, antes de partir para o terreno onde se irá desenrolar a observação, ter o cuidado de responder às seguintes questões: a) observar o quê; b) que instrumentos deverão utilizar para registar as observações efectuadas; c) que técnica de observação escolher; d) no caso da observação participante que papel assumir, como observatório, e qual o grau de envolvimento a manter como objecto de estudo; e) que questões deontológicas terá de gerir; f) que dificuldades particulares antevê no processo de observação e como pensa ultrapassá-las (Carmo & Ferreira, 1998).

Já no terreno, o investigador pode fazer o registo das observações de várias formas: bloco – notas, diário de pesquisa, gravações em áudio e vídeo. Ao organizar um diário de pesquisa o investigador deve ter o cuidado de registar as informações no mesmo dia em que ocorrem, essas anotações deverão ser organizadas por ordem cronológica e deverá estar organizado de forma a que, leituras posteriores, permitam ao investigador “destrinçar os factos observados, dos juízos de valor, interpretações e hipóteses que lhe tenham ocorrido.” (Carmo & Ferreira, 1998; p.105)

A observação poderá revelar-se um instrumento de recolha de dados de extrema importância do qual resultarão dados significativos para a conclusão do

estudo, contudo há que ter em conta que observar não é assim tão fácil quanto pode parecer à partida, tendo o investigador de ter alguns cuidados e reflectindo sempre, no momento, as informações que vai obtendo.

1.6.5. Diário de campo

O diário de campo consiste no conjunto de todas as anotações, conversas, observações informais que se vão recolhendo no contexto em que se desenrola o estudo, com o objectivo de fazer a triangulação com as informações recolhidas através dos outros instrumentos de recolha de dados. Poderá conter igualmente todas as reflexões e críticas que o investigador vai fazendo ao longo da investigação.

As notas de campo poderão resultar de registos efectuados logo após às entrevistas, acrescentando informações que se tornem pertinentes aquando da sua transcrição ou então de informações que resultam das tarefas executadas com o aluno e que possam conter elementos pertinentes para a investigação.

1.7. Procedimentos de recolha de dados

O presente estudo desenvolveu-se com base numa abordagem investigação – acção. Primeiramente definiram-se os objectivos bem como a questão de partida. De seguida procedeu-se à recolha de dados que antecederam a intervenção directa com o aluno.

Realizaram-se observações, entrevistas e um teste sociométrico. Os dados resultantes de todos estes momentos foram sistematizados, categorizados e analisados. Partindo de toda esta informação foi possível compreender e caracterizar tanto o contexto como as características dos intervenientes envolvidos no estudo.

Seguidamente, passou-se à fase da intervenção no contexto caracterizado. Para tal foram planificadas, desenvolvidas e avaliadas algumas sessões de trabalho com o aluno de forma a desenvolver a sua capacidade motora bem como a sua autonomia e a sua inclusão e interacção nas diversas actividades em contexto escolar. Foi sempre tido em conta a preocupação de realizar as planificações de actividades em parceria com os professores da turma, especialmente com os professores envolvidos directamente no estudo, como o caso do professor de educação física e a professora de educação especial do turno da manhã.

Os momentos de reflexão / avaliação estiveram sempre presentes em todas as intervenções no sentido de analisar o que foi realizado, debater os resultados obtidos

e modificar os aspectos menos positivos. Estiveram sempre presentes as etapas planificar, intervir, analisar e reflectir.

Este projecto iniciou-se com a leitura de uma vasta bibliografia relacionada com a problemática em estudo. Partindo da questão inicial que serve de base ao presente trabalho e da definição de objectivos realizou-se a recolha de dados.

Analisaram-se um conjunto de documentos recolhidos junto da directora de turma relacionados com o historial do aluno, nomeadamente o seu processo, que inclui tanto o seu historial clínico como o seu percurso escolar e o seu Programa Educativo Individual. Foi também disponibilizado o Projecto Curricular de Turma (PCT) que nos permitiu caracterizar tanto o contexto como toda a turma da qual o aluno faz parte.

Seguidamente realizaram-se as primeiras entrevistas junto de alguns intervenientes. A escolha destes teve por base aqueles que melhor contribuem para a caracterização do aluno por mais próximos estarem deste. A escolha do professor de educação física deveu-se ao facto de, em conversa informal, nos ter sido dito que o aluno não estava a participar nas aulas práticas desta disciplina e por ser nesta área que ocorreria a intervenção prática do investigador. Foram realizadas duas entrevistas, uma antes da referida intervenção, e uma outra posterior.

A professora de matemática foi escolhida por esta ser uma área disciplinar com uma carga horária bastante significativa o que permite à docente um maior contacto e conhecimento do aluno. Foi também nesta disciplina que foram realizadas observações.

A directora de turma foi entrevistada por ser a responsável pela turma e por ter conhecimento dos alunos que a constituem, bem como por leccionar uma disciplina com um teor mais prático (Educação Visual) onde o aluno apresenta maiores dificuldades.

A escolha das professoras de educação especial para a entrevista deveu-se ao facto de elas desenvolverem um trabalho mais direccionado para a problemática do aluno.

Com a entrevista ao director da escola pretendeu-se saber quais as suas perspectivas face à questão da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e quais as medidas tomadas pela escola para receber esses alunos.

À assistente operacional por ser um dos intervenientes mais presentes na vida escolar do aluno, acompanhando-o na maior parte das actividades por ele desenvolvidas.

A entrevista à mãe surgiu com o intuito de perceber qual a sua opinião sobre a escola do seu educando e da sua inclusão (ou não) na turma e na escola.

Ao aluno de forma a compreender como ele se sente na escola e qual a sua relação com os seus colegas e professores.

Foram realizadas duas entrevistas, uma no início, outra no final da intervenção, aos seguintes participantes: professores de educação física, matemática e educação especial (1), directora de turma e mãe do aluno. Aos restantes foi realizada apenas uma entrevista no início do estudo. De referir que existem duas professoras de educação especial, mas apenas uma trabalha directamente com o aluno (educação especial_1) daí lhe ter sido pedida a sua colaboração por duas vezes.

Antes de cada uma das entrevistas a todos estes participantes, foi necessário definir objectivos, escolher os entrevistados, elaborar um guião e marcar hora, data e local da entrevista com cada um deles.

As entrevistas realizaram-se no local pretendido por cada um dos entrevistados, à excepção da mãe, foram todas realizadas no espaço da escola. O director da escola no gabinete da direcção; directora de turma na sala destinada às reuniões com os encarregados de educação; professoras de educação especial (duas docentes), aluno e assistente operacional na unidade de multideficiência; professores de matemática e de educação física na sala de convívio de professores.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, após a autorização dos entrevistados. Apenas o aluno e a mãe do aluno, é que sentimos terem ficado um pouco nervosos com a presença do gravador, não houve a percepção que a presença deste instrumento fosse motivo de constrangimento para os entrevistados.

Após a realização das entrevistas procedeu-se à sua transcrição, tendo sido esta tarefa realizada no próprio dia de forma a não ficar esquecido nenhum pormenor. Nestas transcrições houve o cuidado de registar tudo o que foi dito pelo entrevistador, tendo sido assinalado com reticências os silêncios, pausas ou hesitações.

A par das entrevistas foram sendo realizadas as primeiras observações naturalistas. Este método de recolha de dados foi utilizado no início e no final da investigação. As primeiras foram realizadas nos seguintes momentos: intervalo, aula de educação física (aula prática), contexto de sala de aula (aula teórica da disciplina de matemática) e aula de apoio educativo na unidade de multideficiência.

Estas primeiras observações tornaram-se fundamentais para conseguir perceber e interpretar a realidade em que o aluno se encontra, bem como os seus comportamentos, atitudes, dificuldades e capacidades. Todas estas informações serviram depois de base à elaboração das planificações das futuras intervenções.

Posteriormente a estas intervenções realizaram-se novas observações de forma a perceber quais os resultados alcançados. Assim, foram realizadas novamente observações em momento de recreio e na aula da disciplina de matemática. À medida

que ia intervindo com o aluno o investigador foi fazendo registos do comportamento e atitudes do aluno e dos restantes colegas.

Foi ainda realizado um teste sociométrico, no qual participaram todos os alunos da turma onde está inserido o aluno em estudo. Realizou-se na aula de Formação Cívica leccionada pela directora de turma. O teste era constituído por três questões e pretendia averiguar as relações que são estabelecidas entre o grupo e como é que o aluno em estudo se enquadra nessa teia de relacionamentos.

Relativamente à acção, foram realizadas intervenções num período de três meses (segundo período do calendário escolar – Janeiro, Fevereiro e Março). Estas intervenções ocorreram, na maior parte das vezes, na sala de apoio com uma duração de quarenta e cinco minutos (dois tempos), duas vezes por semana, no tempo destinado às aulas de apoio educativo que constam no horário do aluno. Estas intervenções visaram o desenvolvimento das suas capacidades motoras, minimizando assim as suas dificuldades.

Foram ainda realizadas duas outras sessões de quarenta e cinco minutos cada para promover a inclusão do aluno nas actividades desenvolvidas com a restante turma, nas aulas práticas da disciplina de educação física.

Antes destas intervenções foi realizado um plano de trabalho e após cada uma delas foi realizada uma reflexão sobre o que foi desenvolvido e o que foi conseguido pelo aluno. Foram registadas igualmente as dificuldades sentidas de forma a melhorar esses aspectos em intervenções seguintes.

2. Caracterização diagnóstica e contextualização da situação – problema

2.1. O meio

A escola onde se realizou o presente estudo está localizada na cidade de Lisboa. O agrupamento do qual faz parte recebe alunos das freguesias de Santo Condestável, Lapa, Santa Isabel e Prazeres. Apesar da sua oferta educativa se estender a quatro freguesias, as escolas encontram-se próximas umas das outras.

A sua comunidade escolar caracteriza-se, tal como a população em geral, por fortes assimetrias socioeconómicas e socioculturais. Quase metade da população escolar beneficia de auxílios económicos no âmbito de Acção Social Escolar.

Em documentos fornecidos pelo agrupamento pode ler-se que se desconhecem as habilitações da maior parte dos encarregados de educação (62,6%). Sabe-se que 13,8 % terminou o 9º ano, 12,7% completaram o 12º ano e apenas 10,9 % possuem habilitação superior. Relativamente à situação profissional acontece o mesmo, havendo um grande desconhecimento da profissão dos encarregados de educação.

2.2. A escola

Este agrupamento foi criado em 1999 e na altura apenas integrava uma escola do 1º ciclo e uma outra do 2º ciclo. Ao longo dos anos foi integrando outras escolas do pré-escolar e do 1º ciclo. No ano lectivo de 2006/2007 mudou a sua sede para outra escola incorporando assim uma escola do ensino secundário.

A escola frequentada pelo aluno alvo do estudo faz parte de um agrupamento constituído por estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar até ao secundário, no total de cinco escolas, sendo uma delas a sede de agrupamento e onde o aluno se encontra actualmente a estudar.

As instalações desta escola (sede de agrupamento) são recentes, uma vez que foram alvo de obras, terminando estas no presente ano lectivo. Trata-se de um edifício que tem capacidade para receber quarenta turmas e dispõe de um refeitório, de dois ginásios, uma biblioteca, um auditório com capacidade para sessenta pessoas. Existem ainda uma sala para os serviços de apoio especializados e uma para a Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência (UAAM), onde se encontra o aluno R.

Relativamente à população discente é essencialmente caracterizada pela heterogeneidade, alunos com diferentes níveis económicos e culturais e diferentes expectativas face à escola. São principalmente originários do espaço geográfico envolvente, mas também têm alunos provenientes de outros países – África, Brasil e países de Leste.

Há também a referir o facto da existência de um número significativo de alunos com necessidades educativas especiais, tendo sido criada mais uma UAMM, no ano lectivo 2007/2008, para alunos no 2º ciclo, como também uma unidade de ensino estruturado que recebe sete crianças com autismo.

O agrupamento conta com cerca de 160 docentes, sendo 30 % contratados e os restantes pertencentes ao quadro de escola ou ao quadro de zona pedagógica.

Relativamente ao pessoal não docente estão afectos a este agrupamento quarenta assistentes operacionais, um técnico superior, um chefe de serviços de administração escolar e sete assistentes técnicos. Contudo, como se pode ler em documentos facultados pela direcção, este número torna-se insuficiente atendendo às características da população escolar.

2.3. A turma

O presente trabalho foi realizado numa turma de sexto ano, constituída por vinte e oito alunos, dezanove raparigas e nove rapazes. A média de idades é onze anos. A maior parte destes alunos já se conheciam do ano anterior por terem frequentado a mesma turma.

Quatro dos alunos da turma apresentam problemas de saúde a vários níveis e três alunos têm Necessidades Educativas Especiais, dois com paralisia cerebral, sendo um deles o alvo deste estudo.

Relativamente às aprendizagens, pode ler-se no Projecto Curricular de Turma (PCT) o seguinte: “é uma turma assimétrica, quer ao nível do empenho e responsabilidade, quer ao nível dos hábitos de trabalho.” (p.3), ou seja trata-se de uma turma heterogénea, que apresenta alguns problemas de comportamento como se pode verificar nas observações realizadas na aula de matemática, bem como no momento da aplicação do teste sociométrico, na aula de Formação Cívica.

Devido a estas problemáticas os professores têm vindo a desenvolver trabalhos no sentido de promover as relações inter – pessoais, bem como os sentimentos de solidariedade e amizade. (PCT, p.6)

2.4. O aluno

2.4.1. Breve historial do desenvolvimento do aluno

O aluno R. nasceu a 23 de Dezembro de 1997 em Cabo Verde. A gravidez da mãe foi desejada e assistida e teve a duração de vinte e nove semanas, tendo o aluno nascido prematuro com 1,520 kg e passado um mês e meio numa incubadora.

Com um ano de idade teve a sua primeira convulsão e aos dois anos foi internado com problemas respiratórios. Aos dois anos, a mãe levou-o ao hospital, em Cabo Verde, uma vez que o filho não andava nem falava, “só nessa altura lhe diagnosticaram Paralisia Cerebral (atetósica), apresentando uma problemática essencialmente motora” (Programa Educativo Individual). Não existe registo das etapas de desenvolvimento ou do diagnóstico clínico até à vinda para Portugal em Março de 2004. Até essa altura o R. viveu com a avó materna, uma vez que a sua mãe já se encontrava a trabalhar em Portugal há três anos.

Aquando da sua chegada foi observado pelo Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian por uma equipa multidisciplinar, após o encaminhamento de um médico neuropediatra do Hospital de Santa Maria.

Os resultados do teste efectuado na avaliação psicológica foram infrutíferos devido aos problemas de atenção do aluno, uma vez que apresentou “uma grande dispersão face a actividades que exijam alguma atenção / concentração” (Relatório Psicológico, Maio de 2004). Neste mesmo relatório pode ler-se o seguinte:

“o R. é uma criança muito desorganizada do ponto de vista motor. Manifesta uma grande dispersão face aos «estímulos». Não está habituado a mobilizar a sua atenção por períodos de tempo que lhe permitam levar a cabo uma actividade mais estruturada. Parece ter sido pouco estimulado do ponto de vista cognitivo, e parece ter sido pouco trabalhado, estruturado e adequado às suas capacidades e motivações. Parece ter mais capacidades do que aquelas que demonstra.”

Em termos clínicos apenas há o registo de acompanhamento de uma médica no Centro de saúde da sua área de residência que refere a necessidade permanente de apoio a este aluno.

Actualmente, segundo informações da mãe, o R. deveria ser seguido em consultas anuais no Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, o que por vezes não acontece devido ao facto de a mãe não ter meios para a deslocação do seu filho.

2.4.2. Percurso escolar

O aluno R. começou, segundo informações da mãe, que constam no processo do aluno, por frequentar o Jardim de Infância entre os quatro e os cinco anos em Cabo Verde.

Aquando da sua chegada a Portugal foi matriculado numa escola, mas devido à sua problemática foi pedido o adiamento da escolaridade, fundamentado no relatório psicológico do qual se salienta “não nos parece ter a maturidade exigida num primeiro ano, com conteúdos mais formais, pelo que pedimos que lhe seja concedido um adiamento de escolaridade.” (Relatório Psicológico, Maio de 2004).

Para além do adiamento foi igualmente transferido para outro estabelecimento de ensino do mesmo agrupamento onde se havia matriculado, por este não ter as condições físicas necessárias às características específicas do aluno.

No ano lectivo de 2005 / 2006 frequentou o primeiro ano de escolaridade, no mesmo estabelecimento de ensino onde fez o ensino pré – escolar, integrado numa turma com redução do número de alunos devido à sua problemática.

Neste mesmo ano começou por ter apoio especializado, sendo-lhe realizado um Plano Educativo Individual. Foi também solicitado pela professora de Educação Especial ao Centro de Recursos para a Vida Autónoma da LPDM.CRS a intervenção no âmbito da avaliação e aconselhamento de tecnologias de apoio essenciais ao quotidiano e aprendizagens do aluno. Desta avaliação conclui-se que a cadeira de rodas que o aluno dispunha não era ajustada ao seu tamanho, não dispondo também de acessórios que permitissem o correcto posicionamento do seu corpo. Foi aconselhada também a compra de uma mesa recortada e a aquisição de um computador com software adequado ao aluno (Grid e manipulo Big Red), equipamentos especiais de compreensão como meio de acesso ao currículo para o processamento da escrita.

Só em 2008 adquiriu uma cadeira de rodas financiada pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e um suporte para a cabeça (com switch uni-lateral de cabeça whitmyer) financiado pela Associação de Pais da escola que frequentava. Foi também neste ano que iniciou as sessões de fisioterapia fora da escola.

Durante todo o percurso escolar do 1º ciclo o aluno beneficiou de adaptações curriculares em todas as áreas.

No ano lectivo 2009 / 2010 frequentou o quinto ano numa escola do segundo ciclo pertencente ao mesmo agrupamento, continuando com a maior parte dos colegas na turma. Foi feita a actualização do Programa Educativo Individual devido à transição de ciclo, mantendo-se as mesmas medidas educativas ao abrigo do Decreto – Lei 3 / 2008 de 7 de Janeiro da Educação Especial.

Ao contrário do que aconteceu ao longo do primeiro ciclo, neste ano, o aluno não beneficiou de qualquer tipo de apoio na escola por parte de outros técnicos. Neste sentido, a professora de Educação Especial organizou o seu horário de forma a possibilitar-lhe, duas vezes por semana, sessões de fisioterapia por intermédio do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral da Calouste Gulbenkian que acompanha o aluno. Neste mesmo ano foi pedida uma nova reavaliação ao nível da funcionalidade e acessibilidade.

No presente ano lectivo o aluno foi integrado na Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência (UAAM) com a finalidade de vir a beneficiar do apoio dos técnicos de reabilitação motora – fisioterapia, contudo, devido a problemas de ordem financeira nenhum dos alunos que frequentam esta unidade dispõe de qualquer tipo de apoio e terapias (fala e ocupacional). O único recurso disponível nesta sala são duas professoras de Educação Especial que se organizam por turnos (manhã e tarde) e duas assistentes operacionais, mais outra assistente operacional que está destinada a dar apoio ao aluno em estudo, mas no entanto, passa a maior parte do tempo na unidade de apoio à multideficiência devido à falta de recursos humanos existentes (como referem todos os professores do aluno nas entrevistas).

2.4.3. Nível actual de competências

De acordo com o Programa Educativo Individual, entrevistas efectuadas aos professores e observação realizadas, faremos uma descrição dos indicadores de funcionalidade, nível de aquisições e dificuldades/limitações do aluno.

No que diz respeito ao desenvolvimento sócio-afectivo o R. é um aluno muito simpático, bem-disposto, alegre e sociável. No entanto, por vezes, devido à sua problemática e ao facto de ter a percepção plena da sua situação, fica deprimido, angustiado e mais nervoso/agitado. Relaciona-se bem com os seus colegas de turma e professores, bem como com a restante comunidade educativa. Gosta de intervir oralmente, apresentando algum sentido de humor. Participa oralmente nas actividades e tem contacto directo com o material necessário para a realização das mesmas, apesar das suas dificuldades motoras que, algumas vezes, são motivo de limitação e restrição face ao restante grupo (como se verificou nas observações naturalistas da aula de matemática e de educação física).

Apresenta uma boa capacidade cognitiva, faz aprendizagens e aplica conhecimentos, acompanhando os conteúdos leccionados na turma (como referem todos os seus professores nas entrevistas). Tem um bom cálculo mental e domina os conceitos matemáticos, no entanto, e segundo diz a sua professora de matemática,

quando são exercícios que necessitam de ser realizados no caderno diário, o aluno apresenta mais dificuldades na compreensão, porque não os realiza.

Respeita regras de compreensão, mas por vezes não espera pela sua vez para falar, respondendo logo que os professores colocam perguntas à turma (observação naturalista da aula de matemática).

No que se refere ao nível da sua autonomia, na alimentação é um aluno que come o mesmo que os outros, consegue pegar em alguns alimentos que sejam mais consistentes (pão, bolachas, barrita, entre outros) e comer sozinho, no entanto, nas principais refeições depende do adulto na parte instrumental. Em relação à higiene pessoal e vestuário é um aluno totalmente dependente dos adultos para realizar estas actividades diárias. Só começou a controlar os esfíncteres no início de Fevereiro de 2010, como consta no seu Programa Educativo Individual do ano lectivo 2009/10. O aluno utilizava a casa de banho adaptada da Unidade de Multideficiência que se localizava no mesmo piso da sua sala de apoio educativo e onde decorriam a maior parte das suas aulas.

Para que se possa dar continuidade, em casa, ao trabalho realizado na escola, a professora de educação especial fez contactos com o Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian no sentido de conseguir apoios e ajudas técnicas para adaptação da sua casa de banho na habitação, adequando-a às suas necessidades e características específicas. Segundo informação dada pela mãe, era impossível controlar os esfíncteres em casa devido à não adaptação da casa de banho na sua habitação (Programa Educativo Individual e dos relatórios de avaliação do ano lectivo 2009/10 que constam no Processo Individual do aluno).

Ao nível do desenvolvimento da linguagem oral, o aluno gosta de falar e de comunicar e sabe manter um diálogo. No entanto, nas funções da voz e da fala apresenta alterações relativamente à produção e qualidade da fala, que são extensíveis às funções de articulação, da fluência e ritmo da fala. Relata acontecimentos e emite opiniões. No que se refere à leitura, o aluno lê, no entanto prefere que seja um adulto a ler-lhe, pois o seu ritmo de leitura é muito lento. Compreende o que lhe é lido. Em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, o aluno consegue agarrar o lápis ou caneta mas não consegue produzir nada que seja compreensivo ou legível (só faz riscos e gatafunhos) devido à sua problemática. Para ter acesso à linguagem escrita o aluno utiliza as tecnologias de informação e comunicação, o software GRID e o hardware Switch unilateral de cabeça (lado esquerdo), sistema que por vezes não funciona da melhor forma (entrevistas das professoras de apoio educativo e da professora de matemática).

No que se refere ao nível de desenvolvimento motor, o aluno não anda, necessita de uma cadeira de rodas e da ajuda de terceiros para se deslocar. Tem maiores limitações dos membros inferiores. Apresenta reacções motoras e movimentos involuntários de diversos tipos (contrações, tremores, tiques e maneirismos). Apresenta, também, uma alteração severa tanto ao nível das funções da mobilidade das articulações como estabilidade das mesmas, bem como mobilidade dos ossos, da força muscular e do tónus muscular. Demonstra igualmente alterações severas relativamente ao controlo dos movimentos voluntários, conseguindo estabilizar os membros superiores, agarrando uma mão à outra (como se verificou nas observações naturalistas realizadas).

Estas alterações observam-se, sobretudo, na realização de actividades (de aprendizagem, alimentação, higiene e quando está com os seus pares em situação de recreio). Não tem equilíbrio autónomo, necessita de equipamento especial de compensação para se posicionar em pé (Standing-frame) ao qual o aluno oferece pouco tempo de tolerância neste posicionamento. Em relação ao equilíbrio estático, o aluno mantém-se imóvel por muito pouco tempo. Tem suportes acrescentados na sua cadeira de rodas, mas devido aos seus movimentos atetósicos e insuficiente tonicidade não consegue controlar por muito tempo a sua postura, inclinando e baixando a cabeça à frente (como se verificou nas observações naturalistas antes da investigação/acção). Identifica as diferentes partes e membros do seu corpo (lateralidade), bem como o de outros.

No que se refere à capacidade manipulativa e destreza manual são muito fracas, o aluno apresenta grandes dificuldades. Consegue agarrar objectos, sobretudo com a mão esquerda, segurando-os durante algum tempo, mas, quando os tenta mudar de mão, por vezes deixa-os cair (como se verificou na aula observada de educação física). O aluno demonstra grande prazer em virar as folhas dos livros, no entanto tem dificuldade em fazê-lo uma a uma, necessitando de ajuda de outros para o fazer (como se verificou na aula observada de matemática).

Quanto à estrutura espaço-temporal consegue distinguir e identificar as coisas no espaço e tempo sem dificuldade.

2.4.4. Contexto familiar

O R. nasceu em Cabo Verde e aí permaneceu até aos sete anos. Viveu com a mãe e avó até aos três anos e entretanto a mãe veio para Portugal e ele ficou com a avó até aos sete anos.

Quando chegou a Portugal foi viver com a mãe. Actualmente vive com os dois progenitores, com duas irmãs mais velhas e com uma irmã mais nova. “Meu agregado familiar é constituído pelo meu marido, as duas filhas mais velhas, o R. e uma pequenina com dois anos.” (Mãe do aluno)³

³ Apêndice_1

PARTE III

PLANO DE ACÇÃO

1. Pressupostos teóricos

Neste capítulo pretende-se inicialmente apresentar informação teórica relativa à inclusão e aos elementos fundamentais da acção educativa: planificação e avaliação. De seguida proceder-se-á à descrição, de forma sucinta, das actividades desenvolvidas em contexto de aula e que foram alvo do processo de recolha e análise dos dados. Finalmente serão apresentados e discutidos os resultados dando assim resposta às questões de investigação.

A Educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protector. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas.

A UNESCO vê a inclusão como uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.

Todas as crianças e jovens do mundo, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expectativas, têm direito à educação. Não é o nosso sistema de educação que tem direito a certos tipos de crianças. Por isso, é o sistema escolar de cada país que deve adaptar-se para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças.

A aceitação por parte da turma para um aluno com esta problemática, é essencial para o seu desenvolvimento pessoal e social.

1.1. Planificação

O professor tem à sua disposição o currículo referente ao ano a que lecciona e todos os anos terá de adaptar os conteúdos à turma com quem trabalha, atendendo às características dos alunos que a formam, daí ser frequente a expressão gestão flexível do currículo. Há muito que se deseja que os docentes deixem de transmitir apenas os conhecimentos que estão definidos no programa nacional. Há que ir além disso. E como proceder a essa gestão flexível do currículo? Através das planificações.

A planificação consiste no processo adoptado, pelo professor, para trabalhar o currículo. Perrenoud (2000) considera que planificar é definir o que deverá ser

ensinado, como o deve ser e que tempo deverá ser destinado para cada um dos conteúdos presentes no programa. Este trabalho será realizado a longo e a curto prazo, ou seja, primeiramente o professor terá de elaborar uma planificação anual, organizando e definindo metas a serem trabalhadas ao longo do ano. Contudo a sua atitude não pode ser de rigidez, mas sim de flexibilidade de forma a permitir inserir novos elementos, mudar de rumo, se assim o exigirem as necessidades e/ou interesses do momento, adaptando as aprendizagens ao ritmo de cada um dos alunos.

Leite (2001) refere a importância que as necessidades e os interesses dos alunos devem ter aquando da planificação das aulas, tendo em conta o currículo:

“por isso, uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, por forma a incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver.” (p.2).

A mesma autora acrescenta que

a flexibilização curricular pressupõe que os professores, ao apropriarem-se da gestão do currículo, se envolvam em processos de mudança, mas que essa mudança não corresponda apenas a mudar por mudar, mas, sim, a mudar para permitir configurar projectos curriculares adequados às situações reais e que, por isso, propiciem uma maior igualdade de oportunidades. (p.6)

Um outro autor, Beane (2003) defende o mesmo, referindo quão importante é os alunos sentirem que os seus interesses são tidos em conta no trabalho que é desenvolvido na sala de aula “quanto mais um acontecimento é, significativo, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado em contexto, e mais enraizado num conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado.” (p.94)

Também Perrenaud (2000), considera que a escola não pode limitar-se a transmitir os conhecimentos tal como eles aparecem nos programas, há que preparar os alunos para a vida futura e isso só depende da forma como o professor planifica as suas aulas e define os objectivos para a sua turma. “É preciso parar de pensar a escola básica como uma preparação para os estudos longos. Deve-se enxergá-la, ao contrário, como uma preparação de todos para a vida, aí compreendida a vida da criança e do adolescente, que não é simples.” (p.5)

Ao planificar as suas aulas o professor tem a possibilidade de melhorar os resultados escolares. Fernandes (2007) defende que o facto de existir uma planificação ajuda os alunos a alcançar o sucesso nas aprendizagens e ajuda o professor a ter noção dos objectivos a alcançar. Ao fazê-lo o professor organiza o

trabalho em função da sua disciplina, reflecte sobre os conteúdos e métodos de trabalho, bem como sobre os materiais a utilizar mais adequados à aprendizagem, controla e faz ajustamentos permanentes de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, distribui o tempo lectivo de acordo com as metas de aprendizagem que pretende atingir, organiza as suas actividades não lectivas em função dos critérios de eficácia pedagógica.

Planificar tendo em conta o contexto em que se encontra inserido, as características dos alunos, bem como os seus interesses e necessidades, e as metas para eles definidos permitirá, “por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens.” (Beane, 2003; p.94), algo tão ambicionado em todas as escolas.

1.2. Avaliação

A avaliação está presente no nosso dia a dia em tudo o que fazemos. Ao ouvirmos uma música, ao vermos um filme, damos a nossa opinião, avaliando o que ouvimos ou vemos. São pequenos gestos de que não damos conta e que se tratam realmente de avaliar. A avaliação é fundamental em todos os processos de gestão em qualquer sector da vida social pois, só através da avaliação, é possível diagnosticar, prever e reformular os projectos.

Já na escola este verbo é uma constante, devendo o seu significado estar presente em todo o trabalho desenvolvido, tanto pelos alunos como pelos professores. Se avaliar os alunos é importante não menos o é avaliar o professor, por outras palavras, o professor deverá avaliar o trabalho da sua turma, mas também deverá avaliar o seu próprio trabalho no sentido de o melhorar e adaptar às necessidades dos seus alunos.

“O professor atento, interessado na aprendizagem do seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação formal e, assim, compor a sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno.” (Villas Boas, 2006; p.19)

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re) orientar o processo educativo. Santos (2002) defende que

“entendemos por regulação da aprendizagem todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem. Ao falarmos numa acção sobre os mecanismos de aprendizagem, estamos a considerar o papel central do sujeito, daquele que aprende.” (p.77).

Ao acompanhar e analisar todo o processo de aprendizagem dos alunos, o professor está a avaliar, a reflectir e a adaptar a sua acção às necessidades da sua turma.

Villas Boas (2006), por sua vez, relativamente à avaliação do aluno defende que esta “existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos” (p.25).

Só conhecendo toda a evolução do aluno se conseguirá adaptar o trabalho às suas necessidades alcançando assim o sucesso, tanto de alunos como de professores.

Um outro autor, Fernandes (2007) define a avaliação como

“sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar acções educativas futuras.” (p.20).

Cortesão (2002) refere a existência de três tipos de avaliação, das quais o professor deve fazer uso: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica relativa ao início de um processo, um ano lectivo, permite ao professor, ficar a conhecer o aluno, quais as suas capacidades e maiores dificuldades. Contudo, há autores que alertam para o cuidado a ter com o tratamento destas informações, se possibilitam ao professor adequar os seus métodos de trabalho em função dos dados que recebem, podem também ser prejudiciais para os alunos se os professores não entenderem que estas informações são circunstanciais e que podem não ser o reflexo da realidade.

“Por outras palavras os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem. A avaliação diagnóstica pode ainda ter porém uma segunda intenção que é a de

“colocar” o aluno num determinado nível ou tipo de aprendizagem ou até de prever, o seu percurso escolar” (Cortesão, 2002; p.39).

Por sua vez, a avaliação formativa é aplicada ao longo do processo de ensino – aprendizagem, de forma a controlar os progressos do aluno, adaptando o trabalho às suas necessidades de forma a alcançar os objectivos para si definidos. Perrenoud (1999) define a avaliação formativa como “um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos” (Fernandes, 2007; p.21).

Em consonância, Cortesão (2002) afirma que a avaliação formativa desempenha um papel fundamental na reorientação do processo de ensino-aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento do currículo), devendo-se obter o maior número de informações que ajudem os alunos e professores a reorganizar o seu trabalho no sentido de encontrar as falhas e, conseqüentemente, os aspectos a melhorar.

Fernandes (2007) considera que

“a avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem.” (p.23)

A avaliação formativa deverá ser realizada diariamente, desta forma irá permitir acompanhar todo o desenvolvimento do aluno, possibilitando ao professor “construir uma compreensão ampla e sólida do que os alunos aprenderam e do que são capazes de fazer.” (Vilas Boas, 2006, p.30) Este processo de avaliação não deve ser só direccionado ao aluno, mas também ao professor e à própria escola, só desta forma se poderá desenvolver um trabalho eficaz e obter resultados positivos.

Por último há ainda a avaliação sumativa, as fichas e trabalho que os alunos realizam aos quais é dada uma nota quantitativa ou qualitativa. Neste tipo de avaliação, pretende-se aferir a capacidade que o aluno tem em reproduzir, nos testes, o que o professor lhe ensina. O objectivo do professor é traduzir os conhecimentos adquiridos pelos alunos num valor numérico – a classificação.

Na perspectiva de Cortesão (2002), a modalidade da avaliação sumativa representa um sumário, uma síntese dos resultados obtidos numa dada situação educativa. São momentos muito específicos, como o final de uma unidade, de um

período, de um ano lectivo ou de um curso e a informação que traduz esta avaliação pode ser numérica ou qualitativa.

Perante todas estas hipóteses, o importante é o professor ter conhecimento das fragilidades e das potencialidades de cada uma das modalidades de avaliação, pois só desta forma as poderá utilizar da melhor maneira:

“o que é importante sobretudo para quem está envolvido em educação é não encarar estes diferentes processos numa postura maniqueísta, como sendo bons ou maus. Como todos sabemos, habitualmente qualquer professor recorre a diferentes tipos de avaliação no seu trabalho. No entanto o que é importante é não utilizar preferencialmente uma ou outra forma de avaliar sem perceber os significados que se ocultam por detrás de diferentes práticas.” (p.42)

Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. A avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica que permite melhorar o desempenho de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino – aprendizagem.

Para Fernandes (2007), a

“avaliação é uma actividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa actuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efectuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. (p.19)

Ao professor cabe acompanhar todo o processo do aluno, porque o que este demonstrou não saber num determinado momento poderá vir a saber num outro. Cada aluno tem o seu ritmo próprio que deverá ser tido em conta, criando assim uma escola mais democrática, inclusiva, que respeita as diferenças de cada um e que tudo faz para ultrapassar essas mesmas diferenças. Em todas as escolas “é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o colectivo.” (Fernandes, 2007; p.20), basta para isso toda a comunidade estar sensibilizada para a diferença.

2. Fundamentos empíricos

Após uma avaliação diagnóstica do aluno, através da observação naturalista, da análise de documentos, do teste sociométrico e dos dados recolhidos junto dos docentes que com ele trabalham, verificou-se a necessidade de desenvolver uma planificação e uma intervenção, no sentido de promover uma maior participação do aluno nas actividades desenvolvidas em contexto escolar.

Foi possível, partindo dos dados recolhidos pelos instrumentos acima referidos, detectar as principais potencialidades e dificuldades do aluno, possibilitando-nos assim a sua caracterização.

Nas entrevistas realizadas pudemos concluir que é um aluno comunicativo, simpático e inteligente: “O R. é um aluno inteligente, divertido.” (Professora de Matemática)⁴, “é um aluno simpático, com muita necessidade e vontade de comunicar.” (Directora de Turma)⁵

Relativamente à problemática do aluno, os entrevistados referiram que “gosta de aprender, mas que tem problemas motores a nível de... incapacidade motora. Tem uma paralisia cerebral.” (Directora de Turma)⁶, “apesar da inteligência toda que tem ele está preso dentro do corpo dele” (Professora de Matemática)⁷, “é um aluno que apresenta um quadro motor com muitas limitações” (Professor de Educação Física)⁸ Todos eles referiram as limitações do aluno que advém da sua problemática motora e que influenciam a sua participação nas actividades de carácter mais prático, “não participa nas aulas devido às limitações.” (Professor de Educação Física)⁹

Nas aulas teóricas, para que o aluno possa participar, dispõe do recurso da Tecnologia de Informação e Comunicação, nomeadamente o software Grid e hardware Swicht unilateral de cabeça / lado esquerdo que lhe permitem acompanhar as actividades desenvolvidas na sala de aula. “A professora levou-o para a mesa recortada onde estava o computador que tinha instalado o programa que permite ao R. fazer comunicação escrita (escrever) e disse-lhe novamente, para escrever algo sobre a visita de estudo que tinha realizado no dia anterior. O R. trabalha no computador no software Grid, através da interface Switch unilateral de cabeça (lado esquerdo) ” (Observação_4)¹⁰

⁴ Apêndice_2

⁵ Apêndice_3

⁶ Apêndice_3

⁷ Apêndice_2

⁸ Apêndice_4

⁹ Apêndice_5

¹⁰ Apêndice_18

Apesar disso, a professora de Matemática refere que isto ainda não é o suficiente, uma vez que não consegue concretizar as tarefas, “Ele é muito bom a matemática devido à sua enorme inteligência, mas depois apresenta muita dificuldade em formalizar, por exemplo ao nível da construção, quando temos de construir alguma coisa de triângulos ou quadriláteros”. A nível cognitivo o aluno não apresenta qualquer tipo de dificuldade “em termos de compreensão o aluno compreende aquilo que lhe é dito, em termos motores tem muitas limitações... que são evidentes”¹¹. (Professor de Educação Física)

Contudo, são poucas as estratégias apresentadas pelos professores para colmatar esta principal dificuldade no aluno, uma vez que, a título de exemplo, “A nível motor eu não intervenho. Nessa área para além de que ele apesar de pertencer à Unidade de Multideficiência, não é um aluno multideficiente e portanto ele passa a maioria do tempo passa-o na turma de referência, portanto não actuamos, não intervimos muito com ele a esse nível”¹² (Professora Educação especial_2), continuando a trabalhar somente ao nível das aprendizagens tentando “que ele desenvolva a leitura que este ano está, que ele regrediu relativamente ao ano anterior, pelo menos por aquilo que nós nos fomos apercebendo. Por outro lado, tentamos que ele desenvolva a capacidade de utilizar o Grid. Que lhe permitirá depois a... que lhe permitirá acompanhar a escolaridade no futuro. No futuro e actualmente.”¹³ (Professora Educação especial_1)

Relativamente à questão da sua problemática motora e das suas necessidades de apoio é referido que o aluno foi incluído na unidade onde se encontra para ter o acompanhamento de que necessita, “era para poder beneficiar da fisioterapia, sobretudo fisioterapia, mas não houve, não foi estabelecido nenhum protocolo este ano, tanto quanto sei, houve uma confusão com as verbas... que vinham da parte do Ministério da Educação. (...) É incrível porque seis meses ainda eram muitos dias de terapia, ainda era tempo de muito trabalho e, se tivermos em conta que, a nível motor, que era neste caso a preocupação relativamente a este aluno, cada dia que passa contribui para uma regressão a nível físico e portanto estão muito mal.”¹⁴ (Professora de Educação Especial_2)

Assim sendo as principais dificuldades do aluno prendem-se com a sua problemática a nível motor que dificulta o trabalho dos professores, sentindo-se estes impotentes para o ajudar, “mas a dificuldade foi mesmo tentar perceber como é que

¹¹ Apêndice_5

¹² Apêndice_4

¹³ Apêndice_6

¹⁴ Apêndice_4

podia ajudá-lo e integrá-lo e fazer com que ele fizesse parte do todo.”¹⁵ (Professora de Matemática), alegando a falta de formação para lidar com este tipo de alunos, “não tive formação para apoiar este tipo de alunos, por isso faço intuitivamente aquilo que o melhor que sei para integrá-lo e para puxar por ele” (idem) e a falta de tempo “eu não tenho tempo para poder acompanhá-lo, porque senão não posso acompanhar o resto da turma (...) não consigo dar aula ao aluno porque tenho que me dedicar à restante turma, portanto não posso ter mais dificuldade do que isto...”¹⁶ (Professor de Educação Física)

O próprio aluno refere que gostaria de “ter alguém que me ajudassem mais nas aulas de Educação Física, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical e que estas aulas fossem adaptadas para mim. Gostaria de ter fisioterapia na escola para não ter que faltar às aulas e ter um computador adaptado em casa para eu poder trabalhar em casa.”¹⁷ (Aluno)

Relativamente à socialização, o aluno encontra-se integrado na escola, segundo a opinião de todos os entrevistados, “ele está integradíssimo (...) por exemplo em situação de intervalo, os intervalos de manhã, os intervalos da hora do almoço, ele está no pátio e interage com os outros e os outros interagem com ele.”¹⁸ (Director da Escola), “sim, ele está muito bem integrado na turma.”¹⁹ (Professora de Matemática). Os colegas “ajudam, colaboram, preocupam-se se o R. falta, vão logo saber lá à sala se temos alguma novidade, se sabemos o que se passa.”²⁰ (Professora de Educação Especial_2), e “tentam sempre ajudar o aluno, como por exemplo, levá-lo ao elevador, estão disponíveis, ou se ele precisa de papel, ou de afiar o lápis, ou de material que não esteja ao alcance imediato dele eles tentam sempre ajudar o aluno, isso é verdade.”²¹ (Directora de Turma)

Contudo, as questões da inclusão vão muito para além deste facto, os colegas podem ser muito carinhosos e atenciosos com o aluno, mas isso não será o suficiente para que ele se sinta integrado na escola, uma vez que não dispõe das mesmas oportunidades que a restante turma, devido à sua problemática. Apesar de dificilmente o conseguir poderia ter um conjunto de apoios que facilitassem o seu desempenho em determinadas aulas, como é o seu desejo.

Perante tudo isto entendeu-se ser de crucial importância desenvolver um plano de intervenção com o objectivo de melhorar o potencial de aprendizagem do R., bem

¹⁵ Apêndice_2

¹⁶ Apêndice_5

¹⁷ Apêndice_9

¹⁸ Apêndice_7

¹⁹ Apêndice_2

²⁰ Apêndice_4

²¹ Apêndice_3

como a sua inclusão na escola. Desta forma, segue a planificação elaborada, bem como as linhas orientadoras da intervenção e respectiva avaliação.

3. Planificação Global

Passada a primeira fase deste estudo, recolha de dados relativos ao aluno de forma a compreender a sua problemática e detectar as suas potencialidades e dificuldades, procedemos à delineação das linhas orientadoras da nossa intervenção junto do aluno.

A planificação da nossa actuação teve por base todas as informações recolhidas junto aos professores que referiram o facto de o aluno não ter possibilidade de participar, da melhor forma, em todas as aulas que constam no programa. Para que tal acontecesse seria necessário um apoio mais direccionado para as questões motoras, tal como refere a Directora de Turma: “o que falta é o apoio ao nível motor, a nível de fisioterapia. O apoio do desenvolvimento do seu corpo, do seu bem-estar a nível físico.”²² (Directora de Turma), o aluno necessita de apoio de “técnicos especializados, nomeadamente fisioterapeuta, ou técnico de reabilitação motora (...) professores especializados que o possam acompanhar, nomeadamente em aula, que possam trabalhar com ele também.”²³ (Professora de Educação Especial_1)

Posto isto elaborámos a planificação, que se segue, tendo como principal objectivo desenvolver a capacidade motora do aluno e assim permitir uma maior e efectiva participação em todas as disciplinas, mais especificamente nas aulas de educação física, onde, de acordo com a observação naturalista e entrevista ao docente desta disciplina, era mero espectador.

Foram estabelecidos objectivos no sentido de desenvolver as diferentes capacidades motoras, como por exemplo, a coordenação, o equilíbrio, a postura corporal, recorrendo a estratégias diversificadas que fossem ao encontro das necessidades específicas do aluno. Antes da intervenção houve ainda a preocupação de sensibilizar os professores para a necessidade de adaptação do programa para que o aluno pudesse participar activamente nas actividades realizadas em cada uma das disciplinas, principalmente nas de carácter prático – educação física.

De seguida apresenta-se a planificação global, onde constam os objectivos gerais e específicos, estratégias e recursos.

²² Apêndice_3

²³ Apêndice_6

Planificação da intervenção a longo prazo

Quadro 2 - Planificação da intervenção a longo prazo

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos
<p>- Sensibilizar o professor de educação física para a inclusão do aluno nas aulas de educação física e participação nas actividades desenvolvidas com o grupo/turma</p>	<p>- Partilhar experiências, saberes e opiniões com o professor de educação física</p> <p>- Sensibilizar o professor de educação física para a importância da educação física adaptada de acordo com as características dos alunos com NEE</p> <p>- Obter permissão e colaboração por parte do professor de educação física para trabalhar com o grupo/turma</p>	<p>- Adequação e adaptação do programa de educação física do 2º ciclo a alunos com NEE (problemas motores)</p> <p>- Disponibilização a todos os alunos recursos que necessitem para participar nas actividades</p>	<p>- <u>Humanos:</u> professor de educação física e autora do presente projecto</p> <p>- <u>Materiais:</u> programa de educação física do 2º ciclo e manuais com exercícios adaptados para alunos com problemas motores</p>
<p>- Desenvolver uma intervenção com o aluno no grupo/turma nas aulas de educação física em colaboração com o professor da disciplina, de modo a</p>	<p>- Proporcionar a interacção do aluno com NEE (problemas motores) com os seus pares nas actividades desenvolvidas no seio do grupo/turma</p> <p>- Intervir com o aluno e com toda a turma no sentido de desenvolver as capacidades motoras</p>	<p>- Adaptação dos exercícios/jogos de educação física de acordo com as características dos alunos com NEE (problemas motores)</p> <p>- Promoção da participação dos alunos com NEE (problemas motores) nas actividades realizadas em interacção com os seus pares</p>	<p>- <u>Humanos:</u> alunos, professor de educação física, autora do presente projecto</p> <p>- <u>Materiais:</u> materiais utilizados nas aulas de</p>

<p>incluir o aluno nas actividades desenvolvidas nas aulas de educação física.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ao aluno o contacto directo com os materiais de fácil acesso e manuseamento, utilizados nas aulas 		<p>educação física (apito, bolas de voleibol, bolas de basquetebol, coletes, cones, corda, arcos, lenço, cadeira...)</p>
<p>- Desenvolver uma intervenção individual com o aluno na aula de apoio educativo (Unidade de Apoio à Multideficiência), no sentido de desenvolver e melhorar a sua capacidade motora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ao aluno com NEE (problemas motores) um ambiente descontraído - Desenvolver habilidades básicas de acordo com as suas capacidades motoras que possibilitem alguma autonomia nas actividades da vida diária - Desenvolver as capacidades do aluno (coordenação, equilíbrio, força...) - Aumentar os momentos de estabilidade e controlo dos membros corporais - Proporcionar ao aluno uma variedade de posicionamentos diversificados de acordo com as suas capacidades e desenvolvimento das mesmas. - Evitar posturas incorrectas - Coordenar movimentos corporais com a respiração - Manusear e transferir objectos de uma mão 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de exercícios de reabilitação motora adequados para o desenvolvimento das capacidades motoras do aluno - Estimulação e elevação das capacidades do aluno - Utilização da respiração para uma melhor coordenação e estabilização dos movimentos involuntários dos membros - Promoção das mudanças posturais para prevenção de possíveis deformidades - Utilização de materiais de reabilitação (os que existem na Unidade de Multideficiência) - Utilizar o Standing-frame para colocar o 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Humanos:</u> _____ aluno, professora de apoio educativo (educação especial-1), assistente operacional e autora do presente projecto - <u>Materiais:</u> _____ colchão, cunha, cilindro, bola de fitte ball, bola de anti-stress, bolas de borrachas de diferentes tamanhos, Standing-frame

	para a outra - Aumentar a participação do aluno nas actividades no meio escolar	aluno na postura de pé	
--	--	------------------------	--

3.1. Estratégias usadas na planificação

Na elaboração da planificação destacam-se três momentos distintos. Na primeira fase pretendeu-se sensibilizar os professores para a problemática do aluno salientando as suas capacidades e como eles poderiam desenvolver o seu trabalho partindo do que o aluno é capaz de fazer e não das suas limitações.

Numa segunda fase programaram-se um conjunto de actividades adaptadas, de acordo com o programa de educação física e da planificação do próprio professor da disciplina, a serem desenvolvidas pelo grupo turma de forma a incluir o Roberto na participação destas aulas.

Por fim, planificaram-se as actividades a desenvolver individualmente com o aluno, no contexto de sala de apoio educativo, com o intuito de trabalhar competências motoras de forma a melhorar a participação activa do aluno, em todas as aulas, e a sua inclusão nas aulas práticas.

4. Relato da intervenção

A intervenção realizada com o R. foca o desenvolvimento de competências motoras, pois é nesta área que apresenta graves limitações, não tendo o apoio necessário para as ultrapassar na escola onde se encontra.

Como já foi referido, num primeiro momento, não ocorreu um trabalho directo com o aluno, mas sim a sensibilização dos professores e a procura de parceiros para uma intervenção futura. Posto isto passou-se então para a intervenção que ocorreu em dois contextos, um nas aulas de educação física e outro na sala de apoio educativo.

Duas das sessões foram realizadas na aula de educação física, sendo a primeira programada e realizada em equipa, investigador e professor da disciplina. Numa segunda aula, o professor planificou, seguindo as linhas orientadoras da primeira sessão. Após ter tido conhecimento da planificação o investigador assistiu à aula, como mero observador.

Posteriormente foram realizadas várias sessões de trabalho individualizado com o aluno, que decorreram durante os meses de Janeiro, Fevereiro e Março, no sentido de desenvolver as suas capacidades motoras.

De assinalar que os relatos que se seguem não se referem a sessões isoladas, mas sim aos dois grandes momentos de intervenção com o R. A decisão de delinear esta estratégia de trabalho prendeu-se com o facto de os resultados, nesta situação específica, não serem alcançados a curto prazo, sentido a necessidade de reflectirmos e planificarmos por períodos de espaço mais longos e de acordo com a evolução do aluno.

Apresenta-se de seguida a síntese do trabalho desenvolvido em cada um dos momentos. De referir que após cada período de intervenção se procedeu à análise e reflexão dos resultados obtidos, sendo estes o ponto de partida para a organização de um novo plano de trabalho, nunca esquecendo os objectivos delineados, desde o início, para este aluno.

4.1 Contexto Educação Física

4.1.1. Planificação da 1ª sessão

Quadro 3 – Planificação da 1ª sessão em contexto de educação física

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
<p>- Participar em actividades corporais, respeitando os seus limites e os limites dos outros, sem discriminação;</p> <p>- Atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade (lúdicas ou desportivas - Voleibol)</p> <p>- Agarrar e lançar a bola</p>	<p>- Contactar com os materiais utilizados nas aulas (bola de voleibol).</p> <p>- Agarrar a bola com as duas mãos, mantendo-a sem a deixar cair.</p> <p>- Atirar a bola para um lugar ou colega indicado.</p> <p>- Agarrar as duas mãos e fazer a extensão dos braços.</p> <p>- Tentar executar o passe de manchete.</p>	<p>- Diálogo com os alunos acerca da sessão/aula que se vai realizar na qual o Roberto vai participar.</p> <p>- <u>Aquecimento</u>: Jogo do Passa/Repassa Os alunos estarão dispersos sentados pelo campo de voleibol, similar, dois deles sentados nas pontas. Os alunos das pontas iniciarão a troca de passes de bola, enquanto os alunos do centro do campo tentarão apanhar a bola sem tirar o quadril do chão. O aluno que conseguir agarrar a bola troca de lugar com aquele que a jogou.</p> <p>- Dois a dois, executam passes de dedos e manchete.</p> <p><u>Adaptação</u>: o R. atira a bola para o colega que lhe passa tentando executar o passe de</p>	<p>- Humanos: alunos da turma, professor de educação física, autora do presente trabalho.</p> <p>-Materiais: apito, cones, bolas de voleibol, 2 postes, uma corda</p>	<p>18 de Fevereiro de 2011 14:30h-15:15h</p>

		<p>manchete, por sua vez o R. quando o colega lhe passa a bola, junta as mãos e simula o passe de manchete).</p> <p>- Dois a dois executam passes tentando transpor a corda que divide o campo.</p> <p><u>Adaptação:</u> o R. tenta atirar a bola para o colega que está do outro lado da corda.</p> <p>- Dialogo acerca das actividades realizadas na aula -avaliação.</p>		
--	--	---	--	--

4.1.2. Reflexão da 1ª sessão

Antes desta sessão já tinha havido um trabalho prévio com o professor de educação física com o objectivo da partilha de opiniões sobre a organização e planificação da aula, de forma a incluir o R. nas actividades. A aula teve início às 14h35m. Decorreu no ginásio um da escola, tendo sido trabalhada a modalidade de voleibol.

O R. só chegou com a assistente operacional às 14h42m, altura em que o professor já tinha pedido aos alunos para se sentarem e explicado o motivo da presença do investigador - auxiliar o R. nos exercícios que iam realizar. Nesta sessão o investigador permaneceu como observador.

Terminou a chamada e anunciou o plano da aula, voleibol, mas com exercícios diferentes da aula anterior, para que o R. pudesse participar. Nesse momento toda a turma ficou um pouco agitada, dirigindo-se para o aluno e dizendo “Boa R., vais fazer a aula”. O aluno levantou a cabeça exageradamente (com o maxilar puxado à frente) agitando as mãos (juntas) para cima e para baixo e ficou a olhar para o seu professor e para nós, com um olhar de espanto e admiração, mas ao mesmo tempo muito feliz...chegando mesmo a dizer “que fixe professor, boa”.

Seguidamente o professor explicou as regras do jogo e distribuiu os alunos pelo campo. O R. foi levado para o seu posto por um colega. Durante dez minutos os alunos fizeram passes com a bola. O R. nunca conseguiu apanhar a bola, contudo revelou sempre um ar de satisfação e boa disposição, mostrando empenho na realização do exercício.

Na segunda parte da aula, o aluno continuou a trabalhar a pares com o mesmo colega, à medida que ia falhando os passes, ficava mais descoordenado nos movimentos, sinal de ansiedade. Nesses momentos era-lhe dito para ter calma e concentrar-se no que estava a fazer. O seu colega dizia-lhe: “R., estás a olhar para onde? Passa a bola.”. Neste exercício o R. conseguiu apanhar três vezes a bola e conseguiu duas vezes simular o passe de manchete, juntando as mãos e fazendo a extensão dos braços, tocava a bola a nível dos polegares.

Seguidamente os alunos continuaram a realizar os passes com bola, mas desta vez já com a rede a separá-los. O R. mudou de par, por haver outro colega interessado em jogar com ele. Neste momento o aluno precisou de ajuda, a bola era-lhe dada e ele tinha de a atirar com as duas mãos para o outro lado do campo. Conseguiu fazê-lo por cinco vezes.

O professor terminou a aula com a avaliação da mesma, questionando os alunos sobre a participação do R. na realização das actividades. Todos eles referiram

que o aluno tem muitas dificuldades, mas que consegue fazer alguns dos exercícios apresentados pelo professor.

Por fim o professor perguntou ao R., “e tu R., gostaste de fazer a aula”? O R. ficou um pouco agitado e emocionado com um grande sorriso, agitando as mãos e dizendo, “eu gostei muito...professor! Agora vou fazer sempre aula? O professor terminou, dizendo ao mesmo tempo que lhe dava um aperto de mão, “sim sempre que seja possível tu fazeres, vais fazer...mas tens que te portar bem, ok?”

Já depois da aula terminar e os alunos saírem houve a oportunidade de analisar, em conjunto com o professor, o decorrer da aula, o desempenho do aluno e o que fazer numa próxima sessão.

4.1.3. Planificação da 2ª sessão

Quadro 4 – Planificação da 2ª sessão em contexto de educação física

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
<p>- Participar em actividades corporais, respeitando os seus limites e os limites dos outros, sem discriminação;</p> <p>- Atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade (lúdicas ou desportivas - Basquetebol)</p>	<p>- Contactar com os materiais utilizados nas aulas (bola de Basquetebol).</p> <p>- Atirar/lançar a bola para um colega indicado.</p> <p>- Agarrar a bola com as duas mãos.</p> <p>- Passar e receber a bola a nível do peito.</p> <p>- Realizar o passe picado.</p>	<p>- Diálogo com os alunos acerca da sessão/aula que se vai realizar na qual o Roberto vai participar.</p> <p><u>- Aquecimento: Jogo dos 10 passes</u> Todos os alunos deverão estar sentados no campo. A turma deverá ser dividida em dois grupos, onde cada grupo deverá usar coletes de cores diferentes. A delimitação do espaço será de acordo com o número de participantes. O grupo que estiver com a posse de bola deverá tentar realizar 10 passes jogando com as mãos, conseguindo, marcará ponto. Caso a bola caia no chão, ou seja, interceptada pelo grupo adversário, a contagem será anulada. Vence o grupo que fizer mais pontos.</p> <p><u>Variante:</u> O professor poderá aumentar ou diminuir o espaço do jogo e o número de passes para realizar um ponto.</p> <p>- Dois a dois, executam passe de peito (maior numero de passes sem deixar cair a bola ao chão).</p> <p><u>Adaptação:</u> O R. tenta passar a bola ao seu colega e agarrá-la quando lhe é passada.</p>	<p>- Humanos: alunos da turma, professor de educação física, autora do presente trabalho.</p> <p>-Materiais: cones, bolas de basquetebol, arcos, coletes azuis e vermelhos, tabela de basquetebol</p>	<p>18 de Março de 2011 14:30h-15:15h</p>

<p>- Realizar passes e lançamentos.</p>	<p>- Executar o lançamento/encestar numa tabela ajustável.</p>	<p>- Dois a dois, a uma distância de 4m com um arco a meio, executam passe picado fazendo ressaltar a bola dentro do arco. <u>Variante:</u> um agarra o arco e o outro tenta lançar a bola para dentro do arco, aumentando a altura do arco consoante o número de vezes que se acerta dentro do arco. Utilizar uma tabela de basquetebol ajustável para tentar encestar. Ganha quem acertar mais vezes dentro do cesto. <u>Adaptação:</u> tabela mais baixa para o R.</p> <p>- Diálogo acerca das actividades realizadas – avaliação</p>	<p>ajustável em altura.</p>	
---	--	--	-----------------------------	--

4.1.4. Reflexão da 2ª sessão

Tal como aconteceu na sessão anterior, houve uma reunião prévia com o objectivo de elaborar o plano de aula, adaptando-o às necessidades do aluno alvo deste estudo.

Nesta sessão o investigador limitou-se a observar a aula, uma vez que o professor já a tinha delineado, tendo o cuidado de incluir exercícios, da modalidade de basquetebol, que o aluno pudesse realizar.

A aula realizou-se no ginásio dois. O R. chegou, com alguns minutos de atraso, na companhia de dois colegas. O professor perguntou-lhe o porquê do atraso, e eles responderam que estavam a jogar futebol no campo e tiveram que ir chamar a assistente operacional do R. e pedir a chave do elevador para o trazer. O aluno estava muito bem-disposto, comunicativo e sorridente, como é habitual em si.

A restante turma estava muito barulhenta e desorganizada, tendo o professor alguma dificuldade em conseguir dar início à aula. Quando o conseguiu, dividiu os alunos em dois grupos, onze para cada equipa, o R. integrou a equipa vermelha. O professor desapertou-lhe o colete de apoio e suporte da sua cadeira de rodas para ter mais liberdade nos movimentos dos membros superiores e do tronco, uma vez que o aluno já começa a revelar maior força e equilíbrio de tronco, bem como estabilidade dos membros superiores.

O professor procedeu à explicação do exercício, jogo dos 10 passes. O R. estava atento ao que o professor explicava, no entanto demonstrava estar um pouco ansioso, mas já não tão nervoso e agitado como se verificou na primeira intervenção na aula de educação física.

Coube ao R. a tarefa de iniciar o jogo que passou a bola para um dos seus colegas. O objectivo era realizar dez passes entre a sua equipa, tendo a equipa adversária de o impedir. Ambas as equipas tiveram dificuldade em concretizar o objectivo do jogo, tendo o professor de reduzir o número de passes.

Na segunda parte da aula, os alunos continuaram a realizar diferentes tipos de passe, passe de peito e passe picado, realizando estes exercícios a pares. O R. efectuou alguns dos passes pretendidos, terminando a aula a fazer lançamentos ao cesto. De referir que a altura em que se encontrava o cesto foi ajustada à condição física do aluno.

Mais uma vez o professor fez a avaliação da aula, sendo novamente visível o entusiasmo dos colegas face à participação do R., mais contidos nas suas opiniões e atitudes, uma vez que já não estranharam a participação e desempenho do aluno. Houve ainda tempo para uma breve reunião entre o investigador e o professor de forma a reflectir sobre os acontecimentos da sessão.

4.1.5. Avaliação

Na primeira sessão há a destacar vários aspectos positivos. Primeiro o professor, durante a planificação da aula, mostrou-se muito receptivo às nossas ideias e sugestões a aplicar na sua prática, uma vez que revelou sentir muita dificuldade na organização das suas aulas pelo facto de a turma ser muito numerosa e um pouco desorganizada, como referiu a D.T.. "...até porque a turma é muito numerosa e pouco disciplinada...e para o R. era mais benéfico não ter tantos NEEs nesta turma e um menor número de colegas. Poderíamos dar-lhe mais atenção, ajuda-lo mais respondendo às suas necessidades."²⁴ (Directora de Turma)

A primeira reacção da turma face à participação do R. foi de muito entusiasmo e motivação, cada vez que conseguia lançar/atirar a bola por cima da corda para o outro lado, elogiavam-no e incentivavam-no a continuar. A mesma atitude foi revelada pelo professor que passava junto dele e lhe dizia "muito bem...R.", deixando-o muito feliz. No final da aula uma aluna referiu que já não ouviu o Roberto a chamar pelos colegas, como fazia nas aulas em que ficava simplesmente a ver o decorrer das actividades.

"Então o professor disse-lhe para os deixar junto da linha lateral a meio do campo, e que eles iam ficar só a ver junto dos outros seis colegas que não iam fazer aula por falta de equipamento. Disse à assistente operacional que eles, como sempre não iam fazer aula, pois as suas aulas e o programa de Educação Física não se adequavam àqueles alunos. E disse também, que não podia deixar vinte e seis alunos para trabalhar com eles, já que para fazer algo, estes, necessitam sempre da ajuda de alguém."²⁵ (Observação1)

Estavam todos um pouco admirados pelo facto do R. conseguir realizar alguns exercícios, dizendo um deles: "professor ele até consegue fazer muitas coisas!"

Relativamente ao aluno, encontrava-se muito ansioso por participar na aula, verificou-se que ainda é difícil para ele estabilizar e coordenar os movimentos dos membros superiores, necessitando de algum tempo para o fazer. Conseguiu agarrar a bola com as duas mãos, mantendo-a sem a deixar cair, contudo apresentou dificuldade no arremesso para os colegas não a direccionando para o local onde devia. Conseguiu já juntar as duas mãos com o intuito de simular o passe de manchete.

Na segunda sessão notou-se, pela planificação apresentada pelo professor, que este teve em conta as indicações anteriormente dadas, tendo o cuidado de preparar a aula de forma a contar com a presença do Roberto.

²⁴ Apêndice_10

²⁵ Apêndice_15

Mais uma vez o aluno demonstrou muito empenho e entusiasmo, apesar das suas dificuldades o limitarem na participação do jogo, contudo verificou-se que o aluno se encontrava mais calmo, já que não era uma situação nova para ele. “Sim...pelo que me têm dito os colegas nas reuniões...e em conversas que temos, o Roberto desenvolveu mais competências, está mais calmo...mais controlado...participa mais nas actividades desenvolvidas nas aulas de EV e já participa em algumas actividades na aula de educação física.”²⁶ (Professor de Educação Especial)

Em termos motores, começou a dar mostras de uma ligeira evolução, resultado do trabalho individual realizado, pelo investigador, com ele em contexto da sala de apoio individualizado. Conseguia manter a bola presa nas suas mãos durante mais tempo, realizou uns passes mais direccionados aos seus pares, acertou, algumas vezes, no alvo indicado pelo professor, apresentou uma postura mais correcta, sinal de desenvolvimento do equilíbrio e da força de tronco, bem como o posicionamento mais correcto da cabeça.

Todos estes aspectos verificados nesta sessão foram também referidos pelo professor, que verificava, de aula para aula, melhorias no desempenho do aluno. Este não evoluía mais, uma vez que a falta de recursos humanos, impossibilitava o professor de desenvolver um trabalho mais individualizado. Referiu que esta falta de recursos era colmatada com o auxílio dos colegas da turma – trabalho a pares – estratégia indicada pelo investigador. “Noto que ficam muito contentes em ver o R. a participar na aula...a maior parte das vezes, são eles que trazem o R. para aula...mas o mais engraçado é quando a equipa do R. tem que vestir colete...são os miúdos que lhe vestem o colete...por vezes gera alguma desordem na aula...”²⁷ (Professor de Educação Física)

De referir que o R. foi a todas as sessões, participando nas actividades em que foram adaptados os exercícios às especificidades do aluno.

²⁶ Apêndice_12

²⁷ Apêndice_12

4.2. Contexto Unidade de Multideficiência

4.2.1. Planificação do 1º momento – Janeiro

Quadro 5 – Planificação do 1º momento em contexto unidade de multideficiência

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
<p>- Desenvolver a capacidade motora do aluno.</p> <p>- Desenvolver a capacidade de controlo dos movimentos do aluno.</p>	<p>- Proporcionar ao aluno diferentes posicionamentos (fora da sua cadeira) no colchão</p> <p>- Controlar e coordenar os movimentos com a respiração.</p> <p>- Desenvolver a</p>	<p>- Deitado no colchão movimenta-se livremente.</p> <p><u>Em decúbito dorsal</u></p> <p>- Exercícios de controlo da respiração (inspiração e expiração) no colchão.</p> <p>- Exercício de abertura das articulações/alongamentos onde o aluno tem maior rigidez muscular, coordenando os exercícios com a respiração.</p> <p>- Exercícios de extensão dos membros inferiores e dos membros superiores.</p> <p>- Exercícios de extensão e flexão do tronco na cunha.</p>	<p>- Humanos: Roberto (aluno), professora de educação especial, assistente operacional e autora do presente trabalho.</p>	<p>Mês de Janeiro de 2011</p> <p>terças-feiras e quintas-feiras das 10:45h às 11:30h</p>

<p>- Desenvolver a capacidade coordenativa e de equilíbrio do aluno.</p> <p>- Desenvolver a auto-confiança e autonomia do aluno.</p>	<p>postura corporal e equilíbrio (tronco e cabeça).</p> <p>- Diminuir a rigidez do tônus muscular.</p> <p>-Desenvolver a força abdominal para um maior controlo dos esfíncteres.</p>	<p>- Exercícios de força abdominal e de tronco.</p> <p>- Flexão das coxas levando os joelhos ao peito com a ajuda dos membros superiores (ficar nesta posição durante 10 segundos).</p> <p>Variante: aumentar o tempo conforme o desenvolvimento do aluno.</p> <p>- Flexão das pernas e elevação do quadril do solo.</p> <p>- Passar da posição de decúbito ventral para a posição de decúbito dorsal e vice-versa.</p> <p>- Posicionamentos (sentado com as pernas cruzadas e mãos nos joelhos durante 1min) - equilibrar o tronco e a cabeça durante um determinado tempo.</p> <p>Variante: aumentar o tempo conforme o tempo de tolerância do aluno ao posicionamento.</p> <p>- Diálogo com o aluno acerca dos exercícios realizados - avaliação.</p>	<p>-Materiais: Colchão e cunha.</p>	
--	--	--	---	--

4.2.2. Reflexão do 1º momento – Janeiro

Durante o primeiro mês em que realizámos trabalho individual com o aluno na unidade de apoio à multideficiência desenvolvemos várias actividades, tendo sempre a preocupação de partir dos movimentos do aluno. No início de cada sessão, a primeira tarefa, consistiu em pedir ao R. que, deitado no chão, fizesse movimentos livres. Partindo do que ele conseguia fazer, adaptávamos exercícios no sentido de melhorar o seu desempenho.

Uma outra preocupação presente em todas as sessões foi transmitir ao aluno a importância de coordenar a sua respiração com os seus movimentos, uma vez que, controlando a respiração o aluno teria mais facilidade em se controlar e acalmar as suas reacções mais bruscas e descontroladas.

No primeiro mês desenvolvemos com o aluno exercícios com o principal objectivo de proporcionar ao aluno diferentes posicionamentos fora da sua cadeira de rodas, desenvolvendo assim a postura corporal, equilíbrio do tronco e da cabeça. Pretendemos igualmente diminuir a rigidez do tónus muscular bem como desenvolver a força abdominal para um maior controlo dos esfíncteres.

4.2.3. Planificação do 2º momento – Fevereiro

Quadro 6 – Planificação do 2º momento em contexto unidade de multideficiência

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
<p>- Desenvolver a capacidade motora do aluno.</p> <p>- Desenvolver a capacidade de controlo dos movimentos do aluno.</p> <p>-Desenvolver a capacidade</p>	<p>- Proporcionar ao aluno diferentes posicionamentos (fora da cadeira)</p> <p>- Controlar e coordenar os movimentos com a respiração.</p> <p>- Desenvolver a postura corporal e equilíbrio (tronco e cabeça).</p> <p>- Diminuir a rigidez do tônus muscular.</p>	<p>- Movimentos livres no colchão.</p> <p>- Passar da posição de decúbito ventral para a posição de decúbito dorsal e vice-versa.</p> <p><u>Em decúbito dorsal</u></p> <p>- Flexão e extensão de todos os membros corporais coordenados com a respiração (diminuir o tônus muscular).</p>	<p>- Humanos: Roberto (aluno), professora de educação especial, assistente operacional e autora do presente trabalho.</p> <p>-Materiais:</p>	<p>Mês de Fevereiro de 2011</p> <p>terças-feiras e quintas-feiras das 10:45h às 11:30h</p>

<p>coordenativa e de equilíbrio do aluno.</p> <p>Desenvolver a auto-confiança e autonomia do aluno.</p>	<p>-Desenvolver a força abdominal para um maior controlo dos esfíncteres.</p> <p>- Aumentar o tempo de tolerância do posicionamento de sentado com as pernas cruzadas sem apoios e no Standing-frame.</p>	<p>- Flexão das coxas levando os joelhos ao peito com a ajuda dos membros superiores.</p> <p>Variante: realizar o exercício 5x.</p> <p>- Flexão do tronco com ajuda dos membros superiores até ficar na posição de sentado com as pernas cruzadas.</p> <p>- Flexão dos membros inferiores e rotação lateral do tronco com carga nos ombros.</p> <p>- Flexão e abertura</p>	<p>Colchão, cunha, talas e Standing-frame.</p>	
---	---	--	--	--

		<p>dos membros inferiores.</p> <p>- Extensão e abertura dos membros inferiores durante um determinado tempo.</p> <p><u>Em decúbito ventral</u></p> <p>-Hiperextensão do tronco com flexão dos joelhos e pés atrás.</p> <p>Variante: tentar agarrar os tornozelos com as mãos e ficar durante um determinado tempo em posição de flexão de tronco atrás.</p>		
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none">- Extensão dos braços ao longo do corpo e flexão dos joelhos com carga em cima do quadril (relaxar). - Extensão e relaxamento dos membros inferiores para colocação das talas e posicionamento no Standing-frame *. - Diálogo com o aluno acerca dos exercícios realizados – avaliação		
--	--	--	--	--

4.2.4. Reflexão do 2º momento – Fevereiro

Nesta segunda fase demos continuidade ao trabalho realizado no primeiro mês, aumentando o grau de dificuldade de determinados exercícios bem como o tempo de resistência em cada um deles.

Trabalhámos no sentido de fazer com que o aluno passasse da posição decúbito ventral para a posição decúbito dorsal. Foram também realizados exercícios no sentido de o aluno se colocar noutras posições, nomeadamente sentado com pernas cruzadas (“sentado à chinês”) sem o apoio de terceiros.

No final de cada sessão realizaram-se vários exercícios de alongamentos das pernas reduzindo assim a rigidez muscular das mesmas, sendo possível colocar as talas e posicionar o aluno correctamente no standing – frame, exercício este a que anteriormente o aluno oferecia resistência não aguentando muito tempo neste aparelho. Depois das aulas de apoio, em que realizámos a nossa intervenção, o aluno seguia posicionado (de pé) neste aparelho para a próxima aula.

Tivemos a necessidade de dar indicações à professora de educação especial e à assistente operacional que acompanha o aluno sobre a forma como realizar correctamente este posicionamento e como retirar o aluno do aparelho.

4.2.5. Planificação 3º momento – Março

Quadro 7 – Planificação do 3º momento em contexto unidade de multideficiência

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de controlo dos movimentos do aluno. - Desenvolver a capacidade motora do aluno. - Desenvolver a auto-confiança e autonomia do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ao aluno diferentes posicionamentos (fora da cadeira) - Controlar e coordenar os movimentos de acordo com a respiração. - Desenvolver a capacidade coordenativa 	<p><u>Na posição de sentado (na sua cadeira)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de relaxamento coordenados com a respiração. - Extensão e flexão dos membros superiores com realização de algumas acções básicas; dar um aperto de mão a outra pessoa que se aproxima; bater palmas; colocar o dedo no ar para quando quer falar ou responder em situação de aula, colocando a outra mão a apoiar o cotovelo do braço que está no ar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: Roberto (aluno), professora de educação especial, assistente operacional e autora do presente trabalho. - Materiais: Colchão, 	<p>Mês de Março de 2011</p> <p>terças-feiras e quintas-feiras das 10:45h às 11:30h</p>

	<p>dos membros superiores bem como a força</p> <p>- Desenvolver a postura corporal (tronco e cabeça).</p> <p>- Diminuir a rigidez do tónus muscular.</p> <p>- Desenvolver a força abdominal para um maior controlo dos esfíncteres.</p>	<p>- Fechar e abrir as mãos pressionando uma bola anti-stress.</p> <p>- Passar uma bola de uma mão para a outra sem a deixar cair. Variante: aumentar o tamanho das bolas.</p> <p>- Levantar um dos membros superiores com bola de acordo como lhe é pedido.</p> <p>- Atirar/lançar a bola com as duas mãos para a frente em direcção à professora. Variante: com uma só mão.</p>	<p>cunha, bolas anti-stress, talas e Standing-frame.</p>	
--	---	---	--	--

		<p>- Inclinar o tronco à frente com o queixo até aos joelhos e levantar novamente sem ajuda.</p> <p>Variante: repetir o exercício 5x.</p> <p><u>Na posição de deitado no colchão</u></p> <p>- Flexão e abertura dos membros inferiores.</p> <p>- Extensão e abertura dos membros inferiores durante um determinado tempo.</p> <p>- Flexão do tronco com ajuda dos membros superiores até ficar na posição de sentado com as pernas cruzadas durante algum tempo</p>		
--	--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o tempo de tolerância do posicionamento no Standing-frame. 	<p>mantendo o tronco e cabeça posicionados correctamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passar da posição de decúbito ventral para a posição de decúbito dorsal e vice-versa. - Exercícios de alongamentos/relaxamento de todo o corpo. - Extensão e relaxamento dos membros inferiores para colocação das talas e posicionamento no Standing-frame *. -Diálogo com o aluno acerca dos exercícios realizados – avaliação 		
--	---	---	--	--

4.2.6. Reflexão do 3º momento – Março

Tendo por base todas as evoluções do aluno e os exercícios que este já conseguia realizar, elaborámos a planificação relativa a este último mês. Assim resolvemos trabalhar no sentido de o aluno se sentar e equilibrar numa cadeira sem colete, permitindo-lhe esta posição a realização de todo um conjunto de outros exercícios, como por exemplo acções básicas que o aluno utiliza no dia a dia, o apertar a mão, colocar o dedo no ar para participar na aula ou pedir algo, o simples bater as palmas.

Neste último mês as sessões eram divididas em dois momentos. Num primeiro momento trabalho na cadeira e num segundo trabalho com o aluno no colchão.

De referir, que ao longo de todo este tempo, estava presente, na sala, a professora de educação especial que acompanhou todo este processo, ficando a conhecer, desta forma, os procedimentos a realizar com este tipo de aluno, para poder dar continuidade ao trabalho por nós desenvolvido nesta área. No entanto, referia que lhe seria muito difícil realizar este tipo de trabalho sozinha, uma vez que não tinha formação para tal.

4.2.7. Avaliação

No final deste primeiro mês de intervenção verificámos que o aluno já conseguia controlar os seus movimentos mais característicos, recorrendo ao treino da coordenação da respiração com os movimentos, mas para que isto acontecesse, continuava a ser necessário a chamada de atenção para tal.

Começou já a dar mostras de força abdominal, bem como força de tronco e cabeça, adquirindo assim uma melhor postura corporal nos posicionamentos efectuados.

Em relação ao controlo dos esfíncteres, como ganhou força abdominal, já conseguia controlar-se e pedir para o levarem à casa de banho atempadamente.

Inicialmente ofereceu alguma resistência em certos posicionamentos que se revelaram de alguma dificuldade. Muitas vezes o aluno gritava, dizendo que não conseguia suportar mais tempo em determinadas posições. Demonstrou também grandes dificuldades de abertura das articulações e no alongamento e afastamento dos membros superiores.

“Apesar disso, o aluno demonstrou sempre uma atitude muito positiva e colaborativa face ao que lhe era pedido. Revelando a sua satisfação de cada vez que conseguia realizar, com sucesso, um exercício novo para ele, usando

frequentemente a expressão “iupi”, “ vale a pena ver a alegria do R. e de todos...”²⁸ (Professor de Educação Física)

No primeiro mês desenvolvemos com o aluno exercícios com o principal objectivo de lhe proporcionar diferentes posicionamentos fora da sua cadeira de rodas, desenvolvendo assim a postura corporal, equilíbrio do tronco e da cabeça. Pretendemos igualmente diminuir a rigidez do tónus muscular bem como desenvolver a força abdominal para um maior controlo dos esfíncteres.

No decorrer deste bloco de actividades, o aluno demonstrou cada vez menos resistência em realizar o que lhe era pedido. Continuou a revelar muito empenho e esforço, conseguindo atingir minimamente os objectivos delineados nesta segunda fase. Verificou-se uma constante satisfação por parte do aluno ao sentir que melhorava o seu desempenho, chegando a questionar a investigadora sobre a possibilidade de vir a andar no futuro, “Professora, se eu continuar assim a melhorar posso, um dia, andar?”.

Durante este mês o aluno conseguiu fazer a flexão dos membros inferiores agarrando-os, a nível dos joelhos, com os braços, obrigando assim a fazer a extensão dos membros superiores. Esta conjugação de movimentos, uma extensão e uma flexão simultâneas, era algo que o aluno não conseguia realizar. Nesta fase já controlava completamente os esfíncteres, deixando assim o uso das fraldas. Sim...ocorreram alterações e muito boas a meu ver...”²⁹ (Professora Matemática).

De referir ainda a reacção de alegria e satisfação dos colegas da turma face ao desenvolvimento do aluno, mais propriamente quando o viam entrar na sala de aula posicionado de pé no standing – frame, ouvindo-se comentários do género “R. és mesmo grande!”, “os colegas incentivaram-no muito...acham muita graça por ele pôr o dedo no ar, já não usar fraldas...bem, mas a maior euforia foi quando a colega entrou com ele na minha aula, no Standing...(...) Foram tantos os comentários e admiração...que um colega da sala disse: estás tão grande R....não pensávamos que eras tão alto! Todos os seus colegas querem trabalhar com ele e estão sempre dispostos a ajudá-lo...”³⁰ (Directora de Turma)

Na última fase da intervenção foram notórias as evoluções do aluno em todos os aspectos, tanto a nível motor como na sua postura e atitude face às suas dificuldades, demonstrando cada vez mais satisfação e orgulho em si mesmo, querendo sempre mais.

²⁸ Apêndice_12

²⁹ Apêndice_13

³⁰ Apêndice_10

O trabalho desenvolvido ao longo destes três meses teve reflexos principalmente nas aulas de carácter mais prático, por exemplo, em educação física, o aluno conseguia agarrar, por mais tempo, as bolas ou outros materiais, atirando-as para o local indicado com mais precisão. “No entanto, pelo que foi dito em reuniões do 1º período, o R. não participava activamente com a restante turma nas disciplinas práticas e agora já participa...os meus colegas fazem adaptações na aula para ele poder participar em algumas actividades...”³¹ (Professora de Matemática)

Conseguiu aumentar o tempo de posicionamento de pé no standing – frame (durante o decorrer de uma aula, 45 minutos), bem como posicionar-se na sua cadeira sem recurso ao colete de apoio ao peito, mantendo uma postura correcta do tronco e da cabeça. Reduziu visivelmente os seus tiques e maneirismos que lhe eram tão típicos. Conseguiu controlar completamente os esfíncteres em contexto de escola, deixando de usar fraldas, aumentando isso, em muito, a sua auto-estima, conforme depoimento da Professora de Matemática: “todos nós, professores da turma e não só...sentimos que o R. está mais calmo, não faz tanto aqueles movimentos descontrolados em que mandava tudo ao chão...já consegue pedir sempre para ir à casa de banho...põe o dedo no ar para responder...consegue agarrar melhor os materiais e por mais tempo...já não inclina tanto a cabeça para a frente...consegue estar mais descontraído...tudo isto foi falado e partilhado por todo nós...há...até já consegue bater as palmas (risos)...”³² (Professora Matemática)

Consideramos que o trabalho desenvolvido foi muito benéfico para o R., tendo sido os objectivos para ele definidos na nossa acção completamente alcançados, tanto a nível motor como no desempenho deste em todas as aulas.

³¹ Apêndice_13

³² Apêndice_13

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Nos últimos anos têm-se dado uma importância, cada vez maior, à problemática da inclusão no sentido de alertar toda a comunidade educativa para esta questão de modo a modificar as suas práticas relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Com o passar dos anos as escolas tomaram consciência desta realidade, contudo é necessário, que todos os intervenientes na vida escolar destas crianças e jovens continuem a modificar as suas metodologias para que se possam obter resultados positivos.

Para que o sucesso de todos os alunos seja alcançado, nomeadamente os alunos com necessidades educativas especiais têm sido tomadas algumas medidas, exemplo disso é o Decreto-Lei 3/2008 que visa a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (...)”.

Há assim a preocupação, cada vez mais presente, da construção de uma escola inclusiva, sem entraves ao desenvolvimento de todos os alunos. Para que isso aconteça é de extrema importância a inclusão destas crianças nas salas de aula do ensino regular onde possam contactar com os seus pares. Rodrigues (2003) considera que

“A diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem um lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo.” (p.92)

A inclusão será facilitada se todas as crianças participarem nas mesmas actividades inseridas num mesmo contexto, para que tal aconteça será necessário ter em conta as características de todos os alunos nas planificações dessas mesmas actividades, por parte do professor. Existe igualmente a necessidade de cooperação e partilha de informações entre professores das várias disciplinas e os professores do Ensino Especial. Todos estes aspectos foram tidos em conta ao longo do presente estudo, alguns deles já analisados e discutidos, sendo necessário, agora, sistematizar os resultados obtidos.

O desenvolvimento físico e motor influencia todos os comportamentos de um aluno, o facto de o R. apresentar limitações a este nível, e apesar das suas capacidades cognitivas, vê-se sempre em desvantagem face aos seus colegas.

Partimos para este estudo com o objectivo de perceber quais as maiores dificuldades do aluno, como estas se reflectem no seu processo de ensino - aprendizagem e de que forma poderíamos actuar no sentido de melhorar o seu desempenho e a sua inclusão na turma, na escola e na sua vida futura.

Observar, reflectir, planificar, avaliar e reformular planificações, foi este o processo adoptado ao longo desta investigação. Depois da acção e da reflexão foram algumas as conclusões a que chegámos.

O facto de o R. ter sido acompanhado durante três meses veio a revelar-se uma mais valia para o seu desempenho e a sua participação em todas as aulas, quer das disciplinas teóricas quer das práticas. No início do estudo o R. apresentava várias limitações em aspectos muito simples no contexto sala de aula: *“O R. tentava levantar o braço esquerdo e pôr no ar o dedo indicador, conseguindo mas com muita dificuldade em estabilizar o movimento e posição do mesmo, chegando mesmo a agarrar o cotovelo esquerdo com a mão direita para conseguir ficar uns segundos nesta posição”*. (Aula de matemática_observação2), *O R. muito agitado e ansioso colocava o dedo indicador esquerdo no ar para poder responder à pergunta da professora. Acção que levava algum tempo a conseguir fazer, só conseguindo quando agarrava o cotovelo esquerdo com a mão direita e assim estabilizar os maneirismos/movimentos involuntários dos membros superiores. Dai ele, na maior parte das vezes responder sem colocar o dedo no ar.* (Aula de matemática_observação2)

O levantar o dedo para chamar alguém ou para participar nas aulas, o apertar a mão de um colega, o bater palmas, o não deixar cair os objectos, eram gestos que ele não realizava e que passou a fazer, desenvolvendo assim a motricidade fina o que possibilitou a sua participação em algumas disciplinas, o que anteriormente não se verificava, *“Sem dúvida...participa mais nas actividades, estou a pensar na minha disciplina (Educação Visual) Já é capaz com algumas adaptações e ajuda de realizar algumas actividades dos colegas e noto que ele segura mais tempo os materiais na mão...não os atira tanto ao ar e ao chão!”* (Directora de Turma_ Entrevista2)

Também nas aulas de educação física foram notórias as evoluções do aluno. Nestas aulas limitava-se a observar, a comentar as acções dos colegas e a chamá-los constantemente, perturbando um pouco a aula *“Ficou muito agitado e ansioso, movendo os braços e mãos descoordenadamente e com alguma dificuldade, devido à excitação em que se encontrava juntou as duas mãos e colocou-as entre os joelhos,*

acção que faz sempre para bloquear/parar os movimentos involuntários e descoordenados dos braços e mãos.” (Aula Educação Física_observação1). O Professor desta disciplina destaca o desempenho do seu aluno, confirmando a participação deste nas suas aulas *“Sim...até porque anteriormente o R. como não fazia aula, passava um pouco despercebido, só um ou dois colegas é que iam ao pé dele brincar com ele ou dar-lhe uma bola ou outro material que estivéssemos a usar naquela aula...agora como já participa em algumas actividades todos os colegas jogam e brincam com ele com muita satisfação...”* (Professor de Educação Física_entrevista2)

Para além disso verificaram-se outras mudanças, muito benéficas, para a vida diária do aluno, ganhando assim alguma autonomia. *“Colocaram-no na sanita adaptada, com barras de suporte lateral, base almofadada e com separador de pernas e colete de suporte/posicionamento correcto do tronco. O que não pareceu uma tarefa fácil devido ao seu tamanho e este fazer a adução das coxas e junção dos joelhos com alguma força (rigidez do tónus muscular).”* (Unidade de Apoio à Multideficiência_observação4).

Uma dessas mudanças foi o facto de ter conseguido controlar totalmente os esfíncteres, deixando de usar fraldas na escola o que lhe permitiu a participação noutra tipo de actividades escolares, como por exemplo as visitas de estudo. *“Mas a meu ver...o mais importante foi, ele ter deixado definitivamente as fraldas aqui na escola...”* (Professora de Educação Especial_Entrevista2), *“O que eu acho também muito importante é o facto dele poder acompanhar os colegas nas visitas de estudo...pois se já não usa fraldas, está muito mais liberto, sente-se muito melhor, está mais feliz...”* (Directora de Turma_ Entrevista2)

Todos estes aspectos demonstram que o R. ao desenvolver determinadas competências acabou por ser incluído nas actividades com os restantes colegas de turma, *“ele já estava bem incluído...mas agora participa mais nas actividades...nas visitas de estudo...passa mais tempo nas aulas e com os colegas...”* (Professora de educação especial_1_entrevista2), aspecto este tido como um objectivo a alcançar no trabalho desenvolvido pelo investigador.

Também se constataram aspectos menos positivos, o facto de o aluno estar na presença de outros colegas, também eles com problemáticas bem mais graves que a do R. acaba por não ser benéfico para o seu desempenho nos trabalhos que lhe são propostos, uma vez que se distrai facilmente *“O R. esteve completamente desatento, distraído e agitado, sendo tudo motivo de distração e brincadeira naquela sala, não consegue realizar a actividade que lhe foi proposta.”* (Unidade de Apoio à Multideficiência_observação4), *“Portanto a sala onde ele tem apoio é a nossa sala, a*

unidade de multideficiência. Se, por um lado, considero que o ambiente não será o mais apropriado, porque os outros alunos não se controlam - ora gritam, ora choram, ora berram, portanto ele não está propriamente num ambiente de calmo e tranquilo para estar concentrado.” (Professora do Ensino Especial_2_entrevista_1)

A questão da sua permanência na sala de multideficiência para este ter aulas de apoio educativo, para a professora de apoio, não tem sido benéfica do aluno, *“a sala de apoio é o local menos indicado para o desenvolvimento do trabalho com este aluno, porque há outros meninos que têm outras problemáticas muito diferentes das deles e que portanto prejudicam imenso o trabalho que é feito na sala. Os meninos choram, outros ...é horrível, de vez em quando... tu não consegues mesmo trabalhar com o R.”* (Professora de Educação Especial_1_Entrevista1)

Nestas circunstâncias o que se pretende é que o aluno passe o maior tempo possível junto da sua turma, num ambiente facilitador de aprendizagens. O aluno foi integrado nesta sala, com o objectivo de ser apoiado em fisioterapia o que não se veio a concretizar, devido à falta de recursos humanos. Este aspecto foi referido por um dos professores que admitiu a sua preocupação face ao futuro do aluno, *“agora estamos todos com receio que ele possa regredir porque...já se sabe...como me disse...ele vai deixar de ter este apoio, a nível motor...e depois como vai ser? Quem virá dar continuidade?...ele precisa muito!”* (Professora de Educação Especial_1_entrevista2)

Uma outra dificuldade sentida, prende-se com o facto de os materiais utilizados pelo aluno nem sempre se encontrarem nas melhores condições. O computador utilizado pelo R., bem como o software Grid e o hardware nem sempre funcionam. *“A professora estava a terminar de escrever o sumário quando o R. disse para ela: grande sumário professora! Ela disse para o passarem para o caderno diário e o R. disse-lhe que não podia, porque o computador não estava a dar desde a aula de português.”* (Aula de matemática_observação2) O facto de esta situação se verificar leva a que o aluno não possa participar activamente em todas as aulas teóricas, recorrendo os professores, muitas vezes, ao trabalho colaborativo a pares. *“O R. também resolvia os exercícios com a ajuda da sua colega Dayana, que lhos passava na folha de registo.”* (Aula de Matemática_Observação2)

A sua condição física acarreta ainda outras situações prejudiciais às suas aprendizagens, *“A professora de matemática disse que estava a dar uma matéria nova não tendo ainda terminado e que o R. assim ia perder uma parte, perguntando à professora de apoio, se não podia esperar mais dez minutos pelo menos. A professora de apoio respondeu, que a carrinha de transporte só podia vir àquela hora.”* (Aula de matemática_observação2). Muitas vezes, tal como aqui é descrito, o aluno era retirado

das aulas muito antes destas terminarem, perdendo assim parte da matéria, ficando, mais uma vez, em desvantagem face aos seus colegas.

Em situações em que se pretende a inclusão de uma criança com NEE é de extrema importância a cooperação e o trabalho em equipa. A maior parte do inquiridos referiu este aspecto como fundamental, contudo não se verificou uma efectiva colaboração, sendo as opiniões entre os inquiridos contraditórias: *“Articulamos muito mal, acho eu. Porque nós não temos tempo para sair daqui, nós não temos tempo para falar com os professores. (...) Mesmo aqui entre nós, professoras de educação especial e os professores não há uma articulação, ou há uma articulação muito pequena, porque só nos encontramos nas reuniões.”* (Professora de educação especial_1_Entrevista_1), *“Existe uma articulação com os professores das disciplinas que nos vão pondo a par da matéria que está a ser dada, o que é que ele precisa de ir estudando, a nível de trabalhos de casa, as datas dos testes que é para ele poder ser ajudado a ficar o melhor preparado possível.”* (Professora de educação especial_2_Entrevista_1)

Ainda sobre este aspecto, a mãe do R. considera a participação de todos os intervenientes na educação do seu filho de extrema importância, uma vez que ela própria sente dificuldades em prestar o apoio necessário à criança, *“Sim claro...é muito bom o meu filho ter este apoio na escola, tanto para ele como para nós...é que ele já está muito grande e pesado e custa-nos muito leva-lo à fisioterapia...era tudo a correr e acabava por estar lá muito pouco tempo.”* (Mãe do aluno_entrevista2), *“foi notória a felicidade do R. em usar “cuecas”...só é pena ele em casa ter de usar fraldas porque a sua casa de banho não é adaptada...igual à da escola.”* (Professora de Educação Especial_Entrevista2)

Para terminar, de salientar o facto de se ter verificado a falta de recursos humanos no acompanhamento deste aluno. Conclui-se que quando acompanhado e desenvolvendo o trabalho com o investigador conseguiu alguns avanços, contudo estes avanços ficaram por aqui uma vez que o aluno não dispõe de outro técnico que dê continuidade a este trabalho. Para além de técnicos que trabalhem as questões de reabilitação, também os professores referiram falta de acompanhamento de um outro adulto nas suas aulas, *“Dai a importância de ter alguém a acompanhar sempre o R. nas minhas aulas, o que por vezes continua a não ser possível, como a colega sabe, os recursos humanos continuam a faltar...”* (Professor de Educação Física_entrevista2)

Perante os resultados obtidos há a destacar algumas recomendações: a necessidade de existência de continuidade pedagógica, o facto de o aluno mudar constantemente de professor, não é benéfico para o seu desenvolvimento

O trabalho equipa revela-se de uma importância extrema na preparação de aulas, na realização de actividades com este tipo de alunos e a sua consequente inclusão na sala de aula junto com a restante turma, bem como a articulação entre professores e outros técnicos necessários ao colmatar das dificuldades do aluno, Warnik refere que “ para construir um sistema de educação inclusiva, os professores de escolas integradas necessitam de progressivamente aprender técnicas e estratégias especializadas e de se tornarem eles próprios educadores especializados” (Warnik, 2001; p.120).

Aos pais deve ser pedida uma participação constante na vida escolar do seu filho, sendo informados das evoluções do seu educando e das medidas a tomar em casa de forma a ajudar ao seu desenvolvimento, Correia defende que,

“os pais, como revela uma série de estudos, são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus filhos. Ao considerarmos as expectativas dos pais e dos professores/educadores relativamente à criança, (...) é crucial o papel dos pais, dado que são eles quem melhor conhece a criança, possuindo, assim, uma informação valiosa que os professores/educadores deverão atender aquando da planificação educacional” (Correia, 2005; p. 61).

Um professor que recebe um aluno com este tipo de características não deve olhar só para as suas limitações, mas sim destacar e partir das suas capacidades para o desenvolvimento do seu trabalho junto dele.

Ao longo deste estudo foram surgindo algumas limitações, nomeadamente a escassa existência de bibliografia sobre a temática da reabilitação, nomeadamente de planificações para as sessões práticas desenvolvidas junto do aluno; o tempo destinado à acção desenvolvida com o aluno, tratou-se de um período um pouco curto; o espaço destinado a estas sessões, uma vez que estas decorreram no chão da sala de multideficiência.

Relativamente a futuros estudos poderia tentar-se perceber de que forma os professores poderiam articular o seu trabalho no sentido de, em conjunto, trabalharem com os alunos de NEE para que estes alcançassem resultados positivos.

Fontes de consulta

Bibliográficas

Ainscow, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula - um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE, Edições Unesco.

Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la realidade. Em Caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica, 6*, 11-31. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.

Andrada, M. G., & Oliveira, M. J. E. (1970). Perturbações de linguagem nas crianças com paralisia cerebral. *Revista Portuguesa de Deficiência Mental*, 1, 253-264.

Arends, R. (2000). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. et Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Chueiri, M. (2008, Jan/Abril). Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em avaliação educacional* v.19, nº39

Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*. London: Routledge,

Coll, C. (2000). A construção do conhecimento na escola: para a elaboração de um marco teórico global de referência à educação escolar. Em C. Coll, I. Alemany, E. Martí, T. Majós, M. Mestres, J. Goñi, I. Gallart, & H., Giménez, (Eds). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.

Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Referência de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Nova Iorque: PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: O que são, como entendê-las*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1, 31-35.

Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2002). *Inclusão Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Correia, L.M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. Em David Rodrigues (org.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 125-142.

Correia, L. M., Martins, A. P., Santos, A. C., & Ferreira, R. M. (2003). Algumas Estratégias a Utilizar em Salas de Aula Inclusivas, em L. M. Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora

Correia, L. (2006, Julho). A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais. *Revista Diversidades* nº13, pp.4-13

Costa, A. M. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, vol. 9, n.º 1 e 2, 139-149.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular*

do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas (pp.37-42). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

De Ketele J.M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Escolval, A e Baptista, M. J., (1994). *Deficiência Motora – Contribuição para o Estudo das Necessidades Específicas da Criança e Jovem com Problemas Motores*. ESEL: Lisboa.

Estrela, A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, C. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Fonseca, V. (1989). *Educação especial: Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Florian, L. (1998). *Prática Inclusiva: O quê, Porquê e Como?* in TILSTONE, C.; Florian, L. & Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 33 – 49). Lisboa: Instituto Piaget.

Franco, M. (2005). *Pedagogia da pesquisa-acção*, *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502.

Gil, J. L., González, G. M., & Ruiz, M. J. (1997). *Deficientes motores II: Paralisia cerebral*. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 293-315). Lisboa: Dinalivro.

Hegarty S. (2001) *O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios*. In: Rodrigues, D., *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*, p.79-91. Porto: Porto Editora;

Heward, W. L. (2000). *Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.

Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. Em R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma. Conceber Gerir e Avaliar – Teoria*. Porto: Asa Editores.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil da normalidade à Patologia*, Edições APPACDM. Braga.

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Martin, M. & Jáuregui, M. V. & Lopez, M. L. (2004). *Incapacidade motora – Orientações para adaptar a escola*. São Paulo: Artmed Editora.

McKernan, J. (1996) *Curriculum action research, a handbook of methods and resources for the reflective*. London: Kogan Page Limited

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

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2000). Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud. Em *Nova Escola* (Brasil), Setembro de 2000, 19-31.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *Caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica*, 6, 33-48. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.

Puyuelo, M., & Arriba, J. A. (2000). *Parálisis Cerebral Infantil: Aspectos comunicativos y psicopedagógicos - orientaciones al profesorado y a la familia*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.

Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (1989). Paralisia cerebral: As caracterizações nosológicas e topográficas como variáveis de estudo. *Educação especial e reabilitação*, 1(1), 19-23.

Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexão Sobre Uma Agenda Possível. *Inclusão*, 1.

Rodrigues, D. (2001). Introdução. Em David Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação inclusiva* -. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: ME-DEB.

Serrano, A., M. & Correia, L. M. (2002). Parcerias Pais-Professores na Educação da Criança com NEE. Em L. M. Correia & A. P. Martins (Eds.), *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Serrano, I. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento.

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Tripp, D. (2005). Pesquisa- ação: uma introdução metodológica, In *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.

Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho.

Vilas Boas, B. M. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Asa Editores.

Wang, M. C. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. *Caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica*, 6, 49-67 . Lisboa: IIE/Ministério da Educação.

Warnik, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.

Warnock Report (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Magessty's Stationery Office.

YIN, Robert K. - Case Study Research - Design and Methods. Sage Publications Inc., USA, 1989.

Electrónicas

Beane, James A. (2003) *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*, v.3, n.2, pp.91-110, disponível em www.curriculosemfronteiras.org, acedido em 3 Fevereiro 2011

Leite, C. (2001, Abril) *Reorganização curricular do ensino básico – problemas, oportunidades e desafios* em <http://fpce.up.pt/ciie/c%20de%20carlinda.htm>, acedido em 12 Dezembro 2010

Brasília (2006) Experiencias Educacionais Inclusivas, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf> acessido em 20 de Dezembro de 2010

http://www.apcl.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=96, acessido em 20 de Fevereiro 2011

Legislação e documentos normativos

Ministério da Educação (1985). Decreto-Lei n.º88/85, de 1 de Abril. *Diário da República*, I série, n.º 76.

Ministério da Educação (1985). Portaria n.º 787/85, de 17 de Outubro. *Diário da República*, I série, n.º 239.

Ministério da Educação (1986). Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro. *Diário da República*, I série, n.º 2373.

Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de Agosto. *Diário da República*, I série, n.º 193.

Ministério da Educação (1997). Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril. *Diário da República*, I série A, n.º 95.

Ministério da Educação (1997). Despacho conjunto n.º105/97, de 30 de Maio. *Diário da República*, II série, n.º 149.

Ministério da Educação (1999). Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro. *Diário da República*, II série, n.º 244.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República*, I série-A, n.º 15.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º7/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República*, I série-A, n.º 15.

Ministério da Educação (2002). Despacho n.º 2156/2002, de 26 de Novembro. *Diário da República*. II série.

Ministério da Educação (2005). Despacho n.º10856/2005, de 13 de Maio. *Diário da República*, II série, n.º 93.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*. I série, n.º 4.