



UC/FPCE – 2014

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

(In)diferenças: necessidades educativas especiais

Margarida Sofia de Matos Dias
(margarida.m.dias@gmail.com)

Relatório científico-profissional de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob Orientação do Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira

Agradecimentos

Aos meus pais pela ajuda e incentivo no investimento da minha formação académica, dentro das suas possibilidades.

A algumas colegas de curso, que hoje são grandes amigas, pelo apoio e por me acompanharem e ajudarem, sempre que possível, ao longo do meu trajeto académico.

Ao Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira pela valorização do meu percurso profissional, por me orientar nesta nova etapa e pela sua paciência.

A todos aqueles que de maneira direta ou indireta contribuíram para que este trabalho fosse efetivado.

Muito obrigado!

Resumo

“(In)diferenças: necessidades educativas especiais”

O presente relatório científico-profissional intitulado “(In)diferenças: necessidades educativas especiais” reúne a explanação e análise de um vasto percurso profissional desenvolvido na área da educação com crianças, quer em contexto de intervenção em clínica privada, no âmbito de protocolos de colaboração com várias escolas E B 1 do Norte, quer num organismo da administração pública local – uma Autarquia – em regime de colaboração com os Serviços de Psicologia e Orientação, pertencentes à rede escolar do respectivo Município. Sendo uma das competências das Autarquias a prestação de serviços à população no âmbito da educação pré-escolar e, sobretudo, do primeiro ciclo, e tendo em conta a ausência de colocação de profissionais da área da psicologia nos SPO das escolas em geral, os recursos humanos locais são largamente aproveitados e rentabilizados. O presente documento aborda ainda a evolução e análise das teorias e políticas educativas em vigor, por forma a garantir uma educação para todos e a intervenção multidisciplinar necessária para trabalhar e integrar crianças com necessidades educativas especiais.

Palavras chave: desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, educação especial, inclusão escolar, necessidades especiais.

Abstract

"(In)difference : special educational needs "

This professional - scientific report entitled " (In) difference: special education needs " meets the explanation and analysis of a wide career developed in the area of education with children, whether in the context of intervention in private practice, with collaboration agreements with several schools of basic education of the North, or an organization of the local public administration – a city council - under the collaboration with the Departments of Psychology and Guidance, belonging to the school network of the respective municipality. Being a competence of the city council to provide services to the population in the field of education at the level of pre - school education, and especially the first cycle, and given the absence of placing professionals in psychology SPO schools in general, local human resources are widely utilized in collaborative work. This document discusses yet the development and testing of educational theories and policies ruling, to ensure education for all and multidisciplinary intervention required to work and integrate children with special educational needs.

Key Words: development, learning disabilities, special education, school inclusion, special needs.

ACRÓNIMOS

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DL – Decreto-Lei

DSM – IV TR – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais revista

EE – Educação Especial

EB1 – Ensino Básico Primeiro Ciclo

FPCE-UC – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISS, I.P. - Instituto de Segurança Social, I.P.

J.I. - Jardim de Infância

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

PPD – Pessoa Portadora de Deficiência

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

ÍNDICE

RESUMO-----	3
ACRÓNIMOS-----	4
INTRODUÇÃO-----	6

CAPÍTULO I

Percurso Profissional-----	8
1. Trabalho desenvolvido em clínica privada-----	8
2. Percurso profissional no Município de Vila Nova de Paiva----	10
2.1. Colaboração com os SPO do Agrupamento de Escolas ----	12
2.2. Ações de sensibilização a alunos, professores e pessoal não docente -----	14

CAPÍTULO II

Fundamentação Teórica-----	19
1. Educação especial -----	19
2. Escola inclusiva-----	23
3. Necessidades educativas especiais-----	26

CAPÍTULO III

Metodologia de intervenção: inclusão de alunos com necessidades educativas especiais -----	30
1. Processo de referenciação de alunos-----	30
2. Processo de Avaliação especializada-----	33
3. Intervenção e/ou encaminhamentos-----	35

CONCLUSÃO -----	37
-----------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	41
ÍNDICE DE ANEXOS-----	44

INTRODUÇÃO

O presente documento académico intitulado, “(In)diferenças: necessidades educativas especiais”, decorre da admissão à candidatura efetuada ao Mestrado Integrado em Psicologia na FPCE-UC ao abrigo do Despacho Reitoral n.º. 137/2011, de 1 de Junho de 2011, no âmbito das normas para creditação de Mestres em Psicologia, a partir do grau de Licenciatura em Psicologia pré-Bolonha, no ano letivo 2013/2014.

Um dos grandes desafios a que assistimos cada vez mais na atualidade, é a necessidade de criação de condições adequadas para que os alunos com NEE tenham as suas necessidades atendidas nas escolas de ensino regular. A escola pública e a escolaridade obrigatória foram um dos principais fatores de desenvolvimento, de crescimento, de qualidade social e de democracia e liberdade. Nos tempos que correm não é suficiente, porém, ter uma escola pública – ou um serviço escolar público, mesmo quando prestado por entidades privadas – cuja frequência é formalmente obrigatória. Exige-se hoje que a escola: (i) seja para todos na prática e não apenas na lei; (ii) seja durante mais tempo, quer dizer, requer-se o prolongamento da permanência de todos na escola; (iii) seja para fazer aprendizagens, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não-disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral; (iv) concretize todas estas funções sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar para trás ou de fora os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem.

“A Escola Inclusiva é assim aquela que se destina a TODOS, desde os bons alunos, a alunos considerados como tendo necessidades educativas individuais - “reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras... não é competitiva; pratica a democracia, a equidade” (in Thomas, Walker & Web, 1998, citados por Sanches & Teodoro, 2006, p.70).

É de salientar, que esta realidade é substancialmente diferente da que prevalecia há apenas algumas décadas. A educação inclusiva é um novo paradigma baseado na inovação educativa e na transformação das práticas tradicionais (Ainscow, 1997). Na década de 70, iniciaram-se as alterações que levaram a uma profunda mudança da Educação Especial. Em 1973, foi feita uma Reforma de Ensino (Lei n.º. 5/73, de 25 de Julho), que alargou o período

da escolaridade obrigatória para todas as crianças, incluindo as inadaptadas, as portadoras de deficiências e as precoces. Com esta legislação, o Ministério da Educação assumia, pela primeira vez, o ensino da população com estas características, publicando o DL n.º 45/73, de 12 Fevereiro, a lei orgânica que criou, dentro do Ministério da Educação, a Direção Geral do Ensino Básico e a Divisão de Ensino Especial. A Revolução de 25 de Abril de 1974 deu origem a uma nova Constituição da República Portuguesa, a Lei n.º 1/76 de 2 de Abril, onde é reconhecido, como direito fundamental, que “todos têm direito ao ensino como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74.º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) representou, em Portugal, um marco importante, que veio a ser consolidado em 1991, com o DL n.º 319/91, de 23 de Agosto, visto que criou um diploma legal que veio servir as crianças com dificuldades de aprendizagem que estavam inscritas em escolas regulares. Por outro lado, a Lei supra mencionada no seu artigo 26.º, define os serviços de psicologia e orientação escolar e profissional como estruturas formais para prestar apoio ao desenvolvimento psicológico das crianças, prestar apoio psicopedagógico e ainda apoio nos relacionamentos interpessoais e comportamento dos alunos, para além da vertente de orientação escolar e profissional. No seguimento desta lei, foi criada a carreira dos psicólogos escolares integrados nos SPO, colocados através do Ministério da Educação (DL n.º 300/97, de 31 de Outubro de 1997).

A Declaração de Salamanca, em 1994, constituiu o grande passo para a concretização da educação para todos, defendendo o princípio da educação inclusiva e, conseqüentemente, as alterações pedagógicas necessárias para a sua implementação. Em Portugal, o Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho, na senda desta Declaração, apontava, ainda que implicitamente, para a inclusão. Este despacho e o DL n.º 319/91, de 23 de Agosto acima mencionado, foram revogados por outro diploma, o DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro que, embora sendo um documento da integração, se mantém até à atualidade a regulamentar as medidas a implementar com alunos considerados com NEE. Para isso, são fundamentais recursos humanos e materiais específicos. A inclusão dos alunos considerados com NEE implica mudanças ao nível da organização da escola, da formação dos professores, da organização das turmas e da sala de aula, principalmente se os alunos apresentarem problemáticas complexas, e também da intervenção de uma equipa

multidisciplinar.

Assim, este documento encontra-se estruturado da seguinte forma: um primeiro capítulo destinado à descrição das intervenções realizadas ao longo de cinco ou mais anos de experiência profissional com crianças com NEE desenvolvida, quer em contexto psicopedagógico de clínica privada quer, sobretudo, nos serviços de educação de uma Autarquia em colaboração com os Serviços de Psicologia e Orientação do Agrupamento de Escolas do respetivo Município; no segundo capítulo, é efetuado o enquadramento teórico do ponto de vista do desenvolvimento da criança e da evolução histórica dos vários conceitos e do suporte legal que tem vindo a ser revogado e adaptado à nova realidade escolar; no terceiro capítulo, é apresentado o aprofundamento das atividades profissionais descritas fazendo-se referência ao funcionamento formal do seu contexto, aos seus objetivos, às metodologias que utilizo na intervenção com as crianças com dificuldades de aprendizagem e aos resultados alcançados contextualizando-os do ponto de vista teórico e legal. Por fim, segue-se uma conclusão acerca da adequação entre a fundamentação teórica das atividades descritas e a realidade constatada, com referência às principais implicações e conclusões da prática profissional desenvolvida.

CAPITULO I

Percurso Profissional

1. Trabalho desenvolvido em clínica privada

O percurso profissional descrito no presente relatório teve início numa clínica de consulta psicológica unipessoal, em Esmoriz – Cativar -, em Março de 2001, em resposta a uma de inúmeras candidaturas espontâneas que efetuei de procura do primeiro emprego. Era em regime de tempo parcial e ocorreu sensivelmente um ano após o término da licenciatura em psicologia em julho de 2000, com a conclusão de estágio curricular no Centro de Saúde de Celas e respetiva dependência, Centro de Atendimento Juvenil, sob orientação da Dra. Teresa Tomé (licenciada em Medicina, especialidade medicina familiar). Foi o primeiro ano letivo, 1999/2000, que foram proporcionados estes locais de estágio aos alunos da FPCE-UC, no âmbito do ramo de psicologia clínica vertente dinâmica. Contudo, todas as funções desempenhadas na clínica acima mencionada tinham por base o modelo de intervenção cognitivo-comportamental, o que exigiu uma procura ativa de conhecimentos e também formação profissional mais adequada. Neste sentido, frequentei e concluí, nessa clínica, o curso de “Técnicas de psicoterapia na infância”, com a duração de 280 horas alargando e consolidando conhecimentos teóricos e práticos obtidos durante a licenciatura, o que permitiu o conhecimento e manipulação de materiais de intervenção diversificados de âmbito psicológico e psicopedagógico, que implementávamos com as crianças com NEE, utentes da clínica.

A clínica Cativar era gerida por uma psicóloga e constituída por uma equipa multidisciplinar abrangendo várias vertentes da psicologia (psicologia do desenvolvimento, psicologia pedagógica, psicologia clínica, da qual fazia parte), e outras especialidades, como terapia da fala e psicomotricidade, cuja população-alvo de intervenção eram, sobretudo, crianças e adolescentes integradas em meio escolar. Era fornecido a cada técnico no início da contratação (em regime de avença) um *dossier* onde constavam o regulamento interno da clínica (o seu *modus operandi*), os instrumentos informais que criaram e onde cada técnico fazia o arquivo de todo o trabalho que

desenvolvia com cada criança que acompanhava. Esses instrumentos informais de registo referiam-se aos de controlo de assiduidade das crianças e dos técnicos nas consultas, conforme periodicidade definida no plano de intervenção, à estrutura dos planos de intervenção e às regras quanto à calendarização definida para a elaboração de relatórios psicológicos ou psicopedagógicos.

Todas as crianças intervencionadas eram primeiro sinalizadas pelas escolas (que celebravam acordos de colaboração com a clínica) a essa clínica e posteriormente remetidas para análise em reunião geral de equipa técnica. De acordo com o motivo da sinalização, eram encaminhadas para os respetivos profissionais para ser efetuada a avaliação especializada. No seguimento do resultado e diagnóstico resultantes da avaliação, eram posteriormente remetidas para o respetivo acompanhamento especializado. O processo de avaliação especializada estava estruturado da seguinte forma: inicialmente realizava uma entrevista individual aos pais/encarregados de educação durante a qual fazia o preenchimento da anamnese para iniciar o processo de recolha da informação familiar e o historial da criança desde a gravidez da mãe. Seguidamente, efetuava três sessões individualizadas com cada criança que me era atribuída nas quais estas também eram entrevistadas e lhes aplicava os necessários testes psicológicos e/ou psicopedagógicos para efetuar a avaliação especializada e elaborar o relatório de avaliação com o respetivo diagnóstico. O enquadramento legal em vigor, à data, relativo às crianças com NEE e respetivas medidas de apoio e integração, era o DL n.º 319/91 de 23 de Agosto. De acordo com os resultados obtidos eram recomendadas medidas de apoio educativo a implementar em contexto escolar e traçava-lhe um plano de intervenção na área ou áreas em défice com a periodicidade das sessões de acompanhamento (habitualmente eram definidas duas sessões por semana de 50 minutos, para cada criança).

Era mantido frequente contacto interinstitucional (escolas-clínica) para dar conhecimento acerca dos resultados da avaliação, do respetivo plano de intervenção definido para as crianças e todos os períodos letivos eram elaborados “relatórios síntese de acompanhamento” que eram disponibilizados aos respetivos professores titulares de turma para serem analisados nas reuniões de avaliação. Ocasionalmente, eu e os restantes psicólogos ou outros técnicos que acompanhávamos estas crianças, éramos chamados a participar nas referidas reuniões.

Para além deste trabalho especializado com as crianças com NEE, a

clínica Cativar preocupava-se também com os pais/encarregados de educação em geral, os principais cuidadores das crianças, e os educadores e professores que as ensinavam. Assim, para além de apostar na formação dos técnicos, também considerava importante informar e esclarecer aquele público-alvo das problemáticas apresentadas pelas suas crianças. Neste sentido, inserido num ciclo de sessões de sensibilização e esclarecimento promovido pela clínica, em conjunto com outra colega psicóloga, seleccionámos uma temática e ministrámos uma formação para pais/encarregados de educação, professores, educadores e comunidade em geral subordinada ao tema “Educar para a responsabilidade e autonomia” relativa à qual criámos um pequeno livro informativo, com o mesmo título, que foi publicado pela clínica Cativar e distribuído no final da ação de sensibilização a todos os participantes. Foi também disponibilizado nas instalações da clínica para quem quisesse adquirir (Dias & Queirós, 2002).

Durante o desempenho de funções nesta clínica, tive ainda oportunidade de participar na tradução e adaptação para a população portuguesa do programa de intervenção espanhol “*Programa de Auto-estima*” – 2ª edição de Isabel M. Haussler P^a. e Neva Miliici M.. *Colecção Entrenamiento em Competência Social de CEPE*.

Em suma, a minha prática profissional efetiva com crianças com NEE foi iniciada neste clínica, na qual contactei pela primeira vez com o contexto e a realidade escolar e com os pais/encarregados de educação de alunos com características diferenciadas de aprendizagem, para além da componente de formação, até cerca de julho de 2002, ano em que já me encontrava a desempenhar funções na Autarquia de Vila Nova de Paiva, distrito de Viseu, onde me encontro até à presente data, tendo acumulado funções durante sensivelmente um ano e meio.

2. Percurso Profissional no Município de Vila Nova de Paiva

Ingressei nos serviços de ação social do Município de Vila Nova de Paiva no dia 1 de junho de 2001, após ser admitida por concurso externo em regime de contrato de trabalho a termo resolutivo certo para desempenhar funções no âmbito do Projeto “Ser Criança” a que essa Autarquia se tinha

candidatado através do financiamento pelo ISS, I.P. e conseguido a sua aprovação. O projeto, posteriormente designado de “Noema” pela equipa técnica da qual eu fazia parte, decorreu durante dois anos e meio. No entanto, a Autarquia manteve a equipa técnica constituída até junho de 2003 (a coordenadora, Assistente Social da Autarquia, e a equipa operacional: a psicóloga, uma assistente social e um administrativo) para implementar, entre outras ações previstas na candidatura do projeto, as seguintes: um curso de formação profissional em animação sociocultural, criação de dois *ateliers* de tempos livres em duas IPSS, criação de um centro de atividades ocupacionais para PPD e ainda apoio especializado às crianças com NEE sinalizadas pelas escolas do concelho. Durante a vigência do referido projeto e no âmbito da parceria com o Agrupamento de Escolas, implementei ainda um programa de orientação escolar e profissional aos alunos do 9º. ano (“9º. ano..., e agora?”), organizei workshops, seminários e sessões de esclarecimento/ações de formação para professores do primeiro ciclo, nas quais fui preletora.

Antes do final do contrato de trabalho a termo certo no âmbito do referido projeto fiz ainda a candidatura para a criação da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Vila Nova de Paiva ao ISS, I.P., a qual obteve aprovação e se encontra em funcionamento desde 2004. Foi lançado concurso externo de ingresso, para os atualmente designados contratos de trabalho em funções públicas a tempo indeterminado, findo o qual tomei posse e fui nomeada definitivamente a 1 de Agosto de 2005, integrando o mapa de pessoal da referida Autarquia. Neste sentido, num primeiro momento, estive formalmente afeta aos serviços de ação social e saúde da divisão sociocultural da Autarquia mas tendo em conta que a maioria das minhas funções eram desenvolvidas na área da educação, passei posteriormente a pertencer formalmente aos serviços de educação da referida divisão.

Por forma a ser perceptível a realidade deste concelho do interior, e por conseguinte, a compreender o baixo nível socioeconómico que se reflete no desenvolvimento das crianças, segue uma breve caracterização do concelho de Vila Nova de Paiva e da comunidade educativa do concelho com a qual desenvolvo o meu trabalho técnico.



Fig. 1 – Mapa do distrito de Viseu



Fig. 2 – Mapa do concelho de Vila Nova de Paiva

A população residente em 2009 (Fonte: INE, 2009), no Concelho de Vila Nova de Paiva, registou um ligeiro aumento comparativamente ao ano de 2001, que se prende com o retorno de alguns emigrantes/migrantes à sua terra natal, contando 6399 habitantes. Contudo, continuou a salientar-se um valor superior de população nas faixas etárias mais elevadas, correspondendo a um índice de envelhecimento de 176,3%, que traduz claramente o envelhecimento deste território. O Município era constituído até 2012 por 7 freguesias sendo a sede, a freguesia de Vila Nova de Paiva. Segundo os censos de 2011, o concelho passou para um total de cerca de 5176 habitantes, mantendo-se a tendência crescente do envelhecimento do concelho, o que potenciou o aumento da construção de IPSS (lares de terceira idade) e o número de nascimentos é cada vez menor. Quanto à comunidade educativa do Município de Vila Nova de Paiva, o número de alunos a frequentar o Agrupamento de Escolas, tem vindo a decrescer. Em termos de dados atuais do concelho, no presente ano letivo, o número de alunos da educação pré-escolar ronda o total de cerca de 100 alunos e o primeiro ciclo conta com um total de 165 alunos. Se verificarmos o atual número total de alunos de todo o Agrupamento de Escolas de todos os níveis de ensino, esse número é de 715 alunos. Quanto aos alunos com NEE, quer enquadrados no DL n.º. 3/2008 de 7 de Janeiro, quer com apoio especializado (psicológico ou psicopedagógico) fora deste DL, regista-se um total de 50 alunos no referido Agrupamento, sendo mais especificamente cerca de 10 alunos do pré-escolar e cerca de 25 do primeiro ciclo. Também o Município viu reduzido o seu número de freguesias,

passando para as 5 freguesias atuais assim como o número de escolas EB1 que foi encerrando progressivamente.

Em termos gerais, trata-se de um concelho desertificado, com baixo nível socioeconómico, elevada taxa de analfabetismo na faixa etária dos 30 anos, baixa qualificação profissional, falta de oferta de emprego, hábitos de consumo excessivo de álcool e índice preocupante de PPD. Refira-se, em relação a este índice, que uma percentagem significativa deriva de nascimentos resultantes de relacionamentos entre casais com relações familiares.

Face à realidade concelhia descrita, um grande número de crianças são crianças com poucos recursos, não só económicos mas sobretudo pessoais, têm pouca estimulação e acompanhamento escolar em casa e a escola é desvalorizada em detrimento das tarefas agrícolas (principal meio de subsistência de uma grande parte das famílias do concelho).

2.1. Colaboração com os SPO do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva

A parceria da Autarquia com o Agrupamento de Escolas teve o seu início em 2001, aquando a implementação do Projeto “Ser Criança” referido anteriormente, e que se verifica até à data. Durante a implementação do referido projeto e dando cumprimento a uma das ações nele previstas, visto que durante esse período (2001-2004) o Agrupamento de Escolas não tinha psicóloga nos SPO colocada pelo MEC, o trabalho especializado de psicologia era desenvolvido por mim, com todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao 9º. ano de escolaridade, principalmente.

Neste sentido, no que diz respeito ao trabalho especializado houve necessidade de criar alguns instrumentos de trabalho que permitissem a recolha de informação escolar sobre os alunos referenciados pelas professoras no sentido de orientar o processo de avaliação, nomeadamente: ficha de sinalização versão para alunos da educação pré-escolar e para alunos do primeiro ciclo (Dias, 2001; anexo 1). O método que utilizava era o adotado na clínica Cativar, onde iniciei a minha prática profissional: 3 sessões de avaliação e após realização do relatório externo de avaliação com o respetivo

diagnóstico, alguns alunos eram alvo de acompanhamento psicológico e/ou psicopedagógico, caso se justificasse. No seguimento do diagnóstico obtido, era traçado para cada aluno em acompanhamento um plano de intervenção (Dias, 2001; anexo 2) das áreas em défice com as respetivas estratégias e materiais de intervenção. A grande maioria dos motivos apontados pelas educadoras e professoras para pedido de avaliação dos seus alunos, eram sobretudo, dificuldades de aprendizagem (expressão escrita, dificuldades na fala, dislexias) ou relacionadas com problemas de comportamento como défice de atenção e hiperatividade). Também surgiram pedidos de avaliação especializada para verificar a condição de sobredotação de alunos que completavam os 6 anos de idade (idade da primeira matrícula no ensino básico, primeiro ciclo) até ao final desse ano civil, conforme legislação em vigor, na altura. Daqui resultou, em 2004, a credenciação que me foi atribuída pela Direção Regional de Educação, DSTP/SPO do Norte, para efeitos de elaboração de relatórios de avaliação psicopedagógica de crianças que pretendem efetuar a matrícula antecipada no primeiro ciclo (Despacho 173/ME/91 de 23 de Outubro, artigo n.º 22).

Tal como já foi mencionado, com os alunos do 9.º ano de escolaridade, implementei um programa de Orientação Escolar e Profissional (Dias, 2003, adaptado de um programa de O.E.P. do Agrupamento de Escolas de Nossa Sra. Da Hora, Matosinhos) em oito sessões, por solicitação do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva. Esta adaptação, que se traduziu num número mais reduzido de sessões relativamente à versão original, deveu-se ao facto da solicitação por parte do agrupamento de escolas ter ocorrido com o ano letivo bastante avançado. Assim, em termos gerais, estas oito sessões compreenderam a criação, para cada aluno, do caderno “o meu caderno de O.E.P.” onde faziam o arquivo do material utilizado e explorado nas sessões: ficha pessoal, ficha “refletir”, contrato onde se previam as regras de funcionamento das sessões, ficha de avaliação das sessões (preenchida no final de cada sessão), exploração de conceitos (valores, atitudes, capacidades, aptidões, interesses), questionário de planeamento vocacional, ficha “como sou eu?”, Inventário de Valores Profissionais de Super (Super, 2000) e ficha “monografia de uma profissão” com a exploração de textos sobre relatos profissionais, teste COPS (California Ocupacional Preference System, 1982), IPP (Interesses e Preferências Profissionais, CEGOC-TEA, 1995). Nas sessões seis e sete procedi à exploração dos resultados obtidos pelos alunos nos referidos testes e, na última sessão, os alunos preencheram a ficha “a

alternativa mais adequada para mim” analisando e explorando a oferta educativa e formativa resultante de materiais de divulgação que as escolas iam recebendo e outros materiais resultantes de pesquisas efetuadas sobre a oferta de escolas profissionais, de aprendizagem, cursos tecnológicos e de ensino superior do distrito de Viseu e de distritos limítrofes. Como complemento enriquecedor à implementação deste programa, a Autarquia proporcionou aos alunos do 9.º ano de escolaridade a participação na “Feira de Orientação Escolar e Profissional” que decorreu em Maio de 2003, em Viseu, permitindo aos alunos recolher informações mais específicas sobre cursos, contactar com alunos de outras escolas que enveredaram por cursos profissionalizantes e recolher material.

Em agosto de 2005, com a entrada em funções de um novo executivo camarário, fui formalmente afeta aos serviços de educação, tendo a Autarquia dado continuidade à parceria interinstitucional com o Agrupamento de Escolas. Neste sentido, decorrente da reorganização dos serviços fiquei, a partir dessa data, responsável apenas pelo serviço especializado de psicologia aos alunos da educação pré-escolar e do primeiro ciclo acumulando, também, a prestação deste serviço aos menores encaminhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (embora seja uma instituição autónoma e independente, tal como refere o documento legal que a enquadra – Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro - , encontra-se associada aos serviços de ação social do Município em termos do organigrama institucional).

Assim, e até à presente data, tenho colaborado com os SPO do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva, que só desde o ano letivo 2011/2012 é que conta com uma psicóloga colocada pelo MEC. A partir desse ano letivo, as psicólogas do concelho reúnem todos os inícios dos anos letivos com o coordenador da educação especial para análise e distribuição dos alunos com NEE e outros alunos que, não estando ao abrigo legal da educação especial, necessitam de apoio psicológico e/ou psicopedagógico.

A metodologia de intervenção que serve de base ao trabalho desenvolvido com os alunos acima referidos, e que obedece também aos documentos legais em vigor, encontra-se descrito no capítulo III do presente documento. A colaboração com os SPO, abrange ainda outros âmbitos relacionados com a EE, como é o caso da integração na vida ativa de alguns alunos com currículo específico individual (alínea c), do DL 3/2008), também explanado no capítulo III. Ainda no âmbito da parceria escola-autarquia, são desenvolvidas em conjunto outras atividades, nomeadamente ações de

sensibilização a professores e, sobretudo, a alunos sobre temáticas que contribuem para um maior sucesso escolar/prevenção do absentismo e abandono escolar ou esclarecem os alunos sobre problemáticas que se verificam em contexto escolar (cf. ponto seguinte).

2.2 Ações de sensibilização a alunos, professores e pessoal não docente

Durante todo o trabalho desenvolvido na Autarquia relacionado com a parceria com o Agrupamento de Escolas, fui-me apercebendo da necessidade de esclarecer os docentes acerca de algumas temáticas relativas a diagnósticos apresentados por alguns alunos e que eram ainda pouco conhecidas em termos de contexto escolar. Daqui surgiu a organização e ministração da ação de sensibilização sobre o tema “Transtorno de Défice de Atenção com Hiperatividade”, relativa à qual criei um pequeno Bloco Informativo para Professores distribuído no final da ação aos participantes (Dias, 2002) e que a Autarquia publicou. Este Bloco Informativo foi posteriormente divulgado e distribuído junto de outros Agrupamentos de Escola de concelhos limítrofes, como Castro Daire e São Pedro do Sul.

Estas sessões de sensibilização e esclarecimentos estenderam-se também aos alunos do Agrupamento de Escolas abordando áreas que, progressivamente, começaram a integrar um conjunto de temáticas obrigatórias no âmbito dos PES das escolas (Plano de Educação para a Saúde) normalmente desenvolvidas nas disciplinas de educação cívica: “a adolescência e a sexualidade”, dirigida aos alunos do 5.º ao 9.º anos de escolaridade e nas quais foram abordados conceitos como comportamentos de risco, formas de prevenção e algumas doenças sexualmente transmissíveis. Outra temática abordada com esses alunos foi acerca de hábitos de alimentação saudável na qual foram esclarecidos conceitos como anorexia, bulimia e obesidade, alimentação adequada e benefícios da prática de exercício físico. Esta ação foi inclusivamente desenvolvida no projeto educativo de âmbito nacional ao qual a escola secundária de Vila Nova de Paiva se candidatou -“Parlamento Jovem” – e na qual participei, em conjunto

com o Deputado da Assembleia da Republica de um dos partidos políticos com assento pelo círculo de Viseu, Dr. Almeida Henriques.

No ano letivo 2011/2012, para assinalar o dia internacional das pessoas com deficiência (3 de dezembro), e com o intuito de sensibilizar técnicos, comunidade educativa que trabalha com estas crianças e as suas famílias, a Autarquia organizou um workshop intitulado “Diferentes? Sim. E depois!?”. Pretendeu-se com esta ação alertar a população-alvo para os desafios e papeis que têm que enfrentar, os aspectos centrais na ação educativa destas crianças e a igualdade de direitos. Em 2013, a Autarquia quis novamente celebrar este dia mas, desta vez, com um workshop destinado aos alunos e ex-alunos do agrupamento de escolas portadores de deficiência com a dinamização de jogos dramáticos: identidade e alteridade, voz, gesto, movimento, corpo e espaço, dramaturgia e criatividade.

Atentos, quer à necessidade de promoção de competências de estudo quer ao crescente absentismo e/ou abandono escolar do concelho, foram implementadas estratégias interinstitucionais de prevenção e combate a estes fenómenos. De acordo com Monteiro & Santos (1996), a aprendizagem define-se como uma mudança relativamente estável e duradoura do comportamento e do conhecimento. Esta predisposição para a aprendizagem não ocorre “num relâmpago” mas exige muitas tentativas e experiências para se desenvolver e muitas vezes o fracasso escolar persistente dá origem à desadaptação psicossocial. São inúmeros os fatores que prejudicam as práticas educativas entre os quais se encontram as dificuldades económicas, as dificuldades conjugais, psicopatologias parentais, o *stress* do dia-a-dia”. Em termos gerais, com esta ação pretendia que os alunos conhecessem e adotassem as estratégias que considerassem mais eficazes, tendo em conta as suas características pessoais, a natureza e o objetivo das tarefas escolares para que consigam melhorar o seu nível de realização educativo. Assim, no ano letivo 2012/2013 a psicóloga da Autarquia, a Psicóloga dos SPO e o elemento representante da educação na CPCJ, ministraram uma ação de sensibilização aos alunos dos 4.º e do 6.º. anos de escolaridade, população-alvo escolhida tendo em conta que se verificam nestas faixas etárias maiores taxas de absentismos e abandono escolar precoce no concelho, subordinada ao tema: “métodos e hábitos de estudo”.

No ano letivo 2013/2014 esta temática foi retomada para os alunos do 5.º. ao 7.º. ano de escolaridade recorrendo ao programa de intervenção “(Des)venturas do Testas” (Rosário, 2001). Este programa é composto por um

manual explicativo e 3 pequenos livros de intervenção (cada um destinado respetivamente ao 5.º ano, ao 6.º ano e ao 7.º ano) estruturados por histórias contadas por um aluno chamado “Testas” nas quais aborda a questão da organização do estudo, gestão do tempo, elaboração de resumos de estudo, estratégias de memorização, formas adequadas de comportamento, e ainda algumas fichas práticas de preenchimento pelos alunos para consolidação destes conceitos. Esta ação intitulada “saber estudar...é o que está a dar!” foi estendida aos alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade abordando as mesmas aptidões mas de forma mais aprofundada.

Foi promovida também pela Autarquia, com a colaboração da psicóloga dos SPO do Agrupamento de Escolas, uma ação de sensibilização dirigida aos alunos do primeiro ciclo sobre a temática do bullying no seguimento da aquisição dos jogos educativos criados pela Mestre Cátia Vaz (Vaz, 2013) “A brincar e a rir o bullying vamos prevenir”. A necessidade de realizar prevenção nesta área deveu-se ao facto de em algumas escolas do concelho já se verificar algumas formas deste fenómeno em ascensão - bullying psicológico, cyberbullying, bullying físico - em faixas etárias cada vez mais precoces conjugado com o facto de se verificar que a prevenção nesta área é escassa e pouco eficaz. Para além da divulgação e apresentação do referido jogo efetuada pela sua criadora, as psicólogas do concelho criaram uns painéis em papel de cenário decorados com imagens alusivas às várias formas de bullying onde, no final da divulgação, os alunos representaram graficamente e por palavras/expressões o que apreenderam dos conceitos: vítimas, agressores, formas de bullying e prevenção.

Para além da importância de sensibilizar e prevenir junto dos alunos, os serviços de educação da Autarquia preocupam-se também com o serviço prestado às crianças pelo seu pessoal não docente (auxiliares de ação educativa). Foi devido a esta preocupação e com o intuito de melhorar a qualidade desses serviços prestados às crianças da educação pré-escolar e primeiro ciclo do concelho, que propus a realização da primeira ação de formação integrada destinada às auxiliares de ação educativa contratadas pela Autarquia afetas aos jardins-de-infância e escolas do primeiro ciclo do concelho, nomeadamente, durante o serviço de refeição, prolongamento de horário (este serviço é destinado apenas aos alunos da educação pré-escolar) e vigilância nos recreios. De um modo geral, esta ação versou temas desde a prevenção primária ao crescimento das crianças e crianças com NEE, na qual ministrei os seguintes temas: principais aquisições das crianças dos 3 aos 10

anos (fases do desenvolvimento), como ajudar a desenvolver crianças responsáveis e autónomas, o que se espera da família, orientações educativas para lidar com as crianças; dificuldades de aprendizagens: atraso de desenvolvimento global e deficiência mental; problemas de comportamento: comportamentos de oposição e desafiante, comportamento agressivo e não cooperante, hiperatividade e défice de atenção.

No presente ano letivo, e olhando para a diversidade de competências que estas funcionárias devem possuir para trabalhar com as crianças nestas faixas etárias, inclusive no relacionamento com os pais/encarregados de educação, propus uma nova temática a abordar no mesmo formato com a mesma população-alvo a ter lugar no início do mês de setembro, debruçando-se sobre formas pedagógicas e eficazes de comunicar com as crianças, atitudes educativas dos cuidadores adultos, elaboração de planificações de atividades lúdico-pedagógicas adequadas às faixas etárias das crianças (dos 3 aos 10 anos) e desenvolvimento de atividades de interior e exterior, relacionadas com jogos e prática físico-motora, inclusive com crianças com NEE.

CAPÍTULO II

Fundamentação Teórica

1. Educação Especial

O ambiente de renovação e reforma que se viveu na educação em alguns países ao pôr em prática novas reformas do sistema educativo, colocou-nos uma série de desafios, como a integração escolar dos portadores de deficiências físicas, mentais ou sensoriais. Ao longo da história, pode-se perceber que a Educação Especial tem sofrido modificações nos seus objetivos e passado por várias redefinições. Nos últimos vinte anos ela sofreu mudanças significativas que fizeram com que as crianças com NEE, que tantas vezes foram excluídas da escola, viessem a participar e a usufruir de uma educação o mais igual possível àquela recebida pelos seus companheiros do ensino regular. Mazotta (1982, p.10) ressalta:

“A Educação Especial está ao contrário, baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidade, mediante a diversificação dos serviços educacionais de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam. Nesse sentido, ela representa um desafio para os educadores para encontrar caminhos e meios, estabelecer uma política de ação e criar facilidades para a provisão de recursos educacionais apropriadas a todos os educandos”.

A educação especial surgiu com o início da institucionalização para crianças com deficiência, e entre os séculos XVII e XIX acontecem evoluções significativas. Grandes pensadores revelavam preocupação com os direitos dos indivíduos e com as estratégias facilitadoras de aprendizagem para aquelas crianças. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) defende a filosofia social e educacional e dos direitos humanos; Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) cria um alfabeto manual a alerta para a possibilidade dos surdos lerem e falarem; Joahann Pestalozzi (1746-1827) edificou uma educação concreta, ancorada na observação direta e participação ativa; e Jean Itard (1774-1838), o afamado educador de Victor de Aveyron (criança selvagem), recorre a estimulações sensoriais e sociais. No século XIX criaram-se as escolas especiais para cegos e surdos e, no final deste século, é iniciado o acompanhamento a pessoas com deficiência mental. Entre 1945 e 1970, a psicologia fortalece o seu papel com Piaget, Freud, Skinner e surge a

pedagogia por Montessori. Tecem-se críticas aos internatos, escolas e classes especiais, considerando-os limitadores da aprendizagem, pela restrição de contactos com o exterior. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que afirma que “Todo o ser Humano tem Direito à Educação”, os portadores de deficiência passaram a ter algumas oportunidades. Na década de 50 começaram a surgir as primeiras escolas especializadas e as classes especiais.

Após a década de 1960 surgem novidades ao nível de conceitos e de práticas que se foram introduzindo nas respostas dadas às crianças e jovens com deficiência. Com o surgimento da proposta de integração, na década de 70, os alunos com deficiência começaram a frequentar as classes comuns, mas coexistia também uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais, que não ofereciam as condições necessárias para que os alunos com deficiência alcançassem sucesso na escola regular. Portugal adere parcialmente à integração, em 1979, pois mantém em funcionamento as escolas especiais, paralelamente, à integração da maioria dos alunos na escola regular (Sanches & Teodoro, 2006). São criadas e regulamentadas as Equipas de EE, pelo Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto, em 1988 e, para os alunos com NEE, o regime educativo especial através do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos determina a quebra formal com a EE, reforçando-se esta rutura com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais geradora da Declaração de Salamanca, no ano de 1994. Documento de referência no tempo atual, coloca os direitos da criança e dos jovens com NEE no contexto mais abrangente, referindo a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e, ainda, as Normas das Nações Unidas sobre a igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993).

Os alunos com NEE podem ser distinguidos, levando ainda mais à frente, o princípio da diferenciação positiva, entre os que apresentam problemáticas de baixa-intensidade e alta-frequência e os que apresentam problemáticas de alta-intensidade e baixa-frequência. Se para os primeiros deve ser suficiente uma maior qualidade nas respostas educativas e escolares, no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica associadas a medidas como os percursos alternativos e os apoios individualizados, para os outros requerem-se recursos humanos e logísticos mais sofisticados e especializados. Em 7 de janeiro de 2008 é publicado o DL n.º 3/2008, que

determina os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, ensinos básico e secundário, dos setores público, particular e cooperativo. Este documento legal estabelece a criação de condições para a adequação do processo educativo aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios, resultantes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, com dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e da participação social. Neste sentido, o atual diploma em vigor (DL n.º 3/2008) prevê, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, levando à criação de escolas de referência nas áreas da cegueira e baixa visão e da surdez, bem como a criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo ou alunos com multideficiência.

Tal implica um esforço adicional de entidades diversas, que vão das escolas às autarquias, às equipas técnicas financiadas pela segurança social e às famílias, no que diz respeito à rede e serviços de apoio que permitem estabelecer os mecanismos que garantam a responsabilização institucional, a construção de planos individuais tão precoces quanto possível e a melhoria dos processos de transição entre sistemas ao longo da vida da criança.

Aos docentes de educação especial compete lecionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio.

A CIF (2003) representou um progresso no campo da intervenção em reabilitação e especificamente na educação especial, quer em relação ao paradigma individualista (médico ou psicológico) que tratava a deficiência como um problema das pessoas que poderiam ser “compensadas”, quer ao chamado paradigma social, que coloca todo o enfoque nas estruturas e que trata as pessoas com deficiência indistintamente de outras categorias vulneráveis à exclusão social. A CIF, superando o reducionismo de ambas as visões, chama a atenção para os problemas das pessoas e para os obstáculos existentes no meio, propondo assim que se trabalhe simultaneamente a capacitação dos indivíduos e as acessibilidades aos recursos de instituições que deverão adaptar-se às necessidades de todos.

Colocando em evidência, não as deficiências, mas as capacidades das pessoas e os obstáculos que enfrentam, a CIF exige uma avaliação mais fina e ajustada, fazendo com que os apoios cheguem a quem deles mais necessita, e a construção de programas educativos individuais mais precisos e rigorosos, capazes de ir mudando ao longo do processo de aquisições feitas na escola.

A educação especial tem, desta forma, por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com NEE de carácter permanente.

Neste sentido, a educação especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2. Escola Inclusiva

Como já foi referido, foi com a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), que foi adotado o conceito de “necessidades educativas especiais”, e que mais popularizou o termo Inclusão. As práticas promotoras de uma escola inclusiva têm como base mudanças que não são orientadas na perspetiva do aluno, mas na própria escola, nas suas condições físicas, no seu contexto educativo, no currículo e no modo como se estruturam as relações pessoais. Estas práticas devem contemplar a heterogeneidade como um valor, reconhecendo que os alunos considerados com NEE não são responsáveis pelo insucesso dos outros ou que prejudicam as suas aprendizagens, mas alunos que podem contribuir, de forma positiva, para cimentar conceitos de valor sobre partilha, aceitação, potencialidades da diferença e solidariedade. Para tal, o trabalho cooperativo assume um papel fundamental, na medida em que a construção de um clima de interações positivas, baseadas na aceitação da

diferença como um valor, poderá ser potencializador de aprendizagens sociais, afetivas e académicas.

Verificou-se que os professores não estariam devidamente habilitados para lecionarem a alunos com NEE. Portanto, levantou-se a questão de que não estaria a haver uma efetiva inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, devido a vários aspetos, nomeadamente:

- As políticas públicas apontavam para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, mas a sua aplicabilidade era deficitária;
- Os professores não estavam preparados para darem respostas práticas à Educação Inclusiva e deste modo havia a possibilidade dos alunos enfrentarem problemas ao longo da sua escolarização;
- As instituições de formação de professores não respondiam às expectativas dos professores no que respeita a formação em termos de atendimento educacional aos alunos com NEE.

A inclusão dos alunos com NEE, sobretudo os de carácter permanente, nas escolas de ensino regular tem em vista proporcionar-lhes interações com o grupo de pares, de modo a criar oportunidades de aprendizagem e aquisição de competências funcionais. Neste sentido, todos os alunos, independentemente d(as) problemática(s) que possam ter, devem interagir com os seus colegas, de modo a que as aprendizagens entre todos sejam significativas.

A abordagem da Educação Inclusiva baseia-se no princípio da inclusão e reconhecimento da necessidade de conseguir escolas para todos, que aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Isto quer dizer que essa abordagem defende não só a inclusão dos alunos com NEE no espaço físico, mas também que as escolas devem encontrar formas de dar respostas pedagógicas adequadas a esses alunos, adaptando-se às suas necessidades de modo a responder à diversidade, sabendo que numa sala de aula há 20 crianças com princípios, cultura, meios diferentes. É necessário arranjar forma de se adaptar a esses alunos, dando-lhes as mesmas oportunidades, direitos e deveres.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 21), o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todos os alunos devem 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 respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto, de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. Santos (2004, p. 214), para complementar, refere que a inclusão escolar se refere a todas as formas possíveis por meio das quais se procura, no decorrer do processo educacional escolar, combater a exclusão, maximizando a participação na educação de todos os alunos dentro de uma área, quaisquer que sejam as origens das barreiras que experimentem na sua aprendizagem. Segundo Gordon Porter (1994), a escola inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais. Assim, o conceito de escola inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem exceção, têm direito, pretendendo dizer que todos os alunos devem (ou têm o direito de) ser incluídos no mesmo tipo de ensino.

O princípio inclusivo que atua neste domínio é o da conjugação do desenvolvimento das capacidades dos alunos para a participação social, política, cultural e económica, com a promoção do desenvolvimento das organizações de modo a oferecer as oportunidades de que os alunos carecem. O mesmo princípio inclusivo se aplica aos alunos com necessidades educativas de carácter permanente (cuja taxa de prevalência, segundo os estudos mais recentes, é cerca de 1,8%), com a diferença de que estes carecem de apoio específico ao longo de todo o percurso escolar.

Para Sim-Sim (1995, p.42) mais do que sensibilizar para a EE, é necessário formar (todos) os professores no respeito pela diferença e pelas dificuldades individuais. Só assim fará sentido falar de escolas inclusivas e de sistemas educativos regidos por princípios integradores, onde todas as crianças da mesma comunidade aprendam em conjunto e sejam salvaguardadas as NEE de cada uma. Em suma, um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas. Fundamentalmente, a escola inclusiva pretende marcar a passagem dum modelo tradicional - sistema paralelo de educação especial - em que havia turmas e até mesmo instituições específicas

de ensino especial, focalizado na deficiência do aluno e ministrado por professor de educação especial - para um novo modelo em que os alunos com NEE são incluídos nas turmas ditas "normais", ou seja, no ensino regular. Esta inclusão ocorre, não apenas nas atividades curriculares, mas também em todas as outras atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, procurando atenuar as diferenças, aceitá-las e respeitá-las, o que é fundamental, inclusivamente em termos de cultura escolar.

A questão-chave é como rentabilizar de forma eficaz os escassos recursos da educação especial em prol dos que necessitam de maior apoio e intervenção. Dentro de um sistema estruturado na base do modelo segregador, a elegibilidade para obter recursos fundamenta-se em diagnósticos certificados. Os profissionais acautelam recursos, assegurando que todos os que a eles têm acesso respondam aos critérios de elegibilidade. Esta situação é mais problemática dentro de um sistema baseado no modelo da educação inclusiva. Em primeiro lugar, os recursos devem ser orientados para a adaptação do sistema regular de ensino e não para os indivíduos com necessidades especiais. Em segundo lugar, a abordagem inclusiva não pressupõe rotular alunos, sendo por isso necessário construir meios alternativos para oferecer serviços aos que mais deles necessitam. Contudo, em muitas das situações, as autoridades competentes continuam a afetar recursos financeiros com base em categorias de deficiência e rótulos. Em terceiro lugar, os limitados recursos disponíveis para a educação especial seriam completamente absorvidos se fossem totalmente alocados para tornar acessível o sistema regular de ensino.

3. As necessidades educativas especiais

Leonor Moniz Pereira (1998) diz-nos que “até ao século XIX, poucas tentativas foram feitas para educar deficientes” e liga a ‘separação’ à ‘aniquilação e veneração’. Todas as crianças que nasciam com deficiência eram ‘suprimidas’, sendo muitas vezes consideradas como “um perigo”.

O conceito de NEE abarca um vasto e variado leque de dificuldades de aprendizagem ou dificuldades específicas de aprendizagem ou distúrbios de aprendizagem, como são diferentemente designadas. Esta designação

sofreu, ao longo da história, algumas alterações e divergências de entendimentos.

Entre 1800-1930, a chamada fase da fundação, foi a medicina (neurologia) que primeiro se interessou pelos problemas na aprendizagem, começando pela observação clínica de crianças com alguma lesão cerebral, causada por acidentes, quedas ou doenças, e a sua relação com perdas ou distúrbios da linguagem, da fala e da aprendizagem. Neste sentido, a história das dificuldades de aprendizagem começa nos estudos neurofisiológicos de pacientes que perderam a capacidade de falar, de ler, escrever ou calcular depois de sofrerem uma lesão cerebral e centrava-se no estudo do cérebro e das suas funções.

Seguiu-se a chamada fase de transição (1930-1963) durante a qual os psicólogos e educadores, apoiando-se nos conhecimentos da fase anterior, desenvolveram instrumentos e programas úteis para o diagnóstico e a recuperação de distúrbios de aprendizagem na criança. Os problemas de aprendizagem estavam, então, relacionados com: distratibilidade, hiperatividade, problemas perceptivo-visuais e perceptivo-motores (Werner & Strauss, 1942). Estes autores concluíram que as crianças necessitavam de uma intervenção educativa especial, propondo orientações educativas que visavam a recuperação dos processos de aprendizagem deficitários (problemas de natureza perceptiva), e o ajustamento educativo (eliminar estímulos distratores na sala de aula) com o objetivo de minimizar o impacto desses processos deficitários. A importância de Werner e Strauss no campo das dificuldades de aprendizagem foi profundo, porque desenvolveram um conjunto de recomendações educativas específicas para determinadas habilidades de aprendizagem deficitárias, mas também porque deram uma orientação geral que se tornou muito influente na educação de crianças excecionais (por exemplo: Marianne Frostig (1960), juntamente com outros autores, desenvolveu o primeiro teste de percepção visual com o objetivo de facilitar o diagnóstico precoce abarcando cinco áreas ou capacidades perceptivas: coordenação visuo-motora, discriminação figura/fundo, constância perceptiva, posicionamento no espaço e relações espaciais; McCarthy (1961) criou o ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) que avalia as habilidades e dificuldades na área do processamento da linguagem.

Seguiu-se, entre 1963-1980, a fase de integração. Com as fases de fundação e de transição criaram-se as condições necessárias para que fosse oficialmente reconhecido o campo das dificuldades de aprendizagem enquanto

área específica, como um objeto de estudo e uma atividade. Em 1963, Samuel Kirk popularizou o termo dificuldades de aprendizagem (“Learning Disability”) referindo-se às crianças que apresentam: “desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios do comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, cultural ou de fatores pedagógicos”. Para Kirk (1963), as crianças com dificuldades de aprendizagem eram as que : 1º - tinham uma discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de execução; 2º - o seu atraso escolar não se devia a outras deficiências; 3º - não tinham aprendido pelos métodos usuais e necessitavam de métodos específicos de ensino. Vellutino, Perfetti e Lergold (1977) defendiam uma conceção linguística das dificuldades de aprendizagem, criticando o dos défices perceptivos, o que gerou uma polémica aberta entre as duas perspetivas. Contudo, estes autores vieram chamar a atenção para o trabalho ao nível das aquisições linguísticas, já que a recuperação de uma criança com dificuldades de aprendizagem não se consegue unicamente com base numa reeducação perceptivo visual. As crianças com dificuldades de aprendizagem, teriam maior dependência nas suas atividades intelectuais, menor perseverança, maior impulsividade e maior dificuldade em compreender e realizar orientações, não podendo assim assumir um papel ativo na sua própria aprendizagem. Os estudos de Torgensen (1977), apesar de algumas limitações, salientaram a importância do ensino de técnicas de autocontrolo da compreensão (autoensino) e das técnicas de estudo.

Na chamada fase contemporânea, ou seja, desde 1980 até à atualidade, a tendência foi alargar o diagnóstico e a intervenção para além da idade escolar; definir com maior precisão os termos “dificuldade” e “distúrbio”; implementar uma colaboração mais estreita entre as escolas normais e especiais e utilizar novas tecnologias no diagnóstico e no tratamento.

Apesar das divergências e diferenças nas várias tentativas de definição de dificuldades de aprendizagem todas elas abordam a questão da presença de desvantagens, de uma discrepância significativa entre a realização escolar e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas: expressão verbal, compreensão auditiva, expressão escrita, capacidade de leitura básica, compreensão da leitura, cálculo matemático e raciocínio matemático, ou seja, presença de dificuldades académicas quando comparado com crianças da mesma idade cronológica e discrepância significativa entre a capacidade

intelectual e o rendimento escolar. São referidos ainda, outros fatores que contribuem para o agravamento das dificuldades de aprendizagem: fatores fisiológicos, tais como disfunção neurológica ou lesão cerebral, determinantes genéticas ou hereditárias; fatores bioquímicos; fatores endócrinos e fatores institucionais tais como as condições materiais de processo ensino/aprendizagem, as metodologias de ensino e o grau de adequação do programa às características do indivíduo. Brennan (1988, p.36) ao referir-se ao conceito de NEE, afirma que:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta 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 do desenvolvimento do aluno”.

Para Correia (1993), o conceito de NEE aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também a dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. Assim, as NEE dividem-se em NEE permanentes, que exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno; as NEE temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

Neste contexto, o conceito de NEE abarca todos os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, não comuns à maioria dos alunos da mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem (Bairrão, 1998).

O suporte legal para a integração de crianças e jovens com deficiência no ensino regular fez-se, até 2008, mediante o DL n.º 319/91, de 23 de agosto. Aqui se expandiu o conceito de NEE e se decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos na avaliação dos alunos. Estabelece-se o regime educativo especial onde se determinam medidas a aplicar aos alunos com NEE, integrantes de um plano educativo individual e de um programa educativo (art.º 15.º e 16.º), em situações mais complexas, cabendo ao

professor de educação especial a sua elaboração (art.º 17.º). No ano de 2008, este documento legal é revogado pelo DL n.º 3/2008.

Podemos ainda observar, segundo a DSM – IV TR, em relação às perturbações que habitualmente aparecem na primeira e na segunda infâncias ou adolescência, as seguintes:

- Deficiência mental: ligeira, moderada, grave ou profunda;
- Perturbações da aprendizagem: perturbações da leitura, do cálculo, ou da escrita;
- Perturbações da comunicação: perturbações da linguagem expressiva, da linguagem recetiva-expressiva, ou fonológica e gaguez;
- Perturbações globais do desenvolvimento: onde se incluem as perturbações autística, de Rett, desintegrativa da segunda infância, de Asperger;
- Perturbações disruptivas do comportamento e de Défice de atenção: perturbação de hiperatividade com défice de atenção, perturbação de oposição;
- Perturbações da alimentação e do comportamento alimentar da primeira infância ou do início da segunda infância: pica, mericismo, anorexia nervosa, bulimia nervosa;
- Perturbações de tiques: perturbação de Gilles de la Tourette, perturbação de tique motor crónico ou vocal ou de tique transitório;
- Perturbações da eliminação: encoprese e enurese;
- Outras perturbações: ansiedade de separação, ansiedade de desempenho, ansiedade generalizada, perturbações de personalidade

CAPÍTULO III

Metodologia de intervenção: inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

1. Processo de referenciação de alunos

Tal como já foi anteriormente mencionado no capítulo II, ponto 2.1, o trabalho especializado que fui desenvolvendo com as crianças com NEE, atravessou dois enquadramentos legais cujo objetivo comum, em última análise, é a inclusão destes alunos na escola regular, embora o DL 3/2008, o que vigora atualmente, seja mais redutor na sua classificação e consideração do conceito de NEE. Neste sentido, o referido DL enquadra as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às NEE apenas de alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

A este propósito, Simeonsson (1994) refere que é necessário distinguir entre problemas de baixa-frequência e alta-intensidade e problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade. Os primeiros, baixa-frequência e alta-intensidade, são aqueles que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos dessas situações as alterações sensoriais, tais como a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, o síndrome de Down, entre outros.

A nível escolar, são os casos de baixa-frequência e de alta-intensidade que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas (Bairrão, 1998). São casos com uma prevalência baixa mas que são muito exigentes em recursos humanos e em recursos materiais especializados. Em suma, o DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, vem definir o grupo-alvo da

educação especial, enquadrando-o claramente, no grupo a que Simeonsson refere de baixa-frequência e alta-intensidade.

Assim, após este pequeno apontamento explicativo, irei expor os procedimentos legais e interinstitucionais inerentes ao processo de referenciação dos alunos (sobretudo de alunos do pré-escolar e primeiro ciclo, apenas, embora o processo seja transversal a todos os alunos), que me são encaminhados pelo Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva para acompanhamento especializado, no âmbito da parceria com o Município.

Para dar início ao processo de referenciação, em primeiro lugar, o Agrupamento de Escolas tem de contemplar nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa para os alunos que se enquadram na educação especial. Nesses projetos educativos deverão estar registadas, entre outras, as ações e respostas específicas a implementar e as parcerias a estabelecer, assegurando assim a participação dos alunos com NEE de carácter permanente nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade educativa em geral. É no âmbito destas parcerias que surgiu a colaboração com os serviços de educação da Autarquia, nos quais sou a técnica responsável e presto serviço especializado aos alunos, entre outras tarefas de colaboração com o departamento de educação especial do Agrupamento de Escolas que adiante indicarei.

Estes processos de referenciação de alunos quer para os SPO do Agrupamento de Escolas quer para avaliação e acompanhamento pela psicóloga da Autarquia, assumem carácter prioritário e obrigatório, devendo os docentes priorizar a sua execução sobre toda a atividade docente.

A referenciação consiste na comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de NEE de carácter permanente. Neste primeiro momento, devem ser indicados quais os problemas detetados pelos professores. De um modo geral, a iniciativa do pedido de referenciação pode vir de:

- pais ou encarregados de educação;
 - serviços de intervenção precoce;
 - docentes;
 - serviços da comunidade, tais como: serviços de saúde; serviços locais de segurança social, serviços de educação da Autarquia; entre outros.
- Refira-se que na nossa realidade educativa a quase totalidade das referenciações de alunos são efetuadas pelos respetivos professores.

Embora qualquer destes serviços possa, então, fazer a referenciação, a família tem de ser sempre contactada para autorizar o início do processo de avaliação.

A referenciação é entregue aos órgãos de gestão do agrupamento de escolas. A formalização da referenciação é feita através do preenchimento de um formulário (cf. anexo 1), que criei dos serviços de educação da Autarquia e de acordo com o tipo de informação que considerava tecnicamente necessária. Os referidos formulários são entregues e preenchidos pelas educadoras de infância ou docentes do primeiro ciclo, de acordo com o nível de ensino onde estão inscritas as crianças referenciadas.

Após remissão destes formulários preenchidos ao órgão de gestão do agrupamento de escolas, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos necessários que levarão à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação. Assim, o conselho executivo solicita ao departamento de EE que convoque a psicóloga do SPO e a psicóloga da Autarquia para proceder à avaliação das crianças e jovens referenciados e respetiva elaboração conjunta do relatório técnico-pedagógico (anexo 3).

É, então, efetuada uma reunião conjunta entre o coordenador da educação especial do Agrupamento de Escolas, a Psicóloga dos SPO, (colocada pelo MEC), e a Psicóloga da Autarquia para distribuição dos alunos referenciados pelos docentes cabendo à Autarquia no âmbito das suas competências, como já foi mencionado, os alunos da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do concelho, para avaliação especializada.

2. Processo de avaliação especializada

A avaliação especializada efetuada pela psicóloga com recurso a instrumentos técnicos tem como objetivo, através da obtenção de um diagnóstico, recolher informação que permita verificar se se está ou não perante uma situação de NEE de carácter permanente e dar orientações educativas, quer sejam para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), identificando os recursos adicionais a disponibilizar, quer sejam recomendações de intervenção em contexto de sala de aula quer sejam apenas encaminhamento para apoio psicológico/psicopedagógico, caso não se trate de NEE de carácter permanente.

Nas situações em que se considere que o aluno não apresenta necessidades educativas que exijam uma intervenção no âmbito da educação especial, ou que sejam de âmbito exclusivamente psicológico ou psicopedagógico, tal como anteriormente referido, os serviços da EE deverão proceder ao encaminhamento destas situações ou para os apoios disponibilizados pela escola que mais se adequem à situação ou para as psicólogas do SPO e Autarquia. Todas estas informações deverão constar na íntegra no relatório técnico-pedagógico.

Irei apresentar em seguida, as etapas do processo de avaliação especializada efetuadas nas reuniões conjuntas mencionadas no ponto anterior:

- primeira etapa: consiste na análise da informação disponibilizada no formulário de referenciação preenchido pelos professores. Para o efeito, serão seleccionadas as categorias relativamente às quais se considere ser necessário obter nova ou mais informação, de acordo com a condição específica de cada criança/jovem;

-segunda etapa: depois de identificados os aspetos sobre os quais vai incidir a avaliação com referência à CIF, é necessário definir quem vai avaliar as diferentes categorias e que instrumentos vão ser utilizados. Esta fase é muito importante, já que assim não se duplica informação e fica definido o papel de cada interveniente neste processo – dos docentes de educação especial e das psicólogas. Como motivos de referenciação na educação pré-escolar verificam-se, maioritariamente, o atraso de desenvolvimento global, atraso de desenvolvimento cognitivo e/ou psicomotor. Relativamente ao primeiro ciclo os motivos de referenciação prendem-se sobretudo com dificuldades de aprendizagem, défice intelectual, dislexias, problemas de comportamento (défice de atenção/hiperatividade), problemas emocionais, baixa-auto-estima. Como principais testes de avaliação psicológica e psicopedagógica das referidas problemáticas, utilizo sobretudo as seguintes baterias de testes: WPPSI-R (escala de inteligência de Wechsler para a idade pré-escolar e primária – edição revista, Wechsler, D., 1995), Pré-escolar (provas de diagnóstico pré-escolar, de la Cruz, M.V., 1993), CUMANIN (questionário de maturidade neuropsicológica infantil, Pérez, J.A.P., Mateos, R., Arias, R. M., Granados, M.J. & Taipa, A., 2002), WISC-III (escala de inteligência de Wechsler para crianças, versão portuguesa, Wechsler, D., 2002), Desenho da Família (Corman, L., 1985), BAPAE (bateria de aptidões para a aprendizagem escolar, Rocha, A.M., 1996: compreensão verbal

(vocabulário), a aptidão numérica (conceitos quantitativos e utilização de números), aptidão perceptiva e espacial (relações espaciais, constância da forma e orientação espacial), BENDER (teste de avaliação grafo-motora e de organização perceptiva, Bender, L., 1998), PRP (Prova do Reconhecimento das Palavras, Viana, F.L. & Ribeiro, I.S., 2010), PEDE (prova exploratória de dislexia específica, Condemain & Blomquist, 1985), BAPAE (bateria de aptidões para a aprendizagem escolar, de la Cruz, M.V. 1995), D2 (avaliação dos processos básicos frequentemente definidos como atenção, concentração mental ou esforço mental, Ferreira, C. & Costa, A. M., 2007), EDAH (escala para a avaliação do défice de atenção com hiperatividade, Farré, A. & Naroná, J., 2010);

- terceira etapa: depois de uma análise conjunta dos resultados da avaliação psicológica e da avaliação pedagógica (efetuada pelos professores da educação especial), com base na checklist (anexo 4) na qual são atribuídos os qualificadores a cada uma das categorias da CIF que permitirá caracterizar o perfil de funcionalidade do alunos, é elaborado conjuntamente o relatório técnico-pedagógico, tendo em conta a atividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que a nível dos fatores ambientais influenciam essa mesma funcionalidade. Em suma, o relatório técnico-pedagógico inclui uma síntese descritiva dos resultados das avaliações especializadas efetuadas. O relatório deverá ainda explicar as razões que determinam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adotar de acordo com o perfil de funcionalidade do aluno que servirão de base à elaboração do seu Programa Educativo Individual (elaborado pela equipa de educação especial do agrupamento de escolas).

As medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem são (DL 3/2008):

- Apoio pedagógico personalizado
- Adequações curriculares individuais
- Adequações no processo de matrícula
- Adequações no processo de avaliação
- Currículo específico individual
- Tecnologias de apoio

Confirmada a anuência do encarregado de educação, o relatório técnico-pedagógico será homologado pelo conselho executivo. Este relatório fará parte integrante do processo individual do aluno.

Todo este processo de avaliação deverá ser concluído em 60 dias após a referenciação, com a aprovação do PEI pelo conselho executivo, dando-se início à sua implementação.

O PEI é, portanto, um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente. O modelo de PEI a usar em cada escola deve ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico.

O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância do aluno (alunos da educação pré-escolar) ou o professor do primeiro ciclo (alunos do primeiro ciclo).

Sempre que os pais ou o encarregado de educação não concordem com as medidas propostas têm o direito de recorrer aos serviços regionais do MEC.

3. Intervenção e/ou encaminhamentos institucionais

Após a aprovação e assinatura dos PEI por todos os intervenientes, são-me fornecidos todos aqueles que se referem aos alunos que acompanharei. Em seguida, com base nas informações contidas nesses programas, traço um plano de intervenção para cada aluno (cf. anexo 2) direcionado para as áreas em défice apontadas na avaliação efetuada e que servirá de base a toda a minha intervenção especializada.

A avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual tem, obrigatoriamente, de ser realizada em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório no final do ano letivo. Por este motivo, antes do final de cada período escolar, elaboro relatórios síntese do acompanhamento especializado efetuado que são fornecidos às educadoras de infância e professores titulares para serem analisados nas reuniões de avaliação do período. Saliento ainda o facto de que, durante o processo de acompanhamento ao longo do ano letivo, mantenho contacto frequente com as respetivas educadoras/professoras das crianças assim como com algumas mães e encarregadas de educação. É de referir ainda que, alguns alunos até iniciarem a intervenção psicológica/psicopedagógica, são encaminhados para as consultas de desenvolvimento no hospital distrital

de Viseu para uma avaliação com especialistas nas áreas de educação especial e pedopsiquiatria para despiste de problemáticas específicas. Outro aspeto a salientar, é o facto de nestas consultas o número de diagnósticos de crianças com hiperatividade ser cada vez maior e sempre acompanhado de terapêutica medicamentosa para o efeito: “Ritalina” ou “Concerta”.

Também a carência alimentar, como é sabido, entre outras consequências físicas nefastas ao crescimento saudável das crianças, interfere no processo de aprendizagem. Por este motivo, encaminho as crianças/famílias necessitadas para beneficiarem do apoio das cantinas sociais locais, do Banco Alimentar e para a Segurança Social Local.

Sempre que os alunos apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um Plano Individual de Transição (PIT). Nestas situações, também a Autarquia é um parceiro de excelência, competindo-me a integração destes alunos em áreas/serviços da Autarquia que mais de adequam ao seu perfil de funcionalidade por forma a realizarem o estágio de integração na vida ativa.

CONCLUSÃO

O princípio da educação inclusiva é que “as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 21).

Destaca-se aqui a importância da interação como fator desencadeador de aprendizagens. Na verdade, de acordo com a literatura existente sobre esta temática, (...) “todos os indivíduos se desenvolvem segundo os mesmos estádios, necessitando de um ambiente rico, estimulante e abundante para se desenvolverem (Hunt, citado por Silva, 2009), “incluindo uma forte ênfase na prática e participação a partir dos primeiros anos e daí em diante” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, citados por Silva, 2009, p. 140).

A educação inclusiva constitui-se, assim, como uma resposta pedagógica que, ao facilitar a interação e a comunicação entre todos os alunos, contribui para que todos sejam reconhecidos como fazendo parte e sintam que o são.

É no seio do grupo que se podem verificar os progressos daqueles que têm mais dificuldades e corroborar as competências daqueles que não as têm. Nesse sentido, a diferença, como a literatura nos diz, é um desafio e um valor (Rodrigues, 2006; Leitão, 2006; Silva, 2009), porque proporciona situações de aprendizagem estimulantes e enriquecedoras aos alunos, e aos professores, que têm de planificá-las e implementá-las.

Se a exclusão social representa o impedimento do acesso aos direitos de cidadania, a inclusão e a participação social representam o contrário. Representam o acesso aos direitos e às instituições que os devem assegurar a todos, bem como, a capacitação para o cumprimento dos correspondentes deveres de cidadania. A integração pressupõe, assim, que a criança deve ser educada no meio o menos restritivo possível e que este meio deve responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo que ela necessita para superar o seu problema, mas não obriga a que a criança com NEE permaneça sempre na classe regular. Se nos debruçarmos sobre um dicionário básico da Língua Portuguesa, inclusão significa ‘ato de incluir’ e, por sua vez, incluir significa ‘meter dentro’, ‘inserir’, ‘envolver’ e ‘implicar’. Desta forma, ao introduzir-se o conceito de inclusão na escola, parte-se do princípio de que todas as crianças devem ser envolvidas no mesmo

processo educativo, quer tenham ou não NEE, tendo os mesmos direitos. Cabe à escola procurar os recursos necessários, assim como criar condições para que todos possam participar na vida da escola, devendo esta ter em conta as características dos seus alunos e responder às suas necessidades.

No campo das necessidades educativas especiais, caiu-se no nosso país durante algum tempo, num erro conceptual que considerava a exclusão como um problema individual (dificuldades psicológicas ou mentais de aprendizagem), de natureza essencialista (o problema é tido como intrínseco aos alunos com NEE, em vez de ser equacionado na relação das crianças com os seus pares e com o meio escolar) e monolítico, isto é, as diversas dificuldades na aprendizagem eram tratadas no mesmo quadro institucional e político.

A escola deve mobilizar, no quadro do projeto de escola e da atividade docente de cada professor ou equipa docente, respostas que permitam superar o handicap sociocultural, através de medidas como os planos de recuperação, o acompanhamento individualizado, os créditos horários ou os percursos alternativos, a mediação entre a escola e a comunidade ou os CEF (cursos de educação e formação), todos eles orientados para o regresso ao mainstream escolar (quer no âmbito das vias de prosseguimento de estudos, quer nas vias profissionalizantes).

Outra grande medida da reorganização da educação especial, estreitamente articulada com o acima referido, foi a criação do grupo de recrutamento dos docentes da educação especial, colocados nas escolas para prestar esse apoio.

Neste sentido, sempre que o quadro dos recursos humanos dos agrupamentos de escolas não disponha dos técnicos necessários, poderão os agrupamentos recorrer à aquisição desses serviços, nos termos da lei. No entanto, ainda se verifica um desfasamento entre o que prevê a literatura e o enquadramento legal e aquilo que se verifica na prática institucional e organizacional. No âmbito da educação especial, a crescente articulação com os serviços da comunidade assume cada vez maior importância numa ótica de rentabilização de recursos. Assim, as escolas ou agrupamentos de escolas devem estabelecer parcerias com IPSS, centros de saúde, serviços locais de segurança social e autarquias. Os processos de cooperação e de parceria possibilitam aos agrupamentos de escolas uma maior qualidade e eficiência no que se refere às respostas a desenvolver para os alunos com NEE desde o momento da referência até à conclusão da escolaridade ou à sua integração

em áreas relacionadas com o emprego ou atividades ocupacionais. Estas parcerias facilitam também a implementação de estratégias de suporte às famílias destes alunos.

No entanto, são os recursos humanos, nomeadamente psicólogos, das autarquias locais, quem mais contribui no âmbito destas parcerias, em matéria de educação.

Acresce-se ainda o facto de apesar dos SPO dos agrupamentos escolares legalmente e idealmente devam ser constituídos por uma equipa multidisciplinar, onde se inclui o profissional da psicologia, os números que se verificam atualmente são ainda insuficientes para já não falar que, face a esta realidade, estes profissionais se veem forçados a diversificar o seu âmbito de intervenção. As necessidades de psicólogos nas escolas são permanentes, mas as colocações são pontuais, e desde 1999 que não se verificam colocações permanentes de psicólogos no Ministério da Educação, tal como noticiou em Agosto de 2013 a Ordem dos Psicólogos Portugueses. Para cumprir com as recomendações internacionais, quer europeias (Network of European Psychologists in the Educational System, 2011), quer norte-americanas (National Association of School Psychologists, 2000), a rede escolar nacional necessita de mais 750 psicólogos – a somar aos cerca de 750 já existentes – para que o rácio psicólogo/aluno se aproxime do desejável e aconselhável. Um psicólogo a tempo inteiro na escola ajuda os alunos a serem académica, social, comportamental e emocionalmente mais bem-sucedidos, através do apoio na promoção do sucesso escolar, na prevenção na área da saúde mental, no combate às dificuldades de aprendizagem sócio emocionais e comportamentais, na orientação vocacional, nas necessidades educativas especiais, entre outras intervenções.

Numa leitura atenta do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o legislador parece ter invertido o caminho da educação especial. Na sua aplicação prática, destacam-se pontos negativos e promotores do retrocesso: (a) a referenciação dos alunos apresentada ao órgão gestor da escola ou agrupamento de escolas, valorizando-a administrativa e não pedagogicamente (n.º 3 do art.º 5.º); (b) a burocratização do processo de avaliação, tornando-o moroso (alínea a) do n.º 1 do art.º 6.º); (c) a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita, o que parece ser antagónico ao modelo inclusivo que se defende (n.º 3 do art.º 4.º); e (d) O Programa

Educativo Individual é da responsabilidade do docente do ensino regular que, por formação inicial, não detêm competências na área (n.º 1 do art.º 11.º) e o facto de apenas os casos muito específicos (denominados de carácter permanente, seguindo os critérios da CIF) poderem ser acompanhados por técnicos especializados. Neste sentido, levanta-se a seguinte questão: não estaremos a inverter o sentido da caminhada...? Numa resposta global, pode verificar-se no Relatório Mundial sobre Deficiência (OMS, 2011) que muitas pessoas/cidadãos com deficiência ainda não dispõem de acesso igualitário a assistência médica, educação, emprego, serviços correspondentes à deficiência e sofrem exclusão das atividades quotidianas...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anica, G. B., & Silva, M, O. E. (2010). *A educação inclusiva: uma estratégia que responde a todos*. Entretextos, publicação eletrónica do Ceief, Universidade Lusófona (27 de Outubro).

Bairrão, J., Pereira, F., Felgueiras, I., Fontes, P., Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.

Bairrão, J., & Pereira, F. (1999/2000). Situação atual da educação das crianças com necessidades educativas especiais em Portugal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16, p. 67 a 87.

Boné, M., & Bonito, J. (2013) *Conceitos e práticas na educação da criança diferente: uma perspetiva evolutiva*. Braga: Universidade do Minho

Brennan (1988). Necessidades Educativas Especiais. In: CORREIA, L.M. (1999) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto. Porto editora, lda. 1999.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro

Catrola, M., & Silva, Maria O. E (2010). *A educação inclusiva não é uma utopia* (relato de um projeto de intervenção). Comunicação apresentada no XVIII Colóquio da AFIRSE Deontologia, ética e valores na educação.

Correia, L.M. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais. In: Correia, L.M. (Coord.) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto. Porto editora, Lda.

Censo (2011). Instituto Nacional de Estatísticas. *Recenseamento Geral, População e Habitação*.

Montessori, M. (1971). *A mente da criança*, coleção Psicologia e Pedagogia, Tradução Portuguesa de Pedro da Silveira, Portugália Editora, Lisboa

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspetivas e conceitos. In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas, nº 8, pp. 63-83.

Santos, V. (2010). *Diagnóstico social do Concelho de Vila Nova de Paiva*. Município de Vila Nova de Paiva.

Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. IN *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas, vol. 13, pp. 135-153, 2009.

Simeonsson, R. J. (1994). Towards an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood». In R. J. Simeonsson (Ed), *Risk, resilience & prevention. Promoting the well-being of all children*. Baltimore. P. H. Brookes.

Sim-Sim, M.I. (1995). *Formação em Educação Especial: Que Formação?* In Educação. 1995

Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*. Rio Tinto Edições ASA / Clube do Professor.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação educativa. Na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.

Documentos normativos

Decreto- lei nº. 319/91 de 23 de Agosto - *Ensino especial: apoios especializados a alunos com necessidades educativas especiais*, diário da republica, I Série.

Decreto-lei 300/97 de 31 de Outubro – *Criação da carreira de Psicólogo integrado no Ministério da Educação*, diário da república, I Série.

Decreto-lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro – *Educação especial e inclusiva: apoios especializados a alunos com necessidades educativas especiais*, diário da república, I Série.

Despacho Reitoral nº. 137/2011 de 1 de Junho – *Normas para creditação de Mestres em Psicologia*, a partir do grau de Licenciatura em Psicologia pré-Bolonha.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Editorial do Ministério da Educação.

Lei nº. 5/73 de 25 de Julho – *Reforma do Ensino*, diário da república, I Série.

Lei nº. 1/76 de 2 de Abril – *Constituição da Republica Portuguesa*, diário da república, I Série.

Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*, diário da república, I Série.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Ficha de Sinalização (versão pré-escolar; versão primeiro ciclo)

ANEXO 2 – Plano de Intervenção

ANEXO 3 – Relatório técnico-pedagógico

ANEXO 4 – Checklist da Classificação Internacional da Funcionalidade

ANEXO 1 – Ficha de Sinalização (versão pré-escolar; versão primeiro ciclo)

MUNICIPIO DE _____
UNIDADE SOCIOCULTURAL - SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO
ANO LECTIVO 20___/20___

FICHA DE SINALIZAÇÃO
Educação Pré-Escolar

Jardim de Infância: _____

Educador(a): _____

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome do Aluno: _____

Data de Nascimento: ___/___/___

Idade: _____

Filiação: _____ e _____

Residência: _____

_____ Contacto Telefónico: _____

MOTIVO DA SINALIZAÇÃO

(o que o preocupa no Desenvolvimento/Comportamento/Aprendizagem Escolar)

Composição do Agregado familiar, ambiente familiares condições socioeconómicas, outros elementos significativos que não coabitam com o aluno:

PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO

Jardim de Infância

Frequenta o J.I. de _____ desde _____

Apoio Educativo

- Nunca teve apoio
- Já teve apoio em ___/___/___ (motivo) _____
- Deixou de ter em ___/___/___ (motivo) _____
- Tem apoio desde ___/___/___ (motivo) _____

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1- Psicomotricidade (esquema corporal, lateralidade, perceção, coordenação espaço-temporal e olho-mão, memória visual)

2- Linguagem (oral expressiva, recetiva, nível de compreensão e grafismo,)

3- Atenção/Concentração (níveis de concentração nas tarefas, impulsividade)

4- Socialização (relacionamento interpessoal com os colegas/Professores/Família, inserção na comunidade, atividades de lazer)

5- Autonomia (independência pessoal, atividades da vida diária)

6- Comportamento (comportamentos habituais na sala de aula, estados de humor, agressividade, passividade, liderança, gerador de problemas, modificação de atitudes ao longo do tempo)

7- Tipo de atividades que o motivam e reação perante situações novas de aprendizagem

AQUISIÇÕES ESCOLARES

Áreas de sucesso do aluno: _____

Áreas de insucesso do aluno/maiores dificuldades: _____

Se já foram tomadas medidas para satisfazer as necessidades específicas do aluno, indique o que foi realizado e os resultados obtidos:

Outras observações que considere importantes:

Data: ___/___/_____

MUNICIPIO DE _____
UNIDADE SOCIOCULTURAL - SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO
ANO LECTIVO 20___/20___

FICHA DE SINALIZAÇÃO

Primeiro Ciclo

Escola E B 1 de: _____

Professor(a): _____

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome do Aluno: _____

Data de Nascimento: ___/___/___

Idade: _____

Filiação: _____ e _____

Residência: _____

_____ Contacto Telefónico: _____

MOTIVO DA SINALIZAÇÃO

(o que o preocupa no Desenvolvimento/Comportamento/Aprendizagem Escolar)

Composição do Agregado familiar, ambiente familiares condições socioeconómicas, outros elementos significativos que não coabitam com o aluno:

PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO

Jardim de Infância

Frequentou o J.I. de _____ desde _____

Apoio Educativo

- Nunca teve apoio
- Já teve apoio em ___/___/___ (motivo) _____

Primeiro Ciclo

- Frequenta o 1º. Ciclo de _____ desde _____
- Ano de escolaridade: _____
- Tem apoio desde ___/___/___ (motivo) _____
- Retenções: _____

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1- Psicomotricidade (esquema corporal, lateralidade, perceção, coordenação espaço-temporal e olho-mão, memória visual)

2- Linguagem (oral expressiva, recetiva, nível de compreensão)

3- Atenção/Concentração (níveis de concentração nas tarefas, impulsividade)

4- Socialização (relacionamento interpessoal com os colegas/Professores/Família, inserção na comunidade, atividades de lazer)

5- Autonomia (independência pessoal, atividades da vida diária)

6- Comportamento (comportamentos habituais na sala de aula, estados de humor,

agressividade, passividade, liderança, gerador de problemas, modificação de atitudes ao longo do tempo)

7- Tipo de atividades que o motivam e reação perante situações novas de aprendizagem

AQUISIÇÕES ESCOLARES

Áreas de sucesso do aluno: _____

Áreas de insucesso do aluno/maiores dificuldades: _____

Se já foram tomadas medidas para satisfazer as necessidades específicas do aluno, indique o que foi realizado e os resultados obtidos:

Outras observações que considere importantes:

Data: ___/___/_____

ANEXO 2 – Plano de Intervenção

PLANO DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICO – 20__/20__**Nome:**XXXXXX**D.N.:** 21/11/2006**Escola:** E B 1 de Vila Nova de Paiva**Problemática:** Défice de Competências Pessoais e Sociais/Défice Motivacional para a Realização Académica.**Área:** Comportamental

OBJECTIVOS:	ESTRATÉGIAS:	RECURSOS:
1- O X deverá ser capaz de pertencer e atuar em grupo (grupo de pares).	- Desenvolver a capacidade de colaboração social. - Técnica de auto-monitorização (registo de frequência).	- Programa de competências sociais e do programa de desenvolvimento da autoestima
2- O X deverá começar a aumentar e melhorar os padrões de comunicação.	- Treino de assertividade - Shapping - Modelamento comportamental e cognitivo	- Programa de competências sociais e do programa de desenvolvimento da autoestima;

Área: Atenção/concentração

OBJECTIVOS:	ESTRATÉGIAS:	RECURSOS:
1- O X deverá ser capaz de se sentir motivado em aprender, participar e colaborar em todas as atividades curriculares.	- Fazê-lo tomar consciência dos benefícios da aprendizagem a curto e longo prazo. - Reforço positivo	- Programa de desenvolvimento da autoestima - Programa de desenvolvimento socio-afetivo
2- O X deverá ser capaz de se sentir motivado por atividades que envolvam a leitura e a escrita.	- Leitura de livros de histórias - Reforço positivo - Elaboração escrita de pequenas histórias - Elaboração de fichas psicopedagógicas	- Programa de desenvolvimento socio-afetivo
3 – O X deverá ser capaz de permanecer mais atento e concentrado na sala de aula sem se distrair e distrair os colegas.	- Explicação - Consciencialização dos benefícios e consequências - Reforço positivo - Elaboração de fichas do programa PIAAR	- Programa de intervenção educativa para aumentar a atenção e reflexividade (PIAAR) - Programa de intervenção “jogo dos detetives”

ANEXO 3 – Relatório técnico-pedagógico

Relatório Técnico-pedagógico
Alínea a), do ponto 1, do artigo 6º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Ano lectivo 20__/_/___

1. Identificação do aluno

Nome: P. A.T. F.	Data de nascimento: 12/03/2005		
Morada:	Código Postal: 3650-032		
Localidade:	Telefone: 93.....		
Escola: EB 1 de Pendilhe	Ano: 2º	Turma:	N.º

2. Descrição da situação do aluno

A aluna foi referenciada pela primeira vez em 23 de Abril de 2010, por apresentar dificuldades de articulação de palavras, de leitura, escrita e raciocínio e cálculo mental.

Foram solicitados relatórios de avaliação pedagógica, psicológica e de terapia da fala. A avaliação psicológica, considerada fundamental para se avaliar de forma concisa se deveria ou não beneficiar das medidas do regime educativo especial, não se realizou por falta de disponibilidade de horário da psicóloga responsável pelo processo.

O relatório técnico-pedagógico, elaborado em 13 de Junho de 2010, concluiu que a aluna, face às informações disponíveis, não ficaria abrangida pelas medidas do regime educativo especial, preconizado pelo decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, e fosse avaliada psicologicamente no início do ano lectivo seguinte, com carácter de urgência. Após esta avaliação, proceder-se-ia à elaboração de novo relatório técnico-pedagógico. No entanto, face às dificuldades apresentados, era de todo conveniente que a aluna iniciasse sessões de terapia da fala.

No início do presente ano lectivo, iniciou-se o processo com a avaliação psicológica.

3. Perfil de funcionalidade

3.1. Funções do corpo

De acordo com o relatório da terapeuta da fala, de 16 de Maio de 2011, a aluna comete vários erros sistemáticos ao nível da articulação e apresenta um discurso sintético e directo sem pormenores de enriquecimento linguístico. Existem dificuldades na leitura por problemas articulatórios e de consciência fonológica. A escrita reflecte erros articulatórios, mas também dificuldades de aplicação de regras gramaticais e de consciência fonológica. Em suma, a aluna tem uma perturbação articulatória de foro fonológico que condiciona a produção verbal e a leitura/escrita.

Segundo o relatório de avaliação psicológica de 16 de Outubro de 2012, a aluna apresenta um quociente intelectual total médio para a sua faixa etária, pelo que não evidencia défice em termos cognitivos (b117 funções intelectuais – limitação insignificante). Mostrou capacidade de adaptação e motivação para todas as tarefas propostas, nomeadamente as de carácter mais prático (b122 funções psicossociais globais – limitação insignificante).

Ao nível das funções de temperamento e de personalidade (b126 – limitação ligeira) revelou-se cooperante e empenhada, embora fosse necessário, por vezes, estimulá-la para concretizar tarefas que requeriam leitura.

Nas funções de atenção (b140 – limitação moderada) apresenta resultados mais fracos em tarefas que requerem atenção e concentração e em tarefas cronometradas. Os resultados do teste de défice de atenção e hiperatividade,

revelaram que não apresenta um diagnóstico de hiperatividade mas revela sinais de défice de atenção, nomeadamente, ser distraída, desatenta, ter dificuldade em concentrar-se e em manter a atenção.

Evidencia algumas dificuldades em efectuar o registo e o armazenamento das informações e sua posterior recuperação quando necessário, fazendo com que, aparentemente, as mesmas fiquem pouco consolidadas na memória a longo prazo (b144 funções da memória – limitação moderada).

Apresenta resultados pouco satisfatórios em tarefas que exercitavam o raciocínio lógico. É pouco capaz de realizar algumas operações matemáticas, de resolver alguns problemas formulados verbalmente em procedimentos aritméticos, embora esta dificuldade derive, em parte, da dificuldade de leitura e de compreensão do enunciado dos exercícios (b172 funções de cálculo – limitação moderada).

Revela dificuldades na linguagem oral (b167 funções mentais de linguagem – limitação ligeira), com problemas em articular alguns fonemas, omitindo, distorcendo ou trocando-os. É, ainda, pouco capaz de expressar factos ou contar histórias. Parece apresentar uma disortografia, ou seja, executa uma escrita com um grande número de erros.

3.2. Actividade e participação

Segundo o relatório de avaliação psicológica de 16 de Outubro de 2012, a aluna apresenta dificuldades na linguagem oral, em articular alguns fonemas, omitindo, distorcendo ou trocando-os (d330 falar – limitação grave). A aluna não apresenta erros ortográficos quando efectua cópias, resultando do facto de recorrer com frequência ao modelo.

Segundo o relatório pedagógico, a aluna apresenta maiores dificuldades na leitura e na escrita. Revela, ainda, dificuldades na expressão e comunicação oral, não pronunciando correctamente as palavras e efectuando algumas omissões. Manifesta algumas dificuldades no raciocínio e no cálculo mental, assim como na leitura de números com dois dígitos. É uma criança muito activa, estando sempre a mexer-se e a conversar com os colegas.

Em contexto de consulta, mostrou-se uma criança meiga, sociável e expressiva.

3.3. Factores ambientais

4. Razões que determinam as necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente

5. Tipologia das NEE (assinalar com um X)

Tipologia								
Sensoriais		Mentais (globais e específicas)			Neuromusculo- esqueléticas	Surdo- cegueira	Multi- deficiência	Autismo
Audição	Visão	Cognitivas	Linguagem	Emocional				

6. Respostas e medidas educativas a adoptar

A aluna não apresenta limitações significativas ao nível de actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, pelo que não será abrangida pelas medidas preconizadas pelo Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio.

No entanto, a aluna deve continuar a beneficiar de terapia da fala para ultrapassar as dificuldades de articulação, que comprometem o seu processo de aprendizagem.

7. Observações

--

8. Relatório elaborado por (assinaturas):

Educador/Professor/Director de Turma	
Docente de Educação Especial	
Docente de Educação Especial	
Docente de Educação Especial	
Serviço de psicologia (agrupamento de escolas)	
Serviço de psicologia (Autarquia):	
Encarregado de Educação	
Outro ¹ :	

¹ – Indicar qual ou quais.

9. Data de elaboração

Vila Nova de Paiva, 04 de Novembro de 2012

10. Homologação pelo Conselho Executivo

Vila Nova de Paiva, de de 20

O Conselho Executivo

ANEXO 4 – Checklist da Classificação Internacional da Funcionalidade

MODELO DE FUNCIONALIDADE – Checklist CIF (CIF-CJ – DG/DC)

Nome: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: _____

Funções do Corpo**Nota:** Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:0 – Nenhuma deficiência; 1 – Deficiência ligeira; 2 – Deficiência moderada; 3 – Deficiência grave;
4 – Deficiência completa; 8 – Não especificada¹; 9 – Não aplicável²¹ Deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.² Este quantificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Funções do Corpo	Quantificadores						
	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
(Funções Mentais Globais)							
b110 Funções da consciência							
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo							
b117 Funções intelectuais							
b122 Funções psicossociais globais							
b125 Funções intrapessoais							
b126 Funções do temperamento e da personalidade							
b134 Funções do sono							
(Funções Mentais Específicas)							
b140 Funções da atenção							
b144 Funções da memória							
b147 Funções psicomotoras							
b152 Funções emocionais							
b156 Funções da percepção							
b163 Funções cognitivas básicas							
b164 Funções cognitivas de nível superior							
b167 Funções mentais da linguagem							
b172 Funções do cálculo							
Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor							
b210 Funções da visão							
b215 Funções dos anexos do olho							
b230 Funções auditivas							
b235 Funções vestibulares							
b250 Função gustativa							
b255 Função olfactiva							
b260 Função proprioceptiva							
b265 Função táctil							
b280 Sensação de dor							
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b310 Funções da voz							
b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
Capítulo 4 – Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e							

do aparelho respiratório							
b410	Funções cardíacas						
b420	Funções da pressão arterial						
b429	Funções cardiovasculares, não especificadas						
b430	Funções do sistema hematológico						
b435	Funções do sistema imunológico						
b440	Funções da respiração						
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515	Funções digestivas						
b525	Funções de defecação						
b530	Funções de manutenção do peso						
b555	Funções das glândulas endócrinas						
b560	Funções de manutenção do crescimento						
Capítulo 6 – Funções genito-urinárias e reprodutivas							
b620	Funções miccionais						
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710	Funções relacionadas com a mobilidade das articulações						
b715	Estabilidade das funções das articulações						
b730	Funções relacionadas com a força muscular						
b735	Funções relacionadas com o tónus muscular						
b740	Funções relacionadas com a resistência muscular						
b750	Funções relacionadas com reflexos motores						
b755	Funções relacionadas com reacções motoras involuntárias						
b760	Funções relacionadas com o controlo do movim. voluntário						
b765	Funções relacionadas com o controlo do movim. Involuntário						
b770	Funções relacionadas com o padrão de marcha						
b780	Funções relacionadas com os músculos e funções do movim.						
Outras Funções do Corpo a considerar							

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:

0 – Nenhuma dificuldade; 1 – Dificuldade ligeira; 2 – Dificuldade moderada; 3 – Dificuldade grave; 4 – Dificuldade completa; 8 – Não especificada¹; 9 – Não aplicável²

¹ Deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

Atividade e Participação	Quantificadores						
	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e aplicação de conhecimentos							
d110	Observar						
d115	Ouvir						
d130	Imitar						
d131	Aprender através da interacção com os objectos						
d132	Adquirir informação						
d133	Adquirir linguagem						
d134	Desenvolvimento da linguagem						
d137	Adquirir conceitos						
d140	Aprender a ler						
d145	Aprender a escrever						
d150	Aprender a calcular						
d155	Adquirir competências						

d160	Concentrar a atenção								
d161	Dirigir a atenção								
d163	Pensar								
d166	Ler								
d170	Escrever								
d172	Calcular								
d175	Resolver problemas								
d177	Tomar decisões								
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais									
d210	Levar a cabo uma tarefa única								
d220	Levar a cabo tarefas múltiplas								
d230	Levar a cabo a rotina diária								
d250	Controlar o seu próprio comportamento								
Capítulo 3 – Comunicação									
d310	Comunicar e receber mensagens orais								
d315	Comunicar e receber mensagens não verbais								
d325	Comunicar e receber mensagens escritas								
d330	Falar								
d331	Produções pré-linguísticas								
d332	Cantar								
d335	Produzir mensagens não verbais								
d340	Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais								
d345	Escrever mensagens								
d350	Conversação								
d355	Discussão								
d360	Utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação								
Capítulo 4 – Mobilidade									
d410	Mudar as posições básicas do corpo								
d415	Manter a posição do corpo								
d420	Autotransferências								
d430	Levantar e transportar objectos								
d435	Mover objectos com os membros inferiores								
d440	Actividades de motricidade fina da mão								
d445	Utilização da mão e do braço								
d446	Utilização de movimentos finos do pé								
d450	Andar								
d455	Deslocar-se								
Capítulo 5 – Autocuidados									
d510	Lavar-se								
d520	Cuidar de partes do corpo								
d530	Higiene pessoal relacionada com as excreções								
d540	Vestir-se								
d550	Comer								
d560	Beber								
d571	Cuidar da sua própria segurança								
Capítulo 6 – Vida doméstica									
d620	Adquirir bens e serviços								
d630	Preparar refeições								
d640	Realizar o trabalho doméstico								
d650	Cuidar dos objectos domésticos								
Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais									
d710	Interações interpessoais básicas								
d720	Interações interpessoais complexas								
d730	Relacionamento com estranhos								
d740	Relacionamento formal								
d750	Relacionamentos sociais informais								
Capítulo 8 – Áreas principais da vida									
d815	Educação pré-escolar								

d816	Vida pré-escolar e actividades relacionadas								
d820	Educação escolar								
d825	Formação profissional								
d835	Vida escolar e actividades relacionadas								
d880	Envolvimento nas brincadeiras								
Capítulo 9 – Vida comunitária, social e cívica									
d910	Vida comunitária								
d920	Recreação e lazer								
Outros aspetos da Atividade e Participação a considerar									

Factores Ambientais

Nota: As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinale, para cada categoria considerada, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. Assinale com uma (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:
 0 – Nenhum facilitador/barreira; 1 – Facilitador/barreira ligeiro; 2 – Facilitador/barreira moderado;
 3 – Facilitador substancial/barreira grave; 4 – Facilitador/barreira completo; 8 – Não especificada;
 9 – Não aplicável

Factores Ambientais	Barreira ou Facilitador	Quantificadores						
		0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologias								
e110	Para consumo pessoal (alimentos, medicamentos)							
e115	Para uso pessoal na vida diária							
e120	Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal							
e125	Para a comunicação							
e130	Para a educação							
e135	Para o trabalho							
e140	Para a cultura, a recreação e o desporto							
e150	Arquitetura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública							
e155	Arquitetura, construção e acabamentos de prédios para uso privado							
Capítulo 2 – Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem								
e225	Clima							
e240	Luz							
e250	Som							
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos								
e310	Família próxima							
e320	Amigos							
e325	Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade							
e330	Pessoas em posição de autoridade							
e340	Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais							
e360	Outros profissionais							
Capítulo 4 – Atitudes								
e410	Atitudes individ. dos membros da família próxima							
e420	Atitudes individuais dos amigos							
e425	Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade							
e440	Atitudes individuais de prestadores de cuidados							

