

Diversidades

Estratégias de Inclusão na Escola

Região Autónoma da Madeira · Secretaria Regional de Educação · Direção Regional de Educação · Janeiro - junho 2016



07-60

**Inclusão na escola
- diferentes olhares**



64-66

**A experiência e resiliência
de uma psicóloga surda**



103-105

Festa do Desporto Escolar





J. Xavier

Ficha Técnica

Diretor	Marco Paulo Ramos Gomes
Redação	Serviços da Direção Regional de Educação e Colaboradores externos
Revisão	Divisão de Apoio Técnico
Morada	Rua D. João n.º 57 9054-510 Funchal Telefone: 291 705 860
Email	revistadiversidades@madeira-edu.pt
Grafismo e Paginação	Divisão de Apoio Técnico
ISSN	1646-1819
Distribuição	Gratuita - Disponível em www.madeira-edu.pt/dre
Fotos	Ana Patrícia Almeida Associação Contigo Teatro Camdiluv CGorissen Ckarolli Cygnus921 Direção Regional de Educação (DRE) EB1/PE da Ponta do Sol EBS de Santa Cruz Escola São José Guaramirim Ginnerobot Instituto Ayrton Senna Jacinto Jardim J. Xavier Jornalismo de Futuro JToledo Kiki folletosa Lilibeth V. Gonçalves Lotus Carroll Marisa Almeida Metropolitico.org ND Strupler Nick.amoscato Nuno Barreto Perfeitura da Olinda Pedro Vasconcelos Pontificia Universidad Católica de Chile Poperotico Rafael J M Souza Rosa Luísa Gaspar Rubens Martins Ruurmo SRE Stephen Bowler Tio Mobius Woodleywonderworks ΣρΦ Epo

Índice

05 ■ Editorial

■ Artigos

07 Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais
| Luís de Miranda Correia

13 Pelo amor às Diferenças
| Miguel Palha

18 A utilização de estratégias de autorregulação numa sala inclusiva
| Marisa Almeida e Ana Paula Martins

22 Uma breve abordagem à Intervenção Precoce na Região - sua relevância para a Inclusão
| Líria Jardim Fernandes e Luísa Cabral

29 Estratégias de inclusão na escola e na sala de aula
| Maria José Camacho

33 A importância das estratégias de inclusão no domínio da formação profissional de jovens com necessidades especiais
| Glória Gonçalves

36 Necessidades Educativas Especiais e Saúde Mental
| Ana Célia Gonçalves, Marianne Ferreira, Marlene Forte e Raquel Gouveia

45 Tecnologias adaptadas e inclusão - Tecnologias de Informação e comunicação como fator de inclusão e qualidade de vida
| Graça Faria

49 Liderar aprendizagens na escola - a liderança pedagógica
| Elsa Gomes

55 A atividade lúdica como fator de inclusão
| Maurília Cró

58 A construção de práticas inclusivas...um caminho para a equidade educativa!
| Beatriz Ferreira e Paula Romano

■ Testemunho

61 Diferentes olhares sobre a inclusão
| Cristiana Simões Tavares

■ Reflexão

64 A experiência e resiliência de uma psicóloga surda
| Helena Garrinhas

■ Espaço 🧘

67 Viver com o Autismo

68 Massagem e relaxamento em Família - Projeto de estimulação sensorial
| Andreia Pereira | Filipa Serrão | Pedro Pereira

■ Legislação

70 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



■ **Livros**

71 Sugestões de Glória Franco

■ **Espaço TIC**

72 BIGtrack | QUID | Bia e Kiko exploram a Língua Inglesa | PT Magic Contact

■ **Notícias**

73 Sons da Adega de regresso para aliar o Vinho Madeira à Música

74 10 anos de temporada artística

76 Secretaria Regional de Educação apoia a educação literária

77 Caniçal e Ponta do Sol com Natação

78 O Zeca ensina a respirar e a relaxar na sala de aula

79 Exposição Arte Inclusiva.com

83 Faz a tua parte por uma internet melhor

85 Sessão Regional Parlamento dos jovens

87 Festival da Canção Infantil da Madeira

91 Ler com Amor

**93 Site interativo
- projeto regionalização do currículo em educação musical**

95 I Edição do Concurso Nutrichefe

97 XI Edição do Piquenique Saudável

99 Brincadores de Sonhos

101 Escolas recebem bandeiras *eTwinning*

103 Festa do Desporto Escolar



Marco Gomes

Diretor Regional de Educação

Uma Escola “para todos, com todos”.

Ouvimos, muitas vezes, a expressão “inclusão”, e é bom lembrar que esta corresponde à nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e partilhar com pessoas diferentes de nós. Neste contexto, a educação inclusiva é o processo de acolhimento de todas as pessoas sem exceções. É atender a todos na escola, promover a sua presença e participação, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção e identificar e remover as barreiras à aprendizagem, ou seja, oferecer educação de qualidade para todos, proporcionar percursos de sucesso para todos.

Isto significa fazer com que a Escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os seus alunos, sem distinção, pela criação, implementação, desenvolvimento e aprofundamento de “estratégias de inclusão na escola e na sala de aula”, de “práticas inclusivas”, de “tecnologias adaptadas” e de “lideranças pedagógicas que promovem a equidade educativa”.

É indiscutível que este é um processo, um caminho que o nosso País e a Região estão a percorrer, assumindo, de forma inequívoca, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos e com todos. No entanto, sejamos claros, ainda existe, mesmo em cenário educativo, pessoas que acreditam que o melhor é excluir, manter só em “escolas especiais” os alunos com necessidades educativas especiais.

É verdade, mais do que criar condições para esses alunos, a inclusão é um desafio que implica mudar a escola, refundá-la como um todo, no que diz respeito ao currículo, à avaliação e, principalmente, às atitudes e aos comportamentos.

A inclusão não pode ser a simples colocação de alunos com dificuldades e necessidades especiais em escolas que não mudaram nada. É essencial alterar a forma de ensinar para se adequar a *novas formas de aprender e à aprendizagem de todos*.

Por isso, para que a inclusão se torne realidade em cada escola e em cada sala, o papel e a participação do professor é essencial, sem esquecer todos os outros agentes presentes, pais, professores especializados, funcionários, técnicos, lideranças e alunos, todos têm de desempenhar um papel ativo neste processo inclusivo. E o primeiro passo a dar é a sensibilização, é olhar a educação noutra perspetiva, é romper com os medos e os preconceitos, superando assim, as limitações e os obstáculos existentes.

As “estratégias de inclusão na escola” não podiam deixar de ocupar, de forma expressiva, este número da Diversidades, pela sua importância e pelo seu carácter emergente, vincando importantes questões da atualidade sobre essa realidade, que condiciona o presente e, sobretudo, o futuro de todos nós como pessoas e como cidadãos. De facto, não se muda a escola com um truque de magia, mas a implementação de uma escola de qualidade (excelência), que é igualitária, equitativa, justa e acolhedora para todos e com todos, não é utopia. Precisamos de sistemas educativos e escolas fortes, com recursos, com tempo e trabalho pedagógico para ensinar TODOS os alunos. “Pelo amor às diferenças”, temos a coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem no caminho. Sendo assim, conseguir a inclusão de todos é um grande desafio. Mas, o objetivo de se ter “escolas para todos, com todos” é importante demais para não aceitar esse desafio!



Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais

Luís de Miranda Correia¹ - Professor Catedrático Emérito, Universidade do Minho

Introdução

Segundo Correia (1990), a educação pode definir-se como sendo um *processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage*. Verificamos, assim, que o ensino é uma componente essencial no processo de aprendizagem de um aluno e que, quanto maiores forem os seus problemas e as contrariedades dos ambientes onde ele interage, maiores serão as exigências que se colocam a todos aqueles que fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem. Contudo, tendo presente que, como vimos, a educação se prende, essencialmente, com a mudança na aprendizagem de um indivíduo, muitos educadores raramente documentam essa mudança nos alunos de forma a promover-lhes uma educação apropriada consentânea com as suas características, capacidades e necessidades. No caso dos alunos com *Necessidades Especiais* (NE) a observação dos seus comportamentos é de tal forma importante que, sem ela, poderemos

colocar em risco o seu futuro. No entanto, para que seja possível efetuar-se uma observação criteriosa é necessário que se equacione um procedimento que permita edificar uma ponte que interligue a avaliação com a intervenção.

Assim sendo, a existência de um processo que permita dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com NE é o primeiro passo para o seu sucesso educativo. Neste sentido, qualquer processo que pretendamos implementar deve fazer com que o trabalho *colaborativo* entre professores do ensino regular, professores de educação especial e outros profissionais de educação e pais, se baseie em intervenções fidedignas, comprovadas pela investigação que facilitem a individualização do ensino, a implementação de estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades desses alunos e a monitorização do seu desempenho, tendo em conta o seu funcionamento global, aqui mais orientado para as áreas académicas, socioemocionais e pessoais.

Claro que um processo que tenha estes objetivos como meta deve apoiar-se num paradigma cuja finalidade seja o atendimento à diversidade, ou seja, um modelo que possa vir a responder às necessidades de todos os alunos, principalmente dos alunos com NE.

Conceito de Necessidades Especiais

Antes de nos ocuparmos da explanação de um modelo que consideramos eficaz, julgamos que é importante ficarmos com uma ideia do que são alunos com *necessidades especiais*, uma vez que são as características, as capacidades e as necessidades destes alunos que muitas vezes obrigam a Escola a organizar-se no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas que façam com que eles possam vir a experimentar o sucesso.



As *Necessidades Especiais* dizem respeito a um conjunto de fatores de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem acadêmica e socioemocional. Estes fatores podem ser mais ou menos visíveis, afetar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e assim, originar “discapacidades” ou “talentos”. Embora se encontre na literatura um manancial de termos para descrever as características dos alunos com *Necessidades Especiais*, os mais usados pelos especialistas são “risco”, neste caso educacional, *Necessidades Educativas Especiais* e *Sobredotação* (Correia, 2003; Heward, 2003).



Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

Depois de nos termos debruçado, embora sucintamente, sobre o conceito de *Necessidades Especiais* voltamos ao nosso paradigma. Correia (1992) para o formular, começou por considerar três parâmetros fundamentais, designados por discursos: *legislativo*, *psicopedagógico* e *social*. Foi a conjugação destes três discursos que deu lugar a um novo discurso que Correia intitulou de discurso educacional. Este discurso prefigurou um modelo designado de *Modelo de Atendimento à Diversidade* (MAD) (Correia, 1997) cujo objetivo é o de tentar dar resposta às necessidades de todos os alunos, embora com particular incidência nos alunos com NE, ou seja, o MAD prefigura um processo que inclui a provisão de um ensino eficaz para os alunos que estejam a experimentar problemas nas suas aprendizagens logo no início do seu percurso

escolar (figura 1). Assim sendo, o MAD apoia-se num conjunto de intervenções consideradas de uma forma sistematizada (multinível), que permitem, com base na determinação de uma linha de base, verificar o progresso desse aluno e, se esse for o caso, monitorizá-lo a partir dos serviços de uma equipa interdisciplinar. O MAD tem, assim, como um dos princípios fundamentais a diferenciação pedagógica em que o ensino e conseqüentemente o currículo devem ser adequadamente diferenciados para acomodar as necessidades específicas de todos os alunos, designadamente, como atrás afirmámos, dos alunos com NE. Assim sendo, as componentes que materializam o MAD descritas a seguir, formalizam o que acabámos de referir, uma vez que se preocupam com *o que deve ser ensinado* (identificação e planificação), *como deve ser ensinado* (implementação das intervenções) e *como deve ser avaliado o progresso do aluno* (verificação).

Contudo, para que estas premissas tomem forma é fulcral que se respeite o princípio da *colaboração*. O mesmo é dizer que as planificações e intervenções se devem apoiar, muitas das vezes, no trabalho de uma equipa e não só no do professor de turma. Esta equipa, designada de *Equipa de Apoio ao Aluno* (EAA) ou *Equipa Interdisciplinar* (EI), consoante os casos (Correia, 2008), terá vários objetivos, de entre os quais destacamos: (1) A consultoria aos professores, tendo por base as suas preocupações quanto aos problemas de aprendizagem e socioemocionais que o aluno possa apresentar; (2) A identificação de capacidades, necessidades e interesses do aluno; (3) A observação e apreciação do processo do aluno; (4) A proposta/delineação de intervenções adequadas às capacidades e necessidades do aluno; (5) A verificação do sucesso das intervenções; (6) A monitorização do progresso do aluno e (7) A comunicação entre a escola, a família e a comunidade.

Finalmente e tendo presente os serviços que o MAD preconiza, providenciando a recolha de informação crucial para a elaboração, implementação e monitorização das intervenções, quer elas sejam preventivas ou reeducativas e encurtando o tempo quanto à provisão de serviços

de vária ordem, podemos afirmar que estamos perante um modelo que permite aumentar o índice de sucesso dos alunos com NE, reduzindo simultaneamente o número de referenciações para os serviços de educação especial. Observemos o modelo que se segue.



Figura 1 - Modelo de atendimento à diversidade

O MAD tem por base quatro componentes essenciais, todas elas interligadas. A primeira componente diz respeito à *identificação*, conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; a segunda componente refere-se a uma *planificação* apropriada, com base nesse conhecimento; a terceira componente que se relaciona com uma *intervenção* adequada que se apoie nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage (identificação) e numa listagem coerente de objetivos curriculares (planificação) e a quarta componente que diz respeito à *verificação*, ou seja, a um conjunto de decisões relativas à adequação da programação delineada para o aluno tendo por base a intervenção.

A primeira etapa que Correia denominou de *identificação*, relaciona-se com o conhecimento do aluno, dos seus estilos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas capacidades e das suas necessidades com o fim de se determinar os seus níveis atuais de realização académica e social (competências adquiridas), bem como o respeito à análise dos ambientes de aprendizagem (tomando-se por aprendizagem a mudança de

comportamentos que se opera num indivíduo, dentro ou fora da escola) do aluno (académicos, socioemocionais, comportamentais e físicos). A esta etapa segue-se-lhe uma segunda, designada de *planificação* que é a etapa de preparação para a intervenção onde se analisa a informação recolhida sobre o aluno e sobre os seus ambientes de aprendizagem. A terceira etapa do MAD diz respeito à *intervenção*. Esta etapa congrega, quanto a Correia, três fases essenciais: uma, de carácter *preliminar*; outra, de carácter *compreensivo* e ainda uma outra, de carácter *transicional*.

Componente preliminar

No que concerne à componente preliminar da intervenção, esta considera dois procedimentos: um primeiro, da responsabilidade do professor de turma, designado por *intervenção inicial* e, um segundo, designado por *intervenção intermédia*, que para além do professor de turma pode envolver outros profissionais de educação (i.e., professor de educação especial, psicólogo educacional). A intervenção inicial baseia-se na identificação de alunos que estejam a experienciar problemas de aprendizagem no início do ano escolar e na complementaridade do ensino a nível individual ou de pequeno grupo, ou seja, na implementação de estratégias de ensino ou modificações que tenham por base as necessidades do aluno, monitorizando, paralelamente, o seu progresso. Após esta primeira intervenção, caso o professor chegue à conclusão de que o aluno continua a não ter sucesso, então deve passar à fase seguinte, denominada, como vimos anteriormente, por *intervenção intermédia*. A intervenção intermédia apoia-se no uso de estratégias comprovadas pela investigação (i.e., Ensino Direto), tendo como objetivo primeiro minimizar ou até suprimir os problemas de aprendizagem que o aluno está a experienciar, tentando, assim, evitar o seu encaminhamento para os serviços de educação especial. Aqui, o trabalho em colaboração deve congrega os esforços dos educadores ou professores de turma, de educação especial e de quaisquer outros técnicos que se julguem necessários, a *título consultivo*. A equipa de consultoria que vier a ser formada, designada atrás de *Equipa de Apoio ao Aluno* (EAA), deve

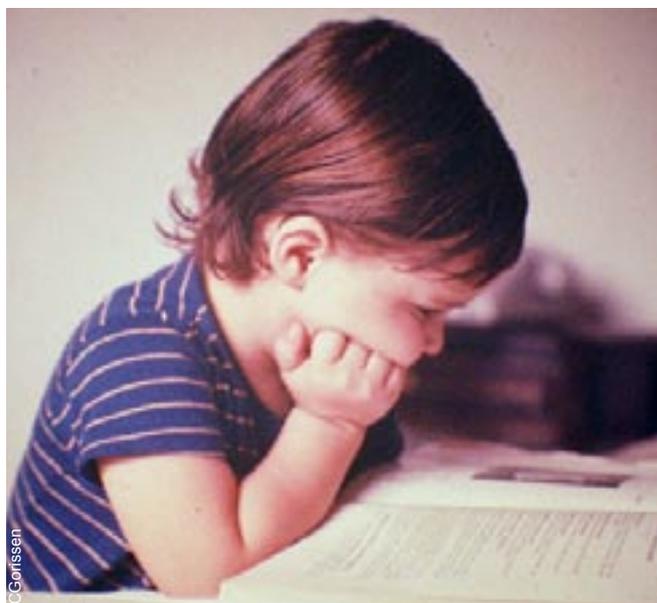
ainda verificar se haverá outros fatores de risco (intraindividuais, como por exemplo, fatores ligados à linguagem ou interindividuais, fatores ligados aos ambientes de aprendizagem, sejam eles os da escola, sejam os externos à escola como, por exemplo, a malnutrição ou fatores culturais) que estejam a impedir o sucesso do aluno. Através da monitorização do ensino (verificar se as estratégias são as ajustadas às capacidades e necessidades) a EAA vai tendo a noção do progresso que o aluno está a experimentar. Se a EAA verificar que o aluno continua a não responder adequadamente ao ensino que lhe está a ser ministrado, então deve propor a sua passagem à componente seguinte, não sem que antes tenha tido a oportunidade de contactar os pais.

Componente compreensiva

Esta componente, designada por *intervenção compreensiva*, apoia-se numa *avaliação* mais exaustiva e mais completa que a da intervenção intermédia, que pretende traçar o perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos ambientes onde ele interage (intervenção remediativa), pressupondo a elaboração de programações educativas individualizadas (PEI) efetuadas por *equipas interdisciplinares* (EI) que tenham por base a diferenciação pedagógica (intervenção). Estas equipas devem começar por rever toda a informação referente ao aluno e aos seus ambientes de aprendizagem contida, quer no relatório inicial, quer no relatório intermédio, bem como proceder a avaliações mais formais que digam respeito, por exemplo, à cognição, ao comportamento adaptativo, à linguagem e ao aproveitamento do aluno. Desta forma, a equipa interdisciplinar estará a usar toda a informação disponível e aquela por ela recolhida, no sentido de se poder determinar a elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial e, se esse for o caso, de se poder elaborar um PEI que, como já aqui foi dito, para além de objetivos de ordem académica e socioemocional, deve também considerar fatores como o estatuto socioeconómico, as condições de habitabilidade e as interações intrafamiliares, mais respeitantes aos seus ambientes envolventes (Correia, 2008).

Componente transicional

Esta componente, denominada por *transicional*, continua muito arredada das nossas escolas, prendendo-se com a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e com a sua inserção na sociedade. Esta diz respeito à *intervenção transicional* referindo-se a programas que são dirigidos a alunos que não estejam a atingir os objetivos do currículo comum e que, devido à sua idade (14 ou mais anos) e aos seus problemas de aprendizagem, geralmente acentuados, necessitam de um conjunto de medidas que possam facilitar a sua inserção na sociedade e no mundo laboral. Neste caso, os programas habitualmente chamados de *programas de transição individualizados* (PTI), não só fazem apelo a adaptações curriculares significativas e generalizadas e ao ensino e aprendizagem em cooperação, como também pedem o envolvimento do aluno em atividades comunitárias, devendo-lhe ser facultada uma atenção muito especial em termos individuais (Correia, 1999; Hallahan & Kauffman, 1997; Sittlington et. al, 1996; West et. al, 1999). Assim sendo, todos os anos a equipa interdisciplinar deve programar experiências que auxiliem o aluno na transição da escola para as próximas etapas da sua vida. Estas experiências devem ajudar o aluno a perceber as suas áreas fortes e as suas necessidades, bem como proporcionar-lhe os apoios de que necessita para que possa vir a experimentar sucesso.



Torna-se assim visível a necessidade de se estabelecerem programas educativos que assentem na observação cuidada e correta das potencialidades e limitações do aluno, tendo em conta as suas preferências, interesses, capacidades e necessidades, no conhecimento profundo que se pretende da família - das interações entre os seus membros, das normas e dos valores por que se regem - e no conhecimento dos recursos da comunidade envolvente.

Assim sendo, a intervenção transicional deve ser tida como um processo contínuo cujo enfoque deve ser dado ao papel do aluno, não só como estudante mas também como futuro trabalhador, membro de família e cidadão preparado para desempenhar com sucesso, na comunidade onde se vier a inserir, as tarefas do dia-a-dia. Deste modo, para além do processo de avaliação e intervenção se centrar no aluno, nas suas capacidades, interesses e necessidades, como vimos anteriormente, o processo deve também responsabilizar os ambientes - educacional, familiar e comunitário (de vida e de trabalho) - adaptando-os às características do aluno (Smith, et. al., 2001) e ajudando-o a propor um conjunto de objetivos que se prendam com as suas intenções de trabalho após a sua saída da escola (Correia, 1999).

Verificação

Finalmente, o MAD compreende ainda uma outra componente denominada por *verificação*, cujo objetivo é indagar se a programação educacional considerada foi a mais apropriada para responder às necessidades educativas especiais do aluno ou, se o não foi, conceber um outro tipo de respostas educativas mais adequadas a essas mesmas necessidades. Deste modo, aquando da implementação do MAD, haverá que considerar pelo menos três momentos de monitorização do progresso do aluno tendo por base a análise da informação recolhida. Num primeiro momento, a análise da informação tem a ver com o progresso do aluno que adveio da observação do professor de turma e das estratégias que usou para tentar minimizar os seus problemas de aprendizagem. Segue-se-lhe um segundo momento em que a

intervenção, já mais elaborada, é complementada pelos serviços de técnicos especializados, numa perspectiva de consultoria, sendo a sua duração determinada pela EAA com base na informação que vai recolhendo. Num terceiro momento, a informação recolhida até à data dá lugar a uma observação/avaliação mais compreensiva, feita por uma EI, consubstanciada na elaboração de um PEI. Aqui, o progresso do aluno é monitorizado durante um período predeterminado, geralmente um ano letivo, tendo em conta os objetivos propostos no PEI e a implementação cabal das intervenções consideradas para as áreas tidas como problemáticas.



Princípio da confidencialidade

Todo o processo descrito acima corporalizado no MAD, deve obedecer a um princípio fundamental, o da *confidencialidade*, ou seja, toda a informação recolhida acerca da criança com possíveis NEE através do conjunto de avaliações propostas no MAD, deve começar a fazer parte dos registos da escola aos quais, só devem ter acesso, as pessoas diretamente envolvidas nesse processo, como os pais do aluno e o próprio aluno, se a sua idade o justificar. Assim sendo, torna-se necessário que o órgão da tutela estabeleça um conjunto de regras que possam elucidar as escolas sobre qual deve ser o seu papel no que diz respeito à implementação do princípio da confidencialidade. De entre os pontos a considerar, salientamos o que concerne

ao acesso à informação (quem a ela deve aceder), a garantia, perante os pais da privacidade dessa informação e o direito que os pais têm de questionar essa informação caso duvidem do seu rigor ou da sua adequação às necessidades do seu filho.

Deste modo, o portefólio que contém as avaliações respeitantes ao quadro social, de saúde, psicológico e educacional do aluno deve ser estritamente confidencial, uma vez que ele encerra todos os relatórios e comentários escritos efetuados por vários profissionais, quer no que diz respeito à criança, quer aos ambientes onde ela se move. De igual modo, a troca de informação verbal sobre o processo de avaliação do aluno deve ser feita apenas entre os elementos que fizeram parte desse processo.

Quanto ao papel e aos direitos dos pais, para além de ser necessária a sua anuência para que se possa efetuar uma avaliação à criança é também importante que se elabore um relatório no final do processo de avaliação que os elucide sobre o que foi feito (que técnicas e instrumentos de avaliação foram usados) e qual o caminho a seguir em termos educacionais (académicos e socioemocionais), geralmente materializado na elaboração de um PEI.

O MAD e o modelo de Resposta-à-Intervenção

O MAD, como modelo de intervenção faseado, embora seja um modelo que se pode aplicar a todos os alunos, está particularmente direcionado para a intervenção com alunos com NE, dentro de uma filosofia educacional e ecológica, dado que procura encontrar soluções apoiadas nas boas práticas educativas, antes de o encaminhar, se esse for o caso, para os serviços de educação especial.

Apesar de Correia ter pensado este modelo há mais de 20 anos, ele pode, até certo ponto, comparar-se ao método designado por *Resposta-à-intervenção*¹ (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003; Gresham, 2002; NRCLD, 2004; Vaughn, 2003) destinado a identificar alunos com NEE, particularmente alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), uma vez que usa três níveis de intervenção, sendo crescente a intensidade do ensino em cada um dos níveis.

O MAD chama também a atenção para a importância de se intervir precocemente, quando o aluno começa a experimentar problemas nas suas aprendizagens, certificando-se de que ele venha a receber apoios adequados baseados no uso de estratégias apoiadas pela investigação (Correia, 2003, Gresham, 2002; Heward, 2006). Este modelo permite ainda que o aluno tenha acesso a intervenções especializadas numa fase mais precoce do seu percurso escolar, mesmo antes de ele ser encaminhado para os serviços de educação especial, pressuposto que considera fundamental.

Nota

¹ Do inglês, *Response-to-intervention* ou *Responsiveness-to-intervention*.

Referências bibliográficas

- Correia, L. M. (1990). Educação Especial em Portugal. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 4, 60-65.
- Correia, L. M. (1992). *Avaliação em educação especial: um modelo possível*. Comunicação apresentada no III Colóquio Internacional da AIPELF/AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Correia, L. M. (1993). O psicólogo escolar e a educação especial. *Jornal de Psicologia*, 11, pp. 5-7.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1999). O papel da escola na transição para a vida ativa de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Sonhar*, 2-3, 201-207.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais* (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 18(3), 157-171.
- Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (467-519). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (1997). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Prentice Hall.
- Heward, W. L. (2006). *Por que razão é a educação especial importante*. *Educare Hoje* (edição especial), 10-11.
- Sittington, P.L., Neubert, D. A., Begun, W., Lombard, R.C. & Leconte, P. J. (1996). *Assess for success: Handbook on transition assessment*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Smith, T., Pollaway, E., Patton, J., Dowdy, C. (2001). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vaughn, S. *How many tiers are needed for response to intervention to achieve acceptable prevention outcomes?* Paper presented at the NRCLD symposium, Responsiveness to intervention, Kansas City, MO, 2003. Retrieved from <http://www.nrclid.org>
- West, L. L., Corby, S., Boyer-Stephens, A., Jones, B., Miller, R. J., Sarkees-Wircensky, M. (1999). *Integrating transition planning into the IEP process*. Arlington, VA: CEC.

¹ correio eletrónico: lmiranda@ie.uminho.pt

Pelo amor às Diferenças

Miguel Palha¹ - Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças e Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21



O modo como as diferenças interpessoais têm sido encaradas ao longo dos tempos modificou-se consideravelmente. Se nos cingirmos ao período que se seguiu à Segunda Grande Guerra Mundial, o mais rico na compreensão, na concetualização e na aceitação do que são as diferenças entre as pessoas, facilmente identificaremos diferentes paradigmas, que se vieram a constituir historicamente, como verdadeiros marcos civilizacionais. Por exemplo, foi proposto com grande relevo nos anos 50 e 60 do século XX, o conceito de integração, segundo o qual todos os cidadãos, independentemente do género, da idade, da etnia, da religião, das suas capacidades ou limitações físicas, mentais ou outras, das suas origens culturais ou familiares, etc., deveriam usufruir dos mesmos direitos e frequentar, em absoluta igualdade de oportunidades, os espaços sociais comuns e beneficiar dos mesmos serviços comunitários. Uma vez que este desiderato era de difícil concretização (não bastava pugnar-se pela integração das pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual), na década de 80 do século passado, o conceito evoluiu para

inclusão: todos os cidadãos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) deveriam ser objeto de uma política ativa de integração na sociedade. Não bastava ser ou estar integrado, ou seja, não ser excluído.

Era necessário desenvolver e aplicar todo um conjunto de medidas que pudessem conduzir a uma integração bem-sucedida. Foi uma mudança concetual assinalável, à qual esteve subjacente a ideia de discriminação positiva das pessoas com deficiência, qualquer que ela fosse. Assim, os cidadãos com desvantagens relacionadas com a sua PDI tornar-se-iam objeto de uma atenção muito particular e seriam, se possível, beneficiários de um interesse, de uma deferência, de um respeito assaz marcantes, fatores facilitadores e promotores e sem dúvida de uma verdadeira inclusão.

A inclusão das pessoas com PDI ou com qualquer estigma, seja ele racial, cultural, religioso, físico ou outro, constitui um imperativo ético. A inclusão, no seu sentido mais lato, pressupõe a adoção de um estilo de vida convencional (normal), sem o recurso a instituições especiais suscetíveis de inevitavelmente promoverem a segregação, como são, de forma paradigmática, as escolas de educação especial.

Para fundamentar o ideal da inclusão, não deverão ser invocados argumentos como os benefícios educativos, como a aprendizagem dos comportamentos pela imitação, como a humanização dos colegas, como o espetáculo degradante oferecido pela concentração artificial de pessoas com deficiência, como as baixas expectativas das instituições especiais e ainda outros habitualmente utilizados nas discussões sobre o tema. O principal argumento assenta no direito à inclusão, independentemente das características (aparências) físicas, mentais, culturais ou outras que distingam um sujeito da restante maioria. Assim, independentemente dos resultados da sua aplicação, a inclusão é um imperativo ético.



No caso de serem encontrados resultados menos bons no decurso da aplicação do ideal da inclusão, o que há a fazer é, sem abdicar do princípio, modificar as estratégias que conduziram a uma intervenção ineficaz.

Idealmente, uma pessoa com deficiência deve pertencer a uma família comum, deve ser incluída no sistema regular de ensino, deve ter acesso às vulgares atividades de lazer comunitário, deve aceder, normalmente, à formação profissional e deve ser integrada no mercado de trabalho. Em nosso entender, para que tudo isto seja possível é necessário concretizar dois objetivos: modificar as mentalidades das pessoas, de forma a que não estigmatizem negativamente a deficiência e não levantem obstáculos ao processo de inclusão, desenvolver e promover o conceito de adaptação (adaptação curricular, adaptação à prática de desportos, adaptação às tarefas profissionais, adaptação às barreiras arquitetónicas,...) ao tipo de deficiência identificada (qualidade, característica, aparência, ...) e à pessoa (tendo em conta as características da personalidade, ...), mas não à patologia subjacente (síndrome do X frágil, por exemplo).

Mas o modo como encaramos as diferenças entre as pessoas não parou de evoluir. Já neste século, um notável publicitário português, Dr. Pedro Bidarra, num assomo de inigualável criatividade, formulou uma genial proposição que haveria de constituir-se como um novo paradigma nesta matéria e revolucionar todo o pensamento com ela relacionada: a Valorização das Diferenças.

Para muitos, utópica, esta nova proposta assenta na ideia de que é possível reverter uma diferença (ou para sermos mais "crus", um defeito), geradora de uma desvalorização social, num enaltecimento diferenciador e sedutor; e que os fatores de singularidade e de distinção poderão ser interpretados como positivos (e não como indesejáveis); e que o princípio da harmonia, da simetria, da correção formal poderá ser desafiado pela própria diferença e substituído por ordenamentos e preceitos bem diversos e que é possível, por fim, exaltar e valorizar a relação afetiva interpessoal, de forma a ensombrar-se a estranheza suscitada pela diferença.

Qual será, então, o grande sonho relacionado com o futuro das pessoas com PDI? A adoção, por parte destas, de um estilo de vida convencional (normal) em todas as suas dimensões!

Para concretizar este desiderato, cinco objetivos intermédios devem nortear a intervenção dirigida às pessoas com PDI e respetivas famílias:

1. A formação e a capacitação das famílias, a fim de melhor poderem lidar com esta problemática;
2. A promoção do melhor neurodesenvolvimento possível, numa perspetiva multidimensional (cognição, linguagem, motricidade, interação social, autonomia, aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, ...);
3. A adoção de comportamentos pessoais e sociais convencionais;
4. A promoção de uma adequada independência pessoal;
5. O desempenho de um papel social relevante, incluindo, se possível, a profissionalização e a vida em família (é o corolário natural dos três primeiros objetivos intermédios).

E qual é então o papel da escola em todo este processo?

No que diz respeito ao primeiro objetivo, não deverão estar cometidas à escola as funções primordiais relacionadas com a intervenção, mas antes ao sujeito com diferenças e à sua família. Por outras palavras, para uma adequada construção de um programa de intervenção, a primazia pertencerá à pessoa com diferenças e à sua família. A escola encarregar-se-á de concretizar o melhor possível (mas não de forma exclusiva), três dos quatro objetivos intermédios, a saber: a promoção

do melhor neurodesenvolvimento possível numa perspetiva multidimensional (cognição, linguagem, motricidade, aquisições académicas,...), a adoção de comportamentos pessoais e sociais convencionais e a promoção de uma adequada independência pessoal. Para que estes objetivos possam ser concretizados, a escola terá de proporcionar currículos muito flexíveis, criativos e bem adaptados às necessidades de cada discente com diferenças. A escola regular e inclusiva deverá reger-se, entre outros, pelos seguintes princípios éticos:

- *Princípio da escolaridade obrigatória*, que determina a obrigatoriedade da frequência do ensino básico para todas as crianças e os jovens, pelo que, quando justificado, se torna necessário elaborar Programas Educativos adaptados às características e às necessidades individuais de cada um deles;

- *Princípio da inclusão escolar*, expresso pela frequência da escola de ensino regular, com os apoios e as adaptações definidos no Programa Individual;

- *Princípio do meio menos restritivo*, expresso tendencialmente pelo estrito cumprimento de condições de frequência similares às do regime escolar convencional, mediante a adoção de medidas mais inclusivas e, portanto, menos restritivas.



Assim, não faz qualquer sentido a exclusão dos sujeitos com diferenças por meio da sua colocação preferencial em classes especiais, como são de forma paradigmática, as unidades especializadas em multidificiência ou as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. Analisemos melhor:

- Relativamente ao segundo objetivo genérico - a promoção do melhor neurodesenvolvimento possível, numa perspetiva multidimensional - não está cientificamente provado que as unidades possam ser benéficas. Um apoio mais sistemático, estruturado, mais intenso e mais personalizado (um para um?) poderá trazer benefícios, mas um apoio com estas características não terá de ser necessariamente proporcionado em unidades especializadas promotoras da exclusão. Há outros modelos bem mais interessantes, como a intensificação dos apoios (poderá ser admissível proporcionar determinados apoios, pontuais, em espaços específicos dentro da instituição educativa, ou seja, no exterior da sala de aula) e a estruturação dos espaços e das atividades na sala regular. Por outro lado, os objetivos curriculares deverão ser muito bem definidos e baseados na construção prévia de um Perfil de Funcionalidade do sujeito. Mais, os objetivos curriculares deverão corresponder aos pontos de descontinuidade neurodesenvolvimental em todas as áreas do neurodesenvolvimento (cognição, linguagem, motricidade, interação social, aquisições académicas,...) e não exclusivamente nas áreas pré-académicas ou académicas (objetivos de muito difícil concretização em qualquer ambiente, mesmo no âmbito de unidades especializadas). Convém lembrar que, nos casos de PDI pela própria definição sindromática, nunca será possível alcançar-se a harmonização curricular. É certo que as aquisições académicas e muito particularmente a aquisição da leitura funcional, constituem um objetivo curricular de extrema relevância. Mas a adoção de comportamentos convencionais e a aquisição de uma boa independência pessoal e social são objetivos claramente mais importantes.

- Relativamente ao terceiro objetivo intermédio - a adoção de comportamentos pessoais e sociais convencionais - as unidades especializadas por via da exclusão que desencadeiam, trabalharão exatamente em contracorrente, isto é, promoverão a adoção de comportamentos não convencionais.

- No que concerne ao quarto objetivo intermédio - a promoção de uma adequada independência pessoal - só poderemos esperar bons resultados como é óbvio, em ambiente de estrita inclusão.

A escola deverá, a partir de certa altura (depois dos treze anos de idade do discente com PDI), constituir-se como uma plataforma de ligação do sujeito à sociedade em sentido lato, ou seja, aos cidadãos comuns, às instituições, às empresas, para além de protagonizar o desenvolvimento de claros objetivos extra-acadêmicos, de um vasto leque de capacidades, conhecimentos e atitudes não necessariamente académicos. Este Plano Individual de Transição, de acordo com a legislação em vigor, só deverá ser operacionalizado a partir dos quinze anos de idade, o que poderá ser tarde e inadequado para muitos adolescentes, sobretudo pelos constrangimentos de ordem comportamental e emocional que esta decisão é suscetível de gerar. Deverá promover-se a funcionalidade na abordagem dos conteúdos curriculares, atendendo aos contextos de vida do aluno. Assim, após o primeiro ciclo escolar, poderá ser proposta a frequência funcional da instituição educativa (frequência de disciplinas de acordo com o interesse e as capacidades do discente, podendo estar vinculado, se necessário, a diversas turmas de anos diferentes). A partir do segundo ciclo, os objetivos curriculares deverão ser eminentemente funcionais, isto é, estarem fortemente relacionados com a independência do sujeito, com inclusão, sempre que indicado, de períodos significativos de treino das aprendizagens académicas funcionais (leitura, escrita e matemática).

De forma recorrente, diríamos cíclica, muitos pais quase sempre insatisfeitos com os resultados académicos dos seus filhos com diferenças, bem como com o desempenho da escola regular, sonham com a construção de estruturas segregadas, como são exemplos as escolas especializadas ou os centros de estudos dedicados ao apoio académico das crianças com diferenças. O erro é sempre o mesmo: estão a fixar-se num único objetivo intermédio, mais precisamente no neurodesenvolvimento ou na aprendizagem, tornando muito difícil a concretização dos outros objetivos intermédios. Um erro dos pais tão frequente quanto clássico em matéria de definição de objetivos para a intervenção é o protagonizado por muitos dos pais de crianças com trissomia 21: fixam, como objetivo maior ou primeiro, a motricidade grosseira, designadamente a

deambulação e, por consequência, contratam os serviços de terapeutas diversos nesta área. Esta opção não é aconselhável, uma vez que a fixação de objetivos para uma adequada intervenção deveria ser na área da linguagem, o grande problema neurodesenvolvimental das crianças com trissomia 21. A atitude dos pais deverá ser muito prudente e isenta de quaisquer encarniçamentos curriculares (o maior perigo, nestes casos, vem dos próprios pais), ou seja, de uma fixação quase exclusiva em metas académicas, como a leitura, a escrita ou a matemática. As aprendizagens académicas são essenciais, designadamente a leitura funcional, mas não são imprescindíveis e não devem, portanto, conduzir ao insucesso na concretização dos outros objetivos intermédios.



Após a execução de um Plano Individual de Transição no âmbito do qual, como dito anteriormente, a escola constituiu-se como uma plataforma de ligação do sujeito à sociedade civil, há que concretizar o mais nobre de todos os objetivos da intervenção: o desempenho de um papel social relevante. De entre as diferentes formas de concretizarmos este ideal - o do desempenho de um papel social relevante - duas opções merecem particular realce:

- Profissionalização (desde a profissionalização plena até ao emprego protegido), que é sem dúvida, a solução ideal mas de operacionalização por vezes, difícil;

- Frequência de Centros de Atividades na comunidade, ou seja, a frequência de um determinado espaço de trabalho com um plano de atividades bem delineado mas sem um vínculo

laboral convencional, razão por que os salários e as retribuições, os descontos para a Segurança Social e outras obrigações contratuais habituais poderão ser atípicas ou mesmo inexistentes. Mas conservar-se-á, todavia, o supremo bem da inclusão num ambiente social estritamente convencional. Esta solução, não sendo a ideal, será em muitos casos, a única possível.

Adicionalmente, não deveremos minimizar, dentro ou fora do espaço escolar o benefício, sobretudo emocional, gerado pelas atividades relacionadas com o lazer: estas devem ser fortemente promovidas, diríamos de uma forma proativa, dadas as limitações dos sujeitos com PDI no processo de dinamização das mesmas. De forma análoga, a relação com as pessoas mais diversas, quer sejam colegas, familiares, frequentadores de instituições recreativas ou desportivas, entre outros, deve ser intensamente fomentada, sempre num quadro de convencionalidade social, ou melhor, de inclusão.

A colocação de sujeitos com PDI em Centros de Atividades Ocupacionais (CAO) institucionais deverá ser, pelas implicações éticas, neurodesenvolvimentais e comportamentais (saúde mental), a derradeira opção neste âmbito. Defendemos mesmo que esta opção só poderá ser concretizada após um parecer positivo de uma Comissão de Ética exterior à instituição promotora do CAO.

Relativamente à colocação residencial, a primeira opção deverá ser a permanência do sujeito com PDI na sua família de origem. Se este desiderato for impossível de concretizar e dependendo naturalmente de diversas variáveis, as melhores soluções poderão corresponder, de forma decrescente, à colocação em famílias aparentadas com o sujeito, em famílias de acolhimento, em instituições residenciais inespecíficas (como lares,...) e finalmente, em unidades residenciais específicas para sujeitos com PDI (serão melhores os apartamentos e menos aconselháveis os lares residenciais).

Se, como atrás referido, no plano ético não deve haver cedências no princípio da inclusão, também não se pode deixar de reconhecer que, em raras circunstâncias concretas, ela constitui um desiderato difícil de alcançar. Referimo-nos naturalmente

a significativas deficiências físicas, a profundas perturbações cognitivas ou comportamentais ou a outras manifestações patológicas graves que, na prática, podem conduzir ao insucesso do ideal da inclusão. Nestes casos excecionais não deverá ser permitida uma atitude unilateral por parte da instituição educativa e sempre na sequência de um parecer de um Conselho de Ética, sem abdicar dos princípios integracionistas. Uma boa prática poderá corresponder à segregação pontual, conquanto não se produza uma indesejável contaminação desta atitude de exceção às esferas relacionais pessoais e familiares.

Para nós de forma ideal num determinado ambiente (escolar, por exemplo), a relação entre as crianças com determinados problemas e as outras crianças deve ser exatamente igual à prevalência, nessa comunidade, das crianças com as mesmas dificuldades. Assim, se a prevalência da PDI for de 2% da população em idade escolar, a prevalência de crianças com esta perturbação no sistema escolar (em cada turma) dessa mesma comunidade deve ser próxima dos 2%.

Reafirmamos, para terminar, que as funções da escola vão muito para além dos objetivos curriculares clássicos e que a inclusão é a melhor via para se poder concretizar no futuro, o grande sonho da adoção de um estilo de vida convencional por parte dos nossos concidadãos com diferenças, mormente com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

ⁱ correio eletrónico: miguelpalha@diferencas.net



A utilização de estratégias de autorregulação numa sala inclusiva

Marisa Almeidaⁱ e Ana Paula Martinsⁱⁱ - Instituto de Educação, Universidade do Minho

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas na Escrita e a Estratégia de Autorregulação “EOE+QQO O quê=2 Como=2”

O processo da escrita é uma tarefa muito exigente que requer a orquestração de uma variedade de recursos cognitivos (Paz & Graham, 2002). Os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na escrita apresentam perturbações cognitivas de formulação e sintaxe não conseguindo organizar e expressar as suas ideias seguindo as regras gramaticais convencionais (Cruz, 2009). São também caracterizados por apresentarem “grandes dificuldades para executar os processos cognitivos subjacentes à composição, ou seja, aos processos de planificação (i.e. criação de metas e geração e organização de conteúdos), tradução ou produção de texto e revisão” (Cruz, 2009, p. 186).

Apesar das estratégias de autorregulação serem utilizadas em áreas como a matemática e a leitura, é na escrita que a investigação tem tido

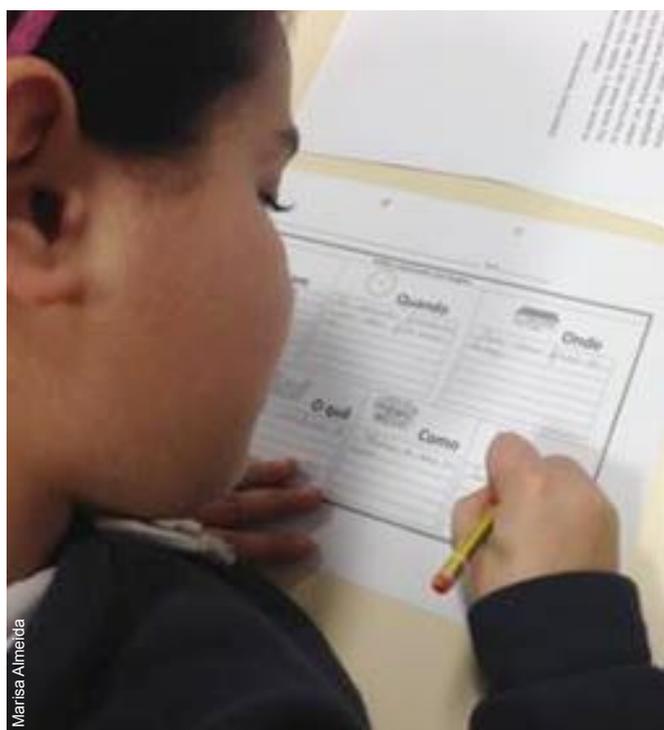
maior enfoque (Harris, Santangelo & Graham, 2008). Segundo Harris et al. (1998), citados por Harris, Santangelo e Graham (2008) na área da escrita, os principais objetivos das estratégias de autorregulação são três:

- Auxiliar os alunos no desenvolvimento de conhecimento sobre a escrita e sobre as estratégias envolvidas;
- Apoiar os alunos no desenvolvimento contínuo das capacidades e das estratégias necessárias para monitorizar e gerenciar a sua própria escrita (por exemplo, na definição de metas e na utilização de auto-monitorização, autoinstrução, autoavaliação, e autorreforço);
- Promover o desenvolvimento de atitudes e crenças positivas em relação à escrita e a si mesmos enquanto escritores.

Deverá ficar claro para os alunos com e sem dificuldades de aprendizagem específicas que os benefícios do uso das estratégias de autorregulação farão sentir-se em vários aspetos da sua vida dentro e fora da escola. Contudo, para os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, o ensino deste tipo de estratégias “é uma das mais eficientes abordagens do ensino individualizado” (Martins, 2000, p. 171).

A investigação internacional realizada sobre a estratégia de autorregulação: “EOE+QQO O quê=2 Como=2”, mostrou que esta tem emergido como uma das mais eficazes e amplamente validadas na área da escrita. Com esta estratégia específica, os alunos respondem a uma série de perguntas de forma estruturada para garantir que incluam todos os principais componentes nos textos que produzem (Martins, 2000, p. 171).

Desenvolvida por Graham e Harris em 1989, esta estratégia, ensinada através do modelo de estratégias de autorregulação desenvolvido pelos mesmos autores, tem sido validada repetidamente em diferentes estudos (Patel & Laud, 2009). Estes



estudos mostraram que os textos produzidos pelos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem específicas tornaram-se mais completos, mais longos e mais comparáveis aos dos seus pares, sem nenhum tipo de necessidade educativa especial (Patel & Laud, 2009). No âmbito do mestrado em Educação Especial, especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, da Universidade do Minho, desenvolvemos um estudo *quasi-experimental* com uma amostra constituída por trinta e dois alunos, do quarto ano de escolaridade do ensino básico do Concelho de Braga, distribuídos por um grupo experimental e um grupo de controlo, apresentando um deles dificuldades de aprendizagem específicas. Os alunos do grupo experimental aprenderam a estratégia de autorregulação durante três meses, em sete aulas de aprendizagem que duraram cerca de 60 minutos cada uma. A avaliação de pré-teste e pós-teste feita com base na produção escrita dos alunos incidu sobre o número de palavras e sobre os oito elementos essenciais numa história - personagem principal, espaço, tempo, ação que inicia a história, objetivo, ação e reação das personagens e o final. De acordo com os resultados deste estudo: a) o resultado total do número de elementos da história no pré-teste, nos dois grupos não apresentavam diferenças estatisticamente significativas, no entanto, após a implementação das estratégias de autorregulação, observou-se a sua existência; b) no grupo experimental constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste, no que diz respeito ao número de palavras e ao número total de elementos da história; c) o resultado total do número de elementos da história no pós-teste do aluno com dificuldades de aprendizagem específicas (14) foi superior à média da turma (11,31) e d) verificou-se um *effect size* no resultado referente aos elementos da história de 2,25 o que é considerado pela literatura como altamente eficaz, o que reforça a eficácia desta estratégia.

Como ensinar a estratégia de autorregulação na escrita “EOE+QQO O quê=2 Como=2”

Na investigação realizada na Universidade do Minho, todos os materiais e sequência de

aulas utilizados na aprendizagem da estratégia basearam-se no modelo de instrução de estratégias de autorregulação de Harris, Graham, Mason e Friedlander (2008). Esta estratégia, constituída por duas partes que podem ser utilizadas independentemente é específica para trabalhar a escrita de histórias. Primeiro, os alunos aprendem EOE: E - Escolho a minha ideia; O - Organizo o meus apontamentos e E - Escrevo e digo mais. Esta estratégia aplica-se para a escrita de qualquer tipo de textos, pretendendo ajudar os alunos a se lembrarem das etapas do processo de escrita e assim executarem-nas sem erros ou esquecimentos. Em segundo lugar, os alunos aprendem a usar QQO O quê=2 Como=2 como uma forma de organizar as suas anotações para escrever histórias: Q - Quem é a personagem principal; Q - Quando é que a história tem lugar; O - Onde é que a história se passa; O quê - O quê é que a personagem principal faz ou quer fazer; O que fazem as outras personagens. O quê 2 - O que é que acontece com a personagem principal? O que é que acontece com as outras personagens? e Como 2 - Como é que a história acaba? Como é que a personagem principal e as outras personagens se sentem? (Harris, Graham et al., 2008).

Foram utilizadas sete aulas de cerca de 60 minutos cada uma para ensinar a estratégia aos alunos:

Aula 1: Na primeira aula, os alunos de forma colaborativa, localizaram as partes da história utilizando a mnemónica: “Quem, Quando, Onde, O quê =2, Como =2” em duas histórias que são fornecidas. Os alunos aprenderam as duas estratégias e estabeleceram parceiros de escrita e o conceito de transferir/transferência (i.e. transferir a aplicabilidade da estratégia noutros contextos

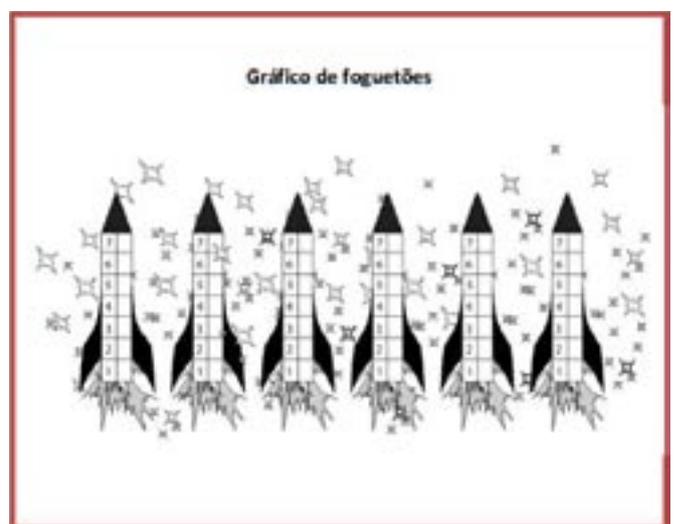
para além da escrita de histórias). A estratégia é apresentada como um “truque” que bons escritores utilizam quando escrevem.

Aula 2: A estratégia “EOE + QQO, o quê= 2, Como = 2” foi revista. Os estudantes examinaram uma história que escreveram previamente e procuraram o número de partes da história. O progresso atual para cada aluno foi representado graficamente e teve como objetivo obter todas as sete partes que constituíam a história como meta a alcançar. Nesta aula, os alunos registaram os seus esforços de transferência e expuseram oralmente se transferiram, quer EOE, quer QQO e de que forma ajudaram o seu parceiro.

Aula 3: O professor modelou a escrita utilizando a estratégia “EOE+QQO” na escrita de uma história. Foram estabelecidas autoafirmações como forma de autorregulação.

Aula 4: O professor e os alunos escreveram uma história em conjunto utilizando as estratégias “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”. O professor providenciou o apoio necessário para certificar-se que todos os alunos tivessem sucesso na escrita de uma história com as setes partes. Os alunos foram reforçados a utilizar as autoinstruções e uma boa escolha de palavras. A história deveria fazer sentido e conter vocabulário rico.

Aula 5: Os alunos continuaram a rever as estratégias “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”. Foi primordial que o professor providenciasse a cada aluno o auxílio necessário para que cada um obtivesse sucesso. Os alunos preencheram, por si só, o seu gráfico de foguetões e escreveram os seus apontamentos.



Aula 6: Repetição da aula anterior, mas em vez de se basearem numa imagem para escrever uma história, utilizaram uma frase inicial. Foi dada oportunidade aos alunos para transferirem os seus conhecimentos.

Aula 7: Repetição das lições número cinco e seis.

Assim, inicialmente, a aplicação da estratégia foi ensinada pelo professor que serviu de modelo, mostrando as ações que devem ser realizadas com recurso a exemplos. Numa fase posterior os alunos obtiveram apoio na elaboração dos textos.

Considerações finais sobre a importância do uso de estratégias baseadas na investigação

A forma mais óbvia para tornar a escrita mais eficaz para todos os alunos e especificamente para aqueles com dificuldades de aprendizagem específicas é identificar práticas baseadas na



investigação (Troia & Graham, 2010), tal como a que foi apresentada neste artigo. Segundo Brown-Chidsey e Steege (2005) as intervenções baseadas na investigação são importantes pois:

- Aumentam a probabilidade de resultados positivos;
- As intervenções baseadas na teoria, na opinião, nos testemunhos e na avaliação subjetiva têm mostrado ser ineficazes;
- As intervenções ineficazes resultam em falta de progresso;
- Os alunos e as suas famílias têm o direito de esperar que os profissionais de educação utilizem a intervenção que tem maior probabilidade de promover resultados positivos. Consideramos, assim, que através da implementação de estratégias de autorregulação na escrita os professores do ensino regular ou de educação especial podem apoiar os alunos a: atingir um nível cognitivo capaz de planificar, produzir e editar a escrita, aumentar a capacidade de monitorizar e lidar com a sua própria escrita e desenvolver atitudes positivas sobre a escrita e sobre si mesmos como escritores (Harris & Graham, 1996; Zito, Adkins, Gavins, Harris, & Graham, 2007).

Bibliografia

- Boscolo, P. & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (284-308). New York: The Guilford Press.
- Brown-Chidsey, R. & Steege, M. W. (2005). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. New York: Guilford.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas.
- Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional Science*, 36, 395-408.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MD: Brookes.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Massachusetts: Brookline Books.
- Martins, A. P. L. (2000). Dificuldades de aprendizagem específicas: Questões sobre estratégias de aprendizagem. *Revista Sonhar*, VII.2, 163-182.
- Patel, P. & Laud, L. (2007). Integrating a story writing strategy into a resource curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 34-41.
- Patel, P., & Laud, L. (2009). Helping students to add detail and flair to their stories. *Preventing School Failure*, 54(1).
- Paz, S. D. L., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687- 698.
- Troia, G. A., & Graham, S. (2010). Students Who Are Exceptional and Writing Disabilities: Prevention, Practice, Intervention, and Assessment. *Exceptionality*, 12(1), 1-2.
- Zito, J. R., Adkins, M., Gavins, M., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: Relationship to the social-cognitive perspective and the development of selfregulation. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 77-95.

¹ correio eletrónico: marisarobina@hotmail.com

² correio eletrónico: apmartins@ie.uminho.pt

Uma breve abordagem à Intervenção Precoce na Região Autónoma da Madeira - sua relevância para a Inclusão

Líria Jardim Fernandesⁱ e Luísa Cabralⁱⁱ - Direção Regional de Educação



Intervenção Precoce: Enquadramento Conceptual

A Intervenção Precoce na Infância é um conjunto de serviços/recursos para as crianças em idades precoces e suas famílias, os quais são disponibilizados quando solicitados pela família, num certo período da vida da criança, incluindo qualquer ação realizada quando ela necessita de apoio especializado para:

- assegurar e incrementar o seu desenvolvimento pessoal;
 - fortalecer as auto competências da família;
 - promover a sua inclusão social.
- Estas ações devem ser realizadas no contexto*

natural das crianças, preferencialmente a nível local, com uma abordagem em equipa multi-dimensional orientada para a família. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005, p.17).

Esta definição reflete a mudança de uma intervenção focalizada na criança para uma abordagem que envolve a criança, a sua família e o meio, correspondendo a uma evolução das ideias no campo da incapacidade, especialmente a mudança de um modelo “médico” centrado na criança para um modelo “social”. A Intervenção Precoce (IP) tem como objetivo apoiar e fortalecer a criança, a família e os serviços envolvidos, deixando de ser um serviço centrado no apoio às dificuldades específicas da criança e passando a ser pensada como uma conjugação de saberes acerca das influências mútuas biopsicossociais e ecológicas envolventes. O enfoque e especificidade da Intervenção Precoce é a promoção do desenvolvimento da criança através de um plano de intervenção que optimize oportunidades de aprendizagem em contextos naturais do seu quotidiano, desenvolvido conjuntamente com a família e outros prestadores de cuidados relevantes na vida da criança (Carvalho et al., 2016).

Outro pressuposto subjacente à definição apresentada é que a Intervenção Precoce potencializa uma maior inclusão das crianças. Efetivamente, a Intervenção Precoce na Infância (IPI) constitui um instrumento fundamental, quer a nível político quer a nível profissional, na construção de uma sociedade inclusiva e coesa, que esteja atenta aos direitos das crianças e suas famílias. Assegurar a todos o direito à participação e à inclusão social constitui uma prioridade política de coesão social (European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), 2005, Birrento, 2015).

A experiência tem evidenciado que, quanto mais precoces são as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social (Carvalho et al., 2016).

A importância de intervir em idades precoces para prevenir ou atenuar problemas de desenvolvimento é hoje um dado inquestionável e um direito que assiste a todas as crianças. A investigação, no âmbito da neurobiologia, tem vindo a demonstrar que as experiências precoces têm um papel significativo no desenvolvimento cerebral e que as características do ambiente familiar e social em que as crianças estão inseridas têm uma influência direta no desenvolvimento da criança, com efeitos a nível do sistema nervoso central. Os estudos têm demonstrado que não só o cérebro organiza o comportamento, mas que a experiência humana tem igualmente influência na forma como o cérebro se desenvolve. A neuroplasticidade tem a ver com a capacidade do sistema nervoso aos níveis celular, metabólico ou anatómico, se modificar através da experiência e, neste sentido,

fundamenta a necessidade da Intervenção Precoce (Boavida, 2012; Carvalho et al., 2016; Rodrigues, 2015).

Os dados da investigação realçam também a importância de serviços com padrões de qualidade bem definidos e o seu impacto positivo em termos do desenvolvimento futuro. Investir nos primeiros anos de vida das crianças resulta em níveis elevados de retorno social e económico. Existe evidência de benefícios a longo prazo em termos de diminuição das retenções, diminuição dos gastos em Educação Especial, maior produtividade, custos mais baixos com a Segurança Social e ao nível da Justiça Juvenil (Barnett, 2000; Olds, Hill & Rumsey, 1998).

O acesso universal a serviços de Educação e Cuidados de Infância inclusivos e de alta qualidade constitui, desta forma, o primeiro passo de um processo em direção à educação inclusiva. Daqui decorre a necessidade de sistemas eficazes e eficientes de despiste, avaliação e sinalização, que contribuam para a deteção precoce e a necessidade de se definirem padrões de qualidade incluindo a implementação de mecanismos de avaliação da



prestação de serviços de IP (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). Serviços de Intervenção Precoce de qualidade são aqueles cuja filosofia de intervenção se fundamenta nas práticas recomendadas, baseadas na evidência científica e empírica. As práticas recomendadas fornecem orientações aos profissionais e famílias sobre as formas mais eficazes de melhorar os resultados da aprendizagem e promover o desenvolvimento das crianças em risco, com atrasos no seu desenvolvimento ou deficiências (DEC, 2014).

No domínio da IPI, as práticas baseadas na evidência representam um processo de tomada de decisão que integra as evidências mais credíveis da investigação com os conhecimentos e valores dos profissionais e das famílias (Buysse & Wesley, 2006).

Intervenção Precoce: Estado da Arte nos Serviços de Educação na Região Autónoma da Madeira

Na Região Autónoma da Madeira (RAM) existiram também, ao longo dos anos, preocupações com a Intervenção Precoce e com a qualidade dos serviços prestados a crianças com Necessidades Especiais (NE) e suas famílias. Neste percurso, a implementação dos projetos de investigação ação *Intervenção Precoce e Convergência de Práticas*, com a consultadoria científica da Professora Doutora Ana Serrano, em 2005 e em 2009 respetivamente, espelham essa preocupação. Destes projetos resultaram algumas práticas, bem como uma abordagem de desenvolvimento profissional que inclui uma variedade de estratégias, como a formação e supervisão. De facto, as equipas dos Centros de Recursos Educativos Especializados mantiveram um modelo de supervisão de pares, no qual os profissionais desempenham cumulativamente a função de consultores.

A prossecução de programas de qualidade implica necessariamente proporcionar aos profissionais formação assente em referenciais que ilustrem as práticas recomendadas, complementada pelo apoio da supervisão.

Também os projetos de investigação-ação

tiveram grande impacto na avaliação da eficácia dos programas de Intervenção Precoce. Na realidade, em qualquer sector de atividade, a avaliação da qualidade constitui um elemento fundamental para assegurar um desempenho adequado. À semelhança de anos anteriores, procedemos à monitorização e avaliação da qualidade e da eficácia da prestação de serviços de Intervenção Precoce no final do ano letivo 2014/2015. Os resultados são, numa leitura global, positivos e possibilitam caracterizar, de forma clara e objetiva, as práticas efetivamente implementadas pelos profissionais na área da Intervenção Precoce.

A avaliação efetuada permitiu identificar indicadores de qualidade na prestação de serviços de Intervenção Precoce (ver tabela 1).

Relativamente aos padrões de qualidade, verificamos que o nível 4 - Serviço, obteve a média global mais baixa (2,96) sendo o nível 3 - Criança, aquele que obteve a média global mais alta.

Os resultados apontam para algumas lacunas, nomeadamente nos padrões 2.8., 4.3. e 4.4. cujas médias são inferiores a 3. Estes dados remetem para algumas necessidades ao nível dos direitos das crianças e das famílias, da prevenção e deteção precoce e da qualidade dos serviços.

Precisamente, estas são as três prioridades identificadas pela *European Agency for Development in Special Needs Education* a partir de um estudo que decorreu de 2005 a 2010 e que envolveu 35 peritos de 26 países, a saber:

- A necessidade de abranger toda a população que necessite de IPI;
- A necessidade de garantir a qualidade e padrões iguais de recursos de IPI;
- A necessidade de respeitar os direitos e as necessidades das crianças e suas famílias.

A avaliação realizada permitiu igualmente caracterizar as práticas dos profissionais em áreas como a avaliação, a instrução, o contexto, a família e o trabalho de equipa.

No que diz respeito à *avaliação*, os resultados evidenciam algumas tendências positivas. As equipas de Intervenção Precoce proporcionam uma abordagem multidimensional e holística que compreende o conhecimento das necessidades da criança, da família e dos seus contextos de vida, bem como, uma avaliação interdisciplinar contínua.

Níveis	Padrões	Mínimo	Máximo	Média	Média Global por Nível
Nível 1 - Comunidade	1.1. Os recursos da comunidade utilizam procedimentos de triagem para a deteção precoce	1	5	3,55	3,8
	1.2. Todas as famílias recebem de imediato informação e apoio	2	5	4,4	
	1.3. Os profissionais asseguram um encaminhamento eficaz das crianças elegíveis para os serviços de Intervenção Precoce	1	5	3,9	
	1.4. A equipa colabora de forma sistemática com outros serviços para proporcionar serviços coordenados e inclusivos	1	5	3,4	
Nível 2 - Família	2.1. Os serviços de Intervenção Precoce proporcionam uma abordagem multidimensional e holística	3	5	4,4	3,9
	2.2. Os serviços de Intervenção Precoce proporcionam uma avaliação interdisciplinar contínua	3	5	4,3	
	2.3. A Intervenção Precoce promove a participação e o envolvimento familiar	2	5	4,2	
	2.4. O Plano Individualizado de Intervenção Precoce (PIIP) é elaborado com a participação da família	2	5	3,8	
	2.5. Para cada família é nomeado um membro da equipa como responsável de caso	1	5	4	
	2.6. Os aspetos da inclusão social no PIIP visam o fortalecimento das relações da família	1	5	3,35	
	2.7. O PIIP inclui aspetos educativos e de apoio à saúde, elaborados em colaboração	1	5	3,9	
	2.8. Os direitos e deveres do cliente estão claramente especificados	1	5	2,9	
Nível 3 - Criança	3.1. Todas as crianças têm direito a alcançar a plena participação na vida social	2	5	4,2	4,26
	3.2. São implementadas alterações apropriadas no contexto	3	5	4,3	
	3.3. A revisão dos casos é realizada regularmente	2	5	4,3	
Nível 4 - Serviço	4.1. A equipa trabalha em colaboração para desenvolver os programas de base comunitária específicos	1	5	3	2,96
	4.2. O serviço proporciona informação escrita	1	5	3,5	
	4.3. O serviço promove programas para aumentar a prevenção e a deteção precoce	1	5	2,55	
	4.4. O nível de qualidade do serviço de Intervenção Precoce é adequado e estabelecem-se medidas de avaliação dos recursos e dos procedimentos utilizados	1	5	2,8	
Nível 5 - Programa de Intervenção Precoce	5.1. O Plano de atividades é anualmente atualizado e revisto pela coordenação	1	5	3,06	3,6
	5.2. O Relatório de atividades anual proporciona afirmações claras relacionadas com o Plano de atividades	1	5	3,35	
	5.3. O programa contempla o registo periódico do grau de satisfação da família	1	5	4,4	

Tabela 1 - Resultados obtidos nos diversos padrões de qualidade

De referir ainda que, a análise documental permitiu aferir que, de uma maneira geral, os profissionais utilizam uma variedade de métodos, incluindo observação e entrevistas, para recolher informação acerca das competências das crianças nas

atividades diárias, nas suas rotinas e em contextos. Não obstante, consideramos que a utilização de alguns instrumentos como o Ecomapa, a Entrevista Baseada nas Rotinas (EBR) e Escala de Avaliação das Impressões dos Educadores acerca

das Rotinas e do Envolvimento (EAIERE) deveria ser mais generalizada. É igualmente importante garantir o cumprimento dos prazos estabelecidos para a conclusão dos processos de referenciação e avaliação.

Relativamente ao *contexto*, a intervenção decorre nos ambientes naturais e inclusivos (domicílio ou estabelecimento de educação) de forma a promover o acesso e a participação das crianças nas experiências de aprendizagem. Deste modo são implementadas alterações apropriadas no contexto, de modo a satisfazer as necessidades especiais das crianças. No entanto, verifica-se uma escassez de dados sobre o que se passa no decurso das visitas domiciliárias, bem como relativamente ao envolvimento e a participação das crianças elegíveis em contextos pré-escolares. É importante continuar a dar ênfase no contexto do trabalho de equipa e da supervisão, ao papel de consultor que o profissional de Intervenção Precoce deverá ter junto da família, nos programas domiciliários e junto dos educadores, nos programas em contexto educativo (Childress, 2004). É de salientar que a prestação de serviços em contextos naturais e integrados nas rotinas da vida diária da criança e da família é atualmente considerada a prática que melhor assegura a intervenção junto das crianças: esta ocorrerá ao longo de todo o dia em

todos os contextos e atividades da criança e da família (Dunst, Bruder, Trivette, Raab, & McLean, 2001). Para que esta prática seja implementada é fundamental o envolvimento de todos os elementos da família e dos contextos em que a criança participa. Assim, as intervenções mais eficazes serão: em contexto domiciliário, as que promovem a competência, a autoconfiança e a autonomia da família e a ajudam a proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem nas rotinas diárias e em contexto educativo, as que, através de estratégias de consultoria ao educador da sala (apoio indireto à criança), promovem a intervenção específica e especializada, sempre integrada nas rotinas da sala (McWilliam, 1996, 2003).

A conceitualização contemporânea dos serviços de Intervenção Precoce baseia-se numa perspetiva sistémica, ecológica e centrada na *família*. Significa que os profissionais encetam práticas centradas na capacitação e na colaboração das famílias. A este nível, os dados obtidos refletem algumas tendências positivas relativamente às práticas profissionais atuais, nomeadamente a promoção da participação e do envolvimento familiar. Também as famílias reportam resultados positivos e satisfação com os serviços de Intervenção Precoce. Contudo, os supervisores e coordenadores identificaram algumas lacunas, reforçando a necessidade



de fortalecer as relações familiares com a implementação de ações como a participação em grupos de pais. Os dados remetem igualmente para a necessidade de facilitar o acesso das famílias aos apoios legalmente previstos (subsídios, ajudas técnicas, condições de trabalho, ...), bem como, especificar claramente os seus direitos.

A *instrução* que se refere a estratégias intencionais e sistemáticas para maximizar a aprendizagem e desenvolvimento, constitui o pilar da Intervenção Precoce. Constatamos que, de uma forma muito significativa, os profissionais planeiam objetivos funcionais e integrados nas rotinas e nos contextos naturais da criança, fornecendo oportunidades de aprendizagem contextualmente relevantes. Todavia, não devemos descurar a percentagem de objetivos de qualidade baixa ou muito baixa obtidos nos Planos Individuais de Intervenção Precoce. Este aspeto deverá continuar a merecer algum destaque no âmbito da qualificação dos profissionais.

Relativamente ao *trabalho de equipa* realçamos que para cada criança e sua família é identificado um responsável de caso cuja função é garantir a coordenação entre os serviços, profissionais e famílias. No entanto, os coordenadores e supervisores identificaram algumas falhas no que diz respeito ao trabalho de equipa (reuniões periódicas onde os membros da equipa partilham informação, analisam registos dos casos e avaliam os resultados dos programas de IP) e à avaliação do desempenho da equipa (relações com utentes e outros membros da equipa, procedimentos e objetivos do serviço de Intervenção Precoce). De acordo com a European Agency for Development in Special Needs Education (2005), os profissionais que têm a seu cargo o apoio direto a crianças e suas famílias pertencem a diferentes áreas disciplinares e, conseqüentemente, têm diferentes experiências de acordo com o serviço a que pertencem. O trabalho interdisciplinar facilita o intercâmbio de informação entre os membros da equipa.



Conclusões

Apesar de se observar práticas que refletem indicadores de qualidade, advogamos a continuidade de uma filosofia de intervenção que respeite as práticas reconhecidas internacionalmente e baseadas na evidência, de forma a assegurar a qualidade do trabalho junto das crianças e das famílias, potenciando a sua inclusão.

Numa declaração de posição conjunta, a *Division for Early Childhood* (DEC) e a *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) definem programas de IP inclusivos como sendo aqueles que facilitam o acesso e a participação de crianças numa variedade de oportunidades de aprendizagem, de atividades, de contextos e de ambientes. Além disso, a definição de inclusão implica a existência de uma infraestrutura de apoios ao nível dos serviços, incluindo o acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional, recursos e políticas de coordenação de serviços, bem como, ao nível da definição clara de padrões de qualidade (DEC/NAEYC, 2009).

De acordo com as várias organizações de referência na área da IP (EADSNE, Eurllyaid, Associação Nacional de Intervenção Precoce - ANIP e DEC) é imprescindível pessoal qualificado, cuja intervenção reflita a filosofia de base da Intervenção Precoce centrada na família e nos contextos naturais.

Assim, consideramos relevante a necessidade de promover a continuidade da supervisão bem organizada e estruturada. Importa reter que a supervisão, enquanto processo contínuo de formação com uma forte componente prática, é um instrumento basilar para garantir a qualidade das práticas que importa assegurar. Efetivamente, um aspeto importante da formação dos profissionais é a supervisão que facilita a integração do conhecimento, das competências e das atitudes adquiridas no trabalho diário com as crianças e as famílias. Segundo Boavida e Carvalho (2003), a supervisão promove a mudança profissional com ênfase nos papéis e nas visões da prestação de serviços.

Sugere-se a continuidade do processo de supervisão, contemplando supervisores externos

à instituição de forma a proporcionar uma reflexão mais distanciada, bem como novas experiências e conhecimentos.

Salientamos ainda a necessidade de manter a implementação de mecanismos de avaliação da prestação de serviços, para assegurar que os padrões de qualidade são cumpridos, bem como mecanismos e condições para um trabalho de equipa transdisciplinar, assim como a coordenação entre serviços. Este trabalho em rede envolve diversos sectores (Saúde, Segurança Social e Educação) mediante a articulação de diferentes saberes, de modo a garantir o direito de cada criança e respetiva família a receber o apoio que necessita.

Bibliografia

- Carvalho, L. et al. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância - Um guia para profissionais*. Coimbra: ANIP. Disponível em <http://im2.anip.net/index.php/guia/versao-on-line>
- Barnett, S. (2000). The economics of early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Birrento, A. C. (2015). Prefácio. In L. Carvalho et al. (Eds.). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância - Um guia para profissionais*. Coimbra: ANIP. Disponível em <http://im2.anip.net/index.php/guia/versao-on-line>
- Boavida, J. (2012). Base Neurobiológica da intervenção Precoce. *Diversidades*, 35, 4-6.
- Boavida, J. & Carvalho, L. (2003). A comprehensive early intervention training approach. In S. L. Odom, M. J. Hanson, J. A. Blackman & S. Kaul (Eds.). *Early Intervention Practices Around the World* (pp. 213-249). Baltimore: P.H. Brooks.
- Buysse, V. B., Wesley, P. W. & Snyder, P. (2006). Evidence based practice: What does it mean for the early childhood field?. *Young Exceptional Children*, 9 (4), 2-11.
- Childress, D. (2004). Special instruction and natural environments - Best practices in early intervention. *Infants and Young Children*, 47, 162-170.
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. Disponível em <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>
- DEC/NAEYC (2009). *Early Childhood Inclusion. A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Institute.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C., Raab, M., & McLean, M. (2001). Natural learning opportunities for infants, toddlers and preschoolers. *Young Exceptional Children* 4, 18-25.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Intervenção Precoce na Infância Análise das Situações na Europa - Aspectos-Chave e Recomendações*.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Intervenção Precoce na Infância - Progressos e Desenvolvimentos 2005-2010*.
- McWilliam, R. A. (1996). Implications for the future of integrating specialized services. In R. A. McWilliam (Ed.). *Rethinking Pull-Out Services in Early Intervention - A Professional Resource* (pp. 343-371). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- McWilliam, R. A. (2003). The primary-service-provider model for home-and-community-based services. *Psicologia*, XVII (1), 115-135.
- Olds, D., Hill, P., & Rumsey, E. (1998). *Prenatal and early childhood nurse home visitation*. Juvenile Bulletin No. NCJ-172875. Washington, DC. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Disponível em <http://www.ncjrs.org/pdffiles/172875.pdf>
- Rodrigues, D. (2015). Neuropsicologia e Educação Inclusiva - tateando pontes. *Educação Inclusiva*, Vol.6, n.º 2, 8-12.

¹ correio eletrónico: lirijardim@gmail.com

² correio eletrónico: alncabral@gmail.com

Estratégias de inclusão na escola e na sala de aula

Maria José Camacho¹ - Universidade da Madeira



Numa sociedade plural por excelência, a inclusão, olhada a partir do ponto de vista político e legislativo, pressupõe um enquadramento normativo inexorável, relativamente ao qual todos os homens e mulheres são iguais em oportunidades e direitos.

Também nos cenários educativos, tendo por base as premissas do direito de todos à educação, de que não podemos dissociar a indubitável heterogeneidade, presente na escola contemporânea, a inclusão é o fio condutor que mobiliza e atualiza os sonhos e recomendações das organizações internacionais, os discursos, os normativos e as opções dos decisores políticos e educativos.

Parecendo-nos tão próxima e familiar, talvez porque a tenhamos acompanhado entusiasticamente no deleite da sua utopia, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* (1994) já vai longe no tempo. Os esforços que a antecederam desde a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948), passando pela proclamação do *Ano Internacional das Pessoas com Deficiência* (1981), até à *Conferência Mundial da Educação para Todos em Jomtien* (1990) foram ditando a unanimidade de vozes e vontades, de

diferentes países e estruturas internacionais, para a urgência de garantir a educação para todos, colocando ênfase na dinamização das escolas relativamente ao acolhimento de alunos com necessidades educativas especiais.

A determinação e consequente aplicação de medidas para a assunção da trilogia *política-prática-cultura* inclusiva, tendo por referência o conceito de igualdade de oportunidades, que se assumisse como propulsora de respostas eficazes e significativas, fez com que se estabelecessem inúmeros debates e se diminuísse o encaminhamento de alunos para instituições, incentivando-se a eleição do “meio o menos restritivo possível” como resposta desejável, rumo a uma diferenciação que potencie em vez de reduzir.

A pouco e pouco, foi crescendo a necessidade de substituir a cultura da homogeneidade pela cultura da diversidade; a cultura da subordinação pela cultura da implicação; a cultura da passividade pela cultura da proatividade e a cultura do afastamento pela cultura da comunidade.

A partir das conjeturas apresentadas anteriormente, desencadearam-se diferentes mecanismos para que o processo de inclusão, apoiado na consolidação do modelo de educação inclusiva, dos seus pressupostos, dinamismo e reptos, respondesse às expectativas dos diferentes agentes nele envolvidos.

Hoje, após um percurso eivado de conquistas, avanços e recuos, acreditamos que a inclusão na escola e nas salas de aula, tem que envolver e congregar necessariamente.

A *sociedade*, através da eleição e assunção de princípios e ideais percursores de uma filosofia e qualidade de vida, conducentes a uma verdadeira igualdade de oportunidades que promova a compreensão, a aceitação, a disseminação de valores em consonância com a não discriminação, o respeito, a valorização da alteridade e a

participação ativa e consciente nos acontecimentos do cotidiano.

Os *políticos* que são convidados a redimensionar o seu poder, face à exigente responsabilidade das tomadas de decisão, no desencadear de prioridades, na determinação de medidas, recursos e dotação financeira, bem como na elaboração, implementação e supervisão de normativos, subjacentes e fundamentais para que as práticas eficazes se consolidem, nos diferentes cenários de educação formal e não formal.

Através da harmonização de políticas e medidas de atendimento e de apoio para que a sonhada e proclamada *escola para todos* se cumpra, devem aproximar e revitalizar, a partir dos seus discursos e opções governamentais, os princípios e objetivos plasmados na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*: “(...) toda a pessoa tem direito à educação”; na *Declaração da Educação para Todos* (1990, p.4): “(...) agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo o projeto social, cultural e económico.”; e na *Declaração de Salamanca* (1994, p.ix): “(...) conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais,

ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais”.

Os *órgãos de gestão da escola*, veículo e espelho de lideranças eficazes e transformacionais, que alicerçam e representam os pilares da consciencialização sistémica, face à aceitação das Necessidades Educativas Especiais, suscetíveis de transformar as escolas em verdadeiras comunidades educativas, onde todos possam aprender a conhecer, a saber ser e a agir. Para tal, deverão redimensionar espaços, otimizar recursos humanos e materiais, promover o parceria, a colaboração e a apropriação significativa de escolhas e procedimentos, a partir da escuta, diálogo e negociação. Precisarão ainda de contemplar a informação, a partilha, a formação e a reflexão dos diferentes atores educativos, dinamizando práticas de supervisão e de aconselhamento, enquanto eixos de mudança de atitudes e de aquisição de competências e saberes inovadores.

As *famílias* que inicialmente, precisam e devem ser ajudadas empaticamente pelos agentes envolvidos no processo de atendimento, no





sentido de se reconciliarem com a situação das Necessidades Educativas Especiais que os seus filhos apresentam. Depois de modo holístico e transdisciplinar, devem ser encorajadas pelos diferentes elementos da equipa, a suavizar o processo de luto que experimentam, em relação ao filho sonhado, providenciando e orientando o seu envolvimento, a análise conjunta de dados, de informações e de expectativas, numa partilha genuína de responsabilidades e resultados face às opções empreendidas, numa intervenção ativa e vivificada pela proatividade.

Os atores educativos mediadores entre as decisões nacionais, as opções da escola, a heterogeneidade das turmas e dos alunos, pilares da competência, da mudança de atitudes, da instituição de valores, das premissas do saber e da reafirmação das convicções inerentes ao sucesso da inclusão, a partir duma avaliação compreensiva de cada aluno, rumo a uma intervenção ajustada e geradora de sucesso.

São eles que estabelecem a assunção de conhecimentos e proficiências, que determinam o investimento na colaboração, que conduzem o discernimento e a avaliação dos contextos, que propiciam o ajustamento de ideias, necessidades e potencialidades, que otimizam a gestão de processos e de recursos, que mobilizam apoios e respostas flexíveis e ajustadas a cada caso e situação.

Consequentemente, devem possuir uma predisposição e uma capacidade de interação em equipas transdisciplinares, assumir a planificação e a intervenção partilhada, a reavaliação, a reflexão e o fortalecimento da autoestima dos alunos, a par de um nível de exigência e respeito pelas suas necessidades educativas, assente na eleição de aquisições e competências e no propiciar de oportunidades e práticas alternativas de aprendizagem, precursoras de estratégias inovadoras e significativas.

Nos cenários de transdisciplinaridade em que se movimentam devem tornar-se carismáticos do envolvimento e do entusiasmo, elementos imprescindíveis ao estabelecimento de sinergias, elos de ligação e pontes, na edificação de conhecimentos, partilha de saberes e experiências conducentes ao sucesso educativo.



Compete-lhes ainda desencadear novos olhares, abordagens e desafios, no pressuposto de que a causa da inclusão dita, em cada momento, a emergência da diversidade, mediante a qual a lição magistral tem que ser substituída pela proximidade da individualização, expressa no atrevimento de ensaiar outros modos e formas de fazer e na disseminação de resultados, oriundos de práticas assertivas e colaborativas, que possam motivar e sugerir mudança e inovação.

Deste modo, os atores educativos, testemunhas dos benefícios da inclusão e motores de uma constante sensibilização, percursora da abertura das comunidades educativas no acolhimento à diferença, estabelecem a especificidade de uma intervenção que deve ter lugar o mais precocemente possível e que, a partir daí, se deve desenvolver em espiral, procurando dar primazia às potencialidades para colmatar e responder às necessidades detetadas.

Tudo isto deve acontecer tendo em linha de atenção os níveis e etapas em que se encontram os alunos, através de uma criteriosa avaliação diagnóstica, a que se deverá seguir uma cuidada planificação de atividades e projetos com metas, medidas, recursos e intervenientes, ajustados às necessidades individuais e competências significativas, funcionais e contextualizadas, geradoras de valorização, segurança emocional, autonomia, sucesso e capacitação.

As finalidades a que se propõem perante cada caso devem emergir duma intencionalidade, catapultada para a estruturação, coerência e sequência organizacional, onde tem que existir espaço para a (re)construção, (re)apropriação e (re)definição de opções, na gestão e adequação,

face à realidade, simultaneidade e imprevisibilidade dos acontecimentos que envolvem cada aluno e cada situação de aprendizagem.

Os alunos representam a essência que dita o desafio empreendedor da inclusão. Precisam e desejam ser olhados, à luz das circunstâncias que os envolvem e não através da lupa meritocrática dos rankings. Porque cada aluno é único e irrepetível nas suas potencialidades, sentimentos e necessidades, o caminho inclusivo afirma-se numa intervenção pedagógica holística, que promova o conhecimento, a descoberta, a escuta e a emancipação, de acordo com as suas condições intraindividuais.

Enquanto processo dinâmico e recetáculo das múltiplas transformações que as sociedades contemporâneas lhe vão incutindo, a inclusão demanda que revisitemos caminhos percorridos, na tentativa do reencontro com as raízes que a fizeram brotar, a partir de um conjunto de insuspeitas utopias, que elegeram a *escola para todos* como instituição que inclui todas as pessoas, aceita as diferenças, apoia a aprendizagem e responde às necessidades individuais.

Concomitantemente não devemos descurar a literatura, que se amplificou ao longo destes 20 anos, na emergência da inovação, com trabalhos de pesquisa, qual fonte inesgotável de saber, suscetível de sustentar a reconstrução de práticas e de relançar hoje, novos horizontes de inclusão, a partir de experiências, de histórias de vida, de vozes e conquistas protagonizadas por profissionais, investigadores, famílias e pessoas com necessidades especiais.

Bibliografia

- Booth, A. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, disponível em www.csie.org.uk
- Correia, L. M. *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE* (2008). Porto: Porto Editora e Secretaria Regional de Educação e Cultura.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, disponível em www.onuportugal.pt
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO: Jomtien.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO: Salamanca.

¹ correio eletrónico: ze.camacho@gmail.com

A importância das estratégias de inclusão no domínio da formação profissional de jovens com necessidades especiais

Glória Gonçalves¹ - *Diretora de Serviços de Educação Especial*



“A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. Deviam ser, por isso, indivisíveis e indissociáveis. Como os dois olhares com que nos abrimos ao mundo. Como as duas faces, a visível e a oculta, do que somos. Os caminhos existem para ser percorridos. E para ser reconhecidos interiormente por quem os percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objecto alheio e porventura estranho. Só olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos. O caminho dissociado das experiências de quem o percorre - é apenas uma proposta de trajecto, não um projeto, muito menos, o nosso próprio projecto de vida. O caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o percorrermos - e só o percorrermos quando o vemos e o percebemos dentro de nós.” (Alves, 2002, p. 9).

Olharmos a educação como um caminho e um percurso leva-nos a acreditar que cada criança e cada jovem que chega à escola é um ser único com as suas idiossincrasias, experiências, saberes, gostos, habilidades, dificuldades, sonhos e limitações. É este olhar que desperta os atores educativos (docentes, técnicos, entre outros) para um empreendimento colaborativo de diversificação de estratégias tendo como referência a igualdade de oportunidades e a realização pessoal de todos e de cada um, promovendo a solidariedade, a autonomia, o desenvolvimento pessoal e social. O questionamento constante, na procura das melhores soluções educativas, faz com que o caminho e o percurso se entrecruzem resultando na potencialização de estratégias inclusivas. “A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para ensinar afectam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. Afectam igualmente a sua disposição para tomar decisões, trabalhar em conjunto e aceitar os outros” (Rief & Heimburge, 2000, p.13).

Quando se decide o itinerário educativo de um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), estamos a traçar o seu projeto de vida. Esta decisão deve ser consciente, criteriosa e ponderada e torna-se ainda mais exigente quando a decisão é encaminhar para a formação profissional. Não queremos com isto dizer que o processo de inclusão é obrigatoriamente diferente na formação profissional, - “Existem contudo certos elementos que distinguem a formação profissional dos outros tipos de ensino inclusivo. Antes de tudo, a formação profissional tem uma ligação bem definida com um determinado perfil profissional.

Trata-se frequentemente de uma relação unívoca: o perfil do jardineiro, do cabeleireiro, etc., dita os objectivos e as competências a atingir.” (Vroey, 2003, p. 13).

No último número da Revista *Diversidades*, um dos artigos abordou a questão da “Qualificação de jovens e adultos com deficiências e/ou incapacidades para o Sucesso e Desenvolvimento Pessoal e Profissional” no qual pode ler-se : “A aposta na qualificação profissional da população com deficiências e/ou incapacidades sustenta a ideia da inclusão social e profissional”. (*Diversidades*, 47, p. 19). Em consonância, no presente artigo propomos clarificar de que forma esta inclusão se constrói e se consolida.



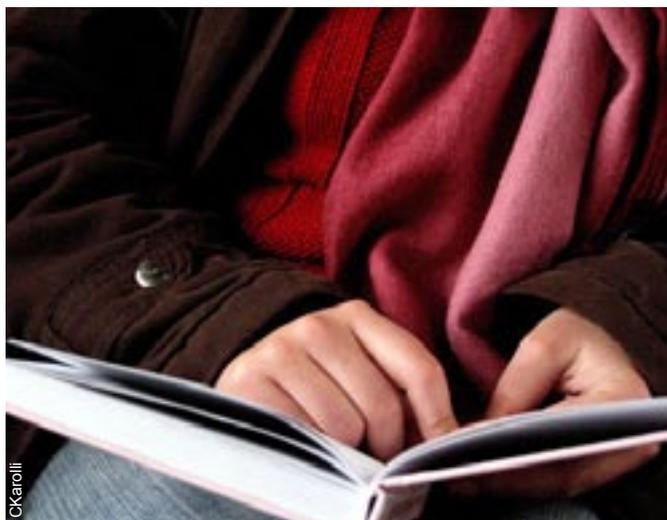
Com base nos últimos anos de experiência no Serviço Técnico de Formação Profissional, consideramos que o desenho curricular da oferta formativa potencia paulatinamente a inclusão. Os formandos que frequentam este serviço de formação têm mais de 16 anos de idade e, na sua maioria, são oriundos das diferentes escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Região Autónoma da Madeira (RAM) e instituições de educação especial. Estes foram encaminhados para a educação especial e acompanhados pelos seus serviços ao longo do seu percurso escolar por considerar-se que esta é a

melhor opção para o seu desenvolvimento integral e de inclusão social e profissional. Na maioria das vezes, nas sessões de formação é necessário dedicar mais tempo à observação, nomeadamente aos sinais que possam dificultar ou favorecer no futuro a participação plena no trabalho. “Devemos portanto analisar bem todas as tarefas a cumprir antes de poder planear adaptações, assistência ou apoio. É extremamente importante observar o sistema de apoio social já existente, e ter em consideração a falta de apoio em certos momentos essenciais para o processo de aprendizagem do interessado.” (Vroey, 2003, p.14).

A grande tarefa dos profissionais é prepará-los para o futuro, para o mundo do trabalho, é dar-lhes as “ferramentas” da autonomia e da sobrevivência, embora, alguns deles, tenham passado por experiências pré-profissionais no âmbito do seu percurso escolar através de medidas educativas previstas no programa educativo individual ou currículo específico individual e no plano individual de transição. Apraz-nos referir que “A educação deve considerar entre os seus objectivos o desenvolvimento das competências psicossociais e da capacitação laboral com vista à inserção no mercado de trabalho de harmonia com as possibilidades, necessidades e perspectivas da pessoa e da comunidade.” (APD, 2003, p.22).

Provavelmente a tarefa mais difícil é consciencializar os formandos que, dadas as contingências atuais e nesta etapa da sua formação, o valor da responsabilidade é um dos valores mais importantes enquanto cidadãos conscientes e ativos. “O trabalho desempenha um papel cada vez mais importante na vida dos indivíduos, quer queiramos quer não. As escolhas efectuadas tendo a (futura) profissão como objectivo revestem-se de enorme importância. O trabalho que realizamos confere muitas vezes o estatuto social mais importante e o mais seguro que podemos obter durante uma boa parte da vida. (...) o próprio facto de ocupar um lugar entre outros indivíduos que exercem uma actividade profissional confere um certo respeito próprio, uma certa dignidade e independência.” (Vroey, 2003, p.10). Consideramos que esta premissa é tão mais verdade quando se trata de cidadãos com necessidades especiais.

Passados sensivelmente três meses após a admissão numa ação formativa, os formandos são confrontados com a realidade do mundo do trabalho, proporcionada pela formação prática em contexto de trabalho. Esta é a estratégia primordial no que concerne à inclusão. Não obstante nem sempre é fácil a adaptação às circunstâncias do contacto com a realidade do mundo do trabalho, aliada às unidades de formação tecnológica, porém esta permite aos jovens formandos contactar com outros profissionais, com outras realidades, levando-os a sair de uma zona de conforto, de autoproteção mas que transporta para ganhos de autonomização e de aquisição de competências em várias áreas. “O planeamento do futuro em colaboração com o aluno desempenha um papel importante no processo de planeamento. O aspecto de proximidade temporal que é o da formação profissional não só reforça o imperativo de cooperação entre os membros do pessoal da escola e os parceiros externos como exige um contributo activo da parte da própria pessoa com deficiência e incapacidades. As escolhas pessoais deveriam deixar de ser expressas pelos pais (apenas), mas, dentro do possível, directamente pelos interessados. Isso permitirá uma melhor compreensão do papel social que cada um espera assumir mais tarde, bem como o significado de certas escolhas específicas e a importância de certos amigos e assistentes.” (Vroey, 2003, p. 10).



Não podemos esquecer que esta fase é monitorizada por um técnico do serviço de formação e por um tutor da empresa ou instituição onde se desenvolve a formação prática em contexto de

trabalho. Nem sempre é fácil a adaptação, exigindo um acompanhamento técnico especializado sistemático.

As estratégias de inclusão no domínio da formação profissional não se esgotam quando os formandos terminam o seu percurso formativo. Ousamos afirmar que começa uma nova etapa, a Procura Ativa de Emprego, na qual o papel da equipa do Serviço Técnico de Formação Profissional é fundamental, quer com os contactos que realiza com as empresas da RAM, quer com o Instituto de Emprego e Centro de Emprego Inclusivo. Congratulamo-nos simultaneamente, por este esforço da equipa e pelo tecido empresarial da RAM que se encontra sensibilizado para as problemáticas das necessidades especiais e que tem sido recetivo à aceitação destes formandos nas suas empresas contribuindo para a formação prática deste público. Alguns destes empresários dão a oportunidade a estes jovens, após a conclusão da ação formativa, de ingressarem como trabalhadores através de programas de emprego ou até mesmo contratando-os para os seus quadros.

Quando num futuro próximo, os ex-formandos exercerem uma atividade profissional, saberão como enfrentar problemas no ambiente de trabalho, que têm o direito de ocupar um lugar numa empresa ou instituição, em todas as áreas da vida social, bem como de receber uma formação que os prepare para determinadas tarefas profissionais específicas. A formação profissional adaptada aos princípios da inclusão resultará numa abertura para o verdadeiro exercício da cidadania das pessoas com necessidades especiais.

Referências bibliográficas

- Alves, R. (2002). *A escola com que sempre sonhei - sem imaginar que pudesse existir*. (2.ª ed.) Porto: Edições ASA.
- Associação Portuguesa de Deficientes - APD (2003). *Manual sobre emprego e formação profissional para pessoas com deficiência*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Equipa Técnica do Serviço Técnico de Formação Profissional (2015). Qualificar jovens e adultos com deficiências e/ou incapacidades para o Sucesso e Desenvolvimento Pessoal e Profissional. *Diversidades*, 47, 17-19.
- Rief, S. & Heimberg, A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: Estratégias Prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.
- Vroey, A. (2003). Dispositivos inclusivos de formação profissional para alunos portadores de deficiência. *Revista Europeia - Formação Profissional*, 30, 7-16.

¹ correio eletrónico: gjoncalves@live.madeira-edu.pt

Necessidades Educativas Especiais e Saúde Mental

Ana Célia Gonçalves, Marianne Ferreira, Marlene Forte e Raquel Gouveia - Psicólogas da Equipa do Serviço de Pedopsiquiatria do SESARAM¹



São muitas as crianças que acompanhamos no Serviço de Pedopsiquiatria, sendo nosso lema atentarmos às particularidades de cada criança/jovem e sua família/cuidadores, procurando desenvolver um esforço de avaliação e de intervenção também mais focalizada e cuidada. Pensar neste artigo foi um desafio, pois há sempre uma ligação muito estreita entre os serviços de saúde e as instituições de ensino no que concerne à prevenção e atuação na saúde mental das crianças e adolescentes, bem como das suas famílias. O artigo está organizado por temas ou questões que habitualmente as crianças/famílias nos colocam e ilustrado com alguns desenhos, gentilmente cedidos pelas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A estas crianças foi pedido, em contexto de consulta individual de

Psicologia, um desenho ou mensagem pessoal que represente a sua escola. Agradecemos, desde já, a excelente colaboração, partilha e motivação destas crianças/jovens e suas famílias, com quem aprendemos todos os dias.

Todas as crianças e todos os jovens devem frequentar uma escola que promova a saúde e o bem-estar. (Ministério da Saúde, 2014).

O que é que se passa comigo?

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a saúde mental como *o estado de bem-estar no qual o indivíduo realiza as suas capacidades, pode fazer face ao stress normal da vida, trabalhar de forma produtiva e frutífera e contribuir para*

a comunidade em que se insere. Em 2001, a OMS publicou o seu primeiro relatório sobre a saúde mental considerando-a não meramente a ausência de doença mental, mas a presença de um “estado de bem-estar”. É então um estado de bem-estar emocional e psicológico mediante o qual o indivíduo é capaz de fazer uso das suas habilidades emocionais e cognitivas, das suas funções sociais bem como de responder às solicitações da vida quotidiana. Também há que ter em conta que a saúde mental não é uma dimensão que se possa dissociar da saúde física, existindo evidentes ligações entre as patologias mentais e as orgânicas.

Quanto à perturbação mental, esta entende-se como uma síndrome ou um padrão psicológico habitualmente associado a um mal-estar e/ou a uma incapacidade. Neste sentido, convém destacar que a doença mental é uma alteração dos processos cognitivos e afetivos do desenvolvimento, resultantes de influências biológicas, ambientais e psicológicas e que se manifesta através de perturbações ao nível do raciocínio, do comportamento, da compreensão da

realidade e da adaptação às condições da vida.

No que diz respeito à saúde mental infantil, ressalta-se que é um tema transversal a diferentes especialidades, nomeadamente na área da saúde, das ciências sociais e educacionais. É também importante considerar que o contexto familiar e o contexto escolar são os espaços privilegiados para a expressão ativa da saúde mental infantil, sendo relevante atuar na perspetiva da prevenção e/ou atenuação dos efeitos de uma perturbação mental. Os problemas emocionais e comportamentais mais visíveis nas escolas (ex. Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), Autismo, Perturbações do comportamento, entre outros) podem estar na origem de muitas situações de insucesso escolar e de diversas dificuldades com que os professores e pessoal não docente se deparam diariamente.

É importante não esquecer que, além do diagnóstico, a educação deverá privilegiar as necessidades educativas tendo em conta as características intelectuais, sensoriais, físicas e socioemocionais individuais das crianças e adolescentes, estabelecendo um novo lugar



Desenho 1. Criança de 12 anos, 5.º ano de escolaridade

escolar implicado na diversidade e na não segregação dos alunos.

O que é que eu preciso na escola? Será que a escola está preparada para as minhas diferenças/necessidades?

As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994)

Todos os alunos têm necessidades educativas individuais de acordo com o seu perfil intelectual, sensorial, físico e socio emocional. Para promover o sucesso escolar é necessário ajustar estratégias às necessidades dos alunos para que todos possam ser incluídos no sistema educacional. Quando falamos de NEE e saúde mental, a preocupação é ainda maior no que diz respeito às dificuldades de integração destes alunos. Assim, justifica-se a maior proximidade entre Escola e Saúde com o intuito de *encontrar estratégias individualizadas e personalizadas que permitam responder às Necessidades Especiais (NE) dos alunos e contribuam para a promoção de competências e de autonomia ao longo do percurso educativo, o desenvolvimento global da personalidade, a integração social e o acesso à condução plena da cidadania por todos* (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Estas NEE referem-se sobretudo aos alunos com dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, sendo necessário mobilizar serviços especializados, tanto na saúde como na educação, que promovam o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Do ponto de vista dos serviços de saúde mental, a visão deverá centrar-se na eliminação de assimetrias e desigualdades, privilegiando a inclusão de crianças e jovens no seu meio em prol da aceitação da diferença, da promoção de

atitudes de respeito, do reconhecimento do valor e do mérito pessoal.

A quem peço ajuda?

A missão do Serviço de Pedopsiquiatria é prestar cuidados diferenciados na área da saúde mental, na Região Autónoma da Madeira (RAM), às crianças, aos adolescentes, bem como às suas famílias, promovendo a complementaridade com outras estruturas da comunidade. O Serviço pretende igualmente ocupar-se do diagnóstico e orientação terapêutica das perturbações do foro psicológico e psiquiátrico na infância e adolescência, utilizando de forma eficaz os recursos próprios e os da comunidade onde se insere. O Serviço de Pedopsiquiatria é constituído por uma equipa de profissionais composta por três pedopsiquiatras, quatro psicólogas, uma enfermeira de saúde mental, uma assistente social, uma administrativa e auxiliares de ação médica. O nosso atendimento veicula-se através da Consulta Externa ou em contexto de Internamento. Existe também uma prevenção diária para atendimento de Pedopsiquiatria, no Serviço de Urgência.

A articulação com os serviços da comunidade que trabalham com crianças e adolescentes é uma das prioridades no planeamento estratégico e interventivo deste serviço. Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, qualquer pessoa ou entidade, sempre que presume que um aluno necessita de apoio especializado, deve expressar e fundamentar essa necessidade junto da escola. A articulação que o Serviço de Pedopsiquiatria procura realizar com a escola poderá incidir na recolha de informações pertinentes junto dos professores que melhor avaliarão o comportamento da criança/jovem em contexto escolar ou pela referenciação aos apoios escolares após avaliação clínica e mediante envio do relatório correspondente.

Quais são as minhas dificuldades? Quando é que preciso de ajuda?

O grande desafio para nós enquanto Equipa é descobrir o que torna as crianças e adolescentes “especiais” e, com base na exploração e compreensão das suas queixas e histórias

de vida, tentar identificar com “criatividade”, (imprescindível nestas faixas etárias) as alterações comportamentais significativas associadas ao risco de comprometer o desenvolvimento integral e a inclusão escolar.

De forma a reconhecer estas alterações, apresenta-se o quadro 1 que resume as principais problemáticas, segundo o DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais da Associação Psiquiátrica Americana - APA).

Existem ainda outros sistemas de classificação das problemáticas infanto-juvenis como, por exemplo, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) mas, na nossa prática clínica fazemos uso corrente do manual DSM-5. No entanto, é redutor considerar apenas os critérios de diagnóstico destes manuais, já que a avaliação de crianças em idade escolar deve ser um processo complexo e dimensional, com recurso a diferentes métodos, informadores e contextos, numa ótica multidisciplinar e que examine o funcionamento emocional, história familiar e comorbilidade com outras patologias. Segundo Antunes (2009) é muitas vezes artificial a divisão entre síndromes, já que a maioria das crianças com dificuldades escolares, têm um pouco disto e daquilo, em proporções e combinações variáveis.

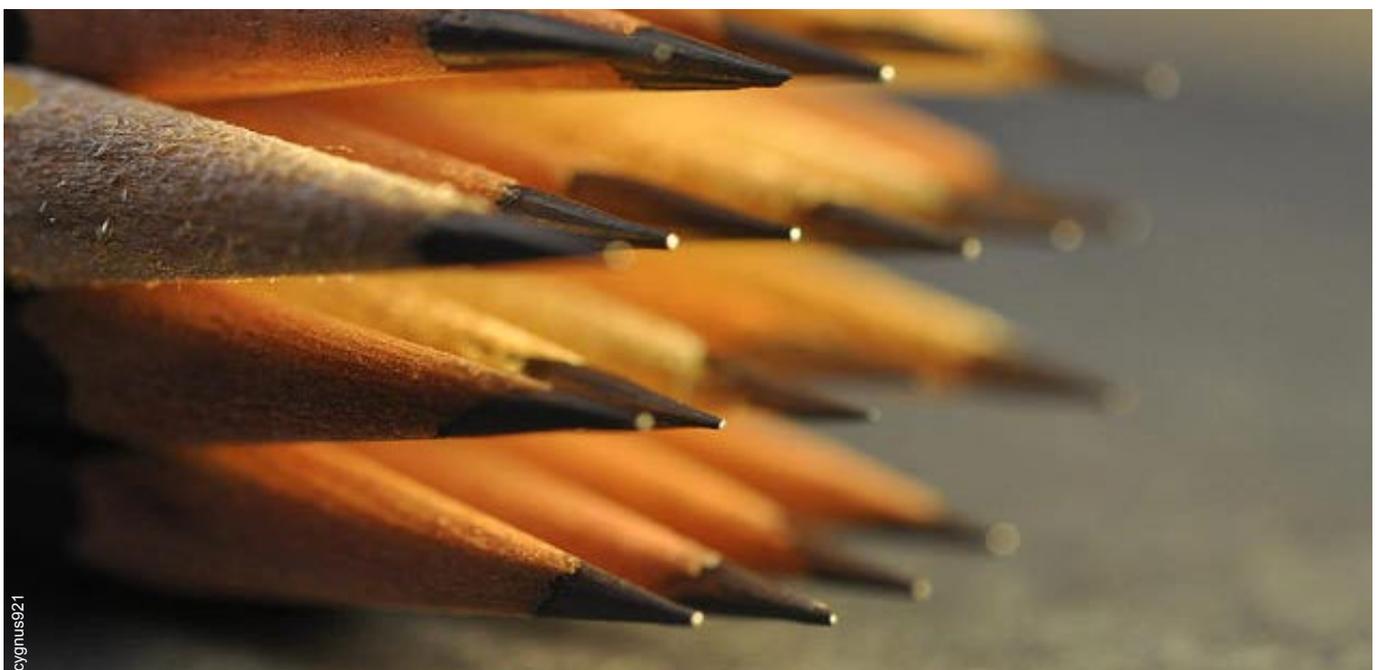
Após a avaliação, o objetivo é encontrar em termos interventivos, as estratégias de prevenção, redução ou supressão da problemática e/ou adaptar os ambientes de aprendizagem para que a criança/jovem possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades.

Mais abaixo, apresentam-se algumas destas estratégias de intervenção em ambiente escolar, úteis para qualquer criança e com especial relevo para as que têm NEE.

Como posso ser ajudado?

No que diz respeito à educação e desenvolvimento da criança, não existem orientações lineares, principalmente quando se pretende chegar longe e não tanto ir depressa. Para isso, é necessário que pais/cuidadores, professores e educadores saibam escutar e ouvir o sentido profundo por detrás das palavras das crianças, para que estas se sintam mais seguras e mais confiantes para explorar o mundo “escolar” e, conseqüentemente, o mundo à sua volta.

Aprender é também um processo afetivo e deve-se dar prioridade às emoções envolvidas na aprendizagem para que as crianças acreditem em si mesmas e nas suas capacidades e se sintam mais valorizadas do que criticadas. É importante que todos contribuam para esta descoberta e crescimento.



Perturbações	Gerais	Específicas
Perturbações do Neuro-desenvolvimento	Incapacidades intelectuais	Incapacidade intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual): ligeira; moderada; grave; profunda Atraso global do desenvolvimento Incapacidade intelectual não especificada (perturbação do desenvolvimento intelectual)
	Perturbações da comunicação	Perturbação da linguagem Perturbação do som da fala Perturbação da fluência de início na infância (gaguez) Perturbação da comunicação social (pragmática) Perturbação da comunicação não especificada
	Perturbação do espectro do autismo	Perturbação do espectro do autismo
	Perturbação de hiperatividade/défice atenção	Perturbação de hiperatividade/défice atenção: apresentação combinada; apresentação predominantemente de desatenção; apresentação predominantemente de hiperatividade-impulsividade Perturbação de hiperatividade/défice atenção não especificada
	Perturbação da aprendizagem específica	Perturbação da aprendizagem específica; com défice na leitura; com défice na expressão escrita; com défice na matemática
	Perturbações motoras	Perturbação do desenvolvimento da coordenação Perturbação de movimentos estereotipados
	Perturbação de tiques	Perturbação de Tourette Perturbação de tiques motores ou vocais Persistente (crónica) Perturbação de tiques transitória Perturbação de tiques não especificada
	Outras Perturbações do Neurodesenvolvimento	
Perturbações Disruptivas, do Controlo dos Impulsos e do Comportamento	Perturbações disruptivas, do controlo dos impulsos e do comportamento	Perturbação desafiante de oposição Perturbação explosiva intermitente Perturbação do comportamento Perturbação antissocial da personalidade Perturbações disruptivas, do controlo dos impulsos e do comportamento não especificada
Outras Perturbações	Perturbações da ansiedade	Perturbação da ansiedade de separação Perturbação de ansiedade generalizada Fobias Mutismo seletivo Perturbação de ansiedade social
	Perturbações da alimentação e da ingestão	Pica; Mericismo; Perturbação da ingestão alimentar evitante/restritiva; Anorexia nervosa; Bulimia; Perturbação da ingestão alimentar compulsiva
	Perturbações depressivas	
	Perturbações obsessivo-compulsivas e perturbações relacionadas	
	Perturbações de eliminação	
	Perturbações do sono - vigília	
	Perturbações relacionadas com substâncias e perturbações aditivas	
	Perturbações bipolares e perturbações relacionadas Perturbações do espectro da esquizofrenia e outras perturbações psicóticas	

Perturbações	Gerais	Específicas
Outras condições que podem ser foco de atenção clínica (Fatores de risco para as anteriores)	Problemas relacionais com a educação familiar	Por exemplo: problemas relacionais entre pais e criança (práticas educativas parentais).
	Outros problemas relacionados com o grupo de suporte primário	Por exemplo: problemas conjugais (separação/divórcio)
	Abuso e Negligência	Por exemplo: maus-tratos, abuso físico e sexual, e negligência
	Problemas educacionais e económicos	Por exemplo, dificuldades académicas e problemas ocupacionais, Problemas económicos e outros problemas relacionados com o ambiente social (ex: problemas de fase de vida; dificuldade de aculturação)
	Problemas relacionados com outras circunstâncias psicossociais, pessoais e ambientais	Por exemplo: problemas religiosos, problemas relacionados com gravidez não desejada (adolescência)
	Outras circunstâncias de história pessoal	Por exemplo: problemas físicos, psicopatologia dos pais

Quadro 1: Principais problemas mentais que podem ocorrer na infância e adolescência (DSM-5, 2014)

É nesta caminhada que, por vezes, se encontram sinais de alerta que poderão ser indicadores de perturbações mais específicas, sobre as quais é preciso intervir. Apresentamos um quadro esquemático sobre as principais perturbações, sinais de alerta e estratégias de intervenção (quadro 2).

Além das estratégias mais individualizadas referidas anteriormente, há que ter em conta determinados aspetos mais gerais e que poderão ser aplicados a todas as crianças, nomeadamente:

- Realização de dinâmicas no sentido de facilitar a interajuda e aceitação no grupo de pares, não expondo a criança a situações de desconforto/violência;

- Realização de atividades diversas e apropriadas à idade, onde possam experienciar êxitos e progressos (música, desporto, escuteiros, etc.), generalizar as experiências de sucesso e ver os insucessos como desafios;

- Facilitar a expressão de sentimentos e demonstrar empatia, atenção e compreensão sobre as emoções da criança (por exemplo: *Compreendo como te deves estar a sentir*);

- Valorizar mais o esforço do que os resultados (por exemplo: *Baixaste esta nota, mas o mais importante é que te empenhaste*);

- Não comparar com as outras crianças (por

exemplo: *O teu colega conseguiu isso, tu não...*);

- Mostrar que acredita nas suas capacidades (por exemplo: *Eu acredito que tu consegues...*);

Quando a criança se sente bem consigo mesma, faz mais e melhor, mais orgulhosa se sente, mais se valoriza, mais se empenha e melhor rendimento tem. Desta forma, promove-se a autoestima positiva das crianças, a motivação e o sucesso escolar, prevenindo-se o abandono escolar e o agravamento dos problemas psicológicos, emocionais e comportamentais.

E os pais?

Ao longo do artigo não fizemos referência aos pais/cuidadores, mas estes não são esquecidos, pois representam um primeiro núcleo onde a criança inicia as suas primeiras experiências de interação. É relevante valorizar as famílias, considerá-las como espaço de produção de identidade social básica para qualquer criança, onde essa construção, na sua dimensão individual ou coletiva, deva também passar pela tolerância com a diversidade humana. Há uma citação que refere: *Podemos admitir que, para atingir a diferenciação - para encontrar espaço pessoal, a própria identidade - cada pessoa crescerá e se definirá através de trocas com outras pessoas*

(Andolfi, 1984). A família é um primeiro vínculo de ligação com o mundo exterior e é também onde se treinam os valores da socialização e de aceitação do outro. É na transição do lar familiar (ou outros cuidadores não familiares) para o “lar escolar” que se fazem as trocas tão importantes ao crescimento e desenvolvimento das competências pessoais e sociais, bem como da tolerância perante a diferença.

As crianças com NEE reúnem um conjunto de características que as diferenciam das restantes crianças e que interferem na sua adaptação ao meio envolvente, apresentando as dificuldades descritas no quadro 1 as quais se podem resumir em quatro níveis: pedagógico (dificuldades de aprendizagem), afetivo (problemas na relação pais-filhos e no grupo de pares), psicofisiológico (alterações estruturais e funcionais) e/ou instrumentais (problemas na linguagem oral e

escrita, dificuldades perceptivas). Assim sendo, estas crianças mostram-se mais fragilizadas ao nível físico, emocional ou académico. A importância de uma tolerância pela diferença, cultivada no seio familiar e nas escolas poderá facilitar a aceitação e a inclusão das fragilidades que cada criança transporta consigo. A mudança na visão tradicional das dificuldades escolares como falhas para um modelo de valorização das competências, potencia e favorece a saúde mental.

A importância de que todos nós, sem exceção, nos debruçemos na tolerância pela diferença, deverá ser uma atitude consciente mas também desprovida de julgamentos ou acusações. Estas crianças que apresentam problemas educativos, quer a nível do desempenho académico, quer a nível emocional/comportamental, colocam em causa o papel do adulto, os quais, também apresentam dificuldades neste sentido. Assim, por

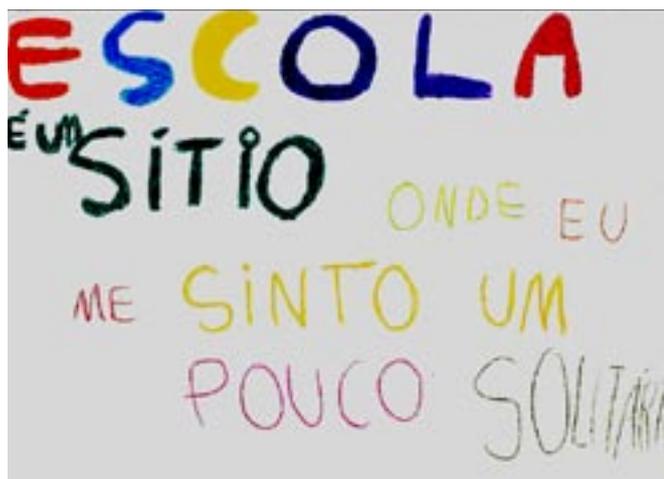
Perturbações	Sinais de Alerta	Estratégias de Intervenção
Incapacidades Intelectuais	<p>“Não acompanha o ritmo de aprendizagem dos colegas...”</p> <p>“Não percebe o que se lhes diz...”</p> <p>“Não sabe explicar-se...”</p> <p>“Esforça-se e até estuda, mas não consegue...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar as tarefas e as expectativas; - Grupos de pais (apoio de famílias com dificuldades semelhantes); - Potenciar, tanto quanto possível, a autonomia nas atividades de vida diária; - Utilizar imagens em vez de informação verbal - Elogio/Reforço positivo - Integração em atividades prazerosas e potenciadores de competências sociais - Quando possível demonstrar, em vez de usar explicação oral
Perturbações da Comunicação	<p>“Os colegas não entendem o que diz e afastam-se...” (dificuldade na articulação das palavras)</p> <p>“Fica nervoso e a voz falha...”</p> <p>“Recusa-se a ler em voz alta...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir sempre que possível em atividades de grupo; - Ensinar a utilizar ritmos/melodias no discurso (música, poesia...); - Para os que tentam falar a uma velocidade superior às suas capacidades, ensinar a abrandar a velocidade do discurso; - Diminuir os níveis de ansiedade, se presente; - Se a criança preferir, evitar o falar em frente aos colegas; - Não evitar ou ignorar a gaguez, mas minimizar a reação dos colegas
Perturbação do Espectro do Autismo	<p>“Parece que vive no mundo dele...”</p> <p>“Parece que não ouve...”</p> <p>“Está sempre sozinho no recreio”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço de modo a controlar os estímulos envolventes; - Sentar próximo do professor para melhor monitorização das tarefas e menor distração; - Ensinar à criança jogos que os outros gostem; - Simplificar atividades dos outros para que a criança possa ser incluída; - A informação verbal deve ser substituída ou complementada por informação visual (fotografias, símbolos, desenhos...) quando a criança começa a ficar agitada.

Perturbações	Sinais de Alerta	Estratégias de Intervenção
Perturbação de Hiperatividade/ Déficit Atenção	<p>“Está sempre distraído...”</p> <p>“Não pára quieto...”</p> <p>“Perturba os colegas...”</p> <p>“Tem capacidades, mas não consegue aprender...”</p> <p>“Não cumpre as regras...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar distrações; - Utilizar registos/contratos comportamentais; - Estabelecer rotinas; - Sentar o aluno perto do professor, longe das passagens e das janelas; - Participação ativa da criança; - Maior estimulação (cor, texturas, forma); - Tarefas mais breves; - Time-out.
Perturbação da Aprendizagem Específica	<p>“Troca as letras...”</p> <p>“Lê muito devagarinho...”</p> <p>“Dá muitos erros...”</p> <p>“Não se dá com números...”</p> <p>“Tem letra de médico...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização dos computadores; - Material de leitura adaptado/instruções e enunciados adaptados e se necessário com complemento de informação oral; - Valorizar mais as ideias do que os erros; - Utilizar material visual; - Evitar as situações de leitura em voz alta
Perturbação de Tiques	<p>“Faz umas coisas estranhas...”</p> <p>“Parece que faz de propósito...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elogiar frequentemente para diminuir a ansiedade; - Se necessário deixar a criança sair da sala de aula por períodos curtos para poder “descarregar” os tiques; - Ignorar os tiques, como se fossem “soluços”
Perturbações Disruptivas, do Controlo dos Impulsos e do Comportamento	<p>“Está sempre muito irritado...”</p> <p>“Bate nos outros...”</p> <p>“Parece que ninguém gosta dele...”</p> <p>“Está sempre a fazer asneiras...”</p> <p>“Está sempre a chamar a atenção...”</p> <p>“Não segue as ordens...”</p> <p>“É agressivo...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber quais os antecedentes do comportamento: O que aconteceu? - Antecipar as consequências dos comportamentos da criança; - Evitar os métodos punitivos e procurar encontrar comportamentos alternativos; - Envolver a criança num contrato comportamental e reforçar positivamente; - Dar ordens claras e regras consistentes; - Dar estratégias de resolução de problemas; - Dar estratégias de autocontrolo

Quadro 2: Principais perturbações, sinais de alerta e estratégias de intervenção. Adaptado de Antunes (2009) e Welton (2008).

um lado, o professor sente-se impotente, atribuindo a causa do problema à família, e por outro lado, os pais culpam o professor e os seus métodos. Esta atribuição de culpas ou de responsabilização prejudica a relação família-escola e, principalmente, a própria criança. Deste modo, só há benefícios quando se ultrapassa a barreira dos conflitos e se criam parcerias que implicam a negociação, a comunicação, a reciprocidade de conhecimentos e habilidades, partilhando a tomada de decisões e procurando consenso entre as partes envolvidas.

O papel dos serviços de saúde mental infantil é, além da avaliação e intervenção referidas em pontos anteriores, cooperar e reforçar esta ligação família-escola, desmistificar qualquer culpabilização e enfatizar o papel de cada um destes agentes na vida da criança. Esta relação de complementaridade família-escola-saúde é benéfica para a saúde mental das crianças, das suas famílias e dos profissionais envolvidos. O Serviço de Pedopsiquiatria procura prestar apoio ao nível da saúde mental das crianças/adolescentes



Desenho 2 - Criança de 11 anos, 5.º ano de escolaridade



Desenho 3 - Criança de 9 anos, 2.º ano de escolaridade



Desenho 4 - Adolescente de 14 anos, 8.º ano de escolaridade:

- 1 - Escola Real: na escola tenho poucos amigos e outros problemas.
- 2 - Escola como queria: na escola sinto-me bem e todos são boas pessoas e temos direito a coisas muito boas.
- 3 - Agora, se eu estivesse nesta seria bom.
- 4 - Mas nesta, é a realidade logo acho que se juntarmos as duas seria muito melhor.

e suas famílias, participando sempre que possível, neste “coletivo” família-escola e na construção de vias de comunicação e colaboração. Apesar de neste artigo terem sido abordados os principais sinais de alerta e das problemáticas frequentes na infância e adolescência, também é importante reter que os diagnósticos não se podem sobrepor a toda a complexidade que é o ser humano. Os diagnósticos têm importância do ponto de vista clínico e de orientação para o tratamento adequado. Na existência ou não de diagnósticos, é sempre importante a valorização das competências de cada criança, aceitando todo o potencial e bagagem que ela transporta consigo, facilitando a adaptação desta ao meio escolar e social.

Bibliografia

- Andolfi, M. (1984). *Por trás da máscara familiar*. (M. C. R. Goulartt, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Antunes, A. L. (2009). *Mal-Entendidos. Da hiperatividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. Lisboa. Verso de Kapa.
- APA (2014). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Quinta Edição (DSM-5). (J. C. Fernandes, Ed.). Lisboa. Climepsi Editores.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Direção Geral de Saúde (2013). *Saúde Mental em Números - Plano Nacional de Saúde Mental*. Disponível em www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/estatisticas-de-saude/publicacoes/portugal-saude-mental-em-numeros-2013.aspx
- Direção Geral de Saúde (2014). *Programa Nacional de Saúde Escolar 2014*. Disponível em www.dgs.pt/documentos-em-discussao-publica/programa-nacional-de-saude-escolar-2014-em-discussao-publica.aspx
- Lourenço, O. M. (1996). *Educar Hoje Crianças para o Amanhã*. Porto. Porto Editora
- Marujo, H. A., Neto, L. M., Perloiro, M. F. (2004). *Educar para o optimismo*. Lisboa. Editorial Presença.
- Neto, L. M., & Marujo, H. A. (2002). *Optimismo e Inteligência Emocional. Guia para Educadores e Líderes*. Lisboa. Editorial Presença.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO: Salamanca.
- Polis, B. (2009). *Só o amor o pode salvar*. (P. Marques, trad.) Lisboa. Verso de Kapa.
- Sanches, A. C., Oliveira, M. A. (2011). Educação Inclusiva e Alunos com Transtorno Mental: Um Desafio Interdisciplinar. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (4), 411-418.
- Sousa, L. (1998). *Crianças confundidas entre a escola e a família - Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Welton, J. (2008). *Posso explicar-te o que é o Síndrome de Asperger?* (P. Gonçalves da Silva, trad.). Lisboa: Verdo Editora.

¹Correio eletrónico: secretariado.pedopsiquiatria@sesaram.pt

Tecnologias adaptadas e inclusão

- Tecnologias de Informação e Comunicação como fator de inclusão e qualidade de vida

Graça Faria¹ - Divisão de Acessibilidade e Ajudas Técnicas

Em consonância com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com as linhas de atuação definidas pelo programa de Governo da Região Autónoma da Madeira (RAM), a Direção Regional de Educação (DRE) circunscreve a sua área de influência a toda a Região e exerce a sua ação nos estabelecimentos de educação, de educação especial e de ensino público, particular, profissional, cooperativo e solidário, com alunos com e sem Necessidades Especiais (NE) e as suas famílias (pais, encarregados de educação/ e tutores), pessoal docente e não docente.



A DRE promove, desenvolve e operacionaliza as políticas educativas da RAM de âmbito pedagógico e didático, relativas à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário e à educação extraescolar, numa perspetiva inclusiva, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens, para além de potencializar o sucesso escolar e a elevação da qualificação pessoal, social e profissional da população madeirense e porto-santense.

Tendo como referência a política e o planeamento global definidos pela Tutela e na prossecução das suas atribuições, esta Direção Regional assume como Visão, *Ser um serviço público de referência no desenvolvimento do sucesso educativo* e pauta-se por um conjunto de valores que norteiam o exercício das suas responsabilidades, nomeadamente: *autonomia, inovação, transparência, igualdade, colaboração, melhoria contínua e inclusão*.

Com o objetivo de reforçar a opinião pública, bem como de promover o debate, a consciencialização e uma prática reflexiva continuada, a DRE apostou no desenvolvimento de uma política permanente e qualificada de sensibilização e divulgação de Boas Práticas pessoais e institucionais no campo da educação. Os órgãos de comunicação social têm sido o veículo primordial de divulgação destas matérias, sendo exemplo disso: spots publicitários; entrevistas a jornais, canais de televisão e rádios regionais; reportagens no âmbito de ação da Direção Regional; participação em programas televisivos e press-releases sobre os principais eventos realizados.

Num mundo cada vez mais global onde medidas e ações a favor da dignidade e dos direitos humanos são proclamados pela maioria dos países, encontramos ainda no nosso quotidiano obstáculos que impedem uma realidade desejável

de igualdade de oportunidades, de ingresso neste mundo global, tecnológico e competitivo dos nossos dias. Há que realçar que a riqueza das sociedades reside na diversidade de origens e de culturas dos seus cidadãos, assim, para que possamos beneficiar de todas estas capacidades, talentos e ideias é fundamental a participação e a inclusão de todos. Esforços maiores são urgentes, através de medidas concretas e passíveis de serem realizadas.

Neste sentido, urge a necessidade de iniciativas que promovam a igualdade de direitos aos cidadãos com deficiência ou com necessidades especiais. É neste âmbito que surge a colaboração entre a Direção Regional de Educação e a Fundação Portugal Telecom (PT) que tem como meta promover a inclusão escolar, social e profissional, bem como a igualdade de direitos e a qualidade de vida das pessoas com deficiência ou com necessidades especiais, que frequentam o ensino básico, o ensino secundário ou centros de atividades ocupacionais, com base na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Com esta parceria pretendeu-se:

- fomentar e facilitar a interação com a escola e com o mundo de alunos impossibilitados de frequentar o estabelecimento escolar por motivos de saúde, através da utilização das TIC;
- reduzir a desvantagem escolar e social de alunos impossibilitados de frequentar o estabelecimento escolar por motivos de saúde;
- aumentar a participação, na sala de aula, dos alunos com deficiência ou necessidades especiais facilitando a sua aprendizagem e incrementando a sua motivação;
- promover a inclusão escolar através do uso das tecnologias adaptadas como meio alternativo de comunicação que auxilia a realização das tarefas escolares, estimula a interação com os pares, e por conseguinte, a integração escolar;
- facilitar uma mudança de estratégias que possibilitam encontrar respostas para alunos com dificuldades no acompanhamento do currículo escolar;
- permitir às pessoas com necessidades especiais na comunicação, o acesso à informação.

Salienta-se o carácter inovador desta parceria pelo facto de apostar no desenvolvimento de

novos recursos e equipamentos a serem utilizados pela população com necessidades especiais, com vista ao desenvolvimento das suas competências sociais, relacionais, interpessoais e técnicas.

Esta parceria abrangeu diretamente cerca de 40 colaboradores principais e de uma forma indireta, cerca de 800 docentes, alunos e outros elementos da comunidade escolar, através da participação em atividades de formação, sensibilização e divulgação de Boas Práticas, que foram dinamizadas com os equipamentos e software disponibilizados pela Fundação.

A recetividade na integração dos projetos que advém das suas necessidades, a prontidão na cedência dos equipamentos nas salas de aula, o acompanhamento e a formação disponibilizados, constatou-se pela continuidade de utilização dos equipamentos, pelo aumento da realização das atividades escolares dentro da sala de aula e pela solicitação de acompanhamento de novos casos.

Por outro lado, nos últimos anos, a apresentação de candidaturas e a aprovação de diferentes projetos permitiu a criação do centro de recursos e avaliação especializada em tecnologias adaptadas e conteúdos acessíveis da Divisão de Acessibilidade e Ajudas Técnicas (DAAT) e o desenvolvimento de diferentes tipos de serviços resultantes das atribuições da DAAT.

O Projeto 002 SIEER - O Acesso à Sociedade de Informação na Educação Especial 2003-2008 - Programa Madeira Digital / Programa Operacional Sociedade do Conhecimento, inserido no Eixo das Medidas Estruturantes, Medida 3: Valorização dos Recursos Humanos e Combate à Infoexclusão, possibilitou um Programa de Investimento em Novas Tecnologias de Informação e Comunicação em diferentes níveis: infraestruturas, formação e cidadãos e teve mais especificamente como objetivos, dotar os serviços de educação especial da atual DRE de meios tecnológicos e informáticos; equipar a Divisão de Apoio à Formação; desenvolver a investigação ao nível de adaptações tecnológicas e introduzir as TIC nos processos educativos e de reabilitação através da atual DAAT.

O Projeto *Comunicar Sem Barreiras*, em parceria com a Associação dos Amigos das Pessoas com Necessidades Especiais da Madeira - Programa

Educação Especial 2010, da Fundação Calouste Gulbenkian permitiu adquirir software adaptado para a avaliação, cedendo a alunos e a outras pessoas com deficiência motora ou neuromotora grave impossibilitadas de utilizar os membros superiores, acesso ao computador (aplicações Magic Key e aplicações PT).

Estes projetos foram fundamentais para equipar o centro de recursos de tecnologias de apoio e conteúdos em formatos acessíveis da DAAT, em termos de tecnologias de apoio/ajudas técnicas assim como de mobiliário, equipamento informático de apoio e rede de dados, assegurando a sua atualização. Os projetos também permitiram o acesso a formação, por exemplo, através de parceria com o Instituto Politécnico da Guarda - aplicações Magic Key.

Com a colaboração entre a DRE e a Fundação PT, pretendeu-se realizar os procedimentos necessários para que as pessoas envolvidas pudessem usufruir de forma plena dos benefícios das TIC, como fator de integração escolar, social e de melhoria da qualidade de vida.

A DRE, através da DAAT, candidatou-se aos apoios disponibilizados pela Fundação PT através de dois projetos: *Eu Aprendo com Tecnologias Adaptadas* e *Eu posso Aprender*, dando início a

uma parceria que foi estabelecida desde 2011.

Em 2013, a parceria alargou-se em consequência de limitações surgidas ao nível das comunicações, com a efetivação de um protocolo que permitiu disponibilizar linhas de acesso à internet aos alunos e respetivos estabelecimentos de ensino inscritos no projeto *TeleAula - Aprender Sem Barreiras*, durante o ano letivo 2013/2014, facultando a todos os alunos propostos o acesso ao ensino à distância. Ainda em 2013, a DAAT continuou a disponibilizar software adaptado aos alunos e a outras pessoas cegas, com baixa visão, com dislexia, com deficiência motora ou com doenças crónicas (epidermólise bolhosa).

A colaboração permitiu que a DAAT continuasse a disponibilizar os serviços que lhe estão atribuídos, mantendo a disponibilização de software aos alunos com deficiência motora e visual e alargando o seu campo de ação, no atendimento a alunos com perturbação do espectro do autismo e multideficiência, facilitando no caso dos primeiros, a sua participação ativa na sala de aula e, no caso dos segundos, o acesso a experiências em termos de estimulação sensorial. A colaboração fomentou a atualização e a autoformação dos colaboradores da DAAT e através destes, os atores diretos (professores e educadores) desenvolveram a sua ação diariamente junto dos alunos e outras pessoas com NE. A disponibilização direta pela DAAT permitiu maior autonomia e celeridade na satisfação das necessidades dos alunos, identificadas pelos seus docentes e alvo de avaliação especializada, com a finalidade de fornecer os equipamentos e software considerados bem como as ajudas técnicas/produtos de apoio mais adequados. A intervenção da equipa da DAAT estendeu-se também às famílias, através de uma ação concertada com os docentes, de forma a promover a generalização da utilização dos equipamentos e software adaptado e de outras estratégias com o objetivo de desenvolver, de forma integrada, as competências dos alunos e outras pessoas com NE. O reconhecimento da atividade da equipa e os seus serviços têm promovido contactos e convites para apresentação de comunicações a nível regional, nacional e em Canárias, assim como a solicitação dos serviços de saúde para avaliar utentes em cuidados



continuados e paliativos. As solicitações estendem-se à Universidade da Madeira, na colaboração com a licenciatura e mestrado em Design de Multimédia, nomeadamente na demonstração aos alunos, das formas de comunicar e aceder às tecnologias por parte das pessoas com NE, bem como identificar as dificuldades que encontram essas mesmas pessoas no acesso à internet e outros serviços, promovendo a participação ativa de alunos com NE nesta colaboração, nomeadamente na avaliação dos protótipos e soluções encontradas.

Os fatores-chave do êxito desta Boa Prática são os seguintes:

- a facilidade de comunicação entre os parceiros, plataforma de submissão dos pedidos, correio eletrónico, formulários, reuniões via telefone ou Skype, que permitam a avaliação de necessidades, o estabelecimento de protocolos, a resolução de problemas, a troca de informação e a discussão de novos projetos;

- a celeridade na disponibilização dos recursos que permite a avaliação especializada na área das TIC de pessoas com necessidades especiais, o levantamento das necessidades, a cedência dos equipamentos, a formação dos docentes que acompanham os utilizadores finais, o treino de utilização das tecnologias e o acompanhamento dos utilizadores finais pela equipa da DAAT;

- o conhecimento e a informação nesta área de intervenção dos participantes no processo (colaboradores da DAAT e da Fundação PT).

Porém foram sentidas algumas dificuldades na concretização desta Boa Prática tais como:

- a falta de informação e conhecimento sobre as potencialidades deste tipo de colaboração;

- o acesso aos equipamentos atendendo à localização geográfica, às necessidades de registo e outras diligências administrativas.

Contudo, os testemunhos recolhidos a partir do preenchimento dos questionários de satisfação, apresentados aos protagonistas, nomeadamente os participantes no projeto *Eu aprendo... com tecnologias adaptadas!* (aos encarregados de educação, docentes especializados e docentes do ensino regular), num total de 19 inquiridos consideraram unanimemente as Tecnologias de Apoio (TA) um benefício para a aprendizagem. O nível de satisfação elevado de todos os

intervenientes refletiu-se com a análise do número de horas de utilização das TA que se quantificou em média 4 horas diárias por computador (Pc ligado), materializando-se num aumento da participação ativa dos alunos, acompanhados neste projeto, nas atividades escolares. Todos os intervenientes solicitaram a continuidade do projeto no ano letivo seguinte.

Os testemunhos recolhidos junto dos 18 docentes envolvidos no Projeto *TeleAula - Aprender Sem Barreiras* revelaram que 50% dos inquiridos consideraram esta modalidade de ensino como “muito útil” e “útil” para os alunos impedidos de frequentar a escola de forma presencial, sendo que, nesta questão, ninguém respondeu “nada útil”. No que se refere aos benefícios da TeleAula, 28% (5) dos docentes defenderam ser muito útil para a promoção do sucesso escolar do aluno em questão; outros 33% (6) acharam que promove a autoconfiança; e 28% (5) partilharam a opinião que este projeto assegura a igualdade de oportunidades no acesso à educação. De salientar que, dos 10 alunos com doenças crónicas, de foro ortopédico ou do foro oncológico, que integraram o projeto e que necessitaram de acessos web (outros alunos não necessitaram), 7 transitaram de ano de escolaridade.

Salientamos finalmente o testemunho da equipa da DAAT que ao desenvolver os projetos junto dos alunos, colegas e famílias considera que esta colaboração foi e é determinante para satisfazer os novos pedidos solicitados pelos estabelecimentos de educação e ensino e outros serviços da Administração Pública. “Apesar da conjuntura continuamos a disponibilizar os serviços que nos estavam atribuídos da nossa área de intervenção”. “A inexistência da colaboração não permitiria manter a intervenção, formação e divulgação de boas práticas nesta área específica de ajudas/ produtos de apoio adaptados às necessidades de alunos e outras pessoas com deficiências ou incapacidade”.

Nota:

Tecnologias de Informação e Comunicação como fator de inclusão e qualidade de vida - Candidatura da Direção Regional de Educação ao Showcasing de Boas Práticas de Valorização das Pessoas - edição de 2015, organizada pelo Instituto Nacional de Administração Pública.

ⁱ correio eletrónico: gmfaria@live.madeira-edu.pt

Liderar Aprendizagens na Escola - a liderança pedagógica

Equipa da Divisão de Formação de Pessoal



Liderar Aprendizagens na Escola foi o tema escolhido para o encontro que a Direção Regional de Educação (DRE) promoveu, no dia 21 de janeiro de 2016, com diretores de estabelecimentos de educação de infância e de escolas do 1.º ciclo com pré-escolar do ensino básico, públicas e privadas, e em que também participaram delegados escolares.

Com o objetivo de divulgar os programas e projetos de formação da DRE em funcionamento na Região Autónoma da Madeira (RAM) para a educação de infância e o 1.º ciclo do ensino básico, pretendeu-se, sobretudo, suscitar a reflexão, quer sobre a importância das lideranças no plano pedagógico das escolas, quer sobre o contributo da formação contínua para a mudança e melhoria da qualidade das escolas.

Na opinião do Secretário Regional de Educação, Jorge Carvalho, a formação contínua revela-se efetivamente importante na medida em que, ao dotar os docentes de melhores instrumentos e práticas pedagógicas, representa, simultaneamente, um trajeto de melhoria profissional dos professores e das aprendizagens dos alunos. Daí a urgência de simplificar e desburocratizar o trabalho docente, de modo a que o esforço conjunto materialize a redução das taxas de abandono e do insucesso escolar.

No contexto da formação, a DRE tem procurado contribuir para a concretização destes objetivos. A oferta formativa reflete uma visão dinâmica da formação, encarada como um meio ao alcance dos professores para desenvolver competências a vários níveis: na escola, enquanto organização;

na sala de aula, enquanto contexto privilegiado de ensino e de aprendizagem; no grupo de trabalho e numa comunidade mais alargada.

A aposta tem incidido no ensino básico, com uma oferta de modalidades e metodologias de formação facilitadoras de mudança de práticas e que permitem o contacto continuado, durante o ano letivo, entre formadores e formandos, complementadas com a utilização de plataformas de aprendizagem facilitadoras do trabalho colaborativo e em rede.

Numa visão integradora e de aproximação de atores, há muito que se fazia sentir a necessidade de um instrumento facilitador de gestão, divulgação e acompanhamento da oferta de formação contínua na RAM, no âmbito da Educação.

Com este propósito e numa perspetiva de modernização administrativa, concebeu-se, em parceria com a então designada Direção Regional de Informática, a plataforma *Interagir*, sob a coordenação do engenheiro Martin Freitas. Esta aplicação, alojada no canal único de acesso aos serviços eletrónicos da Administração Pública Regional, *digital gov-madeira*, é pioneira a nível nacional e destina-se às escolas, aos professores, aos trabalhadores em funções públicas e a outras entidades que pretendam promover ações de formação contínua e profissional.

A plataforma permite a cada entidade formadora proceder ao seu registo inicial, submeter online os requerimentos de validação, gerir autonomamente as suas próprias atividades formativas, desde a divulgação à certificação, gerir formandos e bolsa de formadores e, de futuro, submeter dados no sistema de informação, monitorização e avaliação da formação de docentes.

Os formandos, as escolas e os serviços têm à sua disposição, na mesma plataforma, um leque muito mais vasto de oferta formativa e uma oportunidade de encontrar, com muito mais facilidade, a formação que melhor se ajuste às suas necessidades de desenvolvimento profissional e pessoal ou que melhor se adapte às necessidades do seu contexto de trabalho. Aos formandos é dada a possibilidade de consultarem informação relativa à formação que estão a frequentar, receber diretamente notificações das entidades formadoras

e/ou dos formadores, aceder a declarações de presença e certificados de formação.

Aos formadores é dada a oportunidade de, através da plataforma, gerir sumários, assiduidade, pautas, notificações, atualizar e, se o desejarem, divulgar o seu próprio currículo.



A *Interagir* introduziu uma dinâmica completamente nova à formação no campo da educação: aproximou as pessoas e as instituições, gerou uma rede de interações, valorizando, promovendo e sustentando o desenvolvimento e a cooperação, num momento em que se reflete intensamente sobre a educação que temos e a educação que queremos ter.

Segundo Elsa Fernandes, docente da Universidade da Madeira (UMA), entidade parceira da DRE, importa questionar o que é a Escola e qual o seu papel na sociedade atual. Qual o papel das direções das escolas? Qual o papel do professor? Qual o papel do aluno? Qual o papel das tecnologias nessa escola, onde as pessoas não de gostar de aprender? O que significa aprender?

Numa reflexão acerca do *design da escola do futuro* e tendo como suporte os projetos de formação da DRE, apoiados pela UMA, *Construir o Êxito em Matemática* (CEM) e *Cenários de Aprendizagem com Tecnologias Interativas* (iTEC), dos quais é coordenadora científica, Elsa Fernandes, defende que o design da escola do futuro deve ser uma preocupação de todos, enquanto profissionais de educação. Num mundo

de alterações socioeconómicas e tecnológicas constantes, as necessidades das crianças também mudam. Perante a incapacidade de introduzir certas mudanças - os edifícios não podem mudar e os recursos escolares também não, o que poderá então mudar? como poderemos ajudar os nossos alunos e prepará-los para a nova sociedade?

Valorizando a gestão pedagógica, a escola deve assumir a sua própria identidade em relação à aprendizagem; ensinando a aprender, a escola deverá preparar ambientes de aprendizagem apostando no ponto forte de cada criança, desenvolvendo-o. A conceção desta aprendizagem deve ser encarada como participação (Lave & Wenger, 1991), como transformação de práticas (Engeström, 2001) e ação dialógica (Freire, 1970; Habermas, 1989; Skovsmose 1994).

Isso significa que há necessidade de criar cenários de aprendizagem, recorrendo à metodologia de projeto que estimula uma competição solidária na argumentação e na criação de estratégias para justificar procedimentos, mantendo as crianças e os jovens envolvidos e comprometidos com a prática. Estes cenários pressupõem a construção de artefactos numa aprendizagem que é divertida e em que o erro não é assumido como falha do aluno, mas como algo necessário à aprendizagem. A escola é também um local para ser feliz.

Nesta escola, assume particular importância a mediação de uma coordenação pedagógica transformadora, (Almeida & Placco, 2001) dinâmica e eficiente, que promova não só o desenvolvimento das competências pedagógicas, como a interação reflexiva, crítica e democrática da equipa docente, conforme argumenta Fátima Matos, professora do ensino secundário e formadora da DRE na

área do português. Refira-se, também, o papel da coordenação pedagógica na operacionalização equilibrada e coesa das orientações ministeriais, nos seus pressupostos teóricos e conteúdos, articulando os diferentes níveis, de modo a que os professores possam trabalhar em interação. Neste aspeto, a coordenação pedagógica assumirá, conforme referiu, de forma consciente a sua função formadora, orientando os docentes e facultando as condições necessárias para que aprofundem e consolidem os seus conhecimentos a nível científico e pedagógico (Almeida & Placco, 2001).

Nesta escola, o docente, na sua ação individual, tem um papel de extrema importância e reconhecida responsabilidade. Independentemente dos programas e da área disciplinar, espera-se dos professores a adoção das metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem adequadas. Para isso, há que “despir-se” do que se aprendeu e ensinar novos conceitos - aos alunos, peça-se compreensão de conceitos e não memorização de características. Na reflexão de Vanda Gouveia, professora do ensino secundário e formadora da DRE na área do português, o professor deve cuidar da atualização permanente do conhecimento científico e pedagógico, partilhando igualmente conhecimentos e experiências; dotado de criatividade e capacidade de gestão, o docente deve ser inovador, autónomo e empreendedor, sem dependências de manuais, de cadernos de atividades e de planificações rígidas, pautando-se e participando de uma cultura de rigor e excelência.

Com o propósito claro de proporcionar às escolas esse contributo, a DRE tem vindo a desenvolver, entre outras, diversas atividades



formativas no âmbito das duas disciplinas que têm sofrido maior alteração programática nos últimos anos - o Português e a Matemática - e cujo domínio tem sido considerado basilar no acesso ao conhecimento.

Esta oferta contempla três modalidades (curso, oficina e projeto) e materializa-se num conjunto de ações de formação teórico-práticas que abarcam aspetos científicos e pedagógicos, preferencialmente, em contexto de trabalho e priorizando a reflexão-ação.

Relativamente à matemática, realizam-se oficinas de formação, no âmbito do projeto CEM, que visam melhorar as aprendizagens e desenvolver competências matemáticas nos alunos; promover o aprofundamento dos conhecimentos matemáticos e didáticos nos professores; realizar experiências de desenvolvimento curricular que contemplem a planificação, implementação de aulas e posterior reflexão e fomentar o trabalho cooperativo entre docentes.

Ao encarar o conhecimento científico-pedagógico como ponto de partida da atividade educativa, a formação contínua de docentes pode constituir-se como eixo promotor do sucesso dos alunos e dos professores, apontando como uma direção possível o trabalho colaborativo em resposta aos desafios que se colocam à escola atual e a reflexão como elemento primordial da melhoria da qualidade das aprendizagens.

Ao longo deste ano, com a colaboração das professoras do 1.º ciclo do ensino básico e formadoras de Português da DRE, Ana Santos, Conceição Joaquim e Maria José Martinho, a DRE tem dado aos docentes oportunidade de frequentar ações de formação no âmbito da gramática, das tipologias textuais, das metas curriculares, programa e avaliação ao nível do 1.º ciclo. Tem ainda proporcionado ações no âmbito da consciência fonológica e do acordo ortográfico que envolvem simultaneamente profissionais do 1.º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar da RAM.

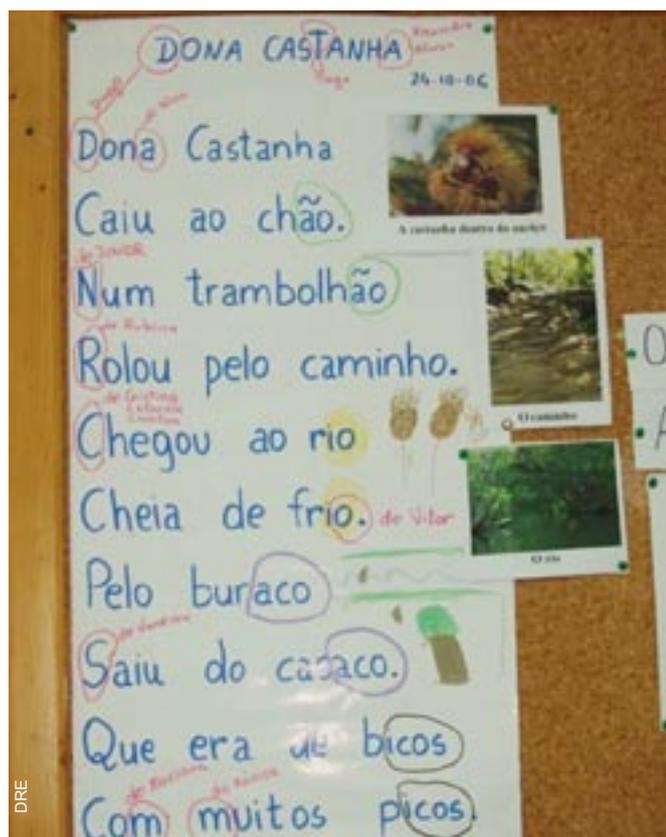
Reconhecendo a importância das histórias no desenvolvimento infantil, a DRE tem proporcionado também aos educadores de infância atividades formativas que permitem desenvolver nos mais pequenos a sua capacidade criativa, chamando-os

a participar na leitura, envolvendo-os, permitindo-lhes (re)criar diferentes significados do mundo que os rodeia. O Projeto *Ninho de Leitura*, dinamizado pela formadora Cíntia Palmeira, veicula estes pressupostos e tem como objetivo facultar aos educadores um espaço formativo onde seja possível contemplar e refletir sobre as atuais dinâmicas de exploração dos livros para crianças e sobre o papel do adulto no caminho a percorrer para a construção de uma animação leitora mais sistematizada e com resultados mais duradouros.

Paralelamente, através do Projeto *Paixão de Ensinar, Gosto de Aprender* (PEGA), implementado na RAM desde 2006/2007, dinamizado pelas professoras Érika Barros, Helena Camacho e Vanda Gouveia, a DRE proporciona aos docentes do 1.º ciclo do ensino básico um espaço de construção do conhecimento científico e pedagógico que, rompendo com práticas de natureza exclusivamente transmissiva, promove a cooperação entre formadores e formandos em contexto de sala de aula, a reflexão e a criação de estratégias pedagógicas através de métodos ativos de aprendizagem. Os professores participantes no projeto têm referido o impacto positivo desta formação no seu desenvolvimento profissional e nas aprendizagens dos seus alunos, como se pode constatar no testemunho que se segue: *O PEGA ultrapassou as minhas expectativas iniciais. Inscrevi-me com o principal objetivo de aprender estratégias e metodologias que complementassem todo o ensino-aprendizagem. Este foi sem dúvida concretizado (...) Aprendi que tudo o que parte do aluno e feito com ele torna as aprendizagens mais enriquecedoras e facilitadoras, quer na transmissão, quer na aquisição dos conhecimentos.*

Para poderem continuar a beneficiar de orientação e de acompanhamento na implementação de propostas didáticas inovadoras, os formandos podem transitar para um tipo de acompanhamento diferente, evoluindo para grupos de trabalho autónomos de autoformação nas respetivas escolas, com consultoria pela equipa de formadoras.

A DRE desenvolve, também, os *Projetos de Formação de 1.º Ciclo*, desde o ano letivo de 2012/2013, sob a coordenação de Ana Santos, Conceição Joaquim e Maria José Martinho. Trata-se de uma modalidade de formação centrada na



realidade da vida escolar, que procura fomentar o trabalho colaborativo nas escolas. Focalizada na partilha de conhecimentos, de experiências e de esclarecimento de dúvidas, esta modalidade assenta na procura coletiva de soluções para questões e problemas, desenvolvendo planos de ação de natureza disciplinar, pluridisciplinar ou interdisciplinar, permitindo, deste modo, aos professores uma intervenção mais adequada na escola e/ou no processo de ensino/aprendizagem.

A Direção Regional tem ainda à disposição, diferentes projetos formativos que prestam acompanhamento e consultoria aos estabelecimentos de educação de infância e às escolas do 1.º ciclo com pré-escolar do ensino básico da RAM e aos seus docentes: projetos - *Harmonizar: Escutar para Refletir e Agir* (HERA), *Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola* (PIPE) e *Encontros Pedagógicos no 1.º Ciclo*. O objetivo é apoiar as escolas no desenvolvimento de planos de ação que, a partir do seu próprio contexto enquanto comunidade educativa, promovam atitudes de mudança didático-pedagógica, tendo em vista a melhoria constante das práticas letivas e da aprendizagem das crianças/alunos.

O HERA diz respeito à educação de infância e está sendo desenvolvido pelas educadoras Guida Mendes e Tânia Pestana. A iniciativa assume-se como modalidade de formação em contexto, que visa o acompanhamento da transformação de práticas na educação de infância, alicerçando as práticas pedagógicas dos educadores nas “vozes” das crianças, envolvendo-as no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2008). A essência do HERA está na certeza do impacto positivo que os contextos de educação de infância de qualidade têm na vida das crianças (Bertram & Pascal, 2009) e na promoção de uma sociedade mais humanizada e sustentável (Hargreaves & Fink, 2007). A mediação será o referente metodológico na implementação de práticas de qualidade, através da reflexão-ação.

O PIPE, desenvolvido pela professora Rosa Gaspar e pelo educador de infância José Augusto Martins, tem como principais objetivos promover o trabalho colaborativo, a partilha e a reflexão entre os docentes e desenvolver estratégias de operacionalização das metas traçadas no Plano Anual de Escola (PAE), preconizando a mudança de práticas na persecução de uma escola inclusiva, democrática, participativa, formadora e potenciadora de aprendizagens em todo o contexto escolar. Em suma, o PIPE propõe potenciar momentos conjuntos de reflexão e ação, na linha do que diz Niza (2009): *O isomorfismo pedagógico é a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores.*

Os *Encontros Pedagógicos*, dinamizados pela professora Fernanda Abreu, enquadram-se neste conjunto de modalidades de formação nas quais o formador, assumindo o papel de facilitador, dinamiza regularmente, de forma colaborativa, um conjunto de temas/conteúdos emanados pelos documentos curriculares do Ministério da Educação (ME).

Uma das vertentes desta modalidade formativa é o *Ensino das Ciências na Escola* e visa a promoção da literacia científica traduzida na

formação de alunos interventivos, esclarecidos e responsáveis com competências adaptadas ao mundo atual, no qual a ciência, pela sua natureza e desenvolvimento, deixou de ser assunto meramente de cientistas. Neste sentido, promove a criação de contextos de aprendizagem significativos, facilitando o desenvolvimento de atitudes e valores, alicerçados na cooperação e no respeito pelo outro.

Ciente das especificidades do arquipélago da Madeira, a DRE tem em curso dois projetos de implementação/introdução de conteúdos regionais nas disciplinas de Estudo do Meio, Ciências Naturais, Biologia e Geologia da RAM, ao nível do ensino básico e secundário, da responsabilidade da professora Dalila Nunes, e de História da Madeira, ao nível do ensino básico, dinamizado pelos professores Agostinho Lopes e David Leça. Estes projetos preveem, não só a adequação curricular e a construção de materiais de apoio didático, mas também a formação de docentes, como forma de atualizar conceitos e complementar a formação científica de professores, dotando-os de competências para a lecionação dos novos conteúdos e contribuindo para uma aprendizagem mais abrangente.

Como ferramenta de suporte à oferta formativa e ao desenvolvimento profissional, a DRE disponibiliza, também, aos professores a plataforma Moodle (*Learning Management System - LMS*) com o apoio técnico do professor de informática, Luís Gaspar. Esta ferramenta possui inúmeras vantagens: pode ser utilizada como uma extensão virtual da sala de aula; permite formas de trabalho colaborativo (wikis, chats, fóruns); possibilita a reutilização dos materiais produzidos; serve de repositório de informação, para além de promover a transferência do conhecimento de uma forma rápida e eficiente.

A aprendizagem suportada por meios eletrónicos tem tido um grande progresso e o investimento na formação e educação, neste âmbito, tem uma importância crucial, constituindo outro dos inúmeros desafios que se colocam à escola de hoje.

É, por tudo o que ficou dito, importante refletir e agir. Há que promover e liderar esta reflexão nas escolas para agir e devolver valor à ação de todos

e de cada um - alunos, professores e famílias - colocando a primeira prioridade na liderança pedagógica. Uma liderança que promova o rigor do conhecimento científico/pedagógico; que flexibilize o tempo e o espaço na escola; que ajuste serviço docente e que reequacione horários de trabalho, de forma a tornar o trabalho cooperativo e colaborativo numa realidade; que promova e facilite a mudança e que agregue “todas as pessoas - cada uma com um conhecimento diferente - para que haja um desempenho conjunto” (Drucker, 2010), investindo no que cada uma tem de melhor - uma das funções primordiais do gestor.

Bernardo Valério, Diretor de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional, citando Roberto Carneiro (2015), relembra que essa ação e esse propósito, de gestão e de liderança, assentam no trabalho conjunto, no conhecimento, na intuição, na intensidade coletiva e na capacidade de renascer, em cada dia, na escola.

Bibliografia

- Almeida, L. R. D., & Placco, V. (2001). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Einfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Carneiro, R. (2015). Conferência Liderança, mudança e inteligência emocional na escola do futuro. *II Seminário de Educação - Educar para o futuro: sucesso e inclusão*. Câmara Municipal de Câmara de Lobos.
- Drucker, P. (2010). *As lições de Peter F. Drucker. O essencial sobre a gestão, a sociedade e a economia*. Lisboa: Verbo.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical conceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Formosinho, J. O. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel Edições.
- Ministério da Educação. (s.d). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord) *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Portugal Primeiros Resultados PISA - Programme For International Student Assessment - 2012*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a Philosophy of Critical Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academics Publishers.

¹ correio eletrónico: dfp.dre@live.madeira-edu.pt

A atividade lúdica como fator de inclusão

Maurília Cró¹ - Direção Regional de Educação

A atividade lúdica da criança acontece sempre num diálogo com o meio. (Rimmert Van der kooji)

Nos anos 80 em Viena - Áustria, iniciou-se uma experiência denominada *Programa Lúdico de Viena*. Esta desenrolou-se durante 4 anos e permitiu que, em 12 escolas do ensino básico, as salas fossem reconfiguradas no sentido de permitir a criação de áreas lúdicas, introduzindo-se igualmente brinquedos. Foram definidas horas e tempos próprios para a integração de momentos de jogo livre e espontâneo (4 horas semanais) e jogo orientado.

Subjacente a esta experiência, esteve considerada toda a vasta investigação que existia sobre o papel do brincar e do jogo no desenvolvimento global das crianças, principalmente a mais direcionada ao jogo livre e espontâneo e a sua correlação positiva com o pensamento divergente, a motivação intrínseca e a interação social. Foi igualmente dada formação aos professores, por se considerar que grande parte deles, além de apresentarem uma atitude muito cética relativamente ao jogo livre e espontâneo, revelavam um reduzido conhecimento e experiência no domínio da pedagogia da atividade lúdica.

Paralelamente na Universidade de Viena, um estudo longitudinal acompanhava o programa lúdico, investigando as seguintes questões:

- Será que esta experiência permitia aos alunos desenvolver mais atitudes de cooperação em relação aos colegas e professores?

- Será que o jogo pode influenciar a motivação dos alunos para a aprendizagem?

- Qual o papel do jogo no pensamento divergente?

- Poderá a aplicação deste programa modificar as atitudes emocionais de alunos e professores em relação à escola?

Foram obtidos os seguintes resultados:

- Os alunos que beneficiaram do *Programa Lúdico de Viena* revelaram-se mais sociáveis, mais honestos e menos agressivos;

- Demonstraram um maior contentamento com a escola e no recreio encontravam-se mais frequentemente em situações de interação e cooperação;

- Mostraram ter uma maior recetividade às aprendizagens, maiores índices de motivação, maior criatividade na resolução de problemas e ideias mais originais na organização dos trabalhos escolares;

- Em relação aos professores, verificou-se que estes manifestavam satisfação, boa disposição e contentamento relativamente ao programa.

Em 1991 voltou-se ao terreno afim de se verificar se o programa lúdico teria produzido algum efeito a longo termo. Estes alunos, agora no 8.º ano, tinham ainda níveis mais elevados de criatividade, maior fluência verbal e originalidade na criação figurativa.

Por outro lado, identificou-se em todos os alunos uma memória emocional muito positiva relativamente à escola e a toda a dinâmica inerente à aplicação do programa e no caso dos professores, a ocorrência de modificações, sendo algumas até bastante significativas. Esta experiência permitiu a modificação de aspetos relativos ao estilo de ensino - a configuração das salas foi alterada (a organização tradicional de filas foi excluída), adotaram-se atitudes mais flexíveis e tolerantes, notaram-se melhorias na comunicação e na confiança, aprendeu-se a observar os alunos e as suas dinâmicas, passando a identificar o jogo como elemento facilitador da cooperação. Os recreios tornaram-se mais agradáveis para todos. Resolveu-se manter e adquirir novos brinquedos, conservando dinâmicas próximas daquelas inovadas pelo *Programa Lúdico de Viena*.

Tendo em conta que nesta experiência não foi possível (nem era esse o objetivo) determinar que a existência de momentos de atividade lúdica na escola podem promover a inclusão, posso apenas deixar questões convidando os leitores à reflexão:

- *Que papel poderão ter as habilidades e*

competências pessoais e sociais, atitudes e outros fatores emocionais e psicológicos descritos na inclusão e numa escola que se pretende ser inclusiva?

- Que contributos a adoção de estilos e metodologias de ensino mais ativos, abertos e flexíveis têm na escola inclusiva?

Ainda na década de 90, Ana Maria Pessanha, num trabalho realizado em Portugal sobre atividade lúdica associada à literacia, referia que “a atividade lúdica pode ser uma das poucas atividades que cria situações onde as desvantagens e as desigualdades sociais e culturais se atenuam ou mesmo se dissipam”. Esta, considerava ainda que as atividades neste domínio podem constituir uma forma para as crianças ultrapassarem as suas dificuldades.

No entanto, o que sabemos é que, apesar da atividade lúdica, o jogo e a brincadeira livre facilitarem e promoverem a emergência de um território cognitivo, psicológico e sócio emocional propício às aprendizagens, estes são ainda muito pouco valorizados pelos professores.

Estes até reconhecem que a atividade lúdica pode ser importante para a motivação, no entanto, enquanto estratégia, a sua aplicação na sala de

aula é ainda pouco generalizada e significativa.

Há alguém que não conheça a expressão: *Na sala é para trabalhar, brincar é lá para fora!*

Naturalmente torna-se imperioso “pisar” aquele território que, segundo Carlos Neto, constitui “o último reduto para a criança brincar livremente” - o Recreio.

Fomos à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Câmara de Lobos (EB1/PE de Câmara de Lobos), onde as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que frequentam a Unidade de Apoio Especializado, têm a oportunidade de estar no recreio durante 1 hora, brincando e interagindo com as crianças do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, sendo o futebol o elemento de ligação.

Gostamos de jogar futebol com o Bráulio, o Bernardo e o André! - Estas foram as únicas palavras que conseguimos por parte das crianças. Não havia tempo a perder, o jogo tinha que começar!

Segundo a docente especializada desta escola, o recreio é *um momento onde existe uma verdadeira inclusão nesta escola... onde não sentimos qualquer tipo de discriminação ou tratamento diferente para com os alunos da*



Unidade de Apoio Especializado. Todos Brincam Juntos!

Este relato transporta-nos para uma vivência muito particular das crianças com NEE da escola - o reconhecimento que o recreio e a atividade lúdica que, por regra acontece neste espaço, promovem a igualdade de oportunidades e a plena participação na dinâmica escolar.

Mas se o recreio pode promover a igualdade de oportunidades e o pleno acesso à participação (pilares da Escola Inclusiva), como acontece na EB1/PE de Câmara de Lobos e se, como nos diz Nuno Lobo Antunes, “o recreio é um palco de ensaio para a vida de relação...onde se praticam os valores que a Educação forma”, por que é tão desvalorizado?

Parece-me que este “palco de ensaio e de relação” já teve melhores dias!

Deixo-vos com uma composição de uma menina de 10 anos sobre o recreio da sua escola...

O recreio na minha escola às vezes é divertido e outras vezes é aborrecido. O pátio onde nós brincamos é grande e tem muito espaço para correr, saltar e brincar livremente. Mas quando a Diretora chega, diz que não sabemos brincar e põe-nos a fazer jogos antigos e aborrecidos.

Muitas vezes brincamos à vontade mas as funcionárias não nos deixam falar muito alto porque estão meninos nas salas a trabalhar, mas quando somos nós que estamos nas aulas e eles estão a brincar, as funcionárias já os deixam fazer barulho.

De vez em quando na hora de almoço uma mesa de meninos da nossa turma está sempre a falar. Depois, no recreio toda a turma tem de ficar de castigo a olhar para a parede sem fazer nada. Eu gostaria que o recreio fosse sempre bom, só se nos portássemos mal é que poderíamos ficar de castigo e se forem só alguns a falar ou a ter um mau comportamento, deviam ser só esses a ficar de castigo!

O recreio mais de metade das vezes é divertido e podemos falar, correr, etc.

Também queria que houvesse um jardim com árvores, baloiços e um pequeno trampolim para podermos ser um bocadinho mais livres e podermos subir às árvores. Os baloiços e o trampolim para nos divertirmos um pouco mais.

A Vera identificou aqueles elementos que

deveriam não só estar assegurados nos recreios, como também na escola: o movimento, o espaço, a afetividade, o contacto com a natureza, os materiais diversificados, o acesso ao jogo, a possibilidade de explorar, experimentar e transformar o meio, a interação e a diversão e finalmente, o poder brincar livremente e ser livre.

Mas será que estão?

Seja para a construção de uma Escola Inclusiva, seja apenas para permitir que a verdadeira natureza das crianças se concretize, o que é preciso mesmo é que se resgaste o tempo e o espaço para a brincadeira porque... as crianças sabem brincar e muito!

Bibliografia

Antunes, N. L. (2016). A importância do Recreio. *Estrelas e ouriços*. Disponível em: <http://estrelaseouricos.sapo.pt/temas/pedagogia/a-importancia-do-recreio-13393.html>

Hartmann, W. (1997). *Brinquedos e jogos nas escolas do ensino básico na Áustria - Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Neto, C. (2015). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*. Disponível em: <https://criancasatortoadireitos.wordpress.com/2015/07/27/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>

Pessanha, A. (1997). *Actividade lúdica associada à literacia - Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

¹correio eletrónico: cromaurilia@gmail.com



A construção de práticas inclusivas... um caminho para a equidade educativa!

Beatriz Ferreiraⁱ e Paula Romanoⁱⁱ - Centro de Recursos Educativos Especializados de Santa Cruz



Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida - ninguém, exceto tu, só tu. Existem, por certo, atalhos sem números, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Onde leva? Não perguntes, segue-o! (Friedrich Nietzsche)

Segundo Franco, Riço e Galésio (2002), as alterações efetivadas no que concerne aos conceitos de integração e inclusão, ao longo das últimas décadas, são resultantes das principais mudanças contextuais e sociais. Estas reforçam a passagem de um contexto onde as crianças com deficiências eram “colocadas” junto das outras para fins meramente académicos, para outro, mais inclusivo, onde se apela à adaptação do contexto que as recebe, quer ao nível dos espaços e recursos,

quer ao nível da adaptabilidade dos currículos e dos estilos de aprendizagem. Neste sentido, reforçam a construção dos contextos com características verdadeiramente inclusivas, partindo do trabalho realizado com e para a diversidade, respeitando as suas necessidades, os seus saberes e acima de tudo, a forma como essa “diversidade” interage de modo positivo nos espaços educativos.

A diversidade é a característica mais presente nas atuais salas de aula, resultante das mudanças sociais, económicas e culturais ocorridas nos últimos anos, pelo que, também por isto, os princípios de educação inclusiva se consideram imprescindíveis (Morgado, 2009). Os diferentes autores referidos ao longo do artigo ressaltam a importância de um trabalho multidisciplinar e de responsabilidade partilhada por parte das diferentes instituições, por forma a impulsionar e servir de modelo à criação de contextos verdadeiramente inclusivos.

De acordo com Silva (2008), a implementação de práticas inclusivas e eficazes obriga a (re)pensar o papel desempenhado pelas escolas, no sentido de dar uma resposta mais efetiva e igualitária à diversidade. Destaca-se aqui o papel do professor de Educação Especial na disseminação de uma escola mais eficaz, devendo esta respeitar a singularidade e os ritmos de cada aluno. Nesta linha de pensamento, a autora assume o professor como um facilitador das aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), dotado de uma postura cada vez mais analítica e de consultoria, ao invés de alguém que simplesmente acolhe o educando na sua condição especial. Concomitantemente, a mesma autora reforça a dimensão formativa dos professores, com vista a que possam fomentar ambientes mais inclusivos e práticas mais eficazes no contexto de sala de aula.

Segundo Rodrigues (2014) “Uma boa forma de entender a Inclusão é pensar no que seria (no que é) uma educação que abdique ou menospreze a Inclusão”. Esta citação dá ênfase à visão dos autores supracitados no que concerne à necessidade de respostas inclusivas e eficazes perante a diversidade, que atendam a todos em detrimento da pedagogia magistral. Todos os que interagem mais diretamente com as crianças com NEE têm um papel determinante e uma elevada responsabilidade para com a evolução deste paradigma. Professores, pais, técnicos e outros, têm que avançar sem medo, para que os obstáculos se transformem em certezas e estas em respostas plenas de versatilidade.

Aqueles que acreditam, induzem mesmo sem saber, um novo despertar, contribuindo para uma sociedade que se quer cada vez mais justa e igualitária. Somos da opinião, corroborando assim com Campos (2002, cit. por Rodrigues, 2006, p. 6), “que para desenvolver estas competências tão criativas e complexas não basta uma formação académica; é necessária também uma formação profissional”, à qual acrescentaríamos uma revolução cultural que, no contexto escolar, assenta na procura de práticas eficazes, diferenciadas e inovadoras bem como numa educação comprometida com a criatividade e a sustentabilidade.

Como resposta a este desafio, a edificação das Unidades de Ensino Estruturado e das Unidades de Ensino Especializado (UEE) no concelho de Santa Cruz teve como base estas premissas. Foi no acreditar que era possível alterar algumas concepções, ainda existentes na comunidade educativa, sobre o conceito das UEE's, que nos foi possível percorrer o caminho e ver a luz ao fundo do túnel. A este respeito, David Rodrigues (2014) considera que para ser utópico é essencial conhecer a realidade onde vivemos, assim como saber *refletir refletivamente* esse lugar. Aludimos ainda a Eduardo Galeano que refere que “A utopia está no horizonte, (...) eu sei muito bem que nunca a alcançarei, que se eu caminhar dez passos, ela ficará dez passos mais longe. Quanto mais eu buscar, menos a encontrarei porque ela vai-se afastando à medida que eu me aproximo”. Então para que nos serve a utopia? A utopia serve para isso: caminhar! Neste sentido, a utopia, foi e é, o sonho que nos move, que nos impele à procura constante de uma direção ou de um caminho que nos leve a uma maior equidade educativa. Enquanto docentes, sentimos diariamente que perseguimos utopias e apesar de todos os obstáculos que surgem ao longo do percurso, procuramos sempre alcançar o tal farol que norteia a nossa busca incessante, por uma escola mais inclusiva, com práticas mais eficazes, desenhadas à medida dos nossos alunos.

A escola do século passado primou por tentar salvaguardar os direitos universais das nossas crianças, mas hoje permanece simplesmente a miragem do que se encetou. É um caminho que faremos para que todas as crianças possam ter o direito a receber uma educação condigna, que respeite as suas características e singularidades e que assegure, acima de tudo, os seus estilos de aprendizagem. E sim, mais uma vez parece uma utopia! Contudo acreditamos que seja esse o caminho! Rodrigues (2014) salienta que não se deve avaliar o que se dá, mas o que se recebe. E porque falar deste percurso é também falar dos professores e do seu papel tão determinante para o sucesso desta caminhada, de referir ainda Benjamin Franklin que menciona a existência de dois tipos de pessoas, as inamovíveis e as amovíveis, sendo que a utopia pertence às que se

movem. Esta realidade permite-nos estabelecer um paralelo com os profissionais que trabalham nas Unidades de Ensino Especializado e Estruturado. Estes espaços são uma nova forma de promover as competências e as aprendizagens dos alunos, numa perspetiva de inclusão, num currículo aberto a toda a comunidade escolar.

Todavia, queremos deixar aqui um alerta aos que simplesmente não saem da sua zona de conforto, os inamovíveis, enraizados em saberes e práticas arcaicas, assim como aos que se tornaram agentes ativos, ávidos de mudança e que procuram utopias constantes para que se construa uma escola mais atenta à diversidade, com práticas mais eficazes em que a inovação seja sinónimo de um futuro mais promissor. Neste contexto, a educação deverá ser vista como um fio condutor que disponibilizará aos alunos com NEE um leque de possibilidades devidamente contextualizadas que, podem e devem, funcionar. Importa reforçar a necessidade de (re)pensar a própria formação dos professores, para que estes se tornem, num futuro próximo, agentes mais competentes e proativos ao serviço da diversidade. Para tal, é imperativo que a formação dos professores seja melhorada, aprimorada, possibilitando o preenchimento de

algumas das atuais lacunas formativas, podendo até mesmo acolher, com alguma simpatia, a ideia do “Desenho Universal da Aprendizagem” (UDL). Assim, apenas os profissionais capacitados e conscientes das suas competências poderão vir a ser os agentes de contextos verdadeiramente inclusivos, capazes de transformar as barreiras às aprendizagens em janelas abertas para a diversidade.

Referências bibliográficas

Franco, V., Riço, M. & Galésio, M. (2002) Inclusão e construção de contextos inclusivos in M. F. Patrício (org). (2002). *Globalização e Diversidade - A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2009). Educação Inclusiva nas escolas actuais: Contributos para a reflexão. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1.

Rodrigues, D. (2014). A inclusão como direito Humano Emergente. *Educação inclusiva* (5), 1, 8.

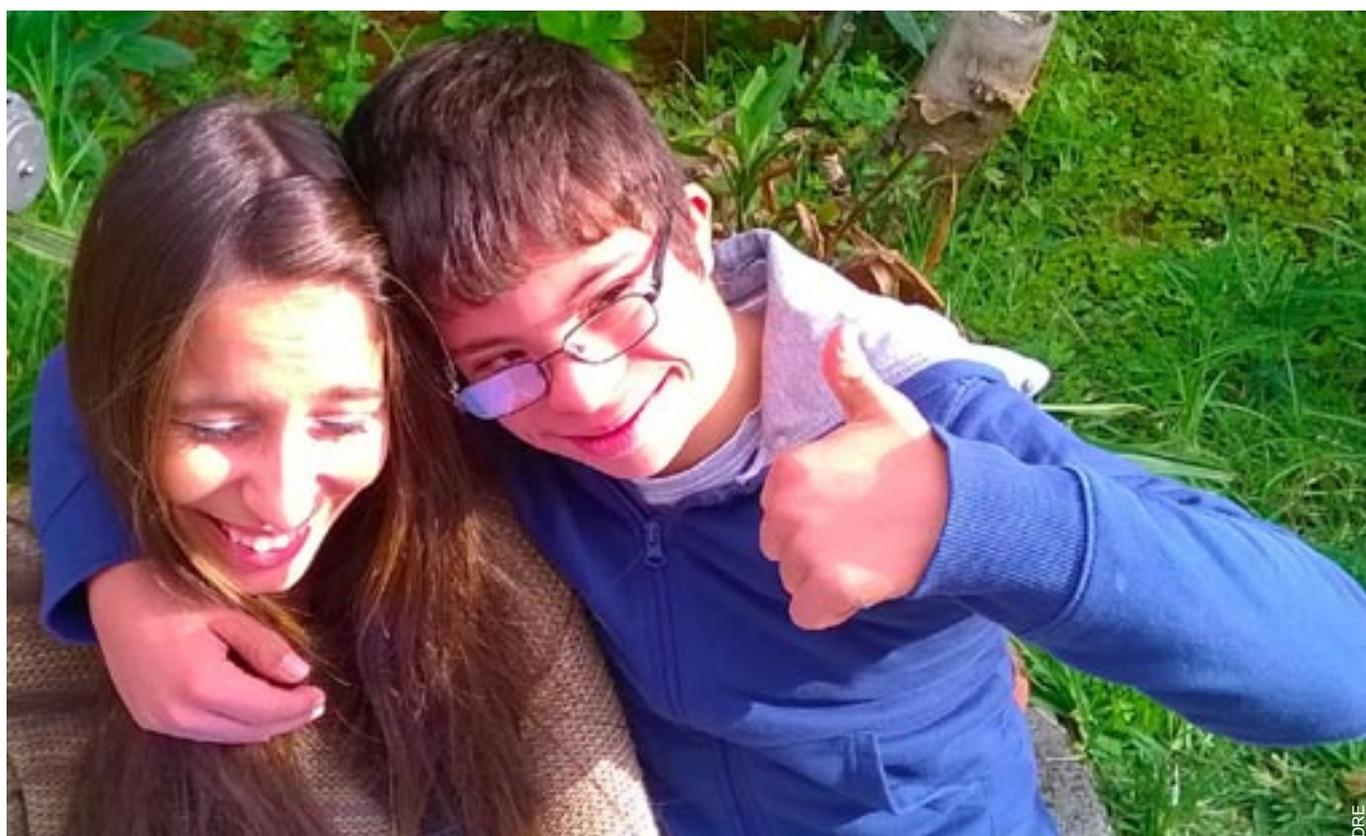
Rodrigues, D. (org.). (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva - Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues, D. (2014). Pensar utopicamente a educação (transcrição da conferência). Disponível em: <http://www.vindas.pt/transcritaotedxlisboa/>

Silva, M. (2008). O contexto educativo da criança portadora de necessidades educativas especiais: a importância do professor. *Saber digital: revista Eletrónica do CESVA*. Valência, 1, 1, 159-166.

ⁱ correio eletrónico: beatrizferreira@hotmail.com

ⁱⁱ correio eletrónico: aluapromano@live.com.pt



Diferentes olhares sobre a inclusão

Cristiana Simões Tavares - Escola Secundária Francisco Franco



Lotus Carroll

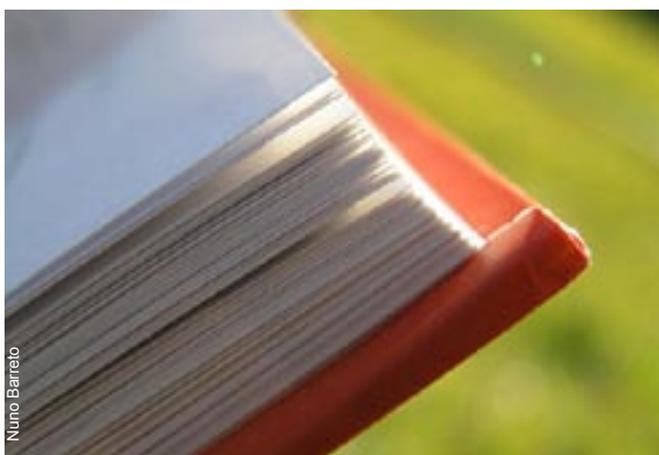
Em 1994, um grupo alargado de países colocou por escrito algo que podemos definir como os fundamentos daquela que se pretende que seja uma nova educação, uma educação que, centrada na criança/jovem, seja plena de direitos, oportunidades e respostas que jamais criem discriminação entre alunos (aqueles que não manifestam qualquer tipo de dificuldades/necessidades e aqueles que apresentam necessidades educativas especiais): *As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de*

serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (UNESCO, 1994, p.6).

Esta declaração parece-me ter assumido um duplo papel: foi uma meta, enquanto registo de ideias, de diretrizes de ação; mas foi, igualmente, um ponto de partida para um novo caminho: a adoção e prática da educação inclusiva. Hoje, em pleno século XXI, será esta educação inclusiva real? Existirá ela fora do papel? Terá deixado de ser uma simples intenção e será uma característica marcante da nossa Escola?

Tentando responder a estas perguntas, questionou-se quatro alunos com idades entre os 16 e 17 anos, a frequentarem o ensino secundário, e respetivos encarregados de educação, sobre o que pensam da Educação Especial e da Inclusão nas escolas, o que consideram acerca do acompanhamento dos seus educandos e,

quais as preocupações e ansiedades sentidas pelos encarregados de educação. Refira-se que os jovens auscultados apresentam os seguintes diagnósticos: Perturbações da Linguagem e da Fala, Surdez Neurossensorial Profunda, Perturbações do Espectro do Autismo e Síndrome Prader-Willi.



Para os jovens inquiridos, a Educação Especial foi e é uma ajuda imprescindível no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais. A forma como os profissionais afetos aos serviços de Educação Especial se organizam acaba por ser determinante para um bom acolhimento e uma plena integração escolar. Depois, o acompanhamento realizado ao longo do tempo permite ter como meta final o sucesso educativo, garantindo a aplicação das medidas educativas necessárias (considerando as problemáticas, as capacidades e as dificuldades de cada aluno), para além de ser uma ajuda fundamental ao crescimento e desenvolvimento pessoal a que se refere. Julgam os alunos entrevistados que, não obstante o esforço realizado, o número de horas de trabalho extra, a compensação que obtêm é preciosa, reforçando que o acompanhamento feito pela Educação Especial jamais será um obstáculo ao seu percurso. Aliás, nas palavras de um dos discentes, o papel da Educação Especial é fulcral para que as escolas se assumam como *verdadeiramente inclusivas e não exclusivas*.

Na mesma linha de pensamento, os encarregados de educação enaltecem o papel da Educação Especial: *Indiscutivelmente admito que não sabia que a qualidade da sua prestação seria tão elevada. A professora que acompanha a minha filha*

é incansável e uma excelente profissional. Verifico, diariamente, o seu empenho e acompanhamento da situação, inclusive fora do horário escolar, até ao fim de semana e período de férias escolares. Desde o início do seu percurso escolar que a minha filha foi acompanhada por excelentes profissionais nesta área, não tendo razões de queixa. Embora algumas vezes os pais, juntamente com estes profissionais, tenham que se unir para lutar pelos direitos destes jovens. Essa importância, na maioria dos casos inquiridos, começa logo na questão da inscrição dos alunos na Educação Especial. Na verdade, na maioria dos casos, não parte dos encarregados de educação a iniciativa de ver na Educação Especial uma resposta para as dificuldades manifestadas pelos educandos, seja por receio (não esqueçamos o efeito nefasto que os rótulos acarretam para as crianças e jovens), seja por desconhecimento das especificidades contidas nas dificuldades manifestadas pelos alunos. No entanto, os encarregados de educação avaliam de modo bastante positivo a prestação dos serviços de Educação Especial, destacando, por um lado, o apoio prestado na adaptação dos alunos ao ambiente escolar e, por outro, o apoio prestado face à aquisição dos conhecimentos das diversas disciplinas (frequentemente, o trabalho realizado pelos professores especializados consegue criar a vontade e os hábitos necessários e exigidos ao estudo dos diversos conteúdos disciplinares). Além disso, destacam a postura de alguns docentes especializados, que como noutros setores profissionais, a forma de ser e de trabalhar de cada profissional, bem como as condições disponibilizadas pela tutela dos serviços acabam por ser determinantes na avaliação realizada aos serviços prestados pela Educação Especial. Por isso, poderão ser alvo de críticas: a definição dos horários destinados ao apoio dos alunos com necessidades educativas especiais, algum excesso de burocracia, mas também o número insuficiente de recursos humanos e a falta de boas condições logísticas para um melhor atendimento e acompanhamento daqueles jovens. Assim, os encarregados de educação ouvidos consideram importante dinamizar ações de sensibilização e/ou de formação que alertem, informem e preparem as comunidades para as variadíssimas problemáticas

que as crianças e jovens apresentam, bem como a adoção, caso a caso, das medidas e dos recursos educativos mais eficazes para o sucesso escolar de cada discente. É sem dúvida igualmente fundamental o papel desempenhado pelas famílias, exigindo-se ligações estreitas entre elas, os docentes especializados e demais profissionais que, nos estabelecimentos de ensino, acompanham o percurso realizado pelos alunos com necessidades educativas especiais.

Em conclusão, julgo evidente que muito falta fazer, mas também que já muito foi feito. Felizmente muitos são os casos em que a Escola se assume como uma comunidade onde alunos, professores, pais e encarregados de educação, conselhos executivos, demais funcionários e elementos da comunidade se esforçam pela criação de condições de acesso e de sucesso escolar para todos os alunos, procurando, para aqueles que apresentam necessidades educativas especiais, valorizar, potenciar as suas capacidades e, na medida do possível, atenuar as suas dificuldades.

No entanto, creio que não podemos cair no erro de achar que não é possível fazer mais. Devemos, sim, assumir que estamos a fazer, que estamos a melhorar e que vamos conseguir fazer ainda mais. Contudo, não poderemos nunca esquecer que no centro devem estar as crianças e jovens com necessidades educativas especiais. O *puzzle* não é

finito e, por isso, a nossa preocupação deverá ser avaliar criteriosamente que peça colocar de cada vez. Neste âmbito, cabe à Educação Especial recolher as informações essenciais sobre cada discente acompanhado e desenvolver junto dos alunos um trabalho especializado, que vá ao encontro das suas necessidades. Assim, a Educação Especial tem procurado colocar em prática um conjunto de estratégias de atuação que permitem ser uma ajuda determinante no percurso escolar de cada aluno que vai recebendo.

A Educação Especial (...) tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais. (Decreto Legislativo Regional 33/2009/M, art.4.º)

Referências bibliográficas

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro - estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira



A experiência e resiliência de uma psicóloga surda

Helena Garrinhas - *Psicóloga Estagiária, Divisão de Acompanhamento à Surdez e à Cegueira*



Desde o início do mestrado, uma vez que estava prestes a concluir esta fase da minha carreira ponderei: Virei a ser Psicóloga? Qual o caminho que desejaria traçar? Qual a área certa a escolher? Estarei no curso certo ou ideal para mim? Com que pessoas devo trabalhar na minha área? Para onde vou trabalhar? Com ouvintes ou surdos? Será possível um surdo tornar-se psicólogo?

Foram e são ainda, muitas as questões que têm contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional. Questões, estas, alvo de uma grande reflexão, do caminho que trilhei até ao momento.

Ao longo do percurso académico, em várias etapas, ponderei a escolha da formação em psicologia. No princípio foi por mera curiosidade, mas, mais tarde, comecei a descobrir a minha vocação. Descrever a minha experiência é como um puzzle que fui juntando peça a peça. Para alcançar a forma final, necessitei ser persistente e resiliente. Cada peça era como se fosse um desafio para aquela minha escolha, até ter conseguido

ultrapassar as minhas dificuldades e resolver o puzzle.

Vou começar por falar da minha licenciatura. Durante o tempo em que a mesma decorreu, nunca tive o apoio de um Intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP). Não foi fácil para mim! Por vezes foi muito frustrante, pois tinha grandes dificuldades em acompanhar o decorrer das aulas, contudo tive de aprender a lidar com as mesmas. Procurei sempre alternativas, muito para além de simplesmente ouvir. Solicitava aos professores as bibliografias principais da aula ou pedia os apontamentos aos colegas. Por vezes, acontecia ter trabalhos académicos, principalmente os de cariz individual, onde era necessário “ouvir”. Posso dar o exemplo das entrevistas ou de emitir as palavras pronunciadas por um bebé. Aí procurava a ajuda dos professores ou dos colegas para colaborarem na transcrição. Sem qualquer dúvida, foram um grande apoio, mas acredito que não seria impossível fazer tudo sozinha, porém com muito

mais esforço. Em certa medida, os professores e os colegas foram compreensíveis com a minha presença. Ajudaram-me muito, principalmente nos trabalhos ou até mesmo na explicação de alguns conteúdos apresentados. Sem o seu apoio e disponibilidade, não estaria hoje aqui. Por isso, posso afirmar que, fui privilegiada em ser aluna da Universidade Autónoma de Lisboa e agradeço a todos por terem sido pacientes e compreensíveis, durante o meu percurso académico. Subscrovo a frase mais conhecida de I. King Jordan, o antigo presidente da Universidade Gallaudet: *Sabemos que os surdos podem fazer tudo o que ouvintes fazem exceto ouvir.*

Concluída a licenciatura, decidi continuar os estudos, realizando o mestrado na mesma universidade. A dissertação do mestrado foi o meu maior desafio para alcançar o final do curso. O momento mais difícil foi aquele em que tive de selecionar o tema que desejaria investigar. Outra dificuldade foi a escolha dos orientadores, uma vez que em Portugal poucos são os psicólogos que se identificam com investigações sobre a população surda. O tema da dissertação ficou decidido, seria: *Contributos para a Validação da Escala do Desenvolvimento da Identidade Surda - Estudos de Tradução, Adaptação e Aplicação.* Esta investigação revelou-se muito importante por ser o primeiro e único estudo em Portugal, pois trata-se de um instrumento específico, adequado à população surda, com tradução da língua de origem para a língua portuguesa.

Este instrumento tem por objetivo principal caracterizar a identidade surda, nos surdos portugueses. Por outro lado, serviu para detetar lacunas em investigações na área da psicologia, no âmbito dos instrumentos de avaliação psicológica, demonstrando a escassez de resultados específicos no que concerne à população surda, sendo importante para os profissionais realizarem investigação nesta área tão específica. Por fim, acabei por escolher dois orientadores, ambos ouvintes: um, sem qualquer conhecimento sobre a comunidade surda e outro com um profundo conhecimento da mesma.

Chegara o dia da defesa do mestrado. Momento e oportunidade importantes para mostrar a minha investigação. Obviamente que foi necessário

beneficiar da presença de um intérprete de LGP, tornando a comunicação acessível, durante a defesa. Foi o meu melhor resultado e senti-me bem comigo própria, pois foi com facilidade que me exprimi através dos meus gestos, sem sentir dificuldades na comunicação. Conquistara mais um sonho!

Após ter terminado o mestrado, uns meses mais tarde, recebi o inesperado e desafiante convite, da Dr.^a Susana Spínola, psicóloga da Direção Regional de Educação, para realizar o estágio profissional nas Escolas de Referência de Educação Bilingue para Alunos Surdos (EREBAS) da Região Autónoma da Madeira. Era a minha oportunidade para dar início à construção da minha carreira como psicóloga e também, com este desafio, poder promover o meu desenvolvimento pessoal. Era um dos objetivos que queria concretizar e agora acontecia: ser uma psicóloga que trabalha em função do atendimento aos surdos.



O estágio está, sem dúvida alguma, a ser uma experiência verdadeiramente enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional, pois tem-me facultado a possibilidade de trabalhar com diversos surdos de várias faixas etárias: crianças, jovens e adultos e ainda com pais ouvintes e surdos que se cruzam nas EREBAS. Numa primeira fase manifestei a minha curiosidade em conhecer



melhor as escolas por onde se movimentam os alunos surdos e, também, de estabelecer contacto com os professores que trabalham com estes alunos, professores de Língua Gestual Portuguesa e outros profissionais.

Aos poucos dei início às práticas de intervenção psicológica com crianças e jovens surdos. Neste momento trabalho com a equipa de Intervenção Precoce que, desde o 3.º período, com a chegada de dois novos bebés surdos, começou a agir. Para além desta oportunidade, surgiu uma outra, a de acompanhar o desenvolvimento destas crianças, sendo importante para o bebé surdo que comece a adquirir a sua língua natural logo após o diagnóstico. É sabido que, embora os bebés surdos não se exprimam logo desde cedo, através da língua gestual, é positivo que apreendam a língua visualmente. Aos poucos vão apreendendo com o olhar o movimento das mãos e com o tempo exprimirão naturalmente os seus gestos. Aproveito para alertar que é fundamental a presença de profissionais surdos na intervenção com estes bebés, para que saibam que não estão sozinhos, contribuindo para um pleno desenvolvimento psicológico e emocional, para a estruturação da personalidade e construção da identidade, e para o desenvolvimento cognitivo. Devemos ainda considerar crucial que todas as crianças e jovens

surdos tenham contacto com outros surdos de diferentes idades.

Ser psicóloga surda, como pessoa surda que sou, poderá ajudar na intervenção com os surdos, pois contribuirá para “libertar” barreiras e criar um ambiente de confiança, através de uma comunicação facilitada, sobretudo por ser importante os surdos se sentirem bem ao se exprimirem livremente através da sua língua, a gestual. Outros profissionais ouvintes poderão atender e intervir com os alunos surdos, mas será necessário, em primeiro lugar, possuírem conhecimentos sólidos da língua gestual e estarem envolvidos na comunidade surda.

Para o meu futuro, a curto prazo, gostaria de concluir o estágio, principalmente o da Ordem dos Psicólogos Portugueses, e tornar-me uma profissional, de uma forma mais oficial. Para finalizar, quero chamar a atenção dos profissionais para os cuidados necessários quando se comunica e se acolhe pessoas surdas. Ainda reforçar a ideia da necessidade de se elaborarem investigações indispensáveis para se efetuarem estudos com surdos na área da psicologia.

Agradeço desde já à Dra. Susana Spínola, pela oportunidade deste estágio e a todos os profissionais que trabalham comigo no presente.

Viver com o Autismo

Andreia Pereira, Filipa Serrão e Pedro Pereira

- Centro de Recursos Educativos Especializados de Câmara de Lobos



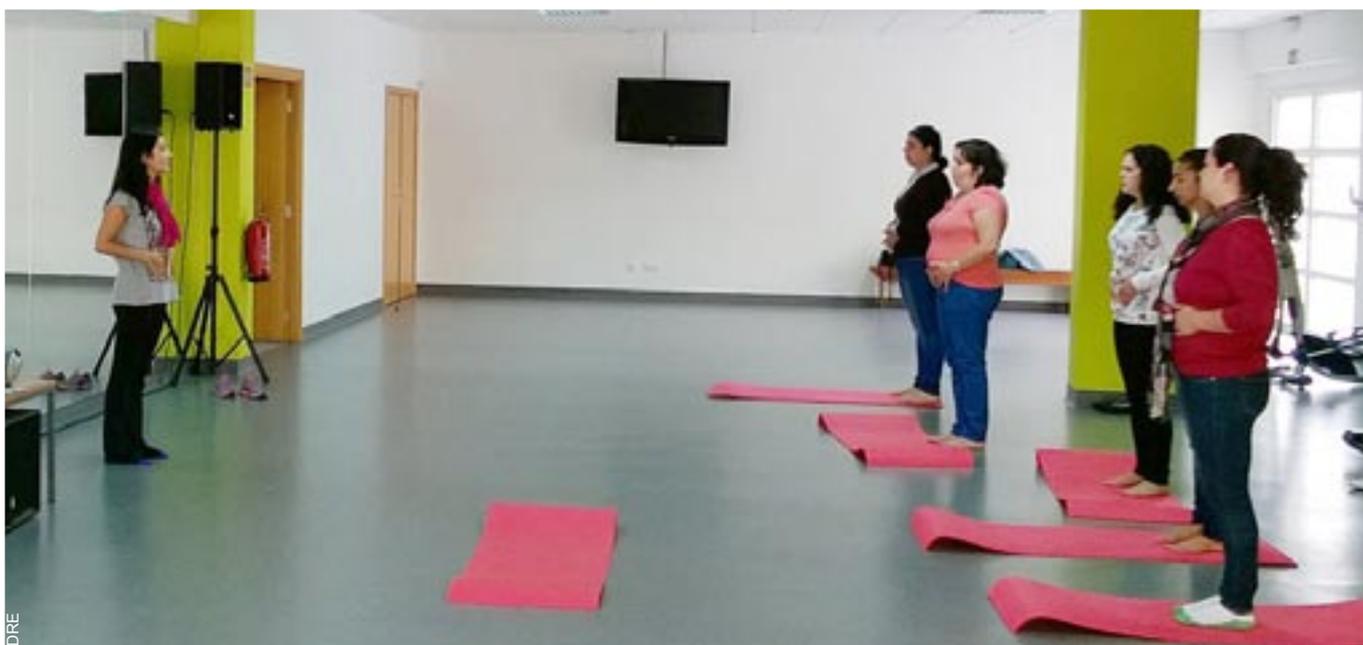
A intervenção das equipas técnicas do Centro de Recursos Educativos Especializados (CREE) de Câmara de Lobos junto das famílias e das crianças com autismo revelou a necessidade de criar uma estrutura de apoio para os pais com o objetivo de partilhar informações e estratégias que os orientem no processo de educar uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Perante isto, alguns elementos da equipa técnica do CREE de Câmara de Lobos, constituída por uma psicóloga e dois psicomotricistas, propuseram-se a implementar um projeto, no decorrer do ano letivo 2015/2016, a um grupo de pais a nível concelhio, intitulado *Viver com o Autismo*.

Este projeto teve como principal objetivo potenciar momentos de desenvolvimento pessoal, aprendizagem de competências parentais e partilha de experiências, bem como, orientar as famílias na organização das suas próprias rotinas, normalmente intensificadas pelo desconhecimento em relação ao autismo e ao seu prognóstico. As sessões realizaram-se mensalmente, às terças-feiras, entre as 11h00 e as 12h30, no Centro Comunitário *Cidade Viva*.

Os temas abordados foram:

- viver com o autismo: ser pai e mãe de uma criança especial;
- massagem terapêutica - relaxamento e massagem em família;
- brincadeiras e formas de estimulação sensorial;
- intervenção nutricional no autismo;
- autismo e distúrbios de sono;
- linguagem e comunicação;
- atividades pedagógicas para crianças com autismo;
- importância das rotinas e das não rotinas.



A título de exemplo, numa das sessões visualizámos um vídeo sobre os testemunhos de vários pais que descreviam os sinais, as características, as limitações, as capacidades, e a própria evolução das crianças com autismo quando precocemente estimuladas, a transmitir uma mensagem de esperança e de persistência face ao diagnóstico. Perante isto, os pais reconheceram a importância da divulgação deste tipo de informação junto das famílias, como forma de compreender melhor os sinais de alerta e conseguir aceitar mais facilmente o diagnóstico e a intervenção precoce. Numa outra sessão, os pais tiveram a oportunidade de experienciar um conjunto de exercícios práticos de relaxamento e de massagens terapêuticas, que resultaram num estado de calma e bem-estar geral. Estes, à

medida que realizavam os exercícios, identificavam possíveis reações sensoriais dos filhos ao toque ou até mesmo dificuldades em realizar determinados exercícios. Consideramos que esta sessão foi uma mais-valia, pois os pais, ao sentirem os benefícios de uma respiração correta e do relaxamento em si próprios, conseguiram transmitir mais facilmente estas aprendizagens aos seus filhos.

De um modo geral, este projeto foi encarado pelos pais como uma ferramenta importante no seu dia-a-dia, constituindo-se num momento em que podiam dialogar, refletir, questionar e partilhar experiências. O vivenciar aspetos comuns às várias famílias permitiu que surgisse o sentimento de empatia e identificação ao grupo, gerando uma rede de interajuda e de cumplicidade.

Massagem e Relaxamento em Família - Projeto de Estimulação Sensorial

Andreia Pereira, Filipa Serrão e Pedro Pereira

- Centro de Recursos Educativos Especializados de Câmara de Lobos

A literatura revela diversos benefícios do toque no desenvolvimento das crianças, quer a nível físico e emocional, quer a nível social e cognitivo, sendo algo determinante nos laços de vinculação afetiva e na regulação do sistema fisiológico, incluindo o sistema imunitário (in Martins, Dias, Gonçalves e Silva, 2014).

Neste sentido, o toque, através das massagens terapêuticas, surge como uma ferramenta de grande importância, pois permite alterar as estruturas físicas do cérebro e do organismo, estimulando o nível intelectual e permitindo a diminuição de comportamentos desajustados (in Martins, Dias, Gonçalves e Silva, 2014).

Além do potencial de estimulação, as massagens são um bom complemento a terapias e a programas de intervenção, visto permitir uma ligação mais próxima entre a criança e os pais (in McClure, 1997 in Martins, Dias, Gonçalves e Silva, 2014).



Perante esta recolha de informação na literatura e com o desejo profissional de dar resposta às necessidades sentidas ao longo da nossa intervenção técnica com as famílias e respetivas crianças, propusemos a implementação de um projeto intitulado *Massagem e Relaxamento em*



Família, um projeto de estimulação sensorial que decorreu ao longo deste ano letivo no concelho de Câmara de Lobos.

As sessões realizaram-se mensalmente, às terças-feiras das 11h00 às 12h00 no Centro Comunitário *Cidade Viva*. As famílias abrangidas por este projeto foram aquelas em que os filhos demonstravam dificuldades sensoriais no seu desenvolvimento.

Com este projeto pretendeu-se desenvolver competências parentais no âmbito da estimulação sensorial e orientar os pais para a prática de uma sequência de exercícios através do toque e das massagens terapêuticas. Os pais, juntamente com os seus filhos, realizaram massagens e toques terapêuticos, bem como, aprenderam uma respiração mais adequada e benéfica para o desenvolvimento global dos seus filhos, terminando as sessões com um relaxamento total progressivo.

Numa fase inicial do projeto, verificou-se que algumas crianças e adultos sentiam-se um pouco inibidos com o tipo de exercícios de estimulação, mas com o desenrolar das atividades foram-se libertando com uma atitude mais participativa. Foi visível a satisfação e até mesmo a felicidade das crianças em fazer atividades em conjunto com os seus pais, sendo o momento das massagens entre eles o mais apreciado. Salienta-se que, estas dinâmicas interativas permitiram observar o tipo de relação e de envolvimento que cada criança tinha com os seus pais. Na fase final da sessão, que consistiu num relaxamento guiado, os participantes, deitados ao som de uma música de fundo e através de um diálogo guiado por um dos moderadores, foram gradualmente relaxando a sua respiração e o seu corpo, permanecendo num estado de calma e serenidade. Os pais foram instruídos para concentrarem a sua atenção apenas em si como ser humano, esquecendo por momentos o seu papel enquanto educador. De um modo geral, pais e filhos conseguiram relaxar em conjunto, sendo visível o estado de calma e de alegria nos participantes.

De forma a haver continuidade em contexto familiar e aumentar os efeitos benéficos do relaxamento e das massagens, foi facultado aos pais um manual de apoio contendo a descrição e respetivas ilustrações da sequência de exercícios.

Referências bibliográficas

Martins, A., Dias, D., Gonçalves, J., Silva, M. (2014). *Massagem Terapêutica para Crianças com Necessidades Especiais: Perturbação do Espectro do Autismo*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.



Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar, tal como estabelecido na Lei Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação. As Orientações Curriculares (OC) para a educação pré-escolar destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância. Apesar da legislação do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei Quadro da educação pré-escolar) incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação para os 0-3 anos (creche), considera-se, de acordo com a remodelação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança. Assim, importa que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com as crianças dos 0 aos 6 anos tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios.

A organização das OC para a educação pré-escolar contempla três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.

O Enquadramento Geral estabelece uma diferença entre a creche e o jardim de infância (3-6 anos), que justifica propostas específicas para estas duas fases. Estes fundamentos correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional. Assim sendo, a ação do educador deve contar com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias) e incluir estratégias que promovam esse envolvimento.

As Áreas de Conteúdo incluem diferentes tipos de aprendizagem, conhecimentos, atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas e criando



disposições favoráveis para continuar a aprender. Distingue-se a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

Quanto à Continuidade Educativa e Transições, de referir que as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento. Há transições socialmente estabelecidas pelos sistemas educativos, em que a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento de ensino. Essas preocupam docentes e pais, que se interrogam como a criança irá lidar com a nova situação. Importa dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, realizar novas aprendizagens, conhecer outras pessoas e contextos, iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam.

As OC são uma referência comum que não se apresentam como um programa, porque sendo geral e abrangente, incluem a possibilidade de o educador fundamentar diversas opções educativas.



Glória Franco

Sugere...



Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores

Autora: Lee Brattland Nielsen

Editora: Porto Editora

Ano: 2011

Integrar uma criança com necessidades educativas especiais numa sala de aula com uma grande diversidade de alunos não é uma tarefa fácil. Esta obra salienta-se por apresentar estratégias práticas a que o professor pode recorrer para proporcionar aprendizagens positivas a todos os alunos de uma sala de aula do ensino regular.

Além disso, a autora orienta os professores no que devem saber, no quadro das NEE, sobre a legislação em vigor, bem como sobre os problemas de saúde mais frequentes dos alunos nesta problemática.



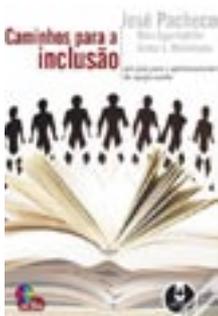
Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva

Autora: Maria Odete Emydgio da Silva

Editora: Edições Universitárias Lusófonas

Ano: 2011

Esta obra procura dar outro enfoque aos alunos com necessidades educativas especiais, de modo a que estes sejam percecionados como pessoas capazes, realçando as suas potencialidades e capacidades e não as suas dificuldades ou limitações. Aponta o processo de inclusão como fundamental, cabendo às instituições e aos seus profissionais a tarefa de criar condições e oportunidades para que os alunos se tornem os agentes ativos da sua vida pessoal, social e profissional. Importa reconhecer estes alunos como cidadãos de pleno direito.



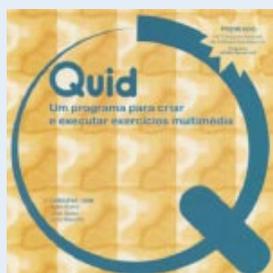
Caminhos para a Inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar

Autor: José Pacheco

Editora: Artmed

Ano: 2007

Se muito se tem escrito e falado sobre os direitos das crianças com necessidades educativas especiais, poucos têm sido os contributos capazes de esclarecer o modo como se podem implementar na prática educativa formal, tal como este livro faz. No seguimento do Movimento da Escola Moderna, onde se situa a Escola da Ponte, esta obra apresenta um conjunto de experiências de inclusão realizadas com sucesso em diferentes países europeus, no qual se inclui Portugal. São dados exemplos práticos em diferentes temáticas como: a planificação curricular, a prática na sala de aula, a interação social com os alunos, a relação escola-família, a avaliação, entre outros.



BIGtrack

A BIGtrack consiste numa alternativa ao rato do computador. O facto de possuir uma trackball de 7,5 cm permite um menor controlo motor fino do que uma trackball standard. A BIGtrack tem o clique esquerdo e direito do rato numa posição estudada para evitar os cliques indesejados e permite ter um segundo rato ligado ao computador, o que possibilita a participação de mais uma pessoa no controlo do computador, como por exemplo, a ajuda do professor no controlo das atividades ou exercícios realizados por dois participantes numa ação escolar.

Comercialização: *Anditec*, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C, 1600-757 Lisboa - Telefone: 217 110 170 Fax: 217 110 179 - Email: anditec@mail.telepac.pt - Página Web: <http://www.anditec.pt>

QUID

QUID consiste num programa para criar e executar exercícios multimédia. Dispõe de várias dezenas de exercícios em diferentes temáticas, que mais não são do que exemplos do que é possível criar com este software. Este programa possibilita ao educador/formador produzir exercícios à medida dos interesses e necessidades dos seus aprendizes, sem exigir conhecimentos ao nível da programação informática.

Comercialização: *Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Fafe, C.R.L.* - Rua 9 de Dezembro, n.º 99, Monte de S. Jorge, 4820-161 Fafe - Telefone: 253 490 830 - Telemóvel: 966 506 920 - Fax: 253 490 839
Email: geral@cercifaf.pt - Página Web: www.cercifaf.pt

Bia e Kiko exploram a Língua Inglesa

Bia e Kiko exploram a Língua Inglesa, é um produto inovador que procura motivar para uma prática educativa diversificada, integradora e socializadora orientando os educadores e envolvendo as famílias no processo de aprendizagem da língua inglesa.

O caderno de atividades e o produto multimédia estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem precoce da língua inglesa. No DVD, as crianças encontram 45 jogos interativos e muito divertidos, com diferentes níveis de dificuldade, para aprender, recordar e rever as diferentes unidades – números, cores, animais, músicas, entre outras.

Comercialização: *Lusoinfo* - Rua António Gomes Soares Pereira, n.º 188 B, Maia, 4470-139 Porto - Telefone: 229 428 612 - Telemóvel: 938 111 886 - Fax: 229 447 394 - Email: geral@lusoinfo.com - Página Web: www.lusoinfo.com

PT Magic Contact

O *PT Magic Contact* é uma aplicação que permite a acessibilidade aos smartphones e tablets Android para utilizadores com limitações na motricidade fina (ex: utilizadores com paralisia cerebral) ou sem mobilidade dos membros superiores (ex: tetraplégicos).

É ainda uma ferramenta de comunicação alternativa para utilizadores com dificuldades de comunicação que necessitem de um meio de comunicação alternativa (ex: utilizadores com paralisia cerebral ou vítimas de AVC).

O *PT Magic Contact* está disponível gratuitamente através da hiperligação: <http://bit.ly/1sxp7wQ>

Sons da Adega

de regresso para aliar o Vinho Madeira à Música

Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia



A programação da *Temporada Artística 2016* voltou a incluir o projeto *Sons da Adega*. Um ciclo de eventos conseguido através da parceria estabelecida com o Instituto do Vinho, Bordado e Artesanato da Madeira (IVBAM) e que alia a música, pela Orquestra de Bandolins da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) e o Vinho Madeira pelo IVBAM.

Depois de ter acontecido já um *Sons da Adega* a 29 de janeiro do corrente ano, estão previstos ainda mais dois eventos: um a 28 de outubro e o último, a 2 de dezembro.

A experiência de aliar a música ao Vinho Madeira para um evento de emoções e sentidos tem conquistado, desde 2012, muito público madeirense e cada vez mais turistas. O evento acontece no Instituto do Vinho da Madeira e convida todo o público, madeirense e estrangeiro, a degustar e a aprender um pouco mais sobre música e vinho, sendo todos levados a esta conjugação de experiências. Aprendizagens distintas, obviamente, mas perfeitamente harmonizáveis e interessantes.

Após este primeiro momento onde o público é convidado a entrar no universo do Vinho Madeira

através da degustação, com a oportunidade de apreciar e descodificar a maior quantidade possível de sensações que esta bebida é capaz de nos causar, acontece o concerto pela Orquestra de Bandolins da DSEAM que, nesta Temporada Artística de 2016, apresenta-se com repertório renovado e contemporâneo escrito e adaptado para este tipo de agrupamentos.

A Orquestra de Bandolins apresenta, pela primeira vez neste espaço, *Music for Play* do compositor Italiano Claudio Mandonico. Esta obra contemporânea em três andamentos destaca o solista com intervenções inesperadas, transportando o *tutty* em melodias dialogadas, que oscilam e replicam dinâmicas vibrantes em crescendo. Destacamos ainda a obra de Kuwahara, uma referência estilística na classe bandolinística, pela forma expressiva como conta a história da luta dos agricultores japoneses, vencendo tempestades na lavoura dos campos.

A Orquestra de Bandolins

A Orquestra de Bandolins, da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, foi criada em 1988 pela Secretaria Regional de Educação, através da Divisão de Expressões Artísticas e é composta por 18 jovens bandolinistas e guitarristas. Os instrumentos que integram esta orquestra são: bandolins, bandolas e violas. O seu repertório inclui músicas dos géneros clássico, ligeiro e contemporâneo.

A Orquestra tem a sua base educativa na atividade de bandolim da Divisão de Expressões Artísticas, que é frequentada por cerca de 45 crianças e jovens, cujo principal objetivo é incentivá-los para a prática deste instrumento, aumentando os seus conhecimentos teóricos e práticos da música, de repertório e géneros musicais.

A direção artística é, atualmente, da responsabilidade de Teresa Leão.

10 anos de Temporada Artística

Paulo Esteireiro - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia



Chamemos-lhe Alexandra, Manuel ou Matilde. Inscreveu-se numa atividade artística porque pretende aprender a tocar um instrumento musical, a dançar ou a representar. Adora a professora de música da escola e costuma ver na televisão artistas que são figuras públicas e têm prestígio social. Adora o que sente quando se expressa artisticamente e sonha ser famoso(a), subir a um palco e, fruto dos novos tempos, fazer vídeos para aparecer na televisão ou na internet. Decide assim, inscrever-se em atividades artísticas extraescolares e aprender uma arte de palco, começando um percurso bem diferente do que imaginou. Percebe agora que, para aprender e ter sucesso, terá de percorrer um caminho de trabalho diário, de exigência, de autodescoberta física e emocional, de saber gerir o pouco tempo disponível - e como nas artes a gestão de tempo é essencial - de constante confronto com a crítica e com a frustração, tudo obstáculos que consegue ultrapassar pela paixão pela arte e pelo sonho de poder expressar-se de forma artística em público - seja este um pequeno grupo de amigos, a comunidade escolar ou um público de concertos.

Aoportunidade desubiraopalcoé, evidentemente, um fator motivacional imprescindível para o sucesso de uma aprendizagem artística. Quando os alunos são bem preparados, a adrenalina e a satisfação no final de uma apresentação são absolutamente incríveis e recompensadores. Isso é constantemente comprovado pelos testemunhos

das próprias crianças e jovens, conforme se pode observar no seguinte excerto de um texto de uma aluna da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior (Camacha), Tatiana Santos, intitulado *Cor e emoção* e que descreve a experiência de atuar em palco no âmbito da Semana Regional das Artes: *Foi estranho estar ali no palco, aquele nervosinho miudinho, as borboletas em guerra pela minha barriga acima para se poderem libertar e quando o fizeram, foi uma completa explosão de cores, de sentimentos de emoções [...]. A satisfação que aquelas borboletas me trouxeram no final da apresentação, ao se libertarem de dentro de mim e serem livres, foi ótima. Percebi o quanto é bom conhecer, interpretar e compreender as coisas como elas são, é parar por segundos diante de uma plateia e ver cada ponto de interrogação que cada criança, jovem, adulto e idoso tem dentro de si. E aquelas borboletas dentro de nós? São maravilhosas.*

Foi com este objetivo de proporcionar experiências de palco às crianças e jovens da Madeira que, há 10 anos, a Secretaria Regional de Educação, através do então Gabinete Coordenador de Educação Artística - atual Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) - decidiu criar o projeto *Temporada Artística*. O projeto consiste na realização de uma média de 200 espetáculos por ano, em cooperação com os municípios da Região Autónoma da Madeira e em



parceria com cerca de 100 entidades públicas e privadas, numa perspetiva descentralizadora. Os eventos são protagonizados por 19 grupos artísticos oficiais da DSEAM e por alunos das escolas, tendo envolvido em 2015 um total de 4756 crianças e jovens, que tiveram a oportunidade de atuar artisticamente num palco ou na televisão.



Entre os cerca de 200 espetáculos anuais, a Temporada Artística da DSEAM contém eventos de referência do panorama regional e nacional, tais como: o Festival da Canção Infantil da Madeira, a Semana Regional das Artes (onde se inclui o *ESCOLArtes*, ex-*MÚSICAebs*), os *Espetáculos Interativos* (onde alunos das escolas participam com os grupos oficiais da DSEAM), os *Espetáculos Inclusivos* (que integram alunos com necessidades educativas especiais), o *Concurso Jovens Artistas*,

os *Espetáculos de Simbiose* (mistura de diferentes áreas artísticas num único espetáculo, tais como óperas, musicais ou bailados) ou ainda os concertos turísticos de natal e fim de ano, na placa central.

A relevância pedagógica e artística deste projeto é alargada também aos próprios professores. Muitas vezes, os professores das áreas artísticas quando entram na carreira docente têm poucas oportunidades de se manterem ativos como artistas. Assim, este projeto permite igualmente aos docentes manterem uma atividade artística regular e ficarem assim mais aptos para o ensino das artes.

No momento em que se comemoram os 10 anos da *Temporada Artística* da DSEAM convém terminar referindo que o sucesso deste projeto e a sua sobrevivência só foram possíveis pelos impactos relevantes que têm na nossa comunidade. Estes impactos são comprovados pelo elevado número de parceiros que colaboram e acreditam no projeto; pelo elevado número de alunos e professores que conseguem ter uma prática artística regular em palco; pelo elevado número de espetadores, muitos dos quais em municípios com pouca atividade cultural; pela sua capacidade de sustentabilidade, derivada dos poucos custos do projeto; pela dinamização de cerca de 100 espaços culturais; pela cooperação que proporciona entre educação e os agentes ligados ao setor do turismo. Por toda esta relevância pedagógica, cultural e turística, resta dizer: *Parabéns a todos os envolvidos pelo 10.º Aniversário!*



Secretaria Regional de Educação apoia a educação literária

Gracinda Figueira - *Divisão de Gestão de Projetos*

Cerca de dois mil livros, num investimento de aproximadamente 20 mil euros, foram distribuídos pelas bibliotecas das escolas do 1.º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira (RAM), no âmbito do apoio à educação literária.

A cerimónia de distribuição simbólica dos livros decorreu no passado dia 27 de janeiro, na Escola Básica do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo. Estiveram presentes o Secretário Regional de Educação, o Diretor Regional de Educação que, juntamente com o presidente da escola anfitriã, falaram do livro e da promoção da leitura como vetor fundamental na construção individual de cada pessoa e na promoção do sucesso escolar.

Foi uma manhã dedicada ao livro, em que se relembrou o importante trabalho que é realizado nas bibliotecas das escolas de 1.º ciclo do ensino básico.

A aposta das políticas de educação da RAM no apoio às escolas do 1.º ciclo do ensino básico constitui-se como uma prioridade pelo que, a Secretaria Regional de Educação decidiu apostar na aquisição de livros de autores que constam do Plano Nacional de Leitura e que são recomendados para a educação literária dos alunos deste nível de ensino, assim como, na divulgação da literatura madeirense.



Caniçal e Ponta do Sol com Natação

Joana Castro - Direção de Serviços do Desporto Escolar



A Direção de Serviços do Desporto Escolar (DSDE), com o apoio da Associação de Natação da Madeira, levou a efeito duas atividades de natação para os alunos das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Ponta do Sol e do Caniçal, nos dias 1 e 2 de fevereiro, respetivamente. Na piscina da Ponta Sol, a atividade contou com a participação de cerca de 100 alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade das Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ponta do Sol e da Lombada.

Na piscina de Machico, realizou-se o *1.º Encontro Aquático* da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniçal, que contou com a presença de 100 alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade e de uma turma de Percursos Curriculares Alternativos. Esta última integra alunos com perturbações de hiperatividade e défice de atenção, dificuldades de aprendizagem específicas, assim como casos de hidrocefalia. Para estes meninos “especiais”, as atividades aquáticas adquirem uma relevância extrema para o seu desenvolvimento físico e psicológico.

Estas iniciativas são deveras enriquecedoras e importantes para a adaptação ao meio aquático, pois desenvolvem técnicas ao nível da propulsão, do equilíbrio e da respiração, bem como ao nível da iniciação da canoagem e do Stand Up Paddle. Os alunos que não têm acesso à prática da natação no desporto escolar ao longo do ano letivo vivenciam-na numa atmosfera completamente

nova, proporcionando assim momentos únicos que seguramente lhes facultam aprendizagens mais diversificadas e abrangentes.

Por forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido nos 1.º e 2.º períodos, já estão agendados outros encontros aquáticos para o mês de junho.



Uma vez que é inegável reconhecer a importância do meio aquático no desenvolvimento das crianças, o que se objetiva é que no próximo ano letivo haja mais alunos a praticar natação, isto é, que os alunos que até agora não tinham, possam ter uma prática regular desta modalidade ao longo do ano.



O Zeca ensina a respirar e a relaxar na sala de aula

Filipa Serrão - Centro de Recursos Educativos Especializados de Câmara de Lobos



No decorrer do 3.º período do ano letivo 2014/2015, desenvolveu-se um programa com o objetivo de ensinar técnicas de respiração e de relaxamento, em contexto de sala de aula, às crianças do 1.º ano de escolaridade da Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lourencinha.

A seleção deste estabelecimento de ensino ocorreu pela necessidade premente de intervir nas turmas de 1.º ano ao nível da gestão comportamental. Estas crianças eram muito imaturas e ativas, com dificuldades na capacidade de concentração e na autorregulação, sendo muitas vezes indisciplinadas em contexto de sala de aula.

O programa decorreu semanalmente na turma e consistiu em sessões de treino da respiração acompanhadas de técnicas de relaxamento, sempre com conteúdo lúdico para captar a atenção e o envolvimento ativo das crianças, com a orientação direta da psicóloga responsável pelo programa e

sempre na presença do professor titular de turma.

No início do programa verificou-se que as crianças apresentavam-se irrequietas, agitadas e desatentas, com falta de motivação e de autocontrolo e com algumas atitudes agressivas. Acredita-se que muitos destes sinais possam estar associados a quadros de ansiedade e de stress vivenciados cada vez mais na infância pelas nossas crianças devido a multifactores.

Neste sentido e à semelhança da intervenção realizada com os adultos, foi importante ensinar a estas crianças técnicas de autocontrolo para lidarem com a ansiedade e o stress de forma mais ajustada e equilibrada. As técnicas de respiração e de relaxamento surgiram como formas elementares e eficazes para este autocontrolo, assumindo-se como ferramentas fundamentais para o combate da ansiedade e do stress na infância.

Deste modo, durante as sessões as crianças aprenderam a respirar corretamente a respiração

abdominal que produz um estado de relaxamento que, com o tempo, reduz significativamente a tensão nervosa e os estados de ansiedade. De facto, a respiração tem uma relação direta com os estados emocionais e pode ser usada como forma de entrar em estados de relaxamento e de tranquilidade, desencadeando assim estados emocionais e psicológicos equilibrados.

As crianças aprenderam a fechar os olhos e ao mesmo tempo inspirar o ar profundamente para seus pulmões, a concentrarem-se na sua respiração, no seu interior, aumentando assim o seu autoconhecimento e por conseguinte o seu autocontrolo emocional.

A avaliação deste grupo foi efetuada com o preenchimento de questionários de avaliação, que permitiu recolher a opinião das docentes, as sugestões para o planeamento e organização das sessões e a própria pertinência da continuidade do projeto no ano letivo seguinte. De acordo com os questionários de avaliação, as docentes referem que *os meus alunos aprenderam que algumas técnicas de autocontrolo permitem lidar com a ansiedade*

e o stress de forma mais ajustada e equilibrada. As técnicas de respiração e relaxamento que foram paulatinamente transmitidas pela psicóloga conduziram a um maior equilíbrio com o objetivo de conduzir ao sucesso escolar. Ainda segundo a mesma fonte, as docentes mencionaram que os meus alunos precisam ainda de continuar a exercitar este tipo de técnicas de forma a reduzir a tensão nervosa e ansiedade patente nestas crianças. Afirmam ainda que gostaram mais dos momentos de relaxamento, que desencadeavam estados emocionais e momentos de evasão da realidade, atingindo patamares de extrema paz e harmonia. Acho que todas as sessões trouxeram momentos positivos e de harmonia, não sabendo precisar nada de negativo. Como sugestões, sugiro que no próximo ano escolar se continue com este tipo de exercícios e técnicas de forma a prosseguir com este projeto, que considero bastante útil, pois estas estratégias promovem: maior atenção, estados emocionais equilibrados, comportamentos assertivos e sucesso escolar, que são sempre o objetivo de todos nós.



Exposição Arte Inclusiva.com

Ester Vieira - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia



Cultura não é o que entra pelos olhos e ouvidos mas o que modifica o jeito de olhar e de ouvir.
(anónimo)

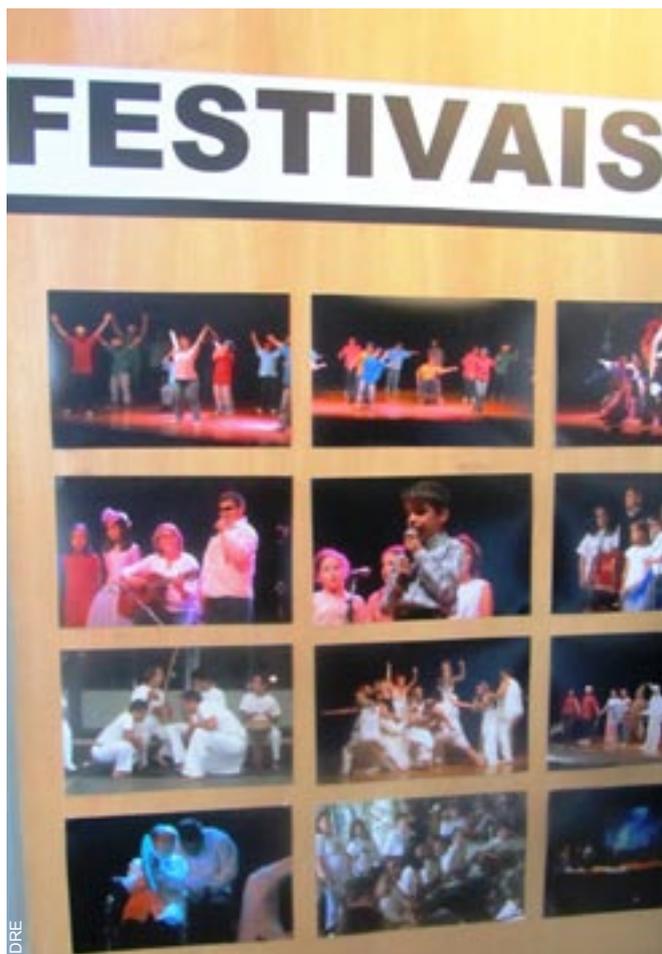
Sobre a arte inclusiva

A Organização das Nações Unidas aprovou a “Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências” (1982), um marco histórico na garantia e promoção dos Direitos Humanos de todos os cidadãos, em particular das pessoas com deficiência. Esta convenção salvaguarda a integridade, liberdade e privacidade das pessoas com deficiência, garante os seus direitos sociais, políticos, económicos e culturais e salvaguarda os seus direitos específicos no que se refere à acessibilidade, autonomia, mobilidade, integração, habilitação e reabilitação, participação na sociedade e acesso a todos os bens e serviços.

É neste contexto que se enquadra a *Arte Inclusiva*, desenvolvida um pouco por todo o mundo, numa atitude de igualdade de oportunidades e de respeito pelas diferenças individuais, visando a acessibilidade à Arte e à Cultura.

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), estas práticas iniciaram-se em finais dos anos 80, por iniciativa da Secretaria Regional de Educação/ Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) e tomaram forma a partir do Projeto Oficina Versus, perspetivando a igualdade de oportunidades nas práticas artísticas, a inclusão sociocultural e a mudança de atitudes sociais. Passadas mais de três décadas, este processo constitui um património significativo na RAM, no âmbito da Arte inclusiva - música, teatro, dança e artes plásticas.

Este percurso artístico foi enquadrado em diferentes orgânicas ao longo dos anos, estando presentemente integrada na Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM).



Sobre a exposição

Num tempo em que, globalmente impera o descomprometimento social, é urgente mostrar o que a Arte tem feito (e se propõe fazer) em termos de coesão e inclusão social, focando *a igualdade de oportunidades e o respeito pelas capacidades e diferenças individuais*. A cultura acessível é uma *marca* do presente que se projeta no futuro, aliando-lhe também outros públicos. A Arte Inclusiva tem como condição - *a cooperação entre parceiros sociais e institucionais e a mudança de atitudes sociais, passando pela consciência e pelo envolvimento de toda a comunidade*.

A exposição *Arte Inclusiva.com*, evidenciou o processo (histórico), as práticas socialmente reconhecidas (Arte Inclusiva) e aponta o futuro, num propósito em aberto (.COM), capaz de gerar novas práticas e mais inclusão artística - uma realidade que só fará sentido associando esforços e promovendo parcerias com instituições, entidades e públicos diversificados.

A Exposição *Arte Inclusiva.com* decorreu de 17 de fevereiro a 17 de março, no salão nobre do Teatro Municipal Baltazar Dias, foi organizada pela Secretaria Regional de Educação através da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia da Direção Regional de Educação, numa coprodução entre a ARE Artística e a Câmara Municipal do Funchal. Dirigida ao público em geral, a exposição contou com informação em português e inglês, com visitas guiadas para escolas e instituições e com equipamento acessível para pessoas com mobilidade reduzida. Visitaram-na cerca de 370 pessoas, das quais 130 em visita guiada e 16 pessoas que recorreram ao equipamento auxiliar de acesso.

Na sessão inaugural, decorrida a 17 de fevereiro, foi utilizada tradução em Língua Gestual Portuguesa e exibidos três momentos artísticos inclusivos no âmbito da dança, música e teatro, protagonizados pelo Grupo Dançando com a Diferença, pelos alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Prof. Eleutério de Aguiar (EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar) e pelo Grupo de Mímica e Teatro (GMT) Oficina Versus, respetivamente, num total de 23 elementos participantes:

Dança - *Menina da Lua* - Telmo Ferreira e Bárbara Matos;





Canção *imagine* - Noélia Fernandes e alunos da EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar;

Teatro *imagine* (excerto) - Bruno Fernandes e Rubina Silva.

Grupos em destaque

- Orquestra Juvenil da DREER / Orquestra Eleutério de Aguiar;
- Duo Carla & Marcelo;
- Trio Essências;
- Banda Prá Música;

- Banda Outro Sentido;
- Grupo de Danças e Cantares;
- Ser Mais Teatro ;
- Grupo de Mímica do Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva;
- GMT Oficina Versus;
- Grupo Dançando com a Diferença.

Eventos de destaque

- Espetáculos inclusivos de teatro e dança;
- Concertos inclusivos;
- FACR - Festival de Arte, Criatividade e Recreação (4 edições);
- Mostra de arte e inclusão sociocultural (1 edição);
- Arte na rua (3 edições);
- Abertura e encerramento dos Jogos Especiais da RAM (20 edições);
- Espetáculos interativos;
- Espetáculos em simbiose;
- Participação em festivais locais, nacionais e internacionais (música, teatro e dança);
- Parcerias e coproduções culturais (locais e nacionais).

Referência Bibliográfica

Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências Disponível em <http://bit.ly/1PiSxn3> (21-04-2016).



Faz a tua parte por uma internet melhor

Equipa do Gabinete de Modernização das Tecnologias Educativas



O universo da internet é um mundo fantástico que nos permite encontrar amigos, partilhar as nossas músicas, imagens favoritas, contactar com pessoas que nos estão distantes, jogar, pesquisar, aprender... 1001 vantagens que nos proporciona, desde que saibamos utilizá-la da melhor forma!

Faz a tua parte por uma internet melhor é o tema que dá mote ao *Dia da Internet Mais Segura em 2016*, comemorado todos os anos em fevereiro, este ano no dia 9, com o objetivo de promover e alertar para os riscos da sua utilização. A internet, as redes sociais e as tecnologias andam de mãos dadas e para onde formos, encontramos com facilidade, um local com Wi-Fi que nos permite entrar no mundo digital, através do smartphone, do tablet ou do laptop. Estes

dispositivos móveis têm-se tornado cada vez mais populares e capazes de executar grande parte das ações realizadas em computadores pessoais. Infelizmente, as semelhanças não se ficam apenas pelas funcionalidades, mas também incluem riscos de utilização. Assim, torna-se pertinente lembrar e reforçar algumas dicas de segurança em dispositivos móveis:

- Ter cuidado quando se faz uma ligação a uma rede sem fios aberta! Alguém pode monitorizar o tráfego e facilmente aceder aos dados pessoais;
 - Ter regras na sua utilização. Não esquecer que as webcams podem ser acedidas remotamente!;
 - Ter cuidado com as aplicações que se instalam! Devem instalar-se aplicativos das lojas oficiais. São mais seguros;
 - Usar uma senha de acesso. Protege o dispositivo contra a utilização por estranhos;
 - Instalar um antivírus!;
 - Desativar o bluetooth. Configurá-lo para ser visível, apenas, por dispositivos sincronizados e desligá-lo quando não estiver a ser utilizado;
 - Não guardar palavras-chave nem dados confidenciais;
 - Não guardar fotos comprometedoras. Podem cair nas mãos de estranhos;
 - Pensar duas vezes antes de publicar informação com a localização. Estranhos podem descobrir a morada, local de trabalho ou escola frequentada;
 - Atualizar, com regularidade, o dispositivo. Configurá-lo para efetuar atualizações automáticas.
- De forma geral, os cuidados que se deve ter para proteger dispositivos móveis são os mesmos que se têm com os computadores pessoais, tais como: mantê-los sempre atualizados e utilizar mecanismos de segurança. É muito importante que se sigam as dicas acima apresentadas para que a navegação na internet seja sempre em segurança.



A Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional (DSIFIE), da Direção Regional de Educação (DRE), apresentou um conjunto de situações de aprendizagem e atividades educativas relativas ao *Dia da Internet Mais Segura 2016*. Neste contexto, o Gabinete de Modernização das Tecnologias Educativas apresentou um guia com estratégias específicas a serem desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino da Região Autónoma da Madeira. Desta forma, todos os professores tiveram acesso a um conjunto de recursos para que pudessem desenvolver ações de sensibilização junto da comunidade educativa, bem como, dinamizar a componente letiva nas diversas áreas do currículo, a partir do guia de atividades e a respetiva documentação de apoio.

Com o intuito de consolidar conteúdos sobre a utilização segura da internet, foi lançada mais uma aplicação *O Pineco* sob a temática *Segurança na Internet*, que conta com questões dirigidas ao 1.º ciclo (6+), 2.º ciclo (10+) e 3.º ciclo (13+) do Ensino Básico. O Pineco é um jogo educativo multiplataforma, gratuito, desenvolvido no âmbito do projeto ProRED (www.prored.educatic.info), que ajuda os mais novos a consolidar conteúdos educativos, de uma forma lúdica!

O programa Educamedia (www.educamedia.educatic.info) envolveu-se na iniciativa, propondo às escolas várias atividades, tais como: vídeos

de sensibilização sobre a temática, no qual foram disponibilizados guiões de apoio e sugestões de programas, para edição, compilação de testemunhos sobre como criar uma internet mais segura e criação de *spots* de sensibilização em áudio. Destas propostas resultaram trabalhos com qualidade e diversificados, a saber: infográficos; entrevistas em vídeo; folhetos; reportagem de ações de sensibilização; vídeos de sensibilização com representação; vídeos de animações; apresentações multimédia e áudios.

Os trabalhos resultantes destas atividades foram divulgados nos canais do Educamedia: sítio web, Facebook, Google+, Youtube, canal TV Escola - 562865 e plataforma Webradio.

Houve ainda sugestões de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, através do Documento Orientador Metodológico (DOM) e na integração das TIC nas áreas de conteúdo e nas áreas disciplinares.

Para mais informações sobre a temática, consultar os seguintes portais:

Better internet for kids Internet (www.betterinternetforkids.eu)
SeguraNet (www.seguranet.pt)
Educatic (www.educatic.info)



Sessão Regional Parlamento dos Jovens

Joana Rodrigues - Aluna, jornalista da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz

Realizou-se no dia 22 de fevereiro de 2016, na Assembleia Legislativa da Madeira, a *Sessão Regional do Projeto Parlamento dos Jovens*, uma iniciativa da Assembleia da República.

A sessão de abertura contou com a presença do Presidente da Assembleia Legislativa da Madeira, Dr. José Lino Tranquada Gomes, do Secretário Regional de Educação, Dr. Jorge Carvalho e da Deputada, Dr.^a Sofia Canha. Após os discursos de abertura do Presidente da Assembleia Legislativa da Madeira e do Secretário Regional de Educação, foi convidada a juntar-se à Mesa da Assembleia Legislativa da Madeira, a jovem deputada, Mafalda Pires (Presidente da Mesa), aluna da Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo e posteriormente foram convidados os deputados, Diogo Martinho (Vice-Presidente da Mesa), aluno da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz (EBS Santa Cruz) e José Lino (Secretário), aluno da Escola Básica e Secundária de Machico (EBS Machico).

Durante a manhã, a deputada, Dr.^a Sofia Canha, respondeu às questões colocadas pelos



escola expôs as suas considerações e os argumentos que justificavam o enquadramento das três medidas com o intuito de debater o tema em discussão. Após a apresentação e defesa dos projetos, passou-se ao debate na Generalidade e posterior votação. A EBS Santa Cruz fez-se representar pelos seguintes deputados: Maria Madalena Sousa, Laura Margarida Vasconcelos Nunes, da turma do 9.º B, Laura Bernarda Vieira Moniz, da turma do 9.º E e Catarina Freire Moreira, da turma do 8.º B.

Nesta fase, cada escola teve cinco minutos para ler, defender e responder às perguntas colocadas pelos deputados das outras escolas. Após a apresentação e defesa de todos os projetos, venceu o projeto da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade (Campanário) que foi discutido e trabalhado posteriormente durante o debate na Especialidade. Em seguida, passou-se à eleição dos deputados à Sessão Nacional. A fase final foi a mais difícil, pois estávamos ansiosos por saber que escolas iriam passar à terceira fase. Os deputados das três escolas mais votadas, na Sessão Regional, irão representar o Círculo da Região Autónoma da Madeira na Assembleia da República no mês de maio. A Região Autónoma



representantes da cada escola sobre o tema em debate *Racismo, Preconceito e Discriminação*.

Posteriormente, passou-se à apresentação e defesa dos projetos de recomendação. Cada



da Madeira far-se-á representar pelas seguintes escolas: Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves Andrade (Campanário) e a Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo.

Para o meu colega, Diogo Martinho, (Vice-Presidente da Mesa): *Fez-se História, foi uma experiência única na minha vida ocupar o cargo de Vice-Presidente na Assembleia Regional, foi um dia de muito trabalho mas valeu a pena. Senti muita ansiedade na contagem das votações finais. Fiquei muito satisfeito pelo resultado obtido.*

A minha colega, Madalena Gouveia (deputada efetiva e porta voz da EBS Santa Cruz), referiu o seguinte: *Senti-me muito ansiosa e com uma grande responsabilidade por representar a nossa escola. Apresentei o nosso projeto com rigor, confiança, quando soubemos a votação final, um sorriso apareceu nas nossas caras, estava feliz e sobretudo muito orgulhosa do meu trabalho.*

Na opinião da minha colega, Laura Nunes, (deputada efetiva): *Este projeto ajudou-me a crescer, pois para além da experiência, adquiri muito conhecimento sobre o tema em debate. Estava muito nervosa, mas sempre acreditei no nosso projeto, valeu a pena todo o esforço, dedicação e horas de trabalho dispensadas a este projeto. Quando a nossa escola foi selecionada, senti muita felicidade e orgulho. Na minha opinião, todos os jovens deveriam participar numa experiência*

como esta, pois para além de enriquecer ao nível de conhecimento, podemos participar na vida política.

Para a minha colega, Catarina Moreira, (deputada suplente): *Foi uma das melhores experiências da minha vida, tivemos oportunidade de fazer valer as nossas ideias e de contribuir para a mudança no que respeita a um tema tão importante como o Racismo, Preconceito e Discriminação.*

Finalizando, penso que esta experiência marcou-nos a todos, tivemos a oportunidade de conhecer a Assembleia Legislativa da Madeira e conviver com colegas de outras escolas. Foi um dia inesquecível para todos nós, ficámos orgulhosos do nosso trabalho, depois de muito empenho e dedicação a este projeto. No entanto, não podemos esquecer e agradecer todo o trabalho da nossa professora, Cristina Pita, que nos orientou muito bem e acreditou em nós.

Obrigada professora, por tudo o que fez por nós!



Festival da Canção Infantil da Madeira

Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia



O Centro de Congressos da Madeira, teve lotação esgotada para uma tarde de magia e encanto!

Interpretada por Júlia Ochoa, *Como é bom sonhar*, foi a canção vencedora do 35.º Festival da Canção Infantil da Madeira (FCIM). Com música de Márcio Faria e letra de Adriana Faria, a solista cativou e convenceu o Júri presidido por Cristina Barbosa. A canção *Uma escola feliz*, com letra e música de Vânia Silva e João Frias, foi representada

por Rúben Martins, ao qual foi atribuído o segundo lugar. Com a letra e música escritas pela sua própria mãe, Rita Malaca, os irmãos Maria Leonor e Guilherme Pereira, foram os terceiros classificados com a música *Brincar juntos é tão bom*.

Há 35 anos que através da Secretaria Regional de Educação, o Governo Regional da Madeira realiza este evento. O Festival da Canção Infantil da Madeira é muito mais que uma competição, pois trata-se, de facto, de um evento com carácter competitivo, composto por 12 canções inéditas, no âmbito da magia e do imaginário infantil, destinado a crianças entre os 4 e os 10 anos. A organização do mesmo é da responsabilidade da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM). Após 5 festivais infantojuvenis, o festival readquiriu o seu formato original, passando a dirigir-se exclusivamente ao público infantil.

Proporcionadas atividades lúdicas e grandes momentos de interação e diversão entre o Coro Infantil e os 13 solistas, este evento, realizado no Centro de Congressos da Madeira, no dia 2 de abril, ofereceu às 700 pessoas que constituíam a plateia, um genuíno espetáculo que não deixou ninguém indiferente ao seu encanto.

Após terem decorrido as 12 canções candidatas, na segunda parte, as *Ninfas do Atlântico* subiram ao palco para levar ao rubro a plateia com a interpretação do tema *Adagio*, de Albinoni, acompanhadas pelo Coro Infantil dirigido pela maestrina Zélia Gomes.

Seguiram-se os temas *Show Must Go On* dos Queen e *I Have Nothing*, de Whitney Houston, interpretados por Constança Sousa e Melo, finalista do programa televisivo *Got Talent Portugal 2015* e convidada especial para o FCIM2016.

Em estreia absoluta, criada pela DSEAM, apresentou-se a nova personagem: JuJu Red, com a canção *Ao sabor do Hip Hop*, acompanhada por várias crianças em palco e outras 50 na plateia.





Juju Red é um projeto que nasceu com o propósito de revitalizar e divulgar as canções infantis madeirenses originais, que têm surgido ao longo de três décadas no Festival da Canção Infantil da Madeira. A ideia original foi selecionar um conjunto das melhores canções surgidas neste festival e criar uma personagem divertida, que desse nova vida às músicas e que criasse coreografias atrativas para as crianças. Considerou-se que a professora de dança, Juliana Andrade, tinha o perfil ideal para este projeto por ser muito criativa, excelente cantora e talentosa na criação de coreografias. Juntou-se a isto a criatividade das áreas de design e multimédia da DSEAM e nasceu

a Juju Red! Muito em breve começaremos a ver na televisão e nas redes sociais, videoclipes com canções infantis de autores madeirenses e danças criadas a pensar nas crianças.

Como desfecho do espetáculo, a equipa de animação da DSEAM contou a história *Fada das Crianças*. Esta é a história de uma fada com uma função peculiar: distribuir afetos a todas as crianças no reino da Terra. Os afetos têm o poder de proteger as emoções dos mais pequeninos. Surge o inesperado, algo abala o reino dos afetos, com o intuito de acabar com todas as gargalhadas, mimos e abraços... Como vão os nossos heróis resolver este problema?





Os 3 primeiros lugares vencedores do evento foram premiados. A 1.^a canção classificada, *Como é bom sonhar*, recebeu um prémio da empresa Porto Santo Line. Em seguida, a 2.^a classificada, *Uma escola feliz*, foi presenteada com uma Estadia no Hotel Encumeada. Por último, *Brincar juntos é*

tão bom, como 3.^a classificada, foi premiada com uma refeição no Chalet Vicente. Para além destes prémios, estas 3 canções foram ainda premiadas com um prémio ACIN, um prémio Tuk-tuk e um prémio Flow.

Esta edição do Festival da Canção Infantil da Madeira teve transmissão televisiva assegurada pela RTP Madeira, RTP Internacional e pela primeira vez, a 26 de maio, pela RTP1. Para Carlos Gonçalves, Diretor da DSEAM, este é um facto que representa o reconhecimento da qualidade do evento e do profissionalismo da organização, realçando ainda o papel fundamental dos parceiros que se associaram à organização, sem os quais muito deixaria de ser concretizado. Por tal facto, a organização do 35.º Festival da Canção Infantil da Madeira agradece aos seguintes parceiros: Associação Regional de Educação Artística (AREA); RTP Madeira; Net criações; ACIN; Câmara Municipal da Calheta; “Douro acima”; Flow; OF - Escola Profissional de Formação; Hamburgueria do Mercado; Porto Santo Line; Agência Madeiraviagens; Tuk Tuk; Hotel Encumeada; Chalet Vicente; Câmara Municipal do Funchal; Amora; Porto Bay; Museu de Eletricidade - Casa da Luz e Luxstar.



Ler com Amor

Sandro Nóbrega - Associação Contigo Teatro



Associação Contigo Teatro

O IV Encontro Literário de Leitura em Voz Alta Ler com Amor: *O Corpo e a Palavra*, organizado pela Associação Contigo Teatro, decorreu nos dias 15 e 16 de abril em vários espaços e contemplou diversas atividades. A cerimónia de abertura contou com a presença do Sr. Secretário Regional de Educação e com a Diretora Regional da Cultura.

A iniciativa inseriu-se no projeto *Ler com Amor* e tem como principais objetivos motivar para a leitura e aperfeiçoar as competências de interpretação e compreensão de textos literários na aula de Português, valorizando a leitura performativa em voz alta, expressiva e/ou dramatizada. É dirigido aos alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário da Região Autónoma da Madeira (RAM) e ao público em geral.

No Encontro de 2016, foi debatida a interação da leitura do corpo com a leitura da palavra, pondo a tónica na expressão corporal e na dança.

A madrinha do Encontro foi a professora Rita Rodrigues, que ainda apresentou uma conferência intitulada *As janelas (deste) corpo*.

As atividades foram diversificadas. Nos dias 15 e 16 de abril, no auditório do Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira (ABM), decorreu o ciclo de conferências que contou com a presença de vários convidados regionais e nacionais, desde professores do ensino básico e secundário, professores universitários, contadores de histórias, performers, coreógrafos, bailarinos, artistas plásticos, escritores, entre outros.

A conferência de abertura esteve a cargo da ensaísta, investigadora e escritora Ana Marques Gastão e intitulou-se *A palavra enquanto corpo em movimento*. Nos dois dias, outros nomes enriqueceram os debates com as suas intervenções, tais como as professoras Leonor Coelho, Susana Barbosa, Teresa Norton, a coreógrafa Sílvia Real e a professora Bárbara Ramires, as contadoras de histórias Sofia Maul e Antonella Gilardi, a performer Margarida Menezes e o professor Paulo Sérgio Beju.

Na sessão de encerramento, a tertúlia *O Corpo e a Palavra em Voz Alta*, moderada pela madrinha,

juntou o escultor, Francisco Simões, as professoras, Margarida Falcão e Ana Isabel Moniz e a escritora Teolinda Gersão.

O programa ainda contemplou no dia 15, às 21 horas, a iniciativa *10 Paragens, 1 Percurso*, que permitiu a interação com espaços habitados por várias esculturas da cidade do Funchal.

Foram igualmente organizados 4 workshops para os professores que acompanharam o projeto ao longo do ano letivo, sendo que um deles foi aberto especificamente a professores que se inscreveram para o Encontro.

No dia 16, pelas 20h30m, realizou-se, no Colégio dos Jesuítas da UMA, o espetáculo de leitura encenada *Em nome do corpo e da palavra*, que juntou 13 leitores e que foi complementado com expressão corporal e com acompanhamentos musicais a partir de textos de Al Berto, Almada Negreiros, Ana Luísa Amaral, Ana Marques Gastão, Carlos Drummond de Andrade, David-Mourão Ferreira, Eugénio de Andrade, Fernando Pessoa, Gastão Cruz, Herberto Helder, Luís de Camões, José Saramago, Mário Cesariny, Nuno Júdice, Sophia de Mello Breyner, Teresa Jardim, Teolinda Gersão e Varela Assunção.

O balanço foi francamente positivo, tendo congregado cerca de 115 professores de várias escolas da RAM. Houve espaço para debate e apresentação de boas práticas de leitura que os professores foram desenvolvendo ao longo do ano letivo.

A Associação Contigo Teatro, que espera continuar a contar com o apoio da Direção Regional de Educação, da Secretaria Regional de Educação e de outras entidades, tais como a Direção Regional da Cultura, lançou formalmente as datas do Encontro para o próximo ano: 28 e 29 de abril.



Site interativo - projeto regionalização do currículo em educação musical

Natalina Cristovão Santos - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia



A abordagem às componentes regionais e locais no currículo é um imperativo dos tempos de hoje. A movimentação dos povos, as “autoestradas da informação” e comunicação aliadas à forte globalização, exigem uma atenção à particularidade do indivíduo, considerando a sua identidade. Neste entendimento, a cultura enquanto identidade de um povo, das suas características, dos seus hábitos e costumes, no fundo, expressividade da alma daquele povo, deverá merecer uma atenção especial por parte da Educação.

É neste contexto que se situa o projeto *Regionalização do Currículo em Educação Musical*, cujo processo teve a sua oficialização em 2006, após uma experiência piloto em escolas do 2.º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira, com a edição de um livro de apoio ao professor. Três anos depois (2009) surge um 2.º livro, desta feita, destinado ao 3.º ciclo do ensino básico.

Desde então, a recolha de elementos do património musical madeirense tem sido constante, contando-se já com mais de uma dezena de edições. De modo a facilitar a abordagem

pedagógica às mesmas, encetou-se um trabalho de criação de atividades, envolvendo professores de educação musical que estão no terreno. Fruto deste trabalho, apresentou-se um site interativo, no passado dia 16 de março, na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, na qual participaram alunos da própria escola com uma audição musical ativa. Os alunos da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves Andrade (Campanário), também deram o seu contributo, apresentando uma Dança.

Estas e outras atividades estão disponíveis em www.recursoonline.org/regionalizacao.

Neste site é possível encontrar uma diversidade de propostas em vários domínios, com as respetivas planificações - pensadas na preparação da ação pedagógica pelo professor (objetivos, conteúdos, atividades, estratégias, transversalidade de temáticas, entre outros) - com partituras, esquemas de audições ativas, suportes áudio, informações sobre os compositores madeirenses referidos nas atividades e também alguns vídeos com danças realizadas por alunos. Assim, sistematiza-se num

único espaço, de modo organizado e de fácil manuseamento, um vasto leque de informação dispersa por vários materiais (edições), facilitando o trabalho do professor.

De realçar que estas atividades foram experimentadas pelos professores que integram a equipa, sendo por isso, um reforço para o sucesso da sua implementação.

Este recurso poderá ser explorado diretamente na sala de aula, quer pelo professor, quer pelos alunos, conferindo uma outra dinâmica às aulas. Até porque, não sendo fácil a abordagem das componentes regionais e locais com os alunos e atendendo aos seus gostos e referências musicais, a possibilidade de os alunos explorarem em contexto de sala de aula, poderá ser um indutor de motivação para o desenvolvimento destas

temáticas. Acrescento o facto de se contemplar a nível musical, os três tipos de experiências: audição, interpretação e criação, contribuindo para o tão desejado equilíbrio das abordagens musicais com os alunos.

Paralelamente a todo este trabalho no âmbito do projeto, têm sido realizadas várias conferências didáticas nas escolas, envolvendo alunos e docentes.

A inserção no currículo destas práticas musicais ajudam não só o aluno a se integrar nas estruturas sociais circundantes, pelo conhecimento que lhe proporciona dessas mesmas estruturas, mas também a ter uma outra perceção relativamente ao património musical da sua terra, reforçando, ao mesmo tempo a identidade regional.



I Edição do Concurso Nutrichefe

Equipa da Rede de Bufetes Escolares Saudáveis



A Secretaria Regional de Educação, através da Direção Regional de Educação (DRE), consciente do papel ativo da escola enquanto meio privilegiado para a promoção e adoção de comportamentos alimentares saudáveis, implementou no ano letivo 2001/2002, o projeto *Rede de Bufetes Escolares Saudáveis* (RBES). De adesão voluntária, a RBES é dirigida às escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos e secundárias da Região Autónoma da Madeira (RAM) e tem como principal objetivo promover uma oferta alimentar saudável nos bufetes escolares, promovendo para o efeito, um vasto conjunto de atividades dinâmicas que possibilitam a permanente interação, a partilha de experiências e saberes entre todas as escolas participantes.

Atualmente, não existem dúvidas de que os hábitos alimentares praticados durante a infância motivam os comportamentos alimentares na idade adulta. À semelhança do que acontece noutras áreas, as crianças e os jovens não estão dotados de conhecimentos para escolher os alimentos em

função do seu benefício e valor nutricional, pelo que o exemplo da família e de todos os educadores é fundamental nesta aprendizagem. Assim, envolver as crianças e os jovens na aquisição e na preparação dos alimentos é divertido e desperta o interesse pela alimentação e a curiosidade em relação a novos alimentos, novos sabores e novas combinações. Para além da educação nutricional, na cozinha também é possível exercitar disciplinas tais como: ciências, matemática, geografia e, desenvolver a criatividade, a organização, a autonomia e a perseverança.

Ciente disto, a DRE, através da equipa do projeto RBES, lançou neste ano letivo o 1.º Concurso *Nutrichefe* em todas as escolas da RAM aderentes ao projeto. Numa primeira fase, as escolas fizeram as suas eliminatórias na respetiva escola e, posteriormente, no passado dia 13 de abril, das 14h30 às 17h00, realizou-se na Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira (EPHTM) a grande final do concurso.

Esta iniciativa, que teve como objetivo fomentar hábitos culinários saudáveis, contou com a presença de cerca de 17 alunos das seguintes escolas aderentes: Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos dos Louros, Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar do Curral das Freiras, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre, Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares e Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol, que confeccionaram respetivamente as seguintes iguarias: Espetadinha *Nutrichefe*, Hambúrguer de Feijão, Quiche de Frango, Requeijão Assado, Salada de Legumes Salteados com Salmão Grelhado, Salada de Bacalhau com Couscous e Legumes e, por fim, Sol Saudável com Petit Ice Tea Gelado.

Às 14h30, foram dadas as boas vindas a todos os participantes e fez-se uma breve apresentação do regulamento e do programa do concurso. Todos os nutrichefes equiparam-se seguindo as normas de higiene alimentar e seguiram para o laboratório de cozinha, onde se dedicaram à preparação, confeção e empratamento das suas receitas, no período de uma hora.

Todos os pratos confeccionados foram degustados e avaliados por um júri composto por um elemento da equipa de coordenação do

projeto RBES, por uma nutricionista da RBES e pelo *Chef* da EPHTM, que avaliaram os seguintes itens: a adequação da receita ao tema proposto, as condições de higiene alimentar durante a confeção da mesma e ainda a criatividade utilizada na apresentação da receita.

Em 1.º lugar ficou a Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol, com a receita *Sol Saudável com Petit Ice Tea Gelado*, confeccionada pelos alunos Juan Rosário, Emanuel Andrade e Manuel Pinheiro. O 2.º lugar coube à Escola dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior, com a iguaria *Requeijão Assado*, elaborada pelos alunos Ana Catarina Pita, Bela Silva e Dinarte Martins. E, o 3.º lugar, à Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre com a receita *Salada de Bacalhau com Couscous e Legumes*, preparada pelo aluno Jaime Azevedo.

De realçar todo o interesse e o empenho demonstrado por todos os alunos e docentes que participaram nesta atividade, bem como o árduo trabalho de toda a equipa de coordenação do projeto. Refira-se também o interesse e a disponibilidade evidenciados pela EPHTM em apoiar esta iniciativa, contribuindo assim para a educação alimentar das crianças e jovens da nossa região.



XI Edição do Piquenique Saudável

Equipa da Rede de Bufetes Escolares Saudáveis



Com o objetivo de estimular os alunos a compreender a importância em adquirir hábitos alimentares saudáveis, permitindo o contacto com a natureza e a atividade física e trabalhando a partilha, a cooperação e o respeito às regras de convivência, a equipa de coordenação do projeto *Rede de Bufetes Escolares Saudáveis* (RBES) organizou no passado dia 3 de maio a *XI Edição do Piquenique Saudável*, que contou com diversas atividades.

Este evento decorreu no Jardim de Santa Lúzia, entre as 09h30 e as 12h30 e contou com a participação de cerca de 200 alunos das seguintes escolas aderentes ao projeto: Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros, Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar do Curral das Freiras, Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo, Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Prof. Francisco Manuel Santana Barreto - Fajã da Ovelha, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre, Escola Básica e Secundária da Ponta de Sol, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos e o Colégio Salesianos Funchal.

O evento iniciou-se com as boas vindas do Diretor Regional de Educação aos participantes, que abordou a importância da alimentação saudável para os jovens, aliada à atividade física.

Seguiu-se uma prova de orientação, a *OriNutrição*, com a colaboração da Direção de Serviços do Desporto Escolar (DSDE), onde foi possível aliar a alimentação saudável à prática de atividade física. Nesta prova, cada par de alunos recebeu um mapa que sinalizava os 16 pontos de controlo materializados no terreno por balizas (prismas de cores laranja e branca). Nestes 16 pontos, os alunos encontravam uma pergunta sobre alimentação saudável com três opções de resposta. Em seguida, introduziam o seu *SICard*, validando a passagem por cada ponto. Vencia o par de alunos que respondesse a pelo menos 12 questões corretas no mais curto espaço de tempo.

Após esta atividade, seguiu-se o momento do lanche saudável. Conforme os anos transatos, e por forma a envolver as famílias, os lanches foram preparados em casa de cada participante. Para uma escolha devidamente acertada, a equipa de nutrição da Direção Regional de Educação entregou um folheto com alguns conselhos alimentares para a elaboração do mesmo, tendo sempre por base a garantia de uma alimentação saudável.

As escolas tiveram ainda a oportunidade de dinamizar diversos jogos relacionadas com a alimentação, tais como: Jogo da Glória, Gincana Saudável, Jogo da Roda dos Alimentos, Jogo do Prato Saudável, Telefone sem fio e ainda Jogo do Tabuleiro. Estas atividades permitiram o convívio



e a interação entre as diversas escolas presentes bem como uma manhã didática e bem divertida.

Ainda com a colaboração da DSDE, numa fantástica articulação entre o movimento e o divertimento, seguiu-se uma aula de Zumba@Kids. Nesta aula, que recorre a músicas adequadas e coreografias especiais, todos quiseram entrar no ritmo da música com muita alegria e satisfação.

O evento terminou com a atribuição de prémios aos vencedores da prova de orientação. Em 1.º lugar ficaram as alunas Luísa e Graciela da Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol, que responderam corretamente a 15 questões em 7 minutos e 3 segundos. Em 2.º lugar, seguiram-se os alunos Lucas e Iago da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, que acertaram em 15 questões em 7 minutos e 42 segundos e por fim, em 3.º lugar, ficaram as alunas Lara e Leonor da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, que responderam acertadamente a 12 questões em 8 minutos e 22 segundos.



Brincadores de Sonhos

Jacinto Jardim - Gabinete de Educação para o Empreendedorismo, Coaching e Cidadania
| Cátedra Infante Dom Henrique - Universidade Aberta



Ao longo do ano letivo 2015/2016, nas escolas do 1.º ciclo do concelho de Câmara de Lobos, tem sido implementado o Programa *Brincadores de Sonhos*. Este projeto, de educação para o empreendedorismo e a cidadania, tem sido trabalhado com os alunos de todas as turmas do 4.º ano deste município. Os professores facilitadores do programa participaram numa formação sobre a fundamentação teórica e a metodologia pedagógica subjacente a esta iniciativa. Durante 25 horas, de um modo intenso e experiencial, no mês de fevereiro deste ano, 25 professores, contando-se entre eles diretores de escolas, professores curriculares e técnicos de biblioteca, foram aprofundando as *soft skills* e as dinâmicas de cada uma das doze sessões.

A cada aluno, a Câmara Municipal de Câmara de Lobos ofereceu o manual do aluno, e os facilitadores do programa receberam o respetivo livro com todas as indicações pedagógicas necessárias para a sua implementação. Até ao final deste ano letivo todos os alunos do 4.º ano terão refletido, interiorizado e partilhado as grandes ideias de uma cultura empreendedora.

Entre as múltiplas justificações para a ativação deste tipo de cultura, encontra-se a evidência

da notoriedade que o empreendedorismo adquiriu na sociedade atual. Daí o imperativo de uma educação que estimule a inovação e a criatividade nas gerações mais jovens. Nesse sentido, o Programa *Brincadores de Sonhos* visa a promoção das competências, das emoções e dos valores dos empreendedores e tem como destinatários privilegiados, não só os alunos do 4.º ano, mas também todas as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade. Para conseguir alcançar este objetivo, são propostas 12 sessões nas quais são desenvolvidas atividades para a experimentação de dez competências de vida: competências pessoais (autoconhecimento, autoestima e autorrealização), competências sociais (empatia, assertividade e suporte social), competências profissionais (criatividade, cooperação e liderança) e competências de resiliência.

O fascínio do Programa *Brincadores de Sonhos* encontra-se no estímulo evidente da capacidade de sonhar e da identificação dos talentos diferenciadores. Para isso disponibiliza conceitos inovadores, ferramentas pedagógicas validadas, ilustrações inspiradoras, histórias e dinâmicas envolventes.

Sob a forma de viagem pelo Castelo dos Sonhos e na companhia do Dragão Botafogo, são partilhadas experiências, narrações e emoções em locais inspiradores para o mundo infantojuvenil, tais como no Portão Mágico, na Sala dos Espelhos, no Terraço da Felicidade, na Fábrica dos Brinquedos, na Oficina das Emoções, na Escada da Amizade, no Mealheiro das Poupanças, na Mesa da Partilha, no Farol, na Cave e na Janela do Agir.

As ideias partilhadas, os sonhos identificados, os valores interiorizados e as atividades realizadas durante as sessões conduzirão à otimização de talentos e à promoção de comunidades educativas positivas, felizes e bem sucedidas.

Este Programa insere-se no *Projeto Empreende 6-12 anos - Educar para o Empreendedorismo e Cidadania*, que se compõe em três partes: o livro *Brincadores de Sonhos*, destinado a crianças e jovens entre os 6 e os 12 anos; o livro *Brincadores de Sonhos - Roteiro para Docentes e Formadores*, destinado aos facilitadores do Programa quando aplicado em contexto de equipa e a ação de formação *Pedagogia Empreendedora*, que visa a aquisição da metodologia pedagógica necessária para a implementação deste programa, com a duração de 25 horas de formação presencial.

Da autoria de Jacinto Jardim e da equipa multidisciplinar - Andreia Moutinho (ilustrações), Cláudia Calheiros, Paula Cardoso, Mónica Sofia

Cardoso, Fátima Azinheiro Franco, Ana Vargas, José Henriques Soares e Rita Balsa Pinho - as obras são publicadas pela Editora Theya com o apoio do Instituto Europeu de Ciências da Cultura Padre Manuel Antunes, da Associação para a Formação Profissional e Investigação, da Universidade de Aveiro, da Universidade Aberta, do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias e da Cátedra Infante Dom Henrique.

Como afirma o Reitor da Universidade Aberta, Professor Doutor Paulo Dias, no Prefácio do livro *Brincadores de Sonhos - Roteiro para Docentes e Formadores*, “esta é uma obra inovadora pela proposta de trabalho que apresenta e que merece a maior divulgação junto das escolas pelo seu contributo para a mudança no pensamento e nas práticas da educação para a sociedade digital, nomeadamente através da promoção da aprendizagem partilhada e do conhecimento em rede enquanto meios para o desenvolvimento da cultura da inovação e do empreendedorismo nas crianças.” Sendo uma escolha do município de Câmara de Lobos pela educação, esta opção pela promoção de algumas competências transversais fundamentais é o sinal evidente da preferência por um modelo de educação que possibilite efetivamente o desenvolvimento das pessoas, o seu bem-estar e a sua qualidade de vida.



Escolas recebem bandeiras e *eTwinning*

Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional



Rosa Luísa Gaspar

Decorreu, no passado dia 3 de fevereiro, a cerimónia de entrega das bandeiras e galardão *eTwinning* a cinco projetos escolares, desenvolvidos por professores de cinco escolas dos diversos níveis de ensino da Região Autónoma da Madeira (RAM).

O evento teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Visconde Cacongo e contou com a presença do Secretário Regional de Educação, Jorge Carvalho, do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, e da embaixadora do Programa para a Região, Rosa Luísa Gaspar.

Foram, galardoados os projetos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Visconde

Cacongo, *The Power of Feedback*, dinamizado pela professora Rubina Silva; da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, *Skin Deep*, dinamizado pela professora Alexandra Francisco; da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, *Culture in a Box*, dinamizado pela professora Márcia Rodrigues; da Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Prof. Francisco Manuel Santana Barreto, Fajã da Ovelha, *RE*****Erasmus*, dinamizado pela professora Nélia Sousa e da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada, *The Sea travels us*, dinamizado pela professora Rosa Luísa Gaspar.

O Secretário Regional de Educação destacou a importância da participação dos docentes e dos alunos da RAM em projetos desta natureza na medida em que, para além de proporcionarem a partilha de boas práticas, ao envolverem outros contextos sociais e educativos, promovem a autovalorização dos participantes. Do mesmo modo, sublinhou a importância do conhecimento de diferentes contextos europeus de ensino, para uma melhor intervenção nas nossas escolas e para a reflexão sobre o melhor caminho para os nossos alunos.

O *eTwinning*, criado em 2005, é um programa europeu que visa promover a cooperação entre



Rosa Luísa Gaspar

estabelecimentos de educação/ensino com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), proporcionando o apoio, as ferramentas e os serviços que facilitam, em qualquer área disciplinar, a criação de parcerias, de curta ou longa duração, entre os profissionais das escolas dos países envolvidos.

A dinâmica do projeto é apoiada por uma plataforma digital em que os educadores de infância, professores, assessores pedagógicos, orientadores profissionais, coordenadores TIC, diretores, psicólogos escolares e bibliotecários, que trabalham em escolas dos países europeus participantes, podem comunicar, colaborar, desenvolver projetos comuns e partilhar, fazendo parte de uma estimulante comunidade de aprendizagem na Europa. A comunicação entre os participantes pode ser realizada através de 27 línguas, mas na grande maioria, os projetos desenvolvem-se na língua inglesa.

Para poderem receber uma bandeira *eTwinning*, os professores participantes submetem os seus projetos a concurso para obter selos europeus de qualidade. Na edição de 2015 foram atribuídos 79 selos europeus, 16 dos quais a Portugal e, destes, 5 às escolas da RAM que foram distinguidas com o galardão da Bandeira *eTwinning*, demonstrando deste modo, a qualidade das nossas escolas, dos nossos alunos e dos nossos docentes, premiando a iniciativa, o empenho e a cooperação.

Nesta iniciativa da Comissão Europeia, participam escolas públicas, profissionais e privadas, do ensino pré-escolar ao secundário, de todos os países da União Europeia e ainda os países que fazem parte do *eTwinning Plus*, um programa piloto que permite que um número selecionado de escolas e professores da Ucrânia, da Tunísia, da Moldávia, da Geórgia, da Arménia e do Azerbaijão se juntem aos milhares de professores *eTwinning* que já colaboram online em projetos comuns de boas práticas, perfazendo um total de cerca de 42 países europeus, 380 mil professores inscritos, 50 mil projetos registados e 160 mil escolas.

Ao pertencer à comunidade *eTwinning* o professor dispõe de um suporte de serviços de apoio, tanto a nível europeu como a nível nacional. O Serviço Central de Apoio (CSS), sediado em Bruxelas, na European Schoolnet

(EUN), tem a responsabilidade de desenvolver e gerir o Portal Europeu bem como de coordenar o trabalho desenvolvido pelos Serviços de Apoio Nacionais. Cada país tem um Serviço de Apoio Nacional (NSS) responsável por divulgar o projeto, apoiar os professores interessados, disponibilizar informação, organizar eventos de formação, entre outros.



Anível local e regional, os professores *eTwinning* podem ainda contar com os “Embaixadores *eTwinning*” que surgem na sequência de orientações dadas pelo Serviço Central de Apoio, em Bruxelas, com o objetivo de contribuir para o aumento da qualidade dos projetos e disseminação da Ação *eTwinning*. Atualmente, esta rede de professores embaixadores assume já uma dimensão europeia considerável.

O projeto *eTwinning* “abre” a escola ao resto da Europa, promovendo o espírito de cidadania europeia, ajudando os alunos a *ler* o Mundo. Para além de permitir a utilização pedagógica das TIC e a aprendizagem de línguas estrangeiras, potencia a utilização de metodologias ativas e colaborativas de ensino e de aprendizagem e a partilha e construção de conhecimento em rede.

Para fazer parte desta grande comunidade de trabalho colaborativo à escala europeia e juntar-se às escolas já galardoadas, os interessados devem aceder à plataforma através do endereço <https://www.etwinning.net/plus/pub/preregister.cfm> e realizar a sua inscrição. Todas as informações sobre o projeto estão disponíveis em <https://www.etwinning.net/pt/pub/discover.htm>.

Festa do Desporto Escolar

Direção de Serviços do Desporto Escolar



A Festa do Desporto Escolar de 2016 decorreu sob o lema dos 40 anos da Autonomia: *RAM somos MARavilhas - 40 anos de autonomia*.

Durante uma semana, mais de 7000 alunos participaram nas diversas atividades idealizadas pela Direção de Serviços do Desporto Escolar, da Direção Regional de Educação, Secretaria Regional de Educação.

Tudo começou com o espetáculo majestoso, como se repete ano após ano, no Estádio do Marítimo. A cerimónia de abertura contou com cerca de 2000 figurantes que, sob a orientação da Professora Manuela Vieira, ofereceram momentos de raro encanto através de um projeto educativo que, na sua dimensão desportiva e cultural, transformou a noite num verdadeiro momento de cor e magia.

Aos mais de 7000 espetadores que presenciaram na bancada, juntaram-se muitos outros milhares para assistir à transmissão em direto pela RTP Madeira. O espetáculo, que deixou

todos deslumbrados, foi apresentado no relvado e representa o culminar do caminho percorrido ao longo destes 40 anos.

O lema *RAM somos MAR, MARavilhas - 40 anos de autonomia*, envolveu grandes reflexões, conferindo uma vertente pedagógica, moral e ética ao espetáculo. Ouviram-se *gritos de revolta*, ouviram-se *vozes de afirmação*, ouviu-se Max na sua imortal presença de afirmação madeirense.

No tapete verde foram apresentados os principais desportos de combate que se praticam na Região Autónoma da Madeira e que revelam os princípios de *honra, cortesia, controlo, sinceridade, coragem, amizade, respeito, modéstia, integridade, perseverança, energia, ânimo, transparência, autonomia*, prova de que, a inteligência, o amor e o respeito pela vida vencem, num “salto”, para os 40 anos de autonomia, um dos momentos mais importantes na História da Madeira, um caminho iniciado em 1976.



No relvado, jovens e seniores juntaram-se num entrelaçar de inovação e tradição, aliando a experiência e o saber. *A força de um Povo! A força da Autonomia!* E foi também essa “força”, que a juventude evidenciou ao longo de uma semana de intensas atividades, com diversas particularidades, dando outro sentido à Festa. Exemplo flagrante foram as manifestações lúdico-desportivas desenvolvidas por toda a cidade do Funchal. Paralelamente àquilo que se foi desenrolando nos pavilhões, nas piscinas e nos demais recintos desportivos, na linha do que tem sido tradicional ao longo dos anos, desta feita toda a capital madeirense transformou-se num amplo e diversificado recinto de lazer, desporto e bem-estar.

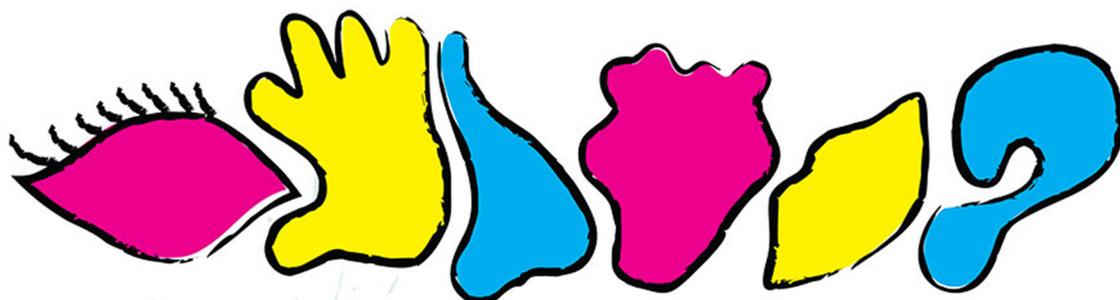
Levou-se, de facto, a dinâmica à população, interagindo não apenas com os residentes como também com aqueles que nos visitam. A Praça do Povo e toda a Avenida do Mar e das Comunidades Madeirenses foram espaços de excelência para a vivência desportiva, atraindo milhares de curiosos,

levando até ao centro da cidade, centenas de jovens que tiveram oportunidade de mostrar as suas habilidades.

Desde logo, com as atividades náuticas centradas em São Lázaro, alunos de todos os níveis de ensino, sem esquecer aqueles com necessidades educativas especiais, vivenciaram experiências únicas.

As iniciativas estenderam-se a todo o espaço da marginal funchalense que abraça a bonita baía do Funchal, desde os Jardins do Almirante Reis onde se praticou o frisbee, aos novos espaços conquistados ao mar onde os mais velhos jogaram voleibol, basquetebol e mostraram a beleza da ginástica enquanto que os mais novos divertiram-se com a patinagem, a orientação, os matraquilhos, a escalada, o slide, o padel karting, o Ténis-de-mesa, o BTT, entre outros desportos. Uma novidade que agradou, não apenas a professores e a alunos, mas de igual modo, à população, numa simbiose que se pode considerar perfeita.





VII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO

ARTÍSTICA

7,8 E 9 DE SET '16

**MADEIRA TECNOPOLO
FUNCHAL**

INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES: www.madeira-edu.pt/dseam

PRODUÇÃO:



Associação
Regional de
Educação Artística