

Abril, Maio e Junho de 2008

Periodicidade Trimestral

Ano 6 - N.º 20

ISSN 1646-1819

DIVERSIDADES

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

MULTI
EFICIÊNCIA
ESAFIOS



3	Editorial
4	Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude
10	As Famílias de Crianças com Multideficiência
13	Avaliação em Multideficiência: Uma Etapa para a Inclusão
15	Unidades Especializadas em Multideficiência: A Realidade da EB1/PE de Boaventura
21	E-Learning: Minimizador da Exclusão na Educação Especial
26	<i>Sem Vontade de Lutar e Sem Sonhos Somos Incapazes de Viver Felizes!</i>
27	Espaço Ψ
30	Legislação
31	Livros Recomendados
32	TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
33	Formação
34	Notícias

DIRECTORA – Maria José de Jesus Camacho

REDACÇÃO – Serviços da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação

REVISÃO – Direcção de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas

MORADA – Rua D. João n.º 57

9054-510 Funchal

Telefone: 291 705 860

Fax: 291 705 870

E-MAIL – revistadiversidades@madeira-edu.pt

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

ISSN – 1646-1819

IMPRESSÃO – O Liberal

FOTOS – Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação / Luís Castro



Maria José Camacho

Directora Regional de Educação
Especial e Reabilitação

Podemos afirmar que os últimos tempos têm sido marcados por mudanças e desafios, traduzidos na implementação de práticas mais holísticas e inclusivas, na resposta à heterogeneidade intrínseca que cada estabelecimento de educação e ensino apresenta.

Neste número quisemos perscrutar o mundo da multideficiência, partilhando com os nossos leitores uma realidade sensível, que nos interpela à exigência de uma intervenção próxima, humana e tecnicamente adequada, que não se limita à inclusão educativa, mas que se projecta em todas as dimensões da vida em sociedade.

Acreditando que para os alunos com multideficiência, a inclusão e a diferenciação pedagógica se constituem em móbil impulsionador, susceptível de conduzir a respostas assertivas e emergentes, conducentes à autonomia, ao sucesso e à participação, foram-se consolidando experiências, contextualizando respostas e apontando rumos inovadores.

Assim, esta população deixou de ter como único horizonte meios institucionais segregados, passando a aceder ao mundo que as rodeia, em todas as suas potencialidades e possibilidades de interacção, com pessoas e ambientes, no garante de uma melhor qualidade de vida.

Neste campo, surgem as unidades de apoio especializado localizadas em estabelecimentos de educação e ensino regular que, para além da educação, escolarização e apoio especializado, possibilitam às crianças com necessidades educativas especiais, a coexistência significativa junto dos seus pares, numa troca exímia de experiências, sentindo-se aceites, seguras e respeitadas no seu meio de origem.

A presença de crianças com multideficiência e com outras necessidades de carácter permanente na escola é uma realidade. No entanto, estamos conscientes de que assumir esta certeza não é um caminho fácil. Construir uma educação de qualidade para estas crianças, contemplando as suas capacidades, dificuldades e limitações, é tão importante quanto exigente. Mas...não é impossível!

O desafio está nas nossas mãos: escolas, famílias, sociedade têm motivos para acreditar e meios para proporcionar a todas as crianças e adultos com necessidades especiais o acesso pleno ao Mundo.

Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude

Resumo:

O artigo analisa o papel da escola na educação de alunos com multideficiência, a partir de uma perspectiva inclusiva de educação. Os conceitos de actividade e participação em actividades significativas da vida real fundamentam as opções educativas apresentadas. Nesta perspectiva são analisadas as necessidades de comunicação e de movimento enquanto componentes essenciais da educação desta população.

Identificam-se ainda alguns princípios básicos que orientam a intervenção educativa e discute-se o papel da escola no processo de educação destes alunos.

Introdução

Os conceitos de deficiência e de educação de alunos com deficiência têm demonstrado nos últimos anos uma evolução substancial, traduzindo-se em concepções sobre a deficiência que se alargam para além das alterações estruturais do indivíduo, e em concepções sobre educação que preconizam a inclusão de todos os alunos com deficiência nas escolas de ensino regular.

No que se refere a concepções sobre a deficiência, há que ter em consideração a classificação proposta pela Organização Mundial de Saúde (2001), a qual analisa a problemática da classificação de indivíduos com algum tipo de alteração relativamente à norma-

lidade (doença, condição ou deficiência) e que perspectiva essa análise em três níveis distintos: estrutura, actividade e participação. Independentemente da sua utilidade enquanto sistema de classificação, esta proposta revela-se extremamente útil no que se refere a uma nova forma de olhar as pessoas com algum tipo de diferença, deslocando a visão centrada num modelo médico para uma visão sócio-antropológica que analisa a pessoa no seu meio social e avalia o seu nível de actividade e de participação em actividades desse mesmo meio social.

Em que é que tudo isto nos ajuda, quando se trata de analisar as condições de inclusão de alunos com multideficiência¹ no ensino regular?

Educação e Escolaridade

Uma análise do papel da escola na vida dos indivíduos identifica como objectivo para a passagem pela escola a preparação para a vida adulta. A escola é o local onde, supostamente, se aprende aquilo que vai servir para lidar com o futuro, seja este futuro representado por um nível de instrução mais elevado, uma saída profissional que permita independência económica ou, simplesmente, uma forma de ocupação que mantenha a actividade e eventualmente facilite a participação na comunidade.

Estas aprendizagens são normalmente suportadas por um conjunto de conhecimentos considerados fundamentais para a vivência futura, nomeadamente a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, assim como as aprendizagens que permitem um conhecimento mais aprofundado do mundo e uma constante actualização relativamente a descobertas no conhecimento. Um aluno deverá sair da escola preparado para enfrentar o futuro.

Para que esta passagem pela escola seja eficiente a intervenção escolar baseia-se num conjunto de conhecimentos que intuitivamente a criança adquiriu previamente à entrada para a escola e que se traduzem em capacidades cognitivas, motoras, sociais e

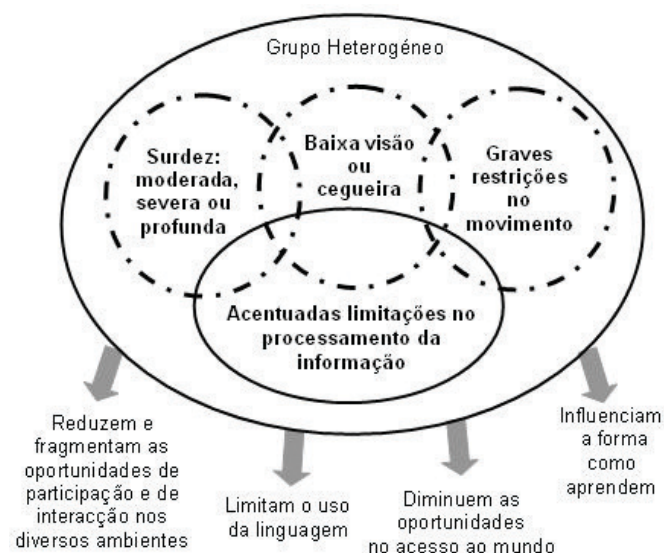


linguísticas. Contrariamente ao que se poderia supor, qualquer criança que entra para a escola tem, já, um enorme manancial de conhecimentos e práticas que lhe permite lidar com novas aprendizagens e integrar novos conhecimentos de uma forma harmónica e significativa.

O mesmo não acontece com a maioria dos alunos com deficiência e, nomeadamente, com alunos com multideficiência. As suas experiências de vida são, em geral, limitadas pelas suas dificuldades motoras, cognitivas, linguísticas e sensoriais, que comprometem o desenvolvimento e identificam necessidades às quais a educação tem frequentemente dificuldade em responder. A aprendizagem incidental², normal na criança sem problemas, não se verifica nas crianças com multideficiência. Tudo o que estas crianças aprendem tem que ser ensinado, colocando nos adultos que com elas interagem (famílias e profissionais) a responsabilidade da decisão sobre o que lhes ensinar.

Características e Necessidades de Crianças com Multideficiência

As crianças com multideficiência constituem um grupo heterogéneo, apresentando dificuldades muito específicas resultantes da conjugação de limitações nas funções e estruturas do corpo e de factores ambientais que condicionam o seu desenvolvimento e funcionamento, como se ilustra na imagem seguinte.



Essas limitações dificultam o acesso ao mundo, reduzindo significativamente a procura de informação e afectando as capacidades de aprendizagem e de re-

solução de problemas. A ausência de meios de comunicação eficientes que permitam transmitir e receber informação faz com que a apropriação de conceitos e de conhecimentos fique perturbada. Estes condicionamentos tornam necessária uma intervenção centrada em ambientes naturais onde existam oportunidades para interagir com pessoas e objectos em actividades significativas que permitam o desenvolvimento de conceitos em contexto (Miles & McLetchie, 2004).

De facto, uma análise rápida de um grande número de casos de crianças com multideficiência evidencia dois aspectos fundamentais: a maior parte não usa a linguagem de forma eficiente, e uma boa parte delas tem problemas em se deslocar sem auxílio. Estas duas características, essenciais para o desenvolvimento, limitam as oportunidades de aprendizagem incidental e exigem que a escola pense em providenciar oportunidades de contacto com contextos diversificados, oportunidades de actividade nesses contextos que implique movimento e oportunidades de interacção através de um meio de comunicação eficiente.

No quadro seguinte compara-se a situação de crianças com desenvolvimento normal e crianças com multideficiência no que se refere a facilitadores do desenvolvimento:

Criança com Desenvolvimento Normal	Criança com Multideficiência
- Experiências significativas constantes	- Reduzida oportunidade de experiência
- Operações mentais sobre essas experiências	- Dificuldades no tratamento da informação
- Interações frequentes com pessoas e objectos	- Reduzidas oportunidades de interacção com pessoas e objectos
- Uso de símbolos	- Dificuldades de simbolização
- Linguagem como mediador	- Ausência de linguagem
- Aprendizagem incidental	- Aprendizagem apoiada

As crianças que se desenvolvem normalmente têm oportunidades de experiência constantes que lhes dão acesso progressivo ao significado e lhes permitem realizar uma série de operações mentais (associação, comparação, resolução de problemas, atenção a coisas novas, etc.). Ao mesmo tempo, e porque estão expostas a linguagem, começam a ser capazes de utilizar símbolos que representam a realidade em que estão envolvidos. Isto permite-lhes interagir com

parceiros nos diversos ambientes de inclusão tendo a linguagem um papel fundamental no desenvolvimento dessas interações.

Desde muito cedo, estas crianças ouvem falar do que estão a fazer, do que acontece à sua volta, do que a família vai fazendo, das actividades que desenvolvem, etc. Tudo isto lhes permite desenvolver o conhecimento do mundo e realizar cada vez mais experiências. Uma grande parte da aprendizagem acontece naturalmente, isto é, não é ensinada por ninguém.

As crianças com multideficiência têm oportunidades de experiência limitadas. As dificuldades sensoriais e motoras que apresentam tornam o acesso à informação limitado e as dificuldades de tratamento de informação sensorial, frequentemente associadas às suas características neurológicas, fazem com que as experiências sensoriais, já de si fragmentadas, sejam tratadas de forma pouco eficiente limitando a sua compreensão e a integração sensorial com a experiência. Dado que frequentemente apresentam dificuldades motoras, estas crianças têm também reduzidas oportunidades de movimento e exploração, limitando gravemente a oportunidade de conhecimento de ambientes diversos e actividades distintas. Em consequência destas dificuldades de exploração e movimento, o desenvolvimento de conceitos e a linguagem estão também limitados, reduzindo ainda mais as oportunidades de contacto com os ambientes em que se inserem. As aprendizagens a fazer têm que ser todas ensinadas por profissionais competentes que compreendam a importância da actividade, movimento e comunicação enquanto tríade fundamental para a elaboração de qualquer programa educativo.

Papel da Escola na Educação de Alunos com Multideficiência

As características inerentes a quadros de multideficiência limitaram, durante décadas, as visões sobre a educação desta população. As ofertas da escola não se adequavam às necessidades educativas de alunos com multideficiência e as alternativas educativas que adequam os processos educativos às necessidades destes alunos são desconhecidas da maior parte dos professores de ensino regular que não têm, na sua formação de base, informação suficiente sobre esta problemática.



Por outro lado, a noção de que indivíduos com deficiências severas, nomeadamente com limitações cognitivas, podem ser educados tem vindo a ser desenvolvida mercê do desenvolvimento de abordagens funcionais (Brown et al, 1979) que procuram adaptar a pessoa com deficiência ao mundo que a rodeia através do desenvolvimento de capacidades funcionais que facilitem a sua interação com pessoas e ambientes e que desta forma garantam a qualidade de vida.

No caso dos alunos com multideficiência grave esses conceitos começam agora a ser equacionados. Se, por um lado, a deficiência mental moderada e severa já tem hoje em dia respostas educativas encorajantes, o mesmo não sucede com a deficiência mental profunda, em particular quando associadas a outras deficiências. Estes alunos foram frequentemente considerados como não educáveis, daí resultando que, na maior parte das vezes, ou ficavam em casa ou eram integrados em instituições para deficientes profundos onde os objectivos de intervenção educativa não se enquadravam nas suas necessidades.

As políticas de inclusão que têm vindo a desenvolver-se obrigaram a reequacionar esta situação. Se a escola é para todos e se todos os alunos têm direito a frequentar a escola, os alunos com multideficiência têm que ser incluídos neste grupo e a escola tem que desenvolver processos de resposta adequada.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 18) assinala a importância de se dar atenção especial às necessidades específicas destes alunos já que “têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade... e deverão ser educados no sentido de de-

envolver as suas potencialidades...”.

Uma breve análise das características destes alunos levanta, no entanto, questões a que a escola terá que responder: O que aprendem estes alunos na escola? Que critérios de sucesso para a sua aprendizagem? Que necessidades educativas têm? Como responder de forma positiva a essas necessidades?

Para assegurar uma educação de qualidade a estes alunos e independentemente das suas capacidades, dificuldades e limitações, é importante ter em consideração alguns pressupostos e princípios básicos:

1. A intervenção necessita de se orientar para a participação e actividade, isto é, orientar-se por modelos centrados na actividade e não apenas no desenvolvimento. As suas acções devem ser consideradas numa perspectiva de alargamento do seu envolvimento em ambientes significativos, proporcionando-lhes experiências diversificadas ao longo da vida que os ajudem a: a) serem amados e aceites pela família e comunidade; b) sentirem segurança e serem respeitados; c) terem pessoas significativas com quem interagir; d) serem o mais autónomos e independentes possível e, e) aprender.

2. A abordagem educativa tem que ser individualizada, respondendo às necessidades da família e do aluno e organizando-se de forma a dar respostas à situação presente e ao futuro.

3. A frequência de ambientes de aprendizagem organizados e estruturados deve constituir-se como a base de toda a intervenção, proporcionando oportunidades que: a) possibilitem a interacção com pessoas relevantes (pares e adultos), através de meios de comunicação adaptados às suas capacidades; b) facilitem, apoiem e encorajem a participação de acordo com as suas capacidades e ritmos; c) desafiem o aluno a aprender, utilizando equipamentos e materiais adequados às suas necessidades e adequando as actividades à sua idade cronológica e, d) aumentem a independência e a capacidade de decisão no futuro.

É essencial também que se desenvolvam procedimentos e critérios de avaliação adequados às aprendizagens identificadas nos programas educativos individuais, para que se possam estabelecer conclusões sobre o sucesso educativo dos alunos. Estes critérios de avaliação necessitam de ser definidos de acordo com o objectivo final da educação (Kleinert et al, 2002)

e permitir analisar o progresso dos alunos, garantindo assim que a educação cumpre o seu papel de os preparar para o futuro.

Multideficiência e Inclusão

Ser capaz de responder à diversidade das necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas condições à partida, constitui um enorme desafio para os profissionais que com eles trabalham, particularmente no caso da multideficiência, dado que as necessidades de inclusão desta população vão muito para além da inclusão escolar e projectam-se em todos os contextos de vida em que se inserem. Contrariamente ao que se passa com outros tipos de deficiência, onde a participação em sala de aula tem possibilidades de ser bem sucedida desde que encontradas as adaptações e os apoios necessários, a maior parte do que se passa numa sala de aula tem poucas oportunidades de servir um aluno com multideficiência grave. A sua inclusão requer alterações e acomodações específicas ao nível do currículo e do tipo de apoio a prestar, no sentido de garantir que a sua presença na escola se rege por objectivos individualmente adaptados e que o seu sucesso é avaliado em função destes objectivos. A inclusão, no caso destes alunos, é um processo de aprendizagem de vida em que a escola representa apenas um dos vários ambientes onde necessitam de ser incluídos.



Torna-se, assim, essencial redefinir o conceito de inclusão quando se fala desta população, alargando-o para além do espaço da sala de aula de modo a incluir todos os ambientes onde o aluno com multideficiência

precisa de aprender a viver, para que se possa envolver em experiências significativas e participar nas actividades dos ambientes do seu meio social.

Se, do ponto de vista de conceito, parece pacífico este alargamento de ambientes de aprendizagem em função das necessidades, a verdade é que a grande maioria das escolas não está preparada para um tipo de ensino que parta de actividades naturais em contextos significativos e ensine a partir dessas actividades aquilo que cada aluno necessita de aprender em função das suas deficiências, do seu nível de actividade e das necessidades da família. Os professores, ainda que especializados, raramente têm formação consistente na área da multideficiência e a noção de aprendizagem em contexto natural não é um conceito que esteja subjacente às estratégias de ensino da maioria dos professores. Em consequência, e na sua maioria, os professores e educadores que trabalham com esta população socorrem-se dos modelos de desenvolvimento que conhecem e tentam adaptar actividades ao nível das idades de desenvolvimento do aluno. Esta não é, em nosso entender, a melhor opção educativa. As condições distintas que estes alunos apresentam à partida fazem com que se tenha que equacionar a utilização de respostas educativas holísticas, baseadas em modelos ecológicos de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979), que sejam estruturadas em torno de actividades da vida real e que garantam o acesso ao significado, o desenvolvimento de conceitos e o envolvimento progressivo em ambientes diversificados. Uma educação que responda a necessidades de aumento de actividade e participação na comunidade e que facilite essa participação através do fornecimento de instrumentos para melhor interacção nos vários ambientes.

O sucesso da sua inclusão depende, em parte, de dois aspectos (Wolfe & Hall, 2003): o tipo de actividade que se desenvolve nos contextos educativos e o tipo de objectivos definidos no programa educativo individual. Por conseguinte, e para além da dimensão da sua inclusão social, é essencial garantir o acesso ao ensino de conteúdos específicos de que estes alunos necessitam.

Os alunos com multideficiência precisam de estar envolvidos em actividades funcionais, exigindo-se da educação que lhes proporcione oportunidades de

apropriação de conteúdos que não fazem parte do currículo comum, conteúdos funcionais que decorram de experiências vividas em situações naturais. Para diminuir algumas das barreiras que se colocam à aprendizagem e ao desenvolvimento é, assim, inevitável adequar o currículo do aluno para que este responda às necessidades apontadas.



A actual legislação sobre a educação de alunos com deficiências de carácter permanente, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 3/2008 refere que a educação desta população escolar se pode processar em unidades de apoio especializadas, constituindo estas “uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escola” (Crespo et al, 2008, p. 113) apontando-se como um dos seus objectivos o “proceder às adequações curriculares necessárias” (ibid). Uma análise a este objectivo, referido na alínea d) do ponto 3 do artigo 26.º, remete-nos para a implementação da medida educativa referida no artigo 18.º (“Adequações Curriculares Individuais”), onde é referido que a mesma tem como padrão o currículo comum, não se podendo colocar em causa a aquisição das competências terminais de ciclo ou as competências essenciais das disciplinas. Tal medida é, como decorre do atrás descrito, impossível de implementar na maioria dos casos de alunos com multideficiência. Por outro lado, na medida educativa “Currículo Específico Individual” artigo 21.º do Decreto-Lei em análise pressupõem-se “alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (ibid, p. 110). Acreditamos que esta

medida educativa pode permitir responder adequadamente às necessidades destes alunos, contribuindo para a implementação de oportunidades de aprendizagem verdadeiramente significativas que considerem a preparação para a vida futura como o objectivo final da sua educação.

Conclusão

Qualquer generalização sobre inclusão que não tenha em atenção a diversidade de necessidades e dificuldades apresentadas pelo aluno corre o risco de se afastar dos verdadeiros objectivos da mesma. No caso de alunos com problemáticas mais severas, nomeadamente os alunos com multideficiência, o sucesso da inclusão passa, certamente, pela capacidade de identificar necessidades do aluno e da família, de identificar modelos de resposta a necessidades e também do comprometimento de todos os envolvidos, com particular ênfase para as famílias e para os profissionais de educação. Neste processo a formação e o apoio desempenham um papel crítico, contribuindo para garantir que a intervenção realizada serve, de facto, as necessidades do aluno.

Torna-se também necessária uma mudança de paradigma educativo que garanta aos alunos a melhor resposta possível de acordo com as características e necessidades que lhes são típicas. Um tal paradigma pressupõe a utilização de um modelo holístico, de base ecológica que seja o garante da adequação das ofertas às necessidades evidenciadas pelo aluno e pela família.

O sucesso e a eficácia da intervenção educativa implicam ainda o desenvolvimento de um trabalho em equipa em que se garanta a colaboração do professor de educação especial com o titular de turma, bem como com todos os técnicos implicados no processo, garantindo ao aluno reais oportunidades de interagir com objectos e pessoas significativas nos diversos contextos naturais em que se insere, e desenvolvendo aprendizagens a partir destas interações.

Nesse sentido, as medidas consagradas na lei, particularmente a medida relativa a “Currículo Específico Individual” do artigo 21.º do Decreto-Lei 3/2008, parecem responder de forma positiva a essa necessidade de mudança, facilitando a procura de soluções que individualmente sirvam o aluno em função das suas ne-

cessidades e em sintonia com as opções da família.

¹ Crianças e jovens que apresentam acentuadas limitações no seu funcionamento cognitivo, associadas a limitações motoras, e/ou sensoriais e comunicativas, ou ainda às necessidades de cuidados de saúde específicos e de apoio permanente, as quais colocam em risco o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, limitando a sua actividade e participação nos diversos contextos de vida.

² Aprendizagem incidental - toda e qualquer aprendizagem que a criança faça naturalmente, sem a interferência do adulto.

Bibliografia

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.

Brown, L., Branston, M., Hamre Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N. & Gruenewald, L. (1979). A Strategy for Developing Chronological-Age-Appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped Adolescents and Young Adults. *Journal of Special Education*, 13(1), 81-90.

Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G. e Micaelo, M. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Kleinert, H L., Garrett, B. T., Elizabeth, G., M, Nowak-Drabik, K. Waddell, C., Farmer Kearns, J.(2002). Alternate Assessment Scores and Life Outcomes for Students with Significant Disabilities: Are They Related? *Assessment for Effective Intervention* 28: 19-30

Miles, B. & McLetchie, B. (2004). *Developing concepts with children who are deaf-blind*. DB-LINK The National Information Clearinghouse on Children who are Deaf-Blind.

Wolfe, P. S. & Hall, T. E. (2003). Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 35, N.º4, pp.56-60. Council for Exceptional Children.

World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008. Diário da República, 1ª Série - N.º 4.

Clarisse Nunes - Docente da Escola Superior de Educação de Lisboa

Isabel Amaral - Coordenadora da Área das Ciências da Linguagem da Escola Superior de Saúde de Setúbal

As Famílias de Crianças com Multideficiência



A família é um dos mais importantes e cruciais contextos em que se produz o desenvolvimento humano e a socialização. Neste sentido, considera-se pertinente abordar as questões que estão patentes no contexto familiar, para que possamos compreender as suas reacções, atitudes e comportamentos e ir ao encontro das suas necessidades e dificuldades, tanto ao nível da gestão da sua vida diária, cujo funcionamento dependerá da sua estrutura, como ao nível da organização dos recursos de que necessitam.

Estes contributos têm como principal objectivo melhorar a qualidade de vida das famílias, mas também proporcionar uma participação mais activa das crianças com multideficiência nos contextos familiares, educativos e sociais em que se encontram.

A Família: Reacções, Atitudes e Comportamentos

Os modelos epistemológicos e as teorias actuais, sustentados numa perspectiva sistémica, definem a família como um sistema, que só poderá ser correctamente compreendida do ponto de vista holístico (Relvas, 1996).

Com base nesta concepção sistémica destacam-se dois aspectos: o primeiro, que nenhuma família é igual a outra e o segundo refere-se aos atributos que lhe são conferidos, ou seja a sua complexidade. Nesta perspectiva, a família enquanto sistema é um todo, mas também faz parte de contextos mais vastos, nos

quais se integra, nomeadamente a comunidade envolvente e em termos mais abrangentes, a sociedade em geral, constituindo, estes, outros sistemas com os quais a família interage.

Nessas interacções particulares o destaque será dado ao subsistema parental, uma vez que se parte do princípio que os pais são os promotores do desenvolvimento dos seus filhos, quer estejam perante um filho com deficiência ou não. Logo à partida, o nascimento de uma criança, com ou sem deficiência, tem um grande impacto no estilo de vida da família, desde a alteração das rotinas diárias de qualquer um dos membros da família, até ao acréscimo de tarefas que até então não eram desempenhadas, o que pressupõe o desenvolvimento de novas rotinas e de ajustamentos a um novo estilo de vida do núcleo familiar (McWilliam, Winton e Crais, 1996).

Estas alterações têm um impacto mais relevante se a criança tem necessidades educativas especiais ou se mais tarde lhe for diagnosticada alguma deficiência, levando, por um lado, a mudanças profundas na forma como a família conduz a sua vida diária e, por outro lado, assumindo uma importância que se reveste na procura de um equilíbrio no seu seio familiar. Estas mudanças dependerão de diferentes factores, dos quais se destacam a forma como cada membro procura despender o seu tempo, o grau de importância que atribui à deficiência do seu filho, a relevância que dá ao seu papel na rotina diária, a culpabilização que tem ou que procura ocultar, o envolvimento que tem nas situações da vida da família.

Assim, o nascimento, a suspeição de existência de deficiência, o diagnóstico e todo o processo educativo de uma criança com deficiência confronta a família com determinadas questões que, à partida, esta não estava preparada para enfrentar. Turnbull e Turnbull (1990) destacam três aspectos essenciais com que se defrontam os pais: (i) a descoberta da deficiência decorrer na primeira infância e o tempo que a família aguarda pelo diagnóstico; (ii) a deficiência levar a que a família estabeleça os primeiros contactos com o meio médico, com o meio educacional e com os serviços sociais e, (iii) as expectativas que os pais desen-

volvem perante a criança neste período.

Nas crianças com multideficiência, as diferenças que apresentam são notadas logo à nascença ou pouco tempo depois, levando a que os pais tenham reacções semelhantes a uma perda profunda, semelhante à morte de alguém de quem gostavam muito ou a uma separação. Este sentimento de perda relaciona-se com a imagem mental fantasiada de uma criança perfeita, com todos os sonhos que para ela já tinham idealizado (O'Hara e Levy, 1984, citado por Turnbull e Turnbull, 1990). No entanto, não poderão descurar que estão perante uma criança fragilizada com graves problemas a diferentes níveis do seu desenvolvimento e sem perspectivas para o seu futuro e que necessitará de todas as manifestações de afecto e de carinho, bem como de todos os cuidados primários.

Necessidades e Dificuldades das Famílias

As verdadeiras necessidades da família tendem a variar consoante a posição social que a família ocupa na estrutura social, isto no que diz respeito à forma como pode dispor do seu tempo e ao esforço que depende para resolver essas mesmas necessidades (Pereira, 1996). Em termos de investimento e de energia que as famílias demonstram, também se encontram diferenças, uma vez que estes aspectos poderão estar relacionados com o seu bem-estar físico e emocional.



Para Turnbull e Turnbull (1990), as famílias, no desenvolvimento das funções que lhes são inerentes, tendem a dar resposta às suas necessidades que poderão ser agrupadas em sete categorias, nomeadamente: (i) necessidades económicas; (ii) necessidades

de cuidados diários; (iii) necessidades de recreação; (iv) necessidades de socialização; (v) necessidades de auto-identidade e auto-confiança - identidade; (vi) necessidades de afecto e, (vii) necessidades educacionais/vocacionais.

Perante as necessidades apresentadas poderão destacar-se as dificuldades que uma família com uma criança com multideficiência se vê confrontada no seu dia-a-dia, uma vez que pretende dar uma resposta adequada às necessidades individuais do seu filho e que muitas vezes se sente incapacitada para o fazer, surgindo a cada passo um emaranhado de obstáculos e dificuldades, que se podem apresentar como irresolúveis.

As dificuldades que estas famílias enfrentam passam, desde logo, pela forma como têm que gerir a sua vida quotidiana, a organização da mesma, integrando rotinas mais complexas e mais diversificadas, numa procura constante de respostas adequadas ao seu filho (Gallimore Gallimore, Coots, Weisner, Garnier e Guthrie, 1996).

Esses aspectos que, de alguma forma, dificultam a acção de uma família, em maior ou menor grau, poderão ser agravados se a família apresenta um impacto cumulativamente negativo, isto é, se por si só a família é conflituosa, se recai sobre a mãe a sobrecarga de trabalho, se esta teve que abandonar a sua profissão, se surgem desavenças conjugais, se os irmãos não participam no acompanhamento e nos cuidados a ter com a criança com problemas, etc. Mas, se por um lado, existem famílias confrontadas com este tipo de dificuldades, por outro lado, outras famílias conseguem superar e modificar as situações, por forma a desenvolverem uma rotina diária significativa e coerente com as necessidades do seu filho (Rodrigo e Palácios, 1998).

Descrevendo, mais especificamente, as necessidades e dificuldades destas famílias, um estudo realizado por Gil (2006)¹, identificou e tipificou algumas das necessidades e dificuldades encontradas.

Relativamente às necessidades apresentadas pelas famílias estudadas, estas tiveram enquadramento na “necessidade de informação”, quer a nível do problema da criança (e.g. ter informação mais objectiva, concreta e atempada), quer a nível de serviços e apoios disponíveis (e.g. lugares próprios de partilha de

informação; criação de centros de informação) e a “necessidade de apoio” a nível institucional (e.g. financeiro, social), técnico (e.g. psicológico; de mais técnicos, de formação) e a nível de serviços (e.g. concentração de serviços no mesmo espaço físico, articulação entre serviços).

As dificuldades manifestadas por estas famílias, centraram-se, essencialmente, ao nível da “informação sobre o problema da criança” (e.g. a não identificação do problema e a falta de informação) e ao nível do apoio, quer institucional (e.g. serviços gratuitos; participações do Estado no suporte das despesas; protecção laboral), técnico (e.g. orientações pouco precisas ou nulas; falta de técnicos e de interligação entre os mesmos ou entre serviços), quer de serviços (e.g. serviços dispersos; respostas pouco favoráveis de serviços médicos, terapêuticos, educacionais, sociais ou outros; muita burocracia; listas de espera...).



Em síntese, as necessidades e as dificuldades apresentadas por estas famílias situaram-se, com maior evidência, nos serviços médicos, terapêuticos e sociais, dando menor relevância aos serviços educativos. No entanto, essas necessidades e dificuldades não parecem ter encontrado resposta em qualquer dos serviços apontados (Amaral e Gil, 2008). Acrescenta-se, ainda, que as famílias assumiram o protagonismo de se constituírem como elemento de ligação entre todos os profissionais envolvidos com a sua criança.

No sentido de minimizar as necessidades e obviar as dificuldades destas famílias e os impactos potencialmente negativos para a criança com multideficiência, parece importante mencionar alguns factores que

poderão constituir-se como factores de protecção às famílias. Simón, Correa, Rodrigo e Rodríguez (1998) destacam o: i) criar ou ampliar as redes de apoio a estas famílias; ii) fomentar relações familiares profícuas entre os seus membros e entre outros e, iii) criar estilos de resistência adequados aos próprios. Esses factores poderão servir como mediadores importantes, de forma a permitirem que estas famílias enfrentem os problemas com mais tranquilidade e com êxito.

¹ Estudo com famílias de crianças com multideficiência, cujas idades se encontravam compreendidas entre os 0 e 6 anos de idade.

Referências Bibliográficas

Amaral, I. e Gil, T. (2008). Famílias, Multideficiência e Parcerias Educativas. Re(habilitar). In *Revista da ESSA* n.º 6 (pp.5-27). Alcoitão: Edições Colibri.

Gallimore, R., Coots, J., Weisner, T., Garnier, H., & Guthrie, D. (1996). Family Responses to Children with Early Developmental Delays II: Accommodation intensity and activity in Early and Middle Childhood. In *American Journal on Mental Retardation*, 101 (3).

Gil, T. (2006). *As Famílias de Crianças com Multideficiência e Deficiência Visual - Respostas dos Profissionais de Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tese de Dissertação de Mestrado (documento não publicado).

McWilliam, P. J., Winton, P. J. & Crais, E. R. (1996). *Practical Strategies for Family-Centered Early Intervention*. California: Singular Publishing Group. Inc.

Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Relvas, A. (1996). *O Ciclo Vital da Família - Perspectiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

Rodrigo, M. & Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Psicología y Educación, Alianza Editorial.

Simón, M., Correa, N., Rodrigo, M. & Rodríguez, M. (1998). Desarrollo y educación familiar en niños con cursos evolutivos diferentes. In M. J. Rodrigo José, J. Palacios, (Eds). *Familia y desarrollo humano* (pp. 445-464). Madrid: Psicología y Educación Alianza Editorial.

Turnbull, A., Turnbull, H. (1990). *Families, Professionals, and Exceptionality: A Special Partnership*. 2nd ed. Columbus: Merrill Publishing Company.

Teresa Gil - Coordenadora do Grupo de Educação Especial do Agrupamento de Escolas Almeida Garrett

Avaliação em Multideficiência: Uma Etapa para a Inclusão

Resumo:

Os objectivos para a educação definidos de acordo com as directivas da OMS apontam a participação em actividades nos seus ambientes naturais como vectores de suporte ao funcionamento humano. Neste artigo pretendemos particularizar o papel da avaliação centrada em actividades na intervenção em multideficiência. Abordaremos o conceito de avaliação ecológica e centrada em actividades, os aspectos a avaliar, os intervenientes no processo e os momentos de recolha de informação. Concluiremos dando ênfase ao papel preponderante que os instrumentos de avaliação assumem como ferramentas de inclusão.

Intervir em multideficiência¹ coloca-nos perante novos desafios em termos de aprendizagem, participação, realização pessoal e da igualdade de oportunidades ao longo da vida num exercício individual e colectivo de cidadania. Face às acentuadas limitações e necessidades que estas crianças e jovens apresentam, as propostas educativas devem, na nossa perspectiva, apoiar-se no modelo centrado em actividades e na ênfase que coloca na participação em actividades naturais nos seus múltiplos contextos de vida promotoras de oportunidades reais de comunicação, de apropriação de conceitos significativos em tempo actual e futuro e de reciprocidade de relações afectivas (Amaral, Duarte, Gonçalves, Nunes e Saramago, 2004).



A mudança para o paradigma da intervenção centrada em actividades reais pressupõe repensar objectivos, modelos, metodologias e ferramentas pedagógicas. Implica igualmente colocar em acção processos cíclicos de avaliação-planeamento-implementação-monitorização-avaliação que se pretendem dinâmicos, individualizados, participados por todos os seus intervenientes, sistemáticos e inclusivos em todos os seus momentos. O contributo deste artigo centrar-se-á no modelo de avaliação ecológica como suporte e vector de permanente actualização no processo de intervenção de crianças e jovens com multideficiência.

Avaliação Centrada em Actividades

Entendemos a avaliação como o processo de recolha de informação que permite analisar a qualidade do funcionamento da criança ou do jovem nas actividades e ambientes onde participa(rá); recolher informações acerca de preferências, capacidades e necessidades; tipo de ajudas necessárias para uma participação mais activa e modo como funciona nas actividades naturais baseadas em rotinas (Amaral et al., 2004).

Em multideficiência assumimos a avaliação numa perspectiva ecológica, isto é, tomamos em consideração que o desenvolvimento e funcionamento da criança ou do jovem são uma resultante da interacção com os diferentes ambientes em que participa. A opção pela avaliação centrada em actividades naturais remete, assim, para a recolha de informação em diversos contextos reais.

Avaliamos num momento inicial com o objectivo de triangular informação acerca do percurso, competências, necessidades e prioridades para a criança ou jovem, tomando em consideração também as necessidades e prioridades para a família e para a escola. Através da monitorização da intervenção e do percurso da criança ou jovem, avaliamos em permanência para introduzir atempadamente as necessárias reformulações nas propostas educativas.

O que avaliar

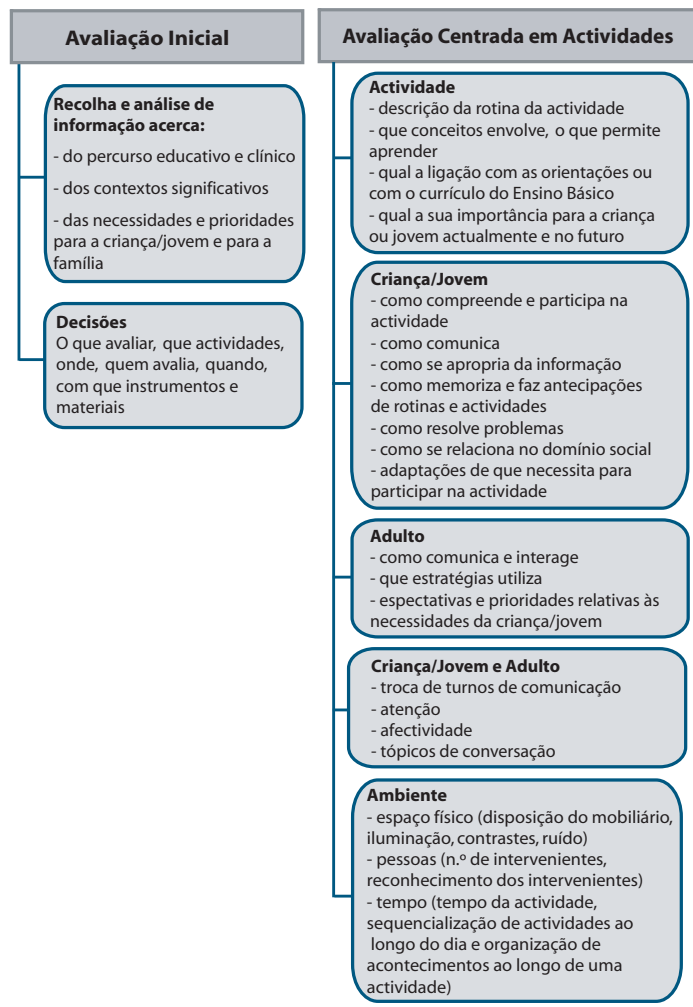
A escola tem de considerar as suas acções numa perspectiva de alargamento da sua participação e actividade em ambientes significativos. Neste sentido, importa avaliar o modo como as actividades decorrem e, de acordo com van Dijk (2001; citado por Amaral et al., 2004), como a criança ou jovem participa nas actividades ao nível das suas capacidades e consequentes necessidades. Estamos a enfatizar o ser capaz de estar receptivo aos acontecimentos mantendo o estado de alerta, de focar e manter a atenção, de se manter emocionalmente envolvido e o ser capaz de agir e de dirigir para um objectivo. Em relação aos adultos significativos é essencial determinar quais as estratégias usadas para desenvolver as actividades, quais as expectativas e prioridades da família e de todos os intervenientes no processo educativo. A intervenção centrada em actividades chama a atenção para a particular importância de avaliar ainda a organização do ambiente onde a criança ou jovem se encontra nos domínios do espaço físico, pessoas e estruturação do tempo (figura 1).



Quem vai avaliar

A avaliação em multideficiência deverá ter presente a perspectiva colaborativa (criança ou jovem/adultos/pares/actividades) e ser levada a cabo em contextos reais de práticas sociais. A articulação dos diversos interlocutores trará *per se* a enorme vantagem de envolver os profissionais e as famílias num trabalho colaborativo na avaliação e na construção de propostas e projectos de vida interessantes e oportunos para os seus principais actores - as crianças e jovens.

Figura 1 - Guião orientador da Avaliação Centrada em Actividades



Com que instrumentos

A complexidade da avaliação em crianças jovens com multideficiência leva-nos à necessidade de redefinir instrumentos que captem e respondam às especificidades do avaliado. Os instrumentos de avaliação tradicionais estandardizados assentam em padrões e frequentemente em sequências invariáveis de desenvolvimento e não contemplam o funcionamento motor, sensorial e comunicativo manifestado por estas crianças e jovens. Por contraste, a adaptação e a construção de novos instrumentos de avaliação centrados em actividades e/ou o contemplar da metodologia de avaliação por Portfolios, como um possível ponto de viragem interessante e revelador da participação activa da criança e do jovem na construção do seu conhecimento, surgem com alternativas e medidas por definição inclusivas. (Amaral et al., 2004).



Reflexões finais

A avaliação em multideficiência tem levantado a discussão em torno de modelos, metodologias e eficácia no acesso à informação pretendida. A avaliação centrada na participação em actividade em contextos reais permitirá, na nossa perspectiva, obter pistas para a compreensão destas crianças e jovens, para sustentar propostas de intervenção que tenham em linha de conta as especificidades de cada indivíduo

e para orientar os docentes no processo de ensino e na promoção da construção de aprendizagens significativas.

¹ Crianças e jovens com acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor, ou no domínio sensorial (visão ou audição), ou ainda às necessidades de cuidados de saúde específicos e de apoio permanente.

Referências Bibliográficas:

Amaral, I., Duarte, F., Gonçalves, A., Nunes, C. e Saramago, A. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços de Educação Especial e Apoio Sócio-Educativo. Lisboa.

Ana Rita Saramago - Fisioterapeuta da Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado (CERCI) Lisboa

António Gonçalves - Terapeuta Ocupacional da CERCI Lisboa

Fátima Duarte - Psicóloga da CERCI Lisboa

Unidades Especializadas em Multideficiência: A Realidade da EB1/PE de Boaventura

A criação de Unidades Especializadas (UE) em Multideficiência tem possibilitado o acesso de crianças com acentuadas limitações às escolas do ensino regular, constituindo um desafio para todos os profissionais que com elas trabalham. Para que isto se torne uma realidade é necessário um trabalho cooperativo da comunidade escolar, com o objectivo de serem criadas e implementadas adaptações específicas para estes alunos, no sentido de promover a sua plena integração no quotidiano escolar.

Pereira (2005, p. 14) define as Unidades Especializadas em Multideficiência como "(...) um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular do ensino básico, constituindo-se como

uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com multideficiência (...), fornecendo-lhes meios e recursos diversificados".

De acordo com Orelove, Sobsey e Silberman (2004 cit. por Pereira, 2008, p. 9), consideram-se crianças com multideficiência as que "(...) apresentam limitações acentuadas no domínio cognitivo associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição) e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos."

As crianças com multideficiência necessitam de desenvolver competências essenciais para o seu desenvolvimento global num ambiente saudável e estimulante, tanto no domínio da aprendizagem como no

domínio lúdico. A escola constitui-se como o espaço mais adequado para o desenvolvimento destas competências.

As Unidades Especializadas em Multideficiência contribuem para a diminuição das barreiras colocadas ao desenvolvimento, participação e aprendizagem de crianças com multideficiência, aumentando as possibilidades de interação com outros contextos e criando oportunidades para alargar as relações sociais e amizades. De um modo global, enriquecem o conhecimento que estas crianças possuem acerca do mundo que as rodeia (Pereira, 2005).



Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, as unidades de apoio especializado têm como objectivo assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos, que garantam a sua participação em actividades curriculares e de enriquecimento curricular, junto dos pares da turma a que pertencem. Às Unidades cabe também a função de assegurar os apoios específicos ao nível das várias terapias através de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares que visam o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos. A longo prazo, as Unidades são também responsáveis pela organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

Um dos pensamentos presentes na Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes (1975) é o de que todas as crianças ditas iguais ou diferentes no aspecto pessoal, emocional ou físico, têm direito à educação.

Neste sentido, Santos (2007, p. 54) entende que

“qualquer criança portadora de NEE tem o direito a beneficiar de uma escolarização apropriada. Para isso são necessários recursos humanos e materiais especializados, começando por aulas adaptadas às suas necessidades e um ensino igualmente voltado para as suas capacidades, ritmos e personalidade”.

Esta atenção especial (prestação de serviços) torna-se mais eficaz se for prestada num ambiente de inserção na classe regular em que interagem as outras crianças, denominada por inclusão. A este respeito, Correia (2005, p. 11) explicita que “a inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Pretende, portanto, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais”.

Segundo Amaral e Ladeira (1999, pp. 7-8) a inclusão “é um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, e que tem como objectivo a melhoria da sua qualidade de vida. Este processo tem, entre outros, o objectivo de melhorar as condições de participação e envolvimento da população com multideficiência na vida da comunidade, através de um envolvimento na escola, no trabalho, em actividades de recreio e na família.”

Para viabilizar a escolarização dos alunos com limitações acentuadas, durante o processo educativo, será necessário atender às diferenças individuais de cada aluno. Essa individualização possibilitará caminhar para um atendimento escolar baseado num ensino diferenciado, começando por uma flexibilidade: da organização escolar (planificação e gestão dos recursos humanos); da gestão do currículo (adaptação de conteúdos e metodologias de ensino); da gestão de recursos materiais (estratégias de ensino e actividades), de modo a atender as necessidades educativas específicas, sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Não esquecendo que o processo educativo das crianças com NEE não depende inteiramente do professor do ensino regular e/ou do professor de educação especial, mas sim de toda a comunidade educativa.

Unidade Especializada da EB1/PE de Boaventura

A Unidade Especializada (UE) assumiu-se como uma experiência inovadora em contexto de estabelecimento de ensino regular do Ensino Básico, na zona Norte da Região Autónoma da Madeira. A funcionar desde 4 de Dezembro de 2006, a UE localiza-se na EB1/PE de Boaventura, no Concelho de São Vicente, constituindo-se numa sala com características muito próprias, criada com o objectivo de prestar apoio especializado a crianças com NEE de carácter permanente deste Concelho.

Na sua abertura, foram desenvolvidas actividades no seio da comunidade educativa com a finalidade de sensibilizar para a organização e funcionamento da sala da UE, bem como promover a interacção entre os novos alunos da escola com os seus pares. Esta acção revelou-se profícua, visível no modo como a comunidade educativa acolheu os novos colegas e a dinâmica da UE.

A sala da UE é frequentada diariamente por seis alunos com idades compreendidas entre os 5 e 13 anos. Os alunos formam um grupo heterogéneo onde cada um necessita de apoio educativo especializado diferente e de cariz individualizado para atender aos diferentes diagnósticos, nomeadamente: multideficiência, trissomia 21 (T21); hidrocefalia e perturbações do espectro do autismo.

O trabalho especializado desenvolvido com estas crianças é organizado e orientado em equipa multidisciplinar, constituída por docentes do ensino regular,

docentes especializados, psicólogo, técnico de psicomotricidade, fisioterapeuta, terapeuta da fala e auxiliar da acção educativa.

Actividades Desenvolvidas



Na sala da UE são desenvolvidas actividades organizadas numa perspectiva funcional que privilegiem a autonomia, a comunicação e a socialização. São igualmente trabalhadas a motricidade fina, global e coordenação óculo-manual, entre outras.

Neste sentido, está dividida por espaços distintos devidamente assinalados: áreas de trabalho individual e de grupo, área de lazer e de computador. É complementada com a ilustração de cartazes informativos referentes às refeições do dia, presenças, estado do tempo, aniversários, calendário, estação do ano, época festiva e actividades da semana.

Todas as actividades realizadas na sala de aula têm de ser previamente adaptadas ao potencial de cada aluno, tendo também em conta o comportamento e a motivação para a concretização das mesmas.

A componente de enriquecimento curricular praticada na UE consiste em: Biblioteca, Informática, Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Musical, Jogos de Exploração e Actividades Exploratórias. As actividades desenvolvidas são planificadas semanalmente, com o especial cuidado de ilustrar o placar da sala, de acordo com o tema explorado nessa semana. O intuito é o de facilitar a compreensão das crianças para as tarefas a serem realizadas diariamente.



As tarefas consistem em sessões colectivas ou individuais: pintura de desenhos, pintura livre, moldagem de materiais, recorte e colagem, realização de experiências, entre outras. De destacar o papel da Biblioteca no processo de desenvolvimento da comunicação, que é a área de intervenção prioritária a desenvolver com as crianças que não utilizam a fala para comunicar.

Os alunos são também acompanhados semanalmente pelas várias técnicas das áreas de psicomotricidade, fisioterapia, terapia da fala e psicologia, que desenvolvem um trabalho individual com cada criança.

A UE recebe o apoio da Divisão de Adaptação às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (DANTIC). Este serviço procedeu à adaptação de tecnologias às especificidades de cada criança, cedendo também *software*, *hardware* e tecnologias de apoio.

Diariamente tem-se desenvolvido a interacção dos alunos com o computador e a interacção directa com brinquedos na relação causa-efeito.

Ao longo do ano lectivo é realizada uma adaptação pedagógica, investindo na criação de actividades diversas e na elaboração de materiais lúdico-didácticos com o intuito de promover o interesse, a participação e a execução das várias tarefas pelos alunos.

Para responder com eficiência às necessidades da criança com perturbações do espectro do autismo, foi programada uma intervenção educativa baseada nos princípios da metodologia TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), de modo a facilitar os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar. A criança utiliza os vários espaços da sala da UE, de acordo com o seu horário individual, recorrendo a um método alternativo de comunicação.

De um modo global, as crianças frequentam espaços comuns da escola, como a cantina e o recreio. O almoço é feito no refeitório junto dos colegas, embora sejam necessários cuidados alimentares específicos inerentes às características de cada criança. Nesta situação, observam-se atitudes de ajuda e cooperação por parte de todos os colegas.

No recreio as crianças interagem com os seus pares. Nestes momentos, verifica-se que são os colegas das outras turmas a terem a iniciativa de brincar com estes, sempre com a supervisão do adulto. Este contacto beneficia a socialização das crianças com NEE.

Assim, acabam por se realizar actividades colectivas não planificadas, igualmente importantes para o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

A sala foi sempre um espaço aberto a todos os alunos da escola. Os colegas gostam de se deslocar a esta sala e agrada-lhes, particularmente, brincar com as crianças da UE. Nestes momentos espontâneos proporcionam-se jogos de interacção entre as crianças da UE e os colegas, favorecendo assim as relações de amizade.

Inclusão na Sala de Aula

Em concordância com os ideais da inclusão, a UE promove a inclusão dos alunos na vida quotidiana escolar, assim como nas turmas do ensino regular. O trabalho de integração destas crianças é planificado em cooperação com educadores e professores titulares das turmas. O acompanhamento é feito pelos professores da UE, tendo o auxílio de um outro professor da educação especial com funções na escola. Os alunos frequentam o maior tempo possível as salas de integração, participando em actividades pedagógicas, nas áreas curriculares de Expressão e Educação Física, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Plástica e Informática.

A criança portadora de trissomia 21 está plenamente integrada na turma do 1.º ano de escolaridade. A implementação das adaptações curriculares expressa o trabalho cooperativo entre a docente do ensino regular e a docente de educação especial, para assim serem adquiridas aprendizagens académicas nas áreas da matemática, leitura e escrita. A este respeito, Santos



(2007, p. 80) realça que “ensinar a ler e a escrever aos alunos portadores de T21 deve ser uma das principais preocupações dos docentes, pois esse acto trará imensos benefícios para estas crianças, tanto a nível de desenvolvimento pessoal, como na sua integração em sociedade.” Reiterando a ideia de que “a leitura e a escrita são duas competências muito úteis e necessárias que os alunos com T21 devem adquirir em pleno no mesmo contexto escolar que as outras crianças” (Idem, 2007, p. 107), esta aluna frequenta a sala da UE durante algumas horas das áreas extracurriculares para fazer trabalho específico com a equipa multidisciplinar e receber apoio educativo especializado nas áreas académicas, com a docente de educação especial.

O resultado da inclusão torna-se benéfico para as crianças da UE porque adquirem competências sociais e novas aprendizagens de âmbito global. No entanto, não são as únicas a beneficiar desta interacção, pois promovem nos colegas a aquisição de competências sociais, para além de valores morais e de cidadania.

Projectos da Unidade Especializada

Os alunos da UE participam em todos os projectos desenvolvidos na comunidade educativa na escola onde estão integrados. A sua participação é sempre programada de acordo com o tema a ser trabalhado pela sua turma de integração e tendo em consideração as suas capacidades.

No Projecto Curricular da UE estão também contemplados projectos a serem desenvolvidos ao longo do ano lectivo. Destes projectos é de destacar o Programa de Adaptação ao Meio Aquático (PAMA), realizado duas vezes por semana na piscina municipal de São Vicente e que tem como objectivo a interacção dos alunos com este meio. Esta actividade é benéfica para o desenvolvimento global das crianças contribuindo para o aumento da amplitude dos seus movimentos. No meio aquático, as crianças são capazes de mover as extremidades através de amplitudes maiores de movimento, fornecendo um benefício de fortalecimento, alongamento e reeducação muscular (Morris et al., 2000).

Salienta-se também a participação no Projecto “Escola Alerta 2007/2008”, realizado pelos professores da educação especial e os alunos da UE em colaboração

com as educadoras e alunos da sala do ensino pré-escolar (5 e 6 anos), da EB1/PE de Boaventura. Neste âmbito, foram identificadas e apresentadas propostas para eliminar barreiras arquitectónicas, sociais e de comunicação. Uma das soluções propostas beneficiou directamente um aluno da UE portador de multideficiência, uma vez que foi construída uma rampa de acesso, possibilitando a sua deslocação em cadeira de rodas até casa, sendo que anteriormente havia escadas nesse mesmo local. Este projecto foi premiado com o primeiro lugar a nível regional e com uma menção honrosa a nível nacional.

Para além das visitas de estudo organizadas pela comunidade educativa são também realizadas saídas planeadas pela UE, contempladas no seu Projecto Curricular, de carácter pedagógico com a finalidade de promover situações que potencializem a interacção das crianças com diferentes contextos e, desse modo, contribuam para a sua socialização.



Importância da Família

A presença da família afigura-se como crucial em todo o processo educativo.

Na adaptação da criança a um novo ambiente, é necessário que se crie um bom relacionamento entre os pais e a escola, que pode suceder através de diálogos e visitas periódicas ao estabelecimento de ensino. Torna-se fundamental a participação dos encarregados de educação no projecto educativo do aluno. A este respeito, o autor Simon (2000, p.42) refere que “(...) a preparação mais necessária aos pais é prepará-los a colaborar com a escola (...)”.

No caso específico da UE, os encarregados de edu-

cação dos alunos participam em todas as actividades desenvolvidas pela comunidade educativa, existindo, deste modo, uma relação de proximidade entre a equipa da UE e os pais. O feedback com as famílias foi sempre uma mais-valia, na medida em que contribuiu para um melhor conhecimento de cada criança.



A comunicação com a família é constante e traduz-se, por exemplo, no recurso ao caderno diário para troca de informações, entre outros meios. Periodicamente, é realizada uma reunião com a equipa multidisciplinar e os encarregados de educação dos alunos da UE para ser feito um balanço, de modo a aperfeiçoar o trabalho diário com estas crianças. Nunca é demais salientar que todo o trabalho efectuado, em prol das crianças, só poderá ser significativo com o apoio das suas famílias.

Conclusão

Com a abertura da UE verificaram-se resultados positivos na evolução das crianças, uma maior estabilidade no seu meio familiar e a melhoria da qualidade de vida das mesmas.

É possível afirmar que a UE na EB1/PE de Boaventura contribuiu para a sensibilização de toda a comunidade educativa, promovendo nos alunos a aquisição de valores como a tolerância e o respeito pela diferença.

O contributo de uma UE numa escola do ensino regular revela-se vital para as crianças portadoras de NEE de carácter permanente. Para este facto, além do espaço físico, é fundamental a criação de um dinamis-

mo envolvente de socialização e verdadeira inclusão.

Referências Bibliográficas

- Amaral, I. & Ladeira, F. (1999). *Alunos com Multideficiência nas Escolas do Ensino Regular*. Coleção Apoios Educativos, nº 4. Lisboa. DGIDC - DSEEASE Editorial do Ministério da Educação.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morris, D.; Ruoti, R.; Cole, A. (2000). *Reabilitação Aquática*. 1.ª ed. São Paulo: Editora Manole.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência - Guia para Educadores*. Coleção Apoios Educativos, nº 4. Lisboa. DGIDC - DSEEASE Editorial do Ministério da Educação.
- Pereira, F. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência - Normas Orientadoras*. Coleção Apoios Educativos, nº 11. Lisboa. DGIDC - DSEEASE Editorial do Ministério da Educação.
- Pereira, F. (2008). *Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita - Organização da Resposta Educativa*. Lisboa. DGIDC - DSEEASE Editorial do Ministério da Educação.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. (2007). *O processo ensino-aprendizagem na área curricular de Língua Portuguesa (leitura-escrita) das crianças portadoras de Trissomia 21, nas salas de aula do ensino regular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa, Instituto da Educação.
- Simon, J. (2000). *A integração escolar das crianças deficientes* (2.ª ed.). Porto: Edições. Asa.

Legislação:

- Declaração dos Direitos da Criança - 1959.
- Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes - 1975.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

João Meireles & Micaela Santos - Docentes de Educação Especial da Unidade Especializada da EB1/PE de Boaventura

E-Learning: Minimizador da Exclusão na Educação Especial

Diz-se que o e-learning é a escola do futuro. Este permite criar ambientes de aprendizagem através da Internet, possibilitando a troca de informação e conhecimentos sem haver preocupação quer espacial quer temporal. Sabe-se que cerca de 10% da população mundial sofre de algum tipo de deficiência (ONU). Estas pessoas têm necessidades especiais e, por vezes, são discriminadas ou excluídas socialmente, mesmo que de forma não propositada. É indispensável dar resposta à exclusão, nomeadamente a escolar, minimizando as barreiras do acesso à educação aos alunos deficientes. É necessário criar um ambiente que permita que estas crianças e jovens cresçam de forma a perceber que são capazes de criar e produzir como qualquer outro cidadão. A questão é perceber que modelo é esse e como pode a tecnologia, nomeadamente o e-learning, ajudar nessa tarefa!

Por diversas vezes, na nossa vida, sentimos dificuldades no espaço em que nos encontramos ou com produtos que usamos. Estas dificuldades resultam, muitas vezes, da inadaptação das características do meio, face às nossas necessidades. Para as pessoas portadoras de deficiência, a existência de um ambiente inadequado torna-se mais problemático. Enquanto que para a generalidade da população, esta inadequação causa incómodo e desconforto, para este sector da população é, na maioria das vezes, motivo de exclusão e impedimento à participação social. Todo o indivíduo é único e, como grupo, a espécie humana é muito diversificada, quer em capacidades quer em conhecimentos. Cabe-nos a nós, a todos nós, pais, professores, psicólogos, sociólogos, não querer transformar a todo o custo as pessoas com deficiência em pessoas “normais” mas adaptarmo-nos às capacidades de todos e de cada um. A constatação da diversidade humana enquanto situação normal apresenta-se como uma estratégia eficaz na destruição de preconceitos e é já um passo nesta desmistificação. Mas não é suficiente. Por vezes, o regresso aos bancos da escola não é possível. A escola continua a discriminar e

é neste contexto que surge o e-learning. O “mergulho” em ambientes de aprendizagem, apoiado por redes e computadores, que possibilitam cenários de ensino/aprendizagem virtuais, com interação mediada por computador e que poderão estar disponíveis em qualquer momento e em qualquer lugar, poderá assegurar a possibilidade da educação contínua.

Sobre Educação Especial...

A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa especificamente da inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência/necessidades educativas especiais em diferentes contextos como a família, a escola e a sociedade.

Nas sociedades antigas, era frequente o infanticídio das crianças que nasciam com anormalidades. Durante a Idade Média, a Igreja condenou o infanticídio mas atribuiu à deficiência uma origem sobrenatural e maléfica tendo fomentado a prática do exorcismo como forma de libertação. Nos séculos XVII e XVIII os deficientes mentais eram internados indiscriminadamente em orfanatos, manicómios, prisões e outros tipos de instituições. No período entre os finais do século XVIII e inícios do século XIX assistiu-se à institucionalização especializada de pessoas com deficiência e é a partir de então que se pode considerar que surgiu a educação especial. A sociedade passa a estar mais atenta às pessoas com deficiência e presta-lhes um apoio de



carácter mais assistencial do que educativo. Durante o século XX surge a educação especial diferenciada, integrada no sistema educativo geral, que se baseava nos níveis de capacidade intelectual dos alunos para os integrar em centros especiais e especializados, separados dos regulares, com os seus programas próprios. Neste período proliferam as escolas especiais que se diferenciam em função das diferentes etiologias (cegos, surdos, deficientes mentais, etc.) e a rotulação dos alunos segundo diversas etiquetas.

Nos finais dos anos 70, começa a reconhecer-se que os alunos com problemáticas ligeiras conseguiam alcançar sucesso escolar nas classes regulares, podendo, deste modo, integrar o sistema regular de ensino.

Posteriormente, o reconhecimento de que a escola não estava a desempenhar o seu papel ao não providenciar respostas educativas para todos os alunos, impulsionou a reestruturação do sistema educativo, dando lugar ao movimento da inclusão. Este movimento, actual, triunfa com o aparecimento de escolas inclusivas e do termo necessidades educativas especiais (NEE) considerado mais amplo, geral e propício para a integração escolar.

Assim, a inclusão consiste na inserção do aluno com NEE na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades (Correia, 1994). Estes serviços educativos, na sua maioria especializados (educação especial), devem ser complementados com tarefas que impliquem uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões essenciais ao seu quotidiano.

Segundo Correia (1997), os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de apoio especializados durante um período ou todo o seu percurso escolar, de modo a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional.

Por condições específicas o autor entende o conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdocegueira, as deficiências auditiva, visual e motora, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comunicação, a multideficiência e os outros problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes,

etc.).

Quanto aos serviços de apoio especializados, têm como objectivo responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades visando maximizar o seu potencial. Estes serviços podem ser do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico e devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular. Estes serviços de educação especial devem ter como finalidade a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, para que possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades.

Os conceitos de educação especial, inclusão e necessidades educativas especiais, quando operacionalizados com o seu verdadeiro significado levam, na medida do possível, todos os alunos a aprenderem juntos.

Uma percentagem muito significativa de alunos com NEE não está a receber qualquer tipo de apoio especializado ou serviços de apoio adequados às suas características e necessidades. Tem-se verificado que os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados, o que pode ser traduzido, de acordo com Correia (2002), não em inclusão, mas em exclusão funcional.

Em alguns casos, o absentismo escolar dos alunos portadores de deficiência condiciona a prestação do apoio especializado a que os mesmos têm direito.

A dificuldade ou até mesmo impossibilidade de um aluno em frequentar um estabelecimento de ensino pode estar na origem deste absentismo escolar e pode ser provocada por diversos factores. Entre estes encontram-se as capacidades e limitações do próprio (como mobilidade, capacidade de atenção e grau de autonomia), as características do domicílio e/ou do estabelecimento de ensino (por exemplo, acessibilidade condicionada por barreiras arquitectónicas, falta de recursos humanos e materiais), ausência de transporte pessoal e/ou público adaptado, entre outros.

Perante situações mais complexas, que congreguem os factores acima descritos, a selecção do lo-

cal de colocação mais adequado ao aluno deverá ser sempre uma questão aberta ao ponto de não se dever afastar, à partida, a selecção de lugares exteriores à escola como o próprio domicílio, o hospital, entre outros, para prestar o respectivo apoio especializado.

Sobre E-learning...



Sucessivas revoluções tecnológicas, sucessivas tentativas com o intuito de introduzir essa nova tecnologia no ensino. Apenas e só tentativas, muitas delas não passaram disso mesmo, por terem sido um fracasso. Inicialmente a cultura oral, depois os manuscritos até à invenção tipográfica, nomeadamente livros, revistas e jornais. Demorou a chegar a primeira escola de ensino por correspondência, mas esta deve-se ao desenvolvimento dos serviços postais, sem o qual não tinha sido possível o ensino a distância. No século XIX, início do século XX, surgem o telégrafo, a rádio e o telefone. Na década de 40, no século XX, a televisão chega a nossas casas e com ela a ideia de transformar o ensino. A verdade é que apesar de alguns filmes e programas educativos que passaram na televisão, não se pode dizer que esta conduziu à revolução tão esperada. Mais tarde a Telescola possibilitou aos alunos assistirem às aulas pela televisão. Apesar de muito criticada a Telescola teve taxas de sucesso impressionantes. Mas este não era, verdadeiramente, um sistema de ensino à distância, uma vez que tinha local e hora marcada. Uma outra tentativa falhada de levar ao telespectador a possibilidade de reagir e interagir foi a televisão interactiva. Hoje, a grande fonte de informação é a Internet e com ela o

e-learning. Mas o que significa, afinal, esse termo que surgiu por volta de finais da década de 70? Se traduzirmos o termo e-learning obtemos “aprendizagem electrónica”. Mas é normal este termo noutros contextos, como auto-aprendizagem, ensino à distância ou formação contínua. Segundo Pouts Lajus (2002), a expressão e-learning é objectiva e pedagogicamente correcta. Objectiva porque significa “aprender através de redes electrónicas”, ou seja, está implícito o acto de aprender, não o de ensinar. Pedagogicamente correcta porque centra a educação no aluno, na sua actividade autónoma. E-learning é sinónimo de mudança! Mudança por parte da escola, mudança por parte do aprendiz. Não existe uma definição unânime do termo “e-learning”, no entanto, parece-nos importante deixar aqui a definição fornecida pelo Programa Europeu e-learning para 2004-2006: “a utilização das novas tecnologias multimédia e da Internet, para melhorar a qualidade da aprendizagem, facilitando o acesso a recursos e a serviços, bem como a intercâmbios e colaboração a distância.” De modo global, o e-learning é um tipo de aprendizagem interactiva no qual o conteúdo de aprendizagem está disponível on-line. Qualquer tipo de formação que utilize uma rede para difundir ou comunicar, podendo ser síncrono ou assíncrono é considerado e-learning. E-learning não é sinónimo de ensino a distância. E-learning pode ser a Escola, a formação contínua, qualquer comunidade virtual. Assim, este novo método de ensino vai propiciar inúmeras alterações no sistema existente. Os recursos on-line, a sua rápida alteração e distribuição, assim como a acessibilidade a conteúdos mais apelativos, a flexibilidade temporal e espacial e a autonomia que o aluno ganha podendo estudar ao seu ritmo são algumas das vantagens que este sistema nos dá. Mas será o modelo perfeito? A resposta é óbvia – não! Uma aprendizagem electrónica obriga a conhecimentos tecnológicos por parte do aprendiz, pressupõe a utilização de um computador e a ter uma ligação à Internet assim como se terá acesso a conteúdos mais generalistas. O aprendiz terá de ter uma motivação extra, nomeadamente porque não existe relação humana entre formador e formando. O e-learning tem vantagens e desvantagens pelo que cabe a cada um de nós, e a todos, saber aproveitar e tirar o melhor partido desta “arma”. A verdade é que o e-learning con-

duz, dentro do possível, a um ensino cada vez mais on-line, mas esta é apenas mais uma ferramenta para implementarmos e termos um ensino e uma escola de qualidade.

Como e Porquê o E-learning na Educação Especial

O direito de cada criança à educação deveria ser inegável e inegociável. Infelizmente, tem de ser proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e, mais tarde, confirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Merecem especial atenção as necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. O princípio que orienta esta estrutura (estrutura de acção para a Educação Especial expressa na Declaração de Salamanca, 1994) é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística ou outra. Estas deveriam incluir crianças deficientes e sobredotadas, crianças de rua, crianças de grupos desfavorecidos/marginalizados... Estas possuem os mesmos direitos que todos os outros na comunidade de forma a que, na vida adulta, tenham a máxima independência, devendo ser educados neste sentido, ao máximo das suas capacidades. Tais condições geram uma enorme variedade de desafios aos sistemas escolares. As escolas devem procurar responder aos reptos de bem educar todas as crianças. Neste sentido, a tecnologia tem uma palavra a dizer. Tecnologia apropriada e viável deve ser usada, sempre que necessário, para aprimorar a taxa de sucesso dos alunos na escola, as-

sim como para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Como sabemos, a escola é a primeira oportunidade que a criança tem de se desenvolver, de aprender, de se formar como cidadão, de se preparar para o trabalho, fora do ambiente familiar. Infelizmente, muitas crianças, jovens e adultos com deficiência não têm acesso à escola.

A formação presencial tem, desde há poucos anos, um novo concorrente – o e-learning. Este assegura uma comunicação bilateral, permite ao formando o acesso à instituição de ensino a qualquer hora, em qualquer lugar, o acesso ao material de estudo em qualquer momento, bem como o acesso aos trabalhos dos colegas, a troca de impressões e a exposição de dúvidas aos e-formadores. A utilização do e-learning para estes alunos pode corresponder a um meio de diminuir a barreira à sua participação social. Isto pode ser sinónimo de aumento na auto-estima dos alunos, na valorização das suas capacidades e do seu direito à diferença, tornando assim, mais fácil o acesso e o sucesso escolar. Esta tecnologia proporciona ao aluno flexibilidade, permitindo-lhe experiências, ainda que mais individualizadas, eficientes e eficazes, pois pode aprender quando e onde bem entender, e ao seu próprio ritmo, ou seja, é o aluno que comanda a sua própria aprendizagem. Neste sentido, é importante ter em conta as vantagens/desvantagens das teorias de aprendizagem de modo a adequar as várias estratégias ao processo ensino/aprendizagem. No Behaviorismo as metodologias adoptadas na concepção pedagógica de aplicações multimédia estão direccionadas para um ensino programado, cujas directivas se baseiam em “exercício/prática”. O computador funciona como professor, na medida em que doseia a informação a fornecer ao aluno. O estímulo é a grande vantagem desta teoria pois motiva o aluno. Falha quando o aluno demora a receber o estímulo, facto que pode desencadear desmotivação. No que diz respeito ao Cognitivismo, as metodologias adoptadas remetem para o facto de como os alunos estruturam os conhecimentos. A aquisição de informação por parte do aluno encontra-se organizada, o que facilita o armazenamento da mesma por longos períodos, uma vez que esta se dá através de sumários, questões, imagens visuais, entre outros. No entanto, o Construtivismo é a perspectiva, do ponto de vista metodológico, mais adequada. O



conhecimento, segundo esta teoria, é construído activamente pelo aluno, atribuindo à aprendizagem um carácter activo e reflexivo. A experiência que o aluno tem influencia a sua interpretação dos novos conhecimentos, pelo que o conhecimento é relativo, ou seja, varia de pessoa para pessoa. O indivíduo constrói a sua perspectiva pessoal do mundo, a partir das suas experiências individuais e das suas estruturas cognitivas. A aprendizagem surge quando existe mudança cognitiva no sujeito, ou quando ele percebe, selecciona e organiza os objectos e acontecimentos. O professor é visto como um guia, o guia do percurso. Para estudar através de e-learning, o aluno tem de estar muito motivado, daí a importância de um e-formador sempre “presente” a quem ele possa recorrer, obtendo respostas rápidas. O e-learning facilita a aprendizagem a partir de casa, por exemplo, possibilitando a todos aqueles que por falta de mobilidade não possam ir à escola, possam efectivamente “ir”! De referir igualmente aqueles que, ainda que por pouco tempo, são hospitalizados, ficam, agora, com a possibilidade de não perder o “ritmo”. Compreende-se assim José Tribolet (2001) que afirma que a melhor forma para definir este novo método de aprendizagem é “disponibilidade”.



Mas este não é o método perfeito e muitos autores referem-se a ele com muitas reservas. A reduzida quantidade de recursos, assim como a falta de confiança neste tipo de estratégias são algumas explicações. No e-learning, para um aluno ter sucesso tem de ter muita motivação, muita força de vontade. Também neste método, as reacções imediatas ou imprevistas,

não se podem trabalhar. Exige por parte do aluno conhecimentos a nível da informática, assim como condições ergonómicas. Mas talvez o ponto mais criticado seja a falta de relação humana entre formando e formador. Este último factor pode ser facilmente refutado: “uma das formas de evitar o isolamento do formando, passa pela organização de sessões virtuais, planeadas de modo a permitir que o formando esclareça as suas dúvidas, adquira competências específicas, treine comportamentos e crie espírito de grupo.” (Vidal, 2002). No fundo, tudo o que até aqui foi dito, faz-nos olhar para o e-learning como uma poderosa ferramenta na luta pela inclusão das pessoas com deficiência. É possível tornar viável o desenvolvimento intelectual e construir possibilidades no que concerne ao processo de aprender a comunicar, aprender a aprender, aprender a ser. O ensino tradicional impunha barreiras que o e-learning supera, mas é preciso continuar a trabalhar na sua acessibilidade.

Referências Bibliográficas

- Bautista, R. (coord.). (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Correia, L. M. (1994). A educação da criança com NEE hoje: Formação de professores em educação especial. In *Revista Portuguesa de Educação*, 8(3), pp. 45-53.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2002). Quando inclusão quer dizer exclusão. In *Revista Diversidades*, 1(2), pp. 5-15.
- Nações Unidas (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Acedido a 20 de Março de 2007 em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- ONU (1975). *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Acedido a 20 de Março de 2007 em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf
- Pouts-Lajus, S. (2002). *Trois Raisons de Dire e-Learning*. Acedido a 20 de Março de 2007 em: <http://www.elearningeuropa.info/>
- Tribolet, J. (2001). *E-learning: Por uma formação personalizada*. Acedido a 20 de Março de 2007 em: <http://www.betiadro.pt/artigo/partigo38.html>
- Vidal, E. (2002). *Ensino à Distância vs. Ensino Tradicional*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Lisandra Fernandes - Psicóloga
Vasco Dias - Docente e Mestrando em
 Comunicação Educacional Multimédia



Sem Vontade de Lutar e Sem Sonhos Somos Incapazes de Viver Felizes!

Olho em tudo o que me rodeia e vejo o quanto a minha vida mudou!

Tenho sido um privilegiado, por um lado, porque não me deixei vencer pela minha deficiência e, por outro, porque encontrei o apoio essencial para que em cada dia tenha o pensamento positivo.

O pequeno ecrã que em 2004/2005 me deu a oportunidade de recomeçar a estudar foi um dos passos mais importantes na minha vida. De facto, sem vontade de lutar e sem sonhos somos incapazes de viver felizes! Sonhos não me faltam.

A integração na escola foi muito benéfica para mim... Frequento o 8.º ano da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Santo António. Este ano vou à escola três dias por semana, os restantes, assisto às aulas pelo sistema de videoconferência. Gosto de estudar nesta escola porque tenho a possibilidade de ir ao jardim, à biblioteca, ou seja, na escola não encontro barreiras.

Para uma pessoa com deficiência motora a distância é um obstáculo devido à falta de acesso às estradas. Existe também o preconceito, os que não acreditam que seja possível uma pessoa com uma deficiência ter uma boa integração tanto na escola como na sociedade. Eu tenho provado que é possível, graças ao apoio que tenho recebido. Agradeço por todo esse apoio.

Cabe a cada um de nós mudar o presente porque o amanhã não sabemos se surgirá! Tenho objectivos e, por isso, empenho-me muito para conseguir ter bons resultados na escola. Somos o reflexo de tudo o que construímos. O facto de ser diferente, ou seja, ser portador de uma deficiência não me inferioriza, apenas faz com que construa os meus sonhos contornando a minha dificuldade. Numa sociedade com algumas barreiras torna-se difícil, mas não impossível. Cabe a cada pessoa dentro das suas dificuldades ultrapassá-las. Nem uma pessoa portadora de multideficiência pode ser julgada como incapaz de conseguir seja o que for, pois tais deficiências não lhes rouba o sonho. Com o apoio tudo é possível, mesmo alguém com uma

deficiência profunda, tem o direito à felicidade.

Na escola, a Educação Especial tem um papel preponderante. Os alunos que usufruem de apoio têm como intermediário o docente da Educação Especial, que os ajudam nas suas dificuldades, adaptando as estratégias ao seu nível de aprendizagem.

Um dos meus projectos é ingressar num Curso de Técnico de Informática de Gestão. Para isso tenho que estudar até o 9.º ano e entrar numa escola profissional. Mas tenho mais sonhos? Sim, porque os meus sonhos são objectivos e como tal faço de tudo para os alcançar. Gostava de escrever um livro e ter uma vida o mais normal possível.

Eu vivo no Curral das Freiras, lugar onde a beleza é contagiante, a mãe natureza fez um cenário que é um pequeno paraíso. Mas infelizmente também levou esse paraíso para longe do progresso. Na cidade uma pessoa com deficiência tem obstáculos: os automóveis mal estacionados, a existência de poucas rampas, os transportes que infelizmente não estão todos adaptados... Mas para quem vive no campo as barreiras são muito piores, os degraus estão por todos os lados, não há rampas para ir, por exemplo, a um café.

Desabafei em algumas linhas, por achar que todos devemos ter igualdade de oportunidades. Para ser igual ninguém pode deixar de se debater contra as adversidades. Há pessoas que, com o dobro das dificuldades, conseguem ter uma vida feliz. Apesar de todas as contrariedades que sinto, tento me adaptar como posso, mas nunca deixando de sonhar.

Tenho sempre uma palavra de agradecimento ao Conselho Executivo, aos professores, amigos e como não podia deixar de ser à DREER que me tem dado asas aos sonhos. É com esse bem-estar que tenho tido bons resultados. Por isso, acredito que todos os sonhos se irão realizar. Devemos juntar vozes na esperança de ajudar aqueles que precisam. A todos aqueles que me têm ajudado o meu Muito Obrigado!

Norberto Rodrigues - Aluno da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Santo António

Escola: (Des) Encontro de Cenários de Vida

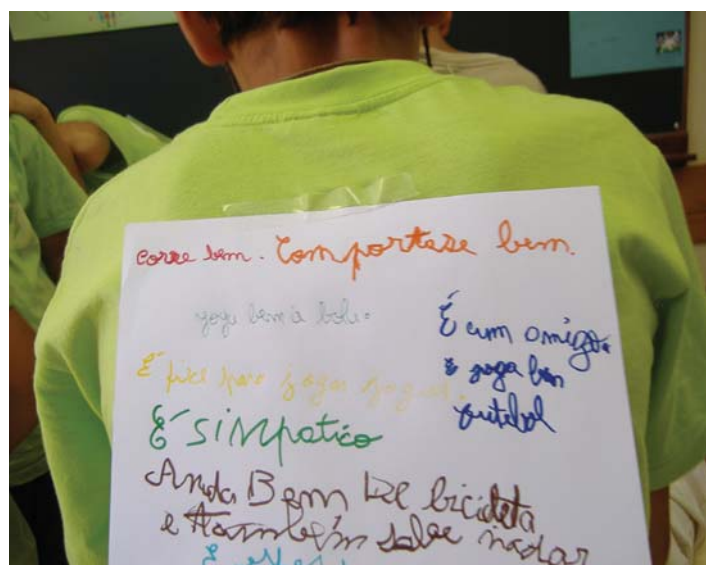
Introdução

Pode dizer-se que a violência é a falta de respeito pelos sentimentos, direitos, propriedade e corpo dos outros (Kempe, 1962 citado por Gomes Pedro, 1999). Pode dizer-se, ainda, que a violência assume diversas formas de maltrato físico, verbal, psicológico, sexual ou, mesmo, negligência.

A interiorização da violência tem lugar, sobretudo, nos casos em que o indivíduo se sente inundado pela violência dos seus afectos ou no caso dos indivíduos que não conseguem exprimir o mínimo de agressividade para proteger o seu espaço psíquico (Barbosa, 1995 citado por Gomes Pedro, 1999).

É importante que os educadores e professores estejam atentos aos sinais de sofrimento manifestados pelas vítimas de violência, dos quais se nomeiam os seguintes:

- Tendência para agir e não reflectir.
- Tendência para o isolamento.
- Permissividade excessiva face a certas situações.
- Depressividade disfarçada por uma hiperactividade de superfície.
- Necessidade de se afirmar baseada em contradições e comportamentos de pura oposição.



Passando à definição de *bullying* “maltrato entre pares”, este acontece quando uma pessoa ou um grupo de pessoas tentam transtornar outra, dizendo-lhe coisas desagradáveis ou dolorosas, repetidas vezes.

Em algumas situações, os agressores batem ou dão pontapés ou forçam as pessoas a lhes darem dinheiro; noutras arreliam-nas de forma continuada. A pessoa, que está a ser vítima dessa agressão, considera difícil parar com a mesma e está preocupada, pois pode vir a acontecer de novo.

Pode não ser considerado maltrato, quando duas pessoas com a mesma força ou posição têm uma briga ou divergência (Mellor, 1993 citado por Elliot, 1997).

Das características do maltrato, salienta-se o facto de: se notar uma intenção de provocar sofrimento; que a agressão pode ser física, verbal ou psicológica; pode ser esporádica ou frequente, e existe desigualdade de poder a favor do agressor. Entre os comportamentos mais usuais, encontram-se o dizer coisas e chamar nomes, excluir ou isolar socialmente, agredir fisicamente, violentar sexualmente, danificar ou roubar bens pessoais, ameaçar, arreliar, ou usar a força para submeter o outro a fazer algo contra a sua vontade.

Dos efeitos do maltrato, registados por parte das vítimas, observamos que são diferentes para cada indivíduo, mas que, de um modo geral, provocam stress, diminuição da auto-estima, interferência no rendimento escolar, absentismo escolar e até mesmo suicídio, numa pequena percentagem de casos.

Se não houver uma intervenção pronta, psicopedagógica ou de outro carácter, os agressores poderão manter o seu comportamento como forma de reforço e satisfação do uso de poder ou envolver-se em futuros crimes.

Tomando em consideração as variáveis idade e sexo, verifica-se que o maltrato tende a diminuir com a idade, mas que o número de agressores aumenta. De outra forma, podemos dizer que os mais velhos têm maior probabilidade de agredir e os mais novos de serem agredidos. Entre sexos, e cruzando o factor

idade, os resultados apontam para observações distintas. Assim, nos rapazes, a tendência para agredir aumenta com a idade, ao passo que nas raparigas essa tendência diminui. Verifica-se, ainda, uma maior tendência por parte dos rapazes para agredir e serem agredidos.

Relativamente ao tipo de agressão, verifica-se que os rapazes recorrem, sobretudo, ao maltrato, na sua forma mais física e que as raparigas recorrem mais às formas verbais (nomes feios) ou sociais de agressão (exclusão social). A explicação para o comportamento dos rapazes, relaciona-se fortemente com as expectativas sociais. Independentemente do género, o comportamento “chamar nomes feios” é o mais comum.

As variáveis individuais também têm sido estudadas sob a forma de padrão comportamental. Assim, o agressor revela auto-confiança, baixo auto-controlo, dificuldades de concentração, maior força física do que as vítimas, ausência de sentimentos de empatia para com os outros e de sentimentos de culpa.

Por outro lado, a vítima caracteriza-se por ser mais fraca, passiva, pouco assertiva, pouco popular e por ter baixa auto-estima.

Ao nível institucional, verifica-se que o maltrato é mais frequente em escolas situadas em zonas socialmente desfavorecidas, nas que têm uma fraca supervisão ao nível dos espaços de recreio, que se caracterizam por um clima relacional insatisfatório, sendo a ausência de uma política global de combate ao problema, o factor institucional mais forte em termos causais.



Sabe-se, por outro lado, que ter conhecimento da dimensão total deste problema é bastante difícil, porque é muito comum as vítimas fazerem segredo do que se está a passar por terem receio das ameaças. Recomenda-se que as escolas propiciem um clima de abertura e de reconhecimento do problema e que os diversos membros da comunidade educativa tenham conhecimento da política de combate ao mesmo e nela sejam envolvidos continuamente.

Modelos Explicativos

De entre as diversas explicações para o desenvolvimento da agressividade, recorre-se usualmente aos estudos da Psicopatologia do Desenvolvimento que se têm preocupado em caracterizar o ambiente em torno da criança. Chegou-se, assim, à caracterização do padrão agressivo, o qual tem a sua origem numa vinculação insegura relativamente à figura materna (mãe rejeitante, indiferente). A explicação para o padrão inibido já se encontra associada à figura paterna (pai hostil, frio, indiferente, crítico). Estes estudos enquadram-se nos chamados factores ambientais (Almeida, 1995).

Por outro lado, ao nível dos factores biológicos, parece existir uma relação causal entre a carga genética e o comportamento agressivo, embora, por si só, aqueles factores não sejam suficientes para explicar o comportamento agressivo.

Os factores cognitivos e sociais acentuam o facto dos indivíduos com padrão comportamental agressivo se apresentarem de um modo geral como sendo menos reflexivos. Por outro lado, fazem uma leitura enviesada das relações interpessoais, isto é, numa situação normal de interacção, de correcção do comportamento indisciplinado, têm tendência a percepcioná-la como uma agressão a si mesmos.

Ao nível dos factores de personalidade, os indivíduos com padrão agressivo são normalmente auto-confiantes e extrovertidos, estando a sua sociabilidade muito associada a grupos que partilham das mesmas condutas.

Intervenção

A fundamentação teórica que serve à intervenção psicológica pode também servir de suporte a uma po-

lítica de combate ao maltrato entre pares. Tal política será tanto mais eficaz se conseguir buscar a colaboração activa e articulada dos diversos membros da comunidade educativa.

Sumariamente, “a intervenção dirigida à prevenção do stress e da violência deve pautar-se pelo apoio aos sistemas interiores de cada indivíduo, favorecimento da auto-estima; estabelecimento de vínculos preferenciais e fortalecimento dos sentimentos de resiliência” (Gomes Pedro, 1995).

De outro modo, o mesmo será dizer que deverá ser feito uso das perspectivas que sirvam a uma compreensão global do desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. É o caso da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano que defende a plasticidade do desenvolvimento; o mesmo é plurideterminado; há um sentido bidireccional dessas influências e é necessário considerar as realidades não imediatas ou factores de contexto do desenvolvimento para a sua melhor compreensão (Bronfrenbrenner, 1979).

Um outro contributo advém da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky que salienta o facto de nós interiorizarmos estratégias psicológicas observadas nos outros, membros significativos ou não, e que a aprendizagem só tem lugar quando a partir dessa interacção se der lugar a um processo de desenvolvimento (zona de desenvolvimento próximo).

Para além destes, surge-nos a teoria relacional da motivação humana que salienta o facto de os “motivos ou necessidades serem esquemas ou esboços de relações sujeito-mundo requeridos pelo funcionamento e desenvolvimento das potencialidades do indivíduo apresentando-se, assim, como factores dinâmicos fundamentais da personalidade enquanto estrutura funcional”. Quando não há espaço para o desenvolvimento, há violência (Viegas Abreu, 1996).

Finalmente, outros contributos podemos retirar às teorias da aprendizagem, em particular aos princípios da teoria de instrução de Bruner, especialmente no que diz respeito à motivação. A espécie humana caracteriza-se por aspectos, tais como a curiosidade, impulso para adquirir competência e reciprocidade. Por outras palavras, sentimo-nos melhor quando fazemos ou aprendemos coisas para as quais temos aptidão e não podemos deixar de esquecer o valor acrescentado conseguido nas ditas aprendizagens de carácter

cooperativo. Pretende-se, igualmente, estreitar a ligação entre o aluno e escola através do desempenho de actividades significativas para o próprio, onde possa experimentar o sucesso. Tradicionalmente, o ensino tem valorizado muito as competências verbal e lógico-matemática, mas é cada vez mais urgente diversificar as suas estratégias de modo a implicarmos outras inteligências: musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal (Gardner, 1996).

Bibliografia

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Almeida, A. T. (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: contributos para a identificação do problema. *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, 3, APPOINT, pp. 525-540.
- Bronfrenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Costa, E. e Vale, D. (1995). Uma escola para os alunos. *Noesis*. Jan-Mar, pp. 38-43.
- Costa, E. e Vale, D. (1999). *A violência na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Elliot, M. (1997). *Bullying. A practical guide to coping for schools*. Pitman Publishing.
- Gardner, H., et al. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Harcourt Brace College Publishers.
- Gomes Pedro, J. (1999). *Stress e Violência na Criança e no Jovem*. Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. McGraw-Hill.
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and perspectives*. Routledge. London.
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). *Tackling Bullying in your school. A practical handbook for teachers*. Routledge. London.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.

**António Paulo Rodrigues - Psicólogo da
Direcção Regional de Educação**

Proibição de Práticas Discriminatórias em Matéria de Seguros

No passado dia 16 de Abril foi publicado, no Diário da República, o Decreto-Lei n.º 72/2008, que estabelece o regime jurídico do contrato de seguro e proíbe, através do artigo 15.º, práticas discriminatórias em violação do princípio da igualdade, nos termos previstos no artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa, nomeadamente em razão de deficiência.

Assim, o presente Decreto proíbe as acções ou omissões fraudulentas ou negligentes, em razão da deficiência ou em risco agravado de saúde, que violem o princípio da igualdade, implicando um tratamento menos favorável do que aquele que seja dado a outra pessoa em situação semelhante durante a celebração, a execução e a cessação do contrato de seguro.

Em caso de recusa da celebração de um contrato de seguro ou de agravamento do respectivo prémio em razão de deficiência ou em risco agravado de saúde, o segurador deve clarificar o interessado sobre o rácio entre os factores de risco específicos e os facto-

res de risco da pessoa em situação comparável mas não afectada por aquela deficiência ou risco agravado de saúde. Para solucionar eventuais divergências resultantes da decisão de recusa ou de agravamento, o proponente poderá requerer a uma comissão tripartida, composta por um representante do Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P., um representante do segurador e um representante do Instituto Nacional de Medicina Legal, I. P., que emita um parecer sobre o rácio.

Obrigados ao cumprimento do dever de confidencialidade, o segurador, através do seu representante na comissão, tem o dever de prestar todas as informações necessárias com vista à elaboração do parecer, que não é vinculativo, indicando, nomeadamente, as fontes estatísticas e cálculos considerados relevantes.

Este diploma entra em vigor em 1 de Janeiro de 2009.

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

No passado dia 3 de Maio, entraram em vigor a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência e o Protocolo Adicional.

Foram 82 países, incluindo Portugal, que assinaram a Convenção no dia 30 de Março de 2007, tendo sido, desde então, ratificada por 25 países.

O reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiências e incapacidades e a proibição da discriminação de que são alvo em todas as áreas (integridade e liberdade individual, reabilitação, saúde, emprego, acesso à informação, aos equipamentos e aos serviços públicos) são os alicerces centrais desta Convenção. Simultaneamente, com o Protocolo, responsabilizam toda a sociedade na criação de condições que garantam os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

É de referir algumas recomendações mais relevan-

tes desta Convenção na área da educação: assegurar um sistema educativo inclusivo; proporcionar os apoios necessários no âmbito do sistema educativo regular, de modo a facilitar uma educação eficaz, nomeadamente, a aprendizagem do Braille, da mobilidade, da Língua Gestual, das comunicações alternativas e aumentativas; empregar professores com deficiência, fluentes em Braille ou Língua Gestual; e promover a formação inicial e contínua dos profissionais envolvidos.

Num momento em que em Portugal se estão a desbravar corajosamente tantos novos caminhos que visam uma educação de maior qualidade, esperamos que também nesta área se iniciem os passos decisivos para a mudança que nos foi apontada em Salamanca e que em Maio passado foi novamente proclamada para todo o mundo.

Unidades Especializadas em Multideficiência

Autoras: Clarisse Nunes, Fernanda Ladeira e Isabel Amaral

Colecção: Apoios Educativos

Editora: Ministério da Educação

Ano: 2004

O Ministério da Educação disponibilizou um CD-ROM constituído por três publicações em formato digital, a saber: um documento com normas e princípios orientadores para a organização e funcionamento das Unidades Especializadas em Multideficiência, e os livros “Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores” e “Alunos com Multideficiência nas Escolas do Ensino Regular”.

Este CD pretende ser um instrumento de apoio para os profissionais que trabalham com alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita, no sentido de os ajudar a implementar uma resposta educativa adequada às necessidades destes alunos. O CD é distribuído gratuitamente aos docentes que trabalham directamente com estas crianças e jovens.



A Criança com Problemas de Desenvolvimento. Falar com a Família

Autor: Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral e Instituto Científico de Formação e Investigação

Edição: Programa “Ser Criança” - Projecto “Promover”

Ano: 2004

Nos nossos dias, a intervenção precoce assume extrema importância, de modo a assegurar que todas as crianças em situação de risco recebam os cuidados específicos de que necessitam.

Ao longo deste elucidativo compêndio podemos encontrar conselhos práticos de como proceder perante uma criança com problemas de desenvolvimento, do tipo de diálogo a estabelecer com os pais, realçando, deste modo, a importância da comunicação, bem como são deixadas sugestões e conselhos práticos a ter em conta em determinadas situações.

Os leitores são presenteados com alguns testemunhos de pais e as suas experiências, assim como tomam conhecimento dos direitos da criança com deficiência e dos seus próprios direitos enquanto pais.



Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como Efectuar Alterações Curriculares para Todos os Alunos

Autor: Diane Heacox

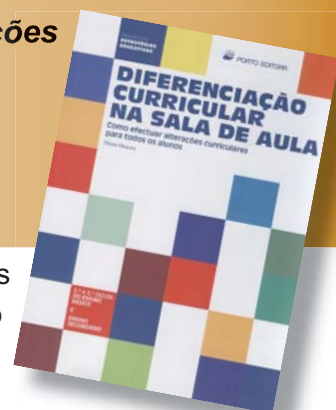
Colecção: Estratégias Educativas

Editora: Porto Editora

Ano: 2006

Todos sabemos que os alunos são diferentes, fazendo com que alguns deles aprendam com relativa facilidade e outros com maior dificuldade. Como poderá o professor saber se o aluno desenvolve as suas capacidades até ao máximo da sua potencialidade? A resposta talvez se encontre na diferenciação.

No caso do aluno com NEE, a diferenciação parece ser um dos meios mais eficazes para responder às suas necessidades, ao colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, aumentando-lhe as suas capacidades e, por conseguinte, levando-o à aquisição das competências necessárias para uma boa realização escolar. Assim, são apresentadas estratégias que permitem aos professores planificar e ensinar os alunos tendo por base as características individuais de cada um.



Aprender com os Números

O Aprender com os Números é um programa de iniciação à Matemática que ensina a contar até 9, através de 9 actividades diferentes. Este *software* possibilita escolher entre 3 níveis de dificuldade: fácil - trabalha os números de 1 até 4; médio - trabalha os números de 1 até 6 e difícil - trabalha os números de 1 até 9.

Os interfaces de acesso para este programa são um ecrã táctil, um ou dois manipuladores, um rato standard e um teclado de conceitos.



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



Imagina, Cria e Constrói

O *software* Imagina, Cria e Constrói é uma nova geração da linguagem Logo. Este programa, destinado a todas as crianças a partir dos 7 anos de idade, possui uma hierarquia de objectos e comportamentos, processos independentes e paralelos, ferramentas de desenho e animação e um interface de manipulação directa alargado. É fácil de usar para construir, de forma integrada, páginas e livros, música, relatórios de acontecimentos, histórias ilustradas e poemas animados.

Pode ser utilizado por crianças e jovens com diferentes capacidades para produzir trabalhos de qualidade, estimulando a autoria, a autonomia, a diversidade nas aprendizagens e as inteligências múltiplas.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446 Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web: <http://www.cnotinfor.pt>

Clearview +

O Clearview + é um ampliador para pessoas com baixa visão com uma imagem de alto contraste e nitidez e cujos comandos ergonómicos estão integrados no tabuleiro deslizante.

O monitor ajusta-se à posição mais confortável de leitura, sendo que a ampliação vai até 50 vezes, podendo-se optar por um monitor CRT ou TFT e escolher as funções adicionais desejadas: contrastes de falsas-cores, linhas e janelas, entrada VGA para câmara extra ou computador e a opção "picture-in-picture" que combina as imagens do Clearview e do computador.



Comercialização: Electrosertec, Lda - Rua Combatentes da Grande Guerra, 51-B Moscavide - Tel. 219435183 - Fax. 219435184 - E-mail: info@electrosertec.pt - Página Web: <http://www.electrosertec.pt>



Olha as Cores

O programa Olha as Cores foi desenhado para estimulação visual de pessoas com dificuldades a nível cognitivo. Este *software* apresenta diversos tipos de actividades que podem ser adaptadas pela configuração da velocidade, tamanho, cor de fundo, entre outros, podendo ser acedido através de um ecrã táctil, um manipulador e um microfone.

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



No passado mês de Abril decorreram os módulos III e IV da acção de formação “Audiovisuais e Edição Gráfica”. O mó-

dulo III “Edição Gráfica: Photoshop” foi dinamizado pelo Técnico de Informática Rui Santos e teve lugar entre 31 de Março e 5 de Abril, com a duração de 21 horas. Por sua vez, o módulo IV “Edição Gráfica: Corel Draw” foi orientado pela Dra. Bárbara Florença nos dias 10, 17 e 24 de Abril, com o cômputo total de 15 horas. Participaram nestes módulos ajudantes de acção socioeducativa de educação especial, pessoal auxiliar e administrativo, técnicos profissionais de educação especial e docentes especializados.

Concluiu-se no mês de Abril a vertente teórica do Curso de Reconversão Profissional - ingresso na carreira técnico-profissional na categoria de Técnico Profissional de Educação Especial de 2.^a classe. As acções encontram-se descritas na tabela seguinte:

Designação da Acção	Formador	Data	Duração
Expressões: Dramática, Plástica e Motora	Duarte Rodrigues Graça Faria	23 de Fevereiro 1, 28 e 29 de Março 5 de Abril	24 horas
Noções Básicas de Saúde	Gorete Viana	17, 18 e 19 de Março	20 horas
Jogos Didácticos / Literatura Infanto-Juvenil	Glória Gonçalves Maria José Camacho	25 e 26 de Março 4 e 5 de Abril	18 horas
Tecnologias de Informação e Comunicação	Marco Alves	11 e 12 de Abril	11 horas (das 20h do módulo)

A acção de formação “Excel Inicial” decorreu entre 16 e 20 de Junho na sala de formação dos Ilhéus. A acção, orientada pelo Técnico de Informática Marco Alves, teve a duração de 20 horas e foi destinada a docentes especializados e técnicos superiores.

Nos dias 19 e 26 de Abril decorreu, na sala de formação dos Ilhéus, a acção de formação “Relações Interpessoais”, orientada pela Dra. Joana Xavier. Teve a duração de 16 horas e abrangeu 23 participantes, entre eles, pessoal auxiliar, administrativo e técnico profissional.

Entre 5 e 9 de Maio, teve lugar a acção de formação “Informática - Iniciação”, dinamizada pelo Técnico de Informática Marco Alves. A acção,



com a duração de 20 horas, destinou-se a 15 participantes, nomeadamente pessoal auxiliar, operário e técnico profissional.

Realizaram-se duas acções de formação em “Excel Avançado”, cada uma com a duração de 20 horas. A primeira destinou-se a docentes especializados, técnicos de diagnóstico e terapêutica e técnicos superiores, abrangendo 17 formandos, decorreu entre os dias 26 e 30 de Maio e foi dinamizada pelo Especialista de Informática Óscar Faria. A segunda foi orientada pelo Técnico de Informática Tiago Abreu nos dias 31 de Maio, 6 e 7 de Junho na qual participaram 18 colaboradores, entre eles pessoal administrativo, auxiliar e técnico profissional.

Teve lugar nos dias 3, 4, 6, 7 e 9 de Junho, na sala de formação dos Ilhéus, a acção “Dinâmica de Grupos”, com a duração de 20 horas. Esta foi dinamizada pela Dra. Joana Xavier e destinou-se a pessoal auxiliar, operário e técnico profissional. Tendo como público-alvo docentes especializados e técnicos superiores, realizou-se uma segunda acção entre 24, 25, 26, 28 e 30 de Junho.



Um Exemplo Paradigmático de Inclusão Sociocultural



Foto: Luís Castro

O Grupo de Mímica e Teatro (GMT) Oficina Versus realizou a sua primeira produção de 2008, participando na peça de teatro “A Nossa Cidade”, de Thornton Wilder, produção do Teatro Experimental do Funchal (TEF), integrada nas comemorações dos 500 anos da cidade do Funchal. O elenco, constituído por um total de 31 actores, reuniu várias gerações do TEF, do GMT Oficina Versus, do grupo de teatro do EPF (Estabelecimento Prisional do Funchal), do CEPAM (Conservatório - Escola das Artes da Madeira) e da COM.TEMA (Companhia de Teatro da Madeira).

A criação e direcção cénicas foram assinadas por Élvio Camacho, integrando três actores do GMT Ofi-

na Versus e uma parceria inédita - a colaboração de dois serviços de costura da DREER, com a execução do guarda-roupa. Uma parceria que promete continuar a outros níveis de colaboração técnica e artística!

Em conclusão, uma equipa de mais de 40 pessoas deu forma a um dos melhores projectos das comemorações dos 500 anos da cidade e do 120.º aniversário do Teatro Municipal Baltazar Dias. Mas, mais do que isso, concretizou-se uma vivência inesquecível nos bastidores, lugar onde os valores e a mestria inexplícável do teatro atingiram altos níveis de expressão e intercomunicação humanas. Certamente que muitas das pessoas socialmente excluídas, que integraram este elenco, jamais esquecerão os momentos e as cenas partilhadas...

Vista por mais de 5000 espectadores, em 16 espectáculos, com casas sucessivamente cheias, no período de 11 a 30 de Março, “A Nossa Cidade” manifestou-se um exemplo emblemático e paradigmático de inclusão sociocultural, reunindo e valorizando pessoas de vários grupos e práticas numa diversidade humana complexa e excepcionalmente conseguida, constituindo um imenso sucesso junto do público. Podemos mesmo dizer que o espectáculo não se esgotou e que poderia continuar com casa cheia...

Ester Vieira - *Chefe da Divisão de Arte e Criatividade*

Ser Mais Igual com quem Existiu em “A Nossa Cidade”

A participação (tão existência) do GMT Oficina Versus, da Divisão de Arte e Criatividade da DREER/SREC, na 108.ª criação do TEF/Companhia de Teatro “A Nossa Cidade”, confunde-se com um daqueles momentos únicos que, para nós, criaturas de arte tão efémera, tem conotação com a eternidade.

Estivemos de facto com seres-artistas de palco que ressoam com o teatro e o levam tão a sério ao ponto de nos rendermos ao seu trabalho exímio na contranatura da vida e do palco.

Tudo se torna mais simples quando trabalhamos com artistas conhecedores do que reivindica a cena:

rigor técnico, despojamento, vontade, calor, talento acalentado, espanto... Foi o que aconteceu com os elementos de todos os grupos com quem trabalhamos neste projecto. “A Nossa Cidade” tornou-se, assim, com este colectivo especialmente necessário e brilhante em várias frentes, mais do que um espectáculo para os 500 anos da Cidade que amamos, um espectáculo com a Cidade que amamos.

Os nossos aplausos para a existência do GMT e para este espectáculo que foi de todos nós e onde nos tornámos mais iguais.

Élvio Camacho - *Teatro Experimental do Funchal*

Música e Arte fundiram-se numa Só

No passado dia 1 de Abril, o Serviço Técnico de Actividades Ocupacionais e Emprego Protegido, da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação, promoveu uma iniciativa, inserida num programa de eventos designado “Music’Art”, que se desenrolou ao longo do mês de Abril.

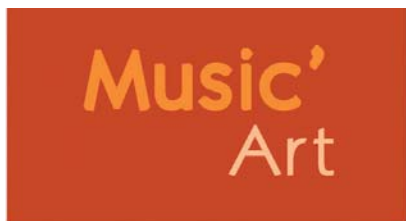
A inauguração do evento decorreu no centro comercial Dolce Vita, que apoiou a iniciativa através da cedência do espaço e contou com a presença do Secretário Regional de Educação e Cultura, do Director Regional de Educação, da Directora Regional de Educação e Reabilitação e da Directora do Serviço Técnico de Actividades Ocupacionais e Emprego Protegido, entre outros.

O projecto “Music’Art” teve como principal objectivo que os utentes do Centro de Actividades Ocupacionais P3, juntamente com os funcionários, construíssem um trabalho de raiz, onde música e artes plásticas se fundissem e se completassem.

A sessão de abertura teve início com um espectáculo, uma apresentação musical organizada em três partes: o primeiro, “Buran Masks”, interpretado com máscaras de Veneza e com uma coreografia ao som de um excerto do musical Carmina Burana; o segundo, “Mitros Urbanos”, que consistiu na apresentação de uma peça rítmica com instrumentos do quotidiano. Para terminar apresentaram “Esculturas Vivas”, uma coreografia mais contemporânea em que cada pessoa se transforma numa escultura e comunica com o espaço. Por entre esculturas e outros trabalhos inanimados, existiram esculturas humanas e animadas que comunicaram entre si, estabelecendo o elo de ligação entre todos os objectos expostos.

O “Music’Art” demonstrou então os gostos, interesses e aprendizagens a nível artístico dos alunos, apresentando diferentes formas de comunicação através dos sons e das artes plásticas, no intuito de desenvolver a capacidade de reprodução artística e a actividade performativa através da estimulação do pensamento crítico e analítico face à qualidade do trabalho realizado e da respectiva execução artística.

Como tal, este projecto deu visibilidade ao trabalho que é realizado pelos utentes com esculturas e trabalhos de pintura que integraram a exposição e que cativaram o público e os olhares curiosos das pessoas que por ali passavam. A exposição de pintura e escultura esteve patente ao público desde o dia 17 de Abril, até ao final do mês, na Junta de Freguesia de Machico.



Abertura de uma Unidade de Ensino Especializado na EB1/PE da Ribeira Brava

Numa altura em que se assiste, a nível internacional, à defesa do modelo de Escola Inclusiva, de forma a que este proporcione o cumprimento dos valores da democracia, da solidariedade, da justiça social e do direito à educação para todos, urge assumir este desafio com eficácia!

Neste contexto, e como forma de responder adequadamente a um grupo de alunos com limitações acentuadas e características específicas, criou-se uma Unidade de Ensino Especializado na EB1/PE da Ribeira Brava, inaugurada no passado dia 21 de Abril.



Com a construção do novo edifício foi projectada uma sala para este fim, que se situa no rés-do-chão, contígua ao Centro de Apoio Psicopedagógico da Ribeira Brava, ocupando uma área de aproximadamente 54 m². Este espaço dispõe de instalações sanitárias adaptadas, com marquesa para muda de fraldas e duches, bem como de uma arrecadação de apoio. Em termos de recursos materiais, está dotada de equipamento de estimulação sensorio-motora, pedagógico e audiovisual.

São cinco, com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos, os alunos a quem é dada esta resposta educativa. Todos eles possuem a sua turma de referência nesta escola, sendo que dois alunos estão a participar nas actividades das turmas do Pré-Escolar, um aluno está envolvido numa turma de 1.º ano e os

outros dois alunos vivenciam as actividades das turmas de 3.º ano.

Se é um facto que a criação desta Unidade de Ensino Especializado visa apoiar a educação destes alunos, é também verdade que faculta uma gestão mais adequada dos recursos humanos e materiais possibilitando a concentração e maximização dos mesmos.

Assim, este espaço conta com o apoio de 3 docentes (1 professora especializada a tempo inteiro e 1 professor especializado e 1 educadora especializada a tempo parcial), 2 técnicos profissionais de Educação Especial a tempo inteiro, 1 fisioterapeuta, 1 terapeuta da fala, 1 psicóloga, 1 técnico de psicomotricidade e 1 assistente social (em estágio profissional), todos a tempo parcial.

Tendo em conta as capacidades e as necessidades destes alunos, os desejos dos pais e as condições do contexto educativo onde estão inseridos, foram definidos os pressupostos para esta Unidade com base nos objectivos preconizados no n.º 3, do Artigo 26.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Com o intuito de melhorar a sua qualidade de vida, de proporcionar aprendizagens significativas e promover a inclusão educativa e social, na concepção da Unidade foram consideradas as necessidades de:

- apoio individualizado;
- currículo acessível e adequado às suas necessidades e capacidades;
- inclusão da família na equipa de intervenção multidisciplinar;
- gestão de tempos específicos;
- ambientes estruturados e securizantes;
- inclusão na turma de referência, com os seus pares sem necessidades especiais, e em actividades sócio-recreativas (recreio, actividades expressivas, festas, passeios, etc.);
- equipamentos e materiais específicos.

No estabelecimento de programas educativos individuais privilegiaram-se três áreas básicas a desenvolver: a socialização, a comunicação e a autonomia.

Os modelos de intervenção são multi e transdisciplinares, apostando-se na realização de trabalho em

equipa, de forma a potencializar a partilha de conhecimentos técnico-científicos entre as diferentes áreas de intervenção.

Num balanço a este curto espaço de tempo de funcionamento desta Unidade, é possível verificar que a opção por um sistema e práticas educativas que assumam a diversidade através da individualização e personalização das estratégias educativas conduz a alterações, não só para os alunos, como também origina modificações no contexto escolar.

A apreensão inicial, natural perante a especificidade das características destes alunos, tem vindo, aos poucos, a dar sinais claros de aceitação para a aprendizagem de resposta aos mesmos. Esta escola tem vindo a demonstrar que o seu papel não se circunscreve a um local de aprendizagem da leitura e da escrita mas também a um espaço onde se aprende a viver e a conviver com a diferença.

O Centro de Apoio Psicopedagógico da Ribeira Brava passou a funcionar também nas novas instalações, no edifício da EB1/PE da Ribeira Brava, localizado numa área central da vila, na Estrada Regional 104.



No mesmo edifício existem outros serviços: Extensão do Conservatório de Música da Madeira e a Delegação Escolar daquele Concelho.

Vanda Oliveira - Coordenadora do Centro de Apoio Psicopedagógico da Ribeira Brava

Duas Escolas da RAM recebem Menção Honrosa no âmbito do Concurso “Escola Alerta” 2007/2008



No âmbito do Concurso Nacional “Escola Alerta” 2007/2008, foram distinguidas oito escolas a nível nacional, entre elas duas escolas da Região que receberam uma menção honrosa, a EB1/PE de Boaventura e a Escola Básica e Secundária de Santa Cruz.

Os trabalhos vencedores foram seleccionados ba-

seando-se nos seguintes critérios: a inventariação de barreiras, respectivas propostas de solução e iniciativas para a concretização das mesmas; participação activa dos alunos e envolvimento da comunidade educativa. Também se premiaram a originalidade e criatividade dos trabalhos.

Já a nível regional, no passado dia 24 de Abril, as referidas escolas arrecadaram o 1.º prémio na categoria de 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, respectivamente, num total de dez escolas concorrentes. É de salientar que a EB1/PE de Campanário, vencedora da edição do ano passado, foi galardoada com uma menção honrosa.

As restantes sete escolas receberam um prémio simbólico de participação, no intuito de incentivar a continuidade deste projecto.

Inauguração do Centro de Apoio Psicopedagógico e do Centro de Actividades Ocupacionais do Rosário

Atendendo ao facto de que nos Concelhos de São Vicente e do Porto Moniz existem 37 pessoas com deficiência sem acesso a apoio especializado, a freguesia do Rosário conta agora com o apoio e colaboração de um Centro de Apoio Psicopedagógico (anteriormente situado na Fajã da Areia) e de um Centro de Actividades Ocupacionais, inaugurado no passado dia 29 de Abril, na tentativa de responder às necessidades destes dois Concelhos. Integrados na antiga Escola do Rosário, estes serviços têm à disposição da população 17 técnicos de forma a apoiar 103 crianças com necessidades educativas especiais.

Esta inauguração contou com a presença do Presidente do Governo Regional, do Secretário Regional do Equipamento Social, do Chefe do Gabinete do Secretário Regional de Educação e Cultura, da Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação, da Directora Regional de Edifícios Públicos, do Presidente da Câmara de São Vicente e de diferentes entidades da localidade.



Na cerimónia estiveram também presentes utentes do CAO Ponta Delgada que, com entusiasmo e dedicação, interpretaram o Hino da Região. A bênção das instalações foi realizada pelo Pároco Teixeira, da Paróquia do Rosário.

As finalidades desta estrutura são, no caso do Cen-



tro de Apoio Psicopedagógico, continuar o trabalho até então desenvolvido de colaboração com as escolas do ensino regular, famílias e unidades de saúde pública no despiste, observação, avaliação e respectivo encaminhamento de crianças e jovens portadores de deficiência e/ou outras necessidades educativas especiais; participar na definição de estratégias e metodologias a desenvolver e utilizar com os alunos, cujas necessidades aconselhem intervenções específicas, bem como promover o acompanhamento social, psicológico e pedagógico às crianças, jovens e respectivas famílias, quer em ambiente escolar, quer em ambiente sócio-familiar.

No caso do recém-criado Centro de Actividades Ocupacionais do Rosário pretende-se garantir aos adultos deficientes do concelho de São Vicente plenos direitos de cidadania através da formação, do trabalho, da ocupação e da inserção social e familiar, assegurando a total transição para a vida activa.

Todos os presentes puderam visitar as novas instalações, tendo a inauguração terminado com um agradável cocktail.

escola alargado a Jovens com Necessidades Educativas Especiais

Em Junho de 2007, o Governo lançou um dos programas mais ambiciosos do Plano Tecnológico, o e.escola. Este tem como objectivo o financiamento de acções que facilitem o acesso à sociedade de informação de modo a promover a info-inclusão, sendo, na sua primeira fase, constituído pelas iniciativas e.escola, e.professor e e.oportunidades.

O e.escola destina-se a facultar aos alunos do ensino secundário, computadores e acesso à internet em banda larga. O e.professor destina-se a todos os docentes que exerçam a sua actividade profissional na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário. O e.oportunidades destina-se aos cidadãos adultos inscritos nos Centros de Novas Oportunidades.

O desenvolvimento do programa e.escola levou a um aumento significativo na aquisição de equipamentos informáticos e de acessos à banda larga, tendo sido entregues, ao longo destes quase oito meses de funcionamento, mais de 110 mil computadores a beneficiários das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, alunos e professores do ensino público e privado.

Acima de tudo, o programa e.escola representa a possibilidade de contribuir para a consolidação da imagem de Portugal como país moderno e atractivo para o investimento, em particular na área das tecnologias de informação e comunicação. É precisamente nesta área que é fundamental actuar, garantindo a todos os portugueses o acesso aos benefícios da sociedade da informação e promovendo o sucesso e a competitividade de uma economia moderna.

Esta modernização tecnológica aumenta igualmente as oportunidades de acção de indivíduos e instituições, fornece instrumentos que permitem promover a cidadania e a inclusão e constitui um factor poderoso para o crescimento e para o sucesso económico e social, verificando-se, de igual modo, que o acesso às tecnologias de informação e comunicação e as competências para a sua utilização são um factor diferenciador das oportunidades sociais.

Assim, justifica-se o alargamento deste programa, nomeadamente aos jovens com necessidades especiais no acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, tendo em conta o princípio da não discriminação e da integração das pessoas com deficiências e incapacidades em contextos não segregados.

Como tal, foi publicada no Diário da República a Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/2008, de 19 de Março, que estabelece novas orientações sobre o programa e.escola e, entre outras disposições, cria um regime especificamente dirigido a beneficiários da iniciativa com necessidades educativas especiais de carácter permanente, garantindo-lhes o acesso a computadores adaptados, sem quaisquer encargos adicionais.

O acesso às novas tecnologias significa, em muitos casos, a disponibilização de formas alternativas de comunicação, de formação e de trabalho, sendo, por isso mesmo, um instrumento essencial de inclusão, participação e de criação de novas oportunidades.

Investir neste grupo de cidadãos significa que a sociedade portuguesa ambiciona níveis elevados de coesão social e de democratização dos seus recursos, apostando claramente na capacitação de todos.





AAPNEM

ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DE PESSOAS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS DA MADEIRA



PROXIMIDADE AMIZADE RECIPROCIDADE
OPTIMISMO INCLUSÃO ESPONTANEIDADE

E-MAIL: AAPNEM@GMAIL.COM

REVISTA *DIVERSIDADES* COM O APOIO DE:

