

DALILA MARIA INVERNO FIALHO PIEDADE

EU EXISTO E ESTOU AQUI!

**Intervenção junto de uma jovem com Necessidades
Educativas Especiais e melhoria do Envolvimento Parental**

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

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano.

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

Epígrafe

*...Ninguém cometeu maior erro do que aquele que
não fez nada só porque podia fazer muito pouco...*

Edmund Burk

Agradecimentos

A investigação em Ciências da Educação, quando está em causa a Educação Especial, torna-se particularmente acutilante e interpenetrativa, gerando em todos aqueles que nela trabalham sentimentos de proximidade, de entrega e partilha.

O labor de docentes e colegas de curso aguçou-nos a busca de trilhos contributivos para esbater assimetrias e combater as diferenças genéticas e de raiz.

Neste contexto o Curso de Mestrado que decidimos frequentar, tornou-nos não só mais aptos e competentes, mas ainda mais atentos, sensíveis e actuates, cientes que nos revemos no projecto que abraçámos.

Sem os conhecimentos recolhidos, ministrados com mestria inigualável, não seria possível procurar a igualdade na diferença e nesta luta pela igualdade.

Aos professores, em especial ao professor orientador, e aos colegas, em especial à Lurdes Raquel, incumbe-nos na hora da despedida dizer bem-haja, agradecendo a todos os familiares que prestaram o seu inextinguível auxílio, sem o qual não seria possível a frequência deste curso de mestrado, que tanto nos rejubilou e enriqueceu interiormente.

RESUMO

O trabalho que aqui se apresenta pretende mostrar as estratégias e actividades utilizadas com uma jovem com Necessidades Educativas Especiais, pertencente a um meio sócio-económico-cultural desfavorecido, cuja mãe e Encarregada de Educação não compreende nem valoriza o papel da escola a par de manifestar baixas expectativas face às competências académicas da sua filha o que a leva a não investir na vida escolar da mesma.

Foram realizadas diversas diligências no sentido de se fazer um levantamento acerca de toda a problemática que envolve a aluna. Para tal foi consultada documentação diversa referente ao meio, à escola, à turma e à aluna, aplicação de questionários e entrevistas a pessoas ligadas ao percurso escolar desta jovem, bem como a outro encarregado de educação de um aluno da mesma escola que serviu como termo de comparação.

Após a recolha de toda a informação que considerámos importante, levou-se a cabo à planificação, e a consequente avaliação. Esta intervenção teve como principais propósitos desenvolver o perfil educacional da aluna e modificar a postura da mãe e Encarregada de educação face à Escola e consequentemente fazê-la criar expectativas positivas face à sua educanda o que potenciará a Inclusão da mesma.

Palavras Chave:

Inclusão

Necessidades Educativas Especiais

Envolvimento Parental

ABSTRACT

The work presented here is intended to show the strategies and activities used with a young girl with Special Educational Needs, belonging to a socio-cultural-economic disadvantaged environment, whose mother, and responsible for her education, do not understand or value the role of school while it expresses low expectations in face of her daughter's academic skills, which leads to under-invest in the same school life.

We undertook several initiatives in order to make a survey about the whole issue that surrounds the pupil. For this other documentation was consulted regarding the student's environment, school, class and the girl itself, questionnaires and interviews with people connected with the girl's schooling as well as another parent of a student from the same school, which served of a benchmark.

After gathering all the information that we consider important, it took out the planning and the subsequent evaluation. This intervention had as main purpose to develop the student's educational profile and changing the posture of the mother and guardians against the School and consequently make it create positive expectations in the face of hers which will give learner the inclusion of the same.

Keywords:

Inclusion

Special Educational Needs

Parental involvement

Índice Geral

	Pág.
Epígrafe.....	2
Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract.....	5
INTRODUÇÃO	18
PARTE I- FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS.....	24
1.Necessidades Educativas Especiais	25
1.1- Conceito de Necessidades Educativas Especiais.	25
1.2. A Avaliação das Necessidades Educativas Especiais.	28
1.3- Atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais	29
2-Inclusão	31
2.1- Conceito de Inclusão e de Escola Inclusiva	31
2.2- Benefícios da Inclusão	34
2.3- Estratégias promotoras da Educação Inclusiva	35
3. Spina-Bífida	38
3.1. Definição	38
3.2- Etiologia.....	40
3.3-Problemas Associados.....	40

3.4.-A Spina-Bífida em contexto escolar.....	41
3.5.-Tratamento	42
4- A Deficiência Mental.....	42
4.1-Definição, Diagnóstico e Classificação da Deficiência Mental.....	42
4.1.1-O Conceito de Deficiência Mental.....	42
4.1.2-O Diagnóstico de Deficiência Mental.....	43
4.1.3-A Classificação de Deficiência Mental.....	44
4.1.4-As Causas da Deficiência Mental.....	45
4.1.5-Características e Alterações no Desenvolvimento da Deficiência Mental.....	45
5- O Envolvimento Parental	47
6- A Criança Socioculturalmente Desfavorecida	54
PARTE II- ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	58
1- Pressupostos Metodológicos.....	59
1.1- O Paradigma da Investigação-Acção.....	59
1.2- A Situação-Problema.....	60
1.3- Pergunta de Partida.....	65
1.4- Questões da Investigação.....	65
1.5- Objectivos.....	66
1.5.1- Objectivos Gerais.....	66
1.5.2- Objectivos Específicos.....	66
1.6. Modos de Recolha de Dados.....	67

1.6.1- Análise Documental.....	67
1.6.2- Entrevista.....	67
1.6.3- Observação Naturalista ou Participante.....	69
1.6.4- O Teste Sociométrico.....	71
1.6.5- Notas de Campo.....	73
1.7- Procedimentos de Recolha de Dados.....	76
1.7.1- A Análise Documental.....	76
1.7.2- A Entrevista.....	76
1.7.3- A Observação Naturalista/Participante.....	78
1.7.4- A Sociometria.....	79
1.7.5- As Notas de Campo.....	80
2- Caracterização Diagnóstica e Contextualizada da Situação-Problema	81
2.1- O Meio.....	81
2.2- A Escola.....	82
2.3- A Turma.....	84
2.3.1- Distribuição Espacial dos Alunos (Planta da Sala).....	84
2.3.2- Descrição Estrutural.....	84
2.3.3- Descrição Dinâmica.....	87
2.4- Aluno Específico.....	89
2.4.1- Antecedentes Clínicos.....	89
2.4.2- Antecedentes Escolares.....	89
2.4.3- Perfil Educacional.....	92

2.4.3.1-Interacção Social.....	92
2.4.3.2-Auto-Conceito.....	95
2.4.3.3-Autonomia/Independência Pessoal.....	96
2.4.3.4-Académica.....	98
2.4.4-Contexto Familiar: Caracterização da Encarregada de Educação.....	102
2.5- Síntese Relevante.....	108
PARTE III- PLANO DE ACÇÃO	115
1-Pressupostos Teóricos.....	116
2-Fundamentos Empíricos.....	117
3-Planificação Global.....	118
4-Relato da Intervenção	126
4.1-Área da Interacção Social.....	128
4.2-Área do Auto-Conceito.....	132
4.3-Área da Autonomia/Independência Pessoal.....	136
4.4-Área Académica.....	141
4.5-Área da Família.....	144
5-Avaliação Final da Intervenção	146
5.1- Balanço dos Resultados Semanais.....	148
5.2- Balanço dos Resultados Finais.....	150
5.3- Síntese Global.....	160
CONCLUSÕES E LINHAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS.....	163

FONTES DE DE CONSULTA.....	167
a-Bibliográficas	167
b-Eletrónicas.....	174
c-Legislativas.....	175
ANEXOS.....	I

Listagem de Anexos

	Pag.
Anexo I- Programa Educativo Individual.....	II
Anexo II- Registo de Avaliação Trimestral.....	XIV
Anexo III- Registo de Reunião de Avaliação Periódica.....	XVIII
Anexo IV- Entrevista à Mãe da Marta.....	XXIII
a) Guião da Entrevista.....	XXIV
b) Protocolo	XXVI
c) Grelha de Análise de Conteúdo	XXXI
Anexo V- Entrevista à Marta.....	XXXIV
a) Guião da Entrevista.....	XXXV
b) Protocolo	XXXVII
c) Grelha de Análise de Conteúdo	XLII
Anexo VI- Entrevista ao Professor Titular de Turma.....	XLVI
a) Guião da Entrevista.....	XLVII
b) Protocolo	XLIX
c) Grelha de Análise de Conteúdo	LIII
Anexo VII- 2ª Entrevista à Mãe da Marta.....	LVI
a) Guião da Entrevista.....	LVII
b) Protocolo	LIX

c) Grelha de Análise de Conteúdo	LXIII
Anexo VIII- 2ª Entrevista à Marta.....	LXVII
a) Guião da Entrevista.....	LXVIII
b) Protocolo	LXX
c) Grelha de Análise de Conteúdo	LXXVII
Anexo IX-Observações Naturalistas.....	LXXXIII
a) Protocolo da Observação Naturalista – Intervalo da Manhã.....	LXXXIV
b) Análise do Protocolo da Observação Naturalista – Intervalo da Manhã....	LXXXVI
c) Protocolo da Observação Naturalista – Refeitório.....	LXXXVIII
d) Análise do Protocolo da Observação Naturalista – Refeitório	XC
e) Protocolo da Observação Naturalista – Sala de Aula: Trabalho de Grupo.....	XCIII
f) Análise do Protocolo da Observação Naturalista – Sala de Aula: Trabalho de Grupo.....	XCVI
g) Protocolo da Observação Naturalista – Unidade de Multideficiência....	XCVIII
h) Análise do Protocolo da Observação Naturalista - Unidade de Multideficiência.....	C
Anexo X-Testes Sociométricos.....	CII
a) Questionário.....	CIII
b) Matriz Sociométrica – Escolhas.....	CIV
c) Matriz Sociométrica – Rejeições.....	CV
d) Matriz Sociométrica – Escolhas (reciprocidades).....	CVI
e) Matriz Sociométrica – Rejeições (reciprocidades).....	CVII
Anexo XI-Notas de Campo.....	CVIII
a) Hora do Almoço.....	CIX

b) Momento da Chegada à Escola/Assistência na Higiene da Marta	CXI
c) Sala de Aula – Actividade de Área de Projecto	CXIII
d) Actividade na Unidade de Multideficiência.....	CXIV
e) Conversa com a Marta sobre o futuro profissional.....	CXVII
f) Conversação com o professor titular de turma.....	CXVIII
Anexo XII-Roteiros de Actividades- Área da Interação Social.....	CXX
a) Actividade 8.....	CXXI
b) Actividade 13.....	CXXII
c) Actividade 15.....	CXXIII
d) Actividade 29.....	CXXIV
e) Actividade 38.....	CXXV
f) Actividade 39.....	CXXVI
Anexo XIII-Roteiros de Actividades- Área do Auto-Conceito.....	CXXVII
a) Actividade 4.....	CXXVIII
b) Actividade 5.....	CXXIX
c) Actividade 9.....	CXXX
d) Actividade 14.....	CXXXI
e) Actividade 30.....	CXXXII
f) Actividade 35.....	CXXXIII
g) Actividade 40.....	CXXXIV
h) Actividade 42.....	CXXXV
i) Actividade 43.....	CXXXVI
Anexo XIV-Roteiros de Actividades- Área do Autonomia/Independência Pessoal.....	CXXXVII

a) Actividade 6.....	CXXXVIII
b) Actividade 10.....	CXXXIX
c) Actividade 18.....	CXL
d) Actividade 19.....	CXLI
e) Actividade 20.....	CXLII
f) Actividade 21.....	CXLIII
g) Actividade 25.....	CXLIV
h) Actividade 26.....	CXLV
i) Actividade 28.....	CXLVI
j) Actividade 32.....	CXLVII
Anexo XV-Roteiros de Actividades- Área Académica.....	CXLVIII
a) Actividade 11.....	CXLIX
b) Actividade 12.....	CL
c) Actividade 22.....	CLI
d) Actividade 23.....	CLII
e) Actividade 33.....	CLIII
Anexo XVI-Roteiros de Actividades- Área da Família	CLIV
a) Actividade 1.....	CLV
b) Actividade 2.....	CLVI
c) Actividade 3.....	CLVII
d) Actividade 7.....	CLVIII
e) Actividade 16.....	CLIX
f) Actividade 17.....	CLX
g) Actividade 24.....	CLXI
h) Actividade 27.....	CLXII
i) Actividade 31.....	CLXIII

j) Actividade 34.....	CLXIV
k) Actividade 36.....	CLXV
l) Actividade 37.....	CLXVI
m) Actividade 41.....	CLXVII

Índice de Quadros

	Pag.
Quadro 1- Graus da Deficiência Mental (De acordo com a Organização Mundial de Saúde e a Associação Americana para a Deficiência Mental).....	44
Quadro 2- Características da Deficiência Mental (De acordo com a Organização Mundial de Saúde).....	46
Quadro 3- Ficha Resumo da Turma	86
Quadro 4- Resumo das Áreas, Indicadores e Fontes.....	108
Quadro 5- Planificação da Intervenção.....	119
Quadro 6- Distribuição Semanal das Actividades por Áreas	127
Quadro 7- Balanço Semanal dos Resultados.....	148
Quadro 8- Síntese da Avaliação final da intervenção na área da Interação Social.....	150
Quadro 9- Síntese da Avaliação final da intervenção na área do Auto-Conceito.....	151
Quadro 10- Síntese da Avaliação final da intervenção na área da Autonomia / Independência Pessoal.....	152
Quadro 11- Síntese da Avaliação final da intervenção na área Académica.....	153
Quadro 12- Síntese da Avaliação final da intervenção na área da Família.....	154

Índice de Figuras

	Pág.
Figura1- Impacto da Deficiência em contacto familiar (Turnbull, 1990)	49
Figura 2- Planta da Sala de Aula.....	84

Introdução

*“A família significa um meio privilegiado para a aprendizagem.
Educar é, para nós, um processo que se inicia na família e significa:
aceitar, compreender e ajudar.
Numa palavra, significa integrar”.*
(Fernandes; 1993)

É na família que o homem começa a sua existência diz Reimão (1997), aí desenvolvendo a sua personalidade, sendo lugar de convivência e de partilha, onde se aprende a viver, a ser e a estar. Esta exerce um enorme peso na integração e sucesso escolar, com reflexo directo no desenvolvimento das crianças.

Os pais são os primeiros educadores, dificilmente substituídos, e a sua ausência acarreta efeitos nefastos no desenvolvimento. A casa da família é a primeira escola de aprendizagens múltiplas, revestindo papel fundamental na interiorização de valores e desenvolvimento de competências (Correia e Serrano, 1997).

De acordo com a legislação em vigor, mais propriamente o Decreto-Lei nº3 de 2008, e de acordo com Correia e Serrano (1997, p.147) os pais “(...) são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação de programas de intervenção.” Assim, na escolarização das crianças e em particular das portadoras de NEE, os pais/familiares ocupam um lugar relevante.

Para a assunção dum papel determinante na educação do seu filho com NEE, necessitam de superar a crise do seu nascimento e de estabelecer com ele um relacionamento tão normal quanto possível. Este processo pode ser longo e o apoio de familiares, amigos e técnicos revela-se fundamental.

A escola surge como a primeira instituição social que prepara cidadãos capazes de se harmonizarem com os demais, participando no incremento da sociedade em que vivem. A escolaridade é percurso insubstituível na vida do homem actual, por isso, a sua frequência torna-se não só um direito, mas ganha contornos de dever.

A deficiência é, como todos sabemos, algo que afectando profundamente o homem na sua dimensão individual e social, não reduz a sua dimensão humana e, por isso há que reclamar em nome dos direitos do homem, o direito à diferença (D'Orey; 1993; p.20).

Nesta perspectiva, todas as crianças, e as crianças com deficiência são antes de mais crianças, devem ser acolhidas na escola com o duplo objectivo de “habilitar ensinando e educar sociabilizando”(D’Orey; 1993).

Quando a escola cumprir esta função, produzirá cidadãos adultos, autónomos, responsáveis e participantes na construção de uma sociedade a todos os níveis moderna.

“A articulação com a família surge assim na primeira linha de estratégias do sucesso escolar, fazendo diminuir as margens de erro e, aumentar as probabilidades de integração escolar de cada criança ” (D’Orey; 1993; p.21). Esta realidade é plenamente válida para os indivíduos portadores de deficiência.

Aceite o filho deficiente, a família tende a protegê-lo da própria sociedade, tratando-o sempre como criança, como se nunca transitasse para a fase adulta. Assim com manifesto prejuízo para o seu futuro a autonomia vai-se cerceando e cimenta-se a dependência com o decurso do tempo.

Para inverter esta por vezes incontornável certeza a família tem de se envolver no seu projecto de vida, com determinação, nela se alicerçando o principal pilar da vida da criança.

“Se queremos aumentar as possibilidades práticas de atitudes e competências neste contexto, é necessário que a família se envolva no processo e tenha uma actuação reforçadora das aprendizagens pretendidas”.(DEB, 1998; p.31)

Na adolescência, idade de profundas transformações, exige-se à escola que se redobre de alternâncias pedagógicas e se desmultiplicada na conquista de soluções que confirmem uma maior independência ao jovem e relação ao meio ambiente que o rodeia, na mira de o dotar de acrescida autonomia.

O compromisso de valorizar a potencialidade individual dos alunos com NEE. para a vida adulta, será atributo duma escola que se deseja moderna positiva e diligente, tendo por bandeira o sublinhar das capacidades individuais que possibilitem ao ser humano deficiente encarar com outras competências a vida adulta.

Para isso, é necessário que os pais sejam parceiros, que acreditem e participem no projecto de vida dos seus filhos. Sem a sua participação e se as suas expectativas não são positivas condena ao insucesso qualquer caminho que se venha a delinear. É por isso necessário que as famílias tenha voz activa, consigam expressar os seus desejos as suas preocupações, ou seja, seja verdadeiros parceiros da escola na construção do Projecto de vida dos seus filhos desde a mais tenra idade até ao seu Processo de Transição Para a Vida Activa.

A elaboração desta Dissertação de Mestrado tem como intuito reflectir sobre o Envolvimento Parental de uma mãe e encarregada de educação, pertencente a um meio sócio-económico-cultural desfavorecido, na vida escolar de uma aluna com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, tentando encontrar estratégias que envolvam a mãe/encarregada de educação na comunidade escolar e estimulem a sua participação activa no processo de ensino-aprendizagem, bem como na promoção da autonomia da sua educanda, com vista a uma maior motivação e envolvimento/investimento desta aluna na sua vida académica.

O facto de esta mãe não compreender nem valorizar o papel da escola a par das baixas expectativas face às competências académicas da sua filha, não investindo assim na vida escolar da mesma e o facto de nós termos as “armas” indicadas para ajudar esta mãe a ter uma postura diferente, motivou-nos a realizar esta dissertação nesse sentido.

A presença de um compromisso pedagógico entre escola e os pais, no sentido de desenvolver uma pedagogia diferenciada de forma a aumentar a capacidade de aprendizagem e a intenção de aprender nos alunos para diminuir os conflitos e tornar aprazível o ambiente escolar, torna-se vital pois o sucesso académico tem estado dependente, em grande parte, do apoio das famílias que investem nos filhos, colmatando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares.

Assim, tendo em conta o que acima foi mencionado decidimos trabalhar a Inclusão de uma jovem com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente envolvendo a mãe, no sentido desta perceber o real papel da escola quer no processo educativo quer no processo de construção pessoal da sua educanda. Esta aluna será designada ao longo deste trabalho como *Marta*.

Para dar início a este trabalho, necessitámos de consultar parte da documentação referente ao processo educativo individual da aluna em estudo. Foram consultados relatórios psicológicos, relatórios pedagógicos, relatórios de avaliação de diferentes técnicos envolvidos no processo educativo da aluna, programas educativos individuais, currículos específicos individuais e outros documentos que nos despertaram curiosidade.

Foram também cruciais as conversas formais e informais que tivemos com a mãe, com a própria aluna, com o seu professor, com uma das professoras de Educação Especial, com a psicóloga, com a Fisioterapeuta e com outros encarregados de educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam o mesmo estabelecimento de ensino.

Vários instrumentos e técnicas foram utilizados, tanto para diagnóstico como para avaliação de medidas e estratégias, incluindo a sociometria, a observação participante ou naturalista, a entrevista, entre outras.

Para além da documentação existente no Processo Individual da aluna, que é bastante esclarecedora da situação física, emocional e académica da aluna, tornou-se imprescindível evidenciar-se também os Fundamentos Conceptuais e Teóricos sobre:

- Necessidades Educativas Especiais onde se pretende evidenciar o conceito de NEE, a avaliação das NEE tendo em vista as recentes políticas educativas e o atendimento a estes alunos numa perspectiva inclusiva.
- Inclusão na qual se pretende focar o Conceito de Inclusão, os benefícios da Inclusão e os inconvenientes da exclusão e apresentar algumas estratégias promotoras de uma Educação Inclusiva.
- Spina – Bífida, neste ponto pretendemos destacar algumas definições do conceito “spina-bífida”, a etiologia desta problemática e alguns dos problemas associados. Consideramos pertinente também, falar da spina-bífida face à escola e do seu tratamento.
- A Deficiência Mental. Este capítulo, contem a definição, o diagnóstico e as classificações da deficiência mental, bem como as suas causas e algumas das suas características e alterações no processo de desenvolvimento.
- A Relação Escola-Família e o Envolvimento Parental.
- A Criança Socioculturalmente Desfavorecida.

Estes conceitos são essenciais para aprofundarmos os nossos conhecimentos acerca de algumas problemáticas presentes na vida desta jovem.

Este trabalho irá centrar-se basicamente em algumas das *áreas fracas* da aluna diagnosticadas no período de avaliação por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade:

- Independência Pessoal/Autonomia;
- Actividades da Vida diária;
- Motricidade (ampla e fina);
- Estimulação Sensorial;
- Socialização;
- Cognição;
- Percepção (visual, auditiva e analítica);

-Família;

-Auto- Estima e Auto-confiança;

-Académica (em que se pretendem trabalhar os conteúdos académicos de uma forma mais funcional).

Para tal será elaborada uma Planificação da Intervenção, composta por vários Roteiros de Actividades nos quais se destacam as Áreas onde se vai intervir, as Unidades didácticas, os Objectivos Gerais e os Objectivos Específicos. Para além disso também constarão nesses Roteiros as Actividades, os recursos, as estratégias e os intervenientes para cada objectivo específico definido. No final será feita a avaliação de cada resultado obtido com as actividades propostas para atingir cada um dos objectivos.

Assim e após a análise de todos os meios de recolha de informação considerámos pertinente a Intervenção nas seguintes áreas: Autonomia/Independência Pessoal, Auto-Conceito, Interação Social, Académica e Família.

Só assim cogitamos ajudar esta mãe a envolver-se na vida escolar da sua filha, pretendemos trazê-la à e para a Escola, no sentido de dar vida ao velho ditado: “Se Maomé não vai à montanha vai a montanha a Maomé”.

Pretendemos fazer, através da sua participação activa, com que acredite na sua filha só assim favorecerá o Auto-conceito da mesma e esta começará a responder mais positivamente aos desafios que lhe são propostos.

Enquanto Escola estamos dispostos a dar o primeiro passo para que esta mãe dê uma nova oportunidade à relação com a escola.

A Marta Existe e está Aqui (na escola) à espera que a mãe lhe dê uma oportunidade.

O presente trabalho na sua génese é composto por três partes fundamentais, compreende uma primeira parte, fundamentos conceptuais e teóricos, onde se considerou pertinente destacar os alicerces teóricos que se julgam pertinentes para fundamentar este trabalho de Investigação-Acção. A segunda parte, enquadramento empírico, é constituída por uma reflexão acerca do paradigma da investigação-acção que está na base deste trabalho, pela explicitação e relevância da situação-problema, pela apresentação da pergunta de partida a qual vai servir de fio condutor de todo o projecto de Investigação-Acção. Nesta parte são descritas também as questões de investigação, o Objectivos Geral e os Objectivos Específicos e os modos/procedimentos de recolha de dados.

Desta parte também consta a caracterização diagnóstica e contextualizada da situação problemática que originou este trabalho. Na terceira e última parte define-se o plano de acção que está na base da intervenção.

Inclui ainda na sua componente final uma referência às principais conclusões e recomendações resultantes da análise dos resultados obtidos ao longo de todo o desenvolvimento do projecto de investigação.

Ulteriormente, listam-se as Fontes de Consulta.

PARTE I

FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS

1- Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)

1.1- Conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E) foi pela primeira vez utilizado no Reino Unido, em 1978, por um conjunto de Especialistas pertencentes à Comissão de Investigação Educativa, coordenada por Maria Warnok.

Estes Especialistas foram contratados pelo Governo para dar resposta às crianças ditas “Especiais”, na sucessão dos movimentos de integração que se faziam sentir, um pouco por toda a Europa. Estes movimentos vieram pôr em causa, para efeitos da intervenção educativa, os sistemas de categorização das deficiências, colocando a tónica na avaliação das características individuais dos alunos, responsabilizando a escola regular pela activação de medidas e recursos educativos especializados adequados a cada situação específica.

A pretensão dos Investigadores acima citados foi colocar a tónica no primeiro E da Sigla N.E.E., enfatizando que os alunos têm de progredir no seu percurso educativo. O segundo E da Sigla significa que o que é relevante são os meios (complementares alternativos) existentes a utilizar para os alunos progredirem na sua educação.

Segundo o Relatório Warnock, qualquer criança pode apresentar, no decorrer do seu percurso escolar, uma N.E.E. se necessitar de meios especiais de acesso ao currículo e/ou modificação do meio físico onde se processa a aprendizagem; e/ou técnicas de ensino especializadas; e/ou currículos especiais adaptados;...

No fundo o conceito de N.E.E põe também a tónica no envolvimento e não só no Indivíduo, ou seja, coloca em evidência o que vamos necessitar mudar na escola, nas técnicas, nas estratégias para ajudar este Indivíduo; visa utilizar meios para ultrapassar as necessidades deste Indivíduo e investiga que meios que temos ao nosso alcance para podermos ajudar este Indivíduo nas suas necessidades.

Neste contexto, o conceito de NEE abrange todos os alunos que reclamam recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, dissemelhantes da maior parte dos seus pares, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se estendem numa ou mais áreas Académicas (Bairrão, 1998).

De harmonia com Madureira (2005, cit por Sim-Sim, 2005, p.29):

O aparecimento deste conceito decorre da defesa, em termos educativos, de um conjunto de princípios e valores, entre os quais é de referir o direito de todos os alunos a uma educação integrada, atribuindo-se à escola dita <<regular>> a responsabilidade de criar condições que permitam o acesso e o sucesso educativos.

O Relatório Warnok, acima citado veio comprovar que cada um de nós é o produto de uma interação entre o contexto pessoal/familiar e o contexto do meio social.

De acordo com Villas –Boas (2001, p.43):

O ambiente familiar em que se processa a aprendizagem é criado, segundo a definição de Harry (1992), através das interações complexas que se estabelecem entre as crianças e os adultos e é influenciado pelo passado destes, bem como pelas condições sócio-culturais e sócio-políticas existentes para além da própria família.

Em Portugal, o conceito de NEE foi adoptado em finais da década de 80, culminado na década de 90 com a publicação do Dec-Lei 319/91, de 23 de Agosto. Este acontecimento constituiu um marco decisivo na garantia do direito de frequência das escolas regulares de muitos alunos que, até então, estavam a ser educados em ambientes segregados.

O princípio da Educação Inclusiva foi adoptado na Conferência Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994) sobre NEE. Desta Conferência resultou um documento conhecido mundialmente como Declaração de Salamanca no estão expressos os Princípios, a Política e Prática na área das necessidades educativas especiais.

Este acontecimento veio reforçar mais a ideia de que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Declaração de Salamanca, ponto 3).

O que significa que a Declaração de Salamanca veio imprimir, a necessidade da escola, encontrar respostas eficazes para Todas as crianças, essas respostas chegam sem dúvida se a escola for capaz de ver a criança “como um todo... respeitando o seu nível de desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal...”(Correia, 1997, p.34);

“Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos” (Declaração de Salamanca, ponto 4).

De acordo com a Declaração de Salamanca, o termo NEE reporta-se a todas as crianças/jovens cujas necessidades educativas especiais têm a sua génese na deficiência ou em dificuldades de aprendizagem.

Segundo Nielsen (1999) verifica-se uma N.E.E. quando uma deficiência (física, sensorial, cognitiva, emocional, social ou qualquer combinação destas) prejudica a aprendizagem, para que seja necessário recorrer a meios de acesso especiais ao currículo (especial ou modificado), ou a condições específicas de aprendizagem adequadas a cada indivíduo, para que este tenha acesso a uma educação dita eficaz.

Segundo este autor, as N.E.E. podem ser temporárias ou permanentes contemplando todos os níveis de gravidade no desenvolvimento do indivíduo.

Para Correia (1993, cit. por Correia, 1997) o conceito de N.E.E. aplica-se “a crianças e adolescentes com problemas com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais” (p.48).

Todas estas crianças, tal como as crianças ditas “normais” têm direito a um ensino público gratuito. Este ensino deve ser ministrado em conjunto com os seus pares e respeitar acima de tudo a individualidade de cada um.

Numa perspectiva de Escola Inclusiva, a escola deve identificar e recolher as necessidades diversas da sua população escolar adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um nível exponencial de educação para todos, através de Currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas integradas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respectivas comunidades.

O termo “**Necessidades**” passa a ser encarado como uma resposta que a escola tem que dar para minimizar ou colmatar as necessidades individuais de cada criança, sejam elas permanentes ou temporárias.

De acordo com Correia (1993 cit. por Correia, 1997) as N.E.E. podem ser classificadas de diferentes formas tendo em conta “a necessidade de se efectuarem adaptações, cujo grau de modificação curricular é variável em função da problemática em questão” (p.49).

De acordo com este mesmo autor, as N.E.E. dividem-se em dois grupos:

1- N.E.E. permanentes: são aquelas em que é premente fazer uma adaptação generalizada do currículo, adaptando-o ao perfil de funcionalidade do aluno. Esta adaptação mantém-se durante todo o percurso académico do aluno.

2-N.E.E. temporárias: são aquelas em que só há a necessidade de se fazer uma adaptação parcial do currículo, adequando-o ao aluno num determinado momento do seu percurso académico.

Para este mesmo autor (2008, p.14):

Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio dos serviços da educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.

A legislação que rege actualmente a Educação Especial (Dec-Lei nº3/2008), vem definir o grupo-alvo da Educação Especial, circunscrevendo-o claramente, no grupo a que Simeonsson (1994, cit. por DGIDC, 2008, p.15) refere de “baixa frequência e alta intensidade”.

Isto significa a implementação de uma nova medida, ou seja, os alunos contemplados com o apoio da Educação Especial serão os alunos que apresentem N.E.E. de carácter Permanente.

Adoptando a linguagem apresentada pelas novas políticas educativas, estes alunos (N.E.E. de carácter Permanente) são aqueles que manifestam limitações significativas ao nível da actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente.

1.2- Avaliação das Necessidades Educativas Especiais

As políticas educativas actuais vieram trazer muitas e significativas alterações ao processo de elegibilidade dos alunos quanto a serem ou não portadores de N.E.E..

O processo de avaliação dos alunos deixa assim de se centrar exclusivamente nos problemas dos alunos e passa a abarcar outros factores que lhe são extrínsecos e que igualmente podem estabelecer a causa principal das suas dificuldades.

De acordo com o publicado pela Direcção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular (DGIDC, s/d, p.4):

O “novo Sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (2001) vai ao encontro das exigências decorrentes de uma avaliação dinâmica, interactiva e multidimensional das NEE, uma vez que pela sua estrutura e objectivos permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do aluno, como também os factores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais de diferentes áreas.

Surge assim um novo paradigma de avaliação das NEE que tem sido um tema potencialmente gerador de celeuma e de questões às quais as respostas obtidas ainda não se revelam esclarecedoras para muitos.

Como já foi focado o ponto anterior, a legislação em vigor circunscreve a modalidade de Educação Especial aos alunos com NEE de carácter permanente.

De acordo com a DGIDC (s/d, p.13):

Consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado aqueles que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto escolar, familiar e comunitário, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu

funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão e audição); motor; cognitivo; comunicação, linguagem e fala; emocional e personalidade.

Assim sendo, as NEE de carácter permanente são distribuídas pelos seguintes domínios: Domínio Sensorial (visão e Audição), Domínio Motor, Domínio Cognitivo, Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala e Domínio Emocional e Personalidade.

De acordo com as novas políticas acima citadas, a Classificação Internacional de Funcionalidade propõe-se olhar para a criança como ser biopsicossocial e não pretende rotulá-las face à sua problemática mas sim vê-las na perspectiva da sua funcionalidade.

1.3- Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais

“A Humanidade deve dar à criança o melhor de si própria”.

Convenção dos Direitos da Criança

Nunca como hoje, as crianças ocuparam um lugar tão importante na vida familiar e social. Elas concentram grande parte das nossas atenções e afectos, das nossas esperanças e anseios. Estes sentimentos multiplicam-se quando se trata de uma criança com NEE.

O atendimento a estas crianças deve por isso respeitar os princípios da Inclusão e da escola inclusiva.

“(…) necessidade de reformular a escola de modo a que esta garanta educação e justiça para todos” (Costa, 1996, p.153).

A Educação para Todos, baseia-se nos princípios da plena participação e igualdade. Desempenha um papel fundamental na definição do futuro do ponto de vista pessoal, social e profissional.

O sistema educativo deve ser, por isso, a génese que assegure o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, das crianças com NEE, o núcleo central de uma sociedade inclusiva. A construção de uma Escola Inclusiva constitui assim o grande desafio dos sistemas educativos na actualidade.

As Escolas Inclusivas reclamam “a colocação da criança com NEE junto da criança dita “normal” para fins académicos e sociais” (Correia, 1993, p.66).

Os autores de referência que se dedicam ao estudo desta temática são unânimes na opinião de que as crianças com NEE devem ser colocadas em meios que estimulem o seu potencial e as oportunidades de interagir com os seus pares.

Segundo a opinião de Correia (2003):

(...) de acordo com a filosofia inclusiva, as escolas devem tornar-se verdadeiras comunidades de apoio, onde os alunos com NEE se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente. Nesta óptica, o modo como a escola, e o próprio sistema, se organizam, determinará o tipo de educação que melhor se adequa às necessidades dos alunos com NEE, levando-os à aquisição de competências tão necessárias ao seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal (p.34)

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, não podemos exigir que estes os alunos façam as mesmas aprendizagens e ao mesmo ritmo. Nem tampouco esquecer aqueles que revelam mais dificuldades traçando objectivos inatingíveis.

Temos de objectivar que todos têm de ter direito ao sucesso, que se deseja, seja uma realidade e não uma utopia temos de estar conscientes acerca das barreiras que limitam a participação e a aprendizagem de algumas crianças e que por norma tendem a desviar destas os factores promotores de sucesso: As atitudes (pais, professores, pessoas em geral); a utilização de rótulos; a utilização de actividades mais lúdicas em detrimento das actividades académicas semelhantes ao restante grupo; currículo e avaliação inflexíveis; estratégias de ensino/aprendizagem pouco adequadas; segregação escolar (retirar um aluno da sala, ou seja, optar por uma solução de trabalho separado do restante grupo); Situações de privação (falta de amor, de condições para um desenvolvimento saudável, segurança...); crianças de minorias étnicas/linguísticas ou crianças com incapacidades às quais não se dá a resposta devida.

Tudo o que aqui foi enumerado contribui para que os alunos construam uma auto-imagem e uma auto-estima muito negativa e consequentemente o surgimento de uma barreira a qualquer tipo de tentativa para atingir sucesso. Nesta perspectiva temos de ter sempre presente que qualquer criança pode manifestar dificuldades na escola a qualquer momento da sua vida académica; as dificuldades podem surgir como meios de melhorar o ensino; as mudanças, são quase sempre promotoras da aprendizagem para os restantes alunos e que os professores, quando tentam adequar as suas estratégias de ensino-aprendizagem, devem ser apoiados.

De acordo com Rodrigues (2003):

(...) estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (p. 95).

Para Niza (1996), a diferenciação pedagógica é um direito de todos os alunos. A diferenciação pedagógica requer um modelo de currículo centrado no aluno onde as competências e os conhecimentos que cada aluno terá de adquirir se inter-relacionam com os

interesses e motivações dos outros alunos. Esta realidade de fundo, conduz-nos ao teor da Declaração de Salamanca (1994, p.8) que refere que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, a que a escola deve responder de maneira Inclusiva.

“É a Escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes, quase exclusivamente, a adaptarem-se às exigências da Escola” (César, 2003, cit. por Rodrigues, 2003, p. 122).

2- Inclusão

2.1- Conceito de Inclusão e de Escola Inclusiva

“ Escola Inclusiva não tem a ver com igualdade. Tem a ver com um mundo onde as pessoas são diferentes. Tem a ver com aquilo que podemos fazer para celebrar as diferenças, através da nossa aproximação uns aos outros”.

(Irene Lopez, 1998, EENET)

A actual legislação e as orientações do Ministério da Educação continuam a lançar aos professores um enorme desafio que consiste em romper com todas as formas de exclusão escolar implicando-os directamente na construção de uma escola para o século XXI, isto é, uma Escola Inclusiva “ onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Declaração de Salamanca, 1994, p.41).

Existe plena consciência que cada ser humano é único e como tal os seus objectivos, necessidades e interesses podem ser distintos. Neste contexto, assiste-se uma multiplicidade de projectos de vida, onde se respeitam as identidades: o que cada um é e o que quer ser, o que cada um tem e o que quer ter, o que cada um faz e o que quer fazer.

“A Escola Inclusiva caracteriza-se pelo respeito pela autonomia, dignidade e identidade de cada um”.(César, 2003, cit. por Rodrigues, 2003, p.124).

De acordo com Puigdemallol (1992, cit. por Serrano, 2007, p.57). a educação inclusiva subentende uma educação de qualidade para Todos os alunos, pois todas nós temos necessidades educativas “(...) para aceder aos conhecimentos, habilidades, aptidões e atitudes socialmente consideradas básicas para a sua integração activa no meio a que pertence, como pessoa adulta e autónoma.”

A Inclusão significa “ a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim,

com um apoio adequado (e.q., de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades (Correia, 2003, p.16).

De acordo com Ferreira e Ainscow (2003, cit. por Rodrigues, 2003, p.107) o Centro de Estudos em Educação Inclusiva (CSIE, n/d) caracteriza Inclusão como “crianças - com ou sem deficiências ou dificuldades -aprendendo juntas o sistema regular de ensino, inclusive pré-escola, escolas regulares e universidade, com uma rede de apoio apropriada para responder às suas necessidades”.

De harmonia com Carvalho (2007, cit. por Rodrigues e Magalhães, 2007, p.19) “a educação inclusiva significa uma educação adequada e de alta qualidade para alunos com qualquer tipo e grau de deficiência ou limitação na escola comum”.

De acordo com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (cit. por Booth, 2003, p.4) a educação inclusiva significa que:

(...) as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras. Este conceito deve incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais

Assim, uma Escola Inclusiva deverá ser uma Escola que está apta a dar uma resposta adequada à heterogeneidade dos alunos que a frequentam, promovendo o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades.

Segundo Correia (2008, p.11):

O conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas.

De harmonia com o autor supracitado as Escolas Inclusivas devem adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, causadas pela diversidade de alunos que hoje em dia educam, para que todos sintam que têm as mesmas oportunidades atingindo assim o patamar da educação para todos. Só através de Currículos adaptados, de uma boa estrutura escolar, de estratégias pedagógicas integradas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respectivas comunidades isso será passível de se tornar realidade.

De harmonia com Booth e Ainscow (2002, p.8):

A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças. Isto pode implicar mudanças profundas no que acontece nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais. Para

incluir qualquer criança ou qualquer jovem, temos que estar preocupados com toda a pessoa, na sua globalidade.

“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.”(Correia, 2008, p.11).

É imperativo que os professores acreditem nos valores da Inclusão e que isso os faça promover práticas inclusivas que respondam às necessidades dos alunos. A filosofia Inclusiva motiva professores e alunos a conceberem ambientes interactivos onde imperam a confiança e o respeito mútuos, vectores fundamentais que originam ensino/aprendizagem em cooperação, situações essas essenciais ao fortalecimento das áreas nucleares dos alunos e à configuração de respostas apropriadas às suas necessidades.

De acordo com González (2003, cit. por Correia, 2003, p.48):

A inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. Trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão....

Como corolário, para que se concebam Escolas Inclusivas, há que ter em conta a heterogeneidade: v.g origens sociais, recursos culturais..... Para que se consiga conceber uma Escola para Todos, onde todos devem ter as mesmas oportunidades de aprender, o mais consentâneo e apropriado, é que nessa escola se pratiquem pedagogias diferenciadas.

De harmonia com Warwick (2001, cit. por Rodrigues, 2001, p.112) “ falar em inclusão em educação é, por consequência, falar numa perspectiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais”.

Para Sim-Sim (2005, p.7):

Uma escola para todos significa, antes de mais, um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afectivo, independentemente das respectivas condições de partida. É essa essência que está consagrada na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, datada de 1990, e particularizada para os alunos com necessidades educativas especiais na *Declaração de Salamanca* (1994), onde o conceito de <<escola inclusiva>> ganha raízes.

Para Santos (2007, p.48) “ a inclusão parte do princípio de que a escola e a sociedade é que devem adaptar-se às necessidades de cada um e de todos”.

2.2-Benefícios da Inclusão

"O princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia".

Correia (1997).

É inequívoco que a Inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares constitui uma mais-valia para Todos, desde que bem planificada. Incluir crianças com NEE em escolas do ensino regular desafia os professores a desenvolverem abordagens mais centradas na criança, participativas, e de ensino activo, o que sem dúvida beneficia Todas as crianças.

Os professores, muitas vezes pensam, que precisam ter "habilidades especiais" para ensinar crianças com NEE, porém, os diversos estudos tem mostrado que na maioria dos casos as crianças conseguem ser incluídas mediante um ensino de qualidade que encoraje a participação activa desses alunos.

Um dos grandes benefícios da Inclusão reside no facto de em escolas regulares, as crianças propenderem de uma forma mais assertiva para o incremento de laços sociais adquirindo competências adicionais que agilizem a sua integração ao longo da vida, no meio laboral em particular e noutros contextos da sociedade em geral.

O contacto com os pares ajuda as crianças a projectarem o seu desenvolvimento, favorecendo as condutas de imitação e as aprendizagens. Deste modo, o grupo pode implementar nas crianças com NEE vantagens para a sua integração social, que pela sua heterogeneidade, constituem uma boa preparação para a integração social posterior. As actividades sociais são um dos mais importantes agentes para o desenvolvimento espontâneo da mente das crianças.

Contudo, a aprendizagem é um processo individual porque se uma pessoa é diferente da outra a forma como aprende também será diferente, mas também é um processo social, no sentido em que a colaboração e a partilha de saberes entre as crianças pode ser estimulador para futuras aprendizagens.

Ademais, a filosofia inclusiva exige para um desenvolvimento global integrado, um espírito de grupo, de participação em todos os ângulos da actividade escolar, sem olvidar, contudo, as suas necessidades específicas. Pretende-se com isso, para que dúvidas não perdurem, “retirar-lhe o estigma da “deficiência” (Correia, 2008, p.15).

Esta filosofia possibilita ainda aos seus pares ditos “normais” a criação intrínseca de valores como a tolerância, a compreensão, entreajuda e o respeito pela diferença, valores

estes, tidos por essenciais para a construção de uma sociedade mais digna ou seja mais inclusiva. Por seu turno, a sua adopção veicula um decisivo contributo para a motivação de professores e alunos a criarem ambientes interactivos onde predominam a confiança e o respeito mútuos, vectores fundamentais que originam ensino/aprendizagem em cooperação, situações essas essenciais ao fortalecimento das áreas nucleares dos alunos e à configuração de respostas apropriadas às suas necessidades.

Esta filosofia promove o trabalho cooperativo entre professores, o que para além de dar vantagens aos professores dá vantagens aos próprios alunos, todos beneficiam desse “diálogo”. De acordo com Salend (1998, cit. por Correia 2008, p.15) “os professores titulares e os professores de educação especial, que trabalham em colaboração (em classes inclusivas), apresentam níveis de eficiência e de competência maiores que os colegas que ensinam em classes tradicionais”

Para a escola, a filosofia inclusiva também traz benefícios quer para a escola quer para os pais, “uma vez que os envolve, de uma forma diferencialmente convergente, para ajudarem os alunos a atingirem níveis satisfatórios de sucesso educativo”(Correia e Serrano, 2000, cit. por Correia, 2008).

Em suma, toda esta multiplicidade de benefícios da Inclusão, tende a erradicar naturalmente, os efeitos perversos da Exclusão. Esta ocorre com a integração dos alunos em ambientes segregadores, inaptos na sua preparação para a funcionalidade diária, e incapazes de lhes propiciar a qualidade de vida a que têm direito.

De acordo com Sanches (2005, p. 6) :

A educação inclusiva não se fará se não forem introduzidos na sala de aula instrumentos diferentes dos que têm vindo a ser utilizados. Era nisso que acreditava Célestin Freinet quando trabalhava para uma outra escola, uma escola para dar uma resposta adequada aos seus alunos, por vezes pobres e marginalizados pelo sistema, uma escola que podia fazer dos alunos indivíduos autónomos e críticos.

2.3-Estratégias Promotoras da Educação Inclusiva

“As escolas mais bem sucedidas em dinamizar práticas inclusivas são, talvez, aquelas que, ainda que conhecendo os condicionalismos da criação do movimento da Inclusão, apostam nele como uma meta de igualdade e verdadeira equidade para todos os alunos.”

Rodrigues (2003)

Esta frase de Rodrigues retrata aquele que deve ser o primeiro passo para se pensar numa educação Inclusiva. É certo, tal como afirmam Ainscow e Ferreira (2003), que a

Educação Inclusiva surgiu no seio da Educação Especial mas não nos podemos esquecer que ela tem vindo a ser reflectida para o melhoramento da Educação para **Todos**, porque **Todos** temos necessidades e características próprias.

Assim, e de acordo com César (2003, cit. por Rodrigues, 2003, p.119) “(...) se queremos promover o sucesso escolar e conceber **uma escola de todos e para todos**, há que respeitar (e ouvir!) a diversidade que constitui, hoje em dia, a população da maioria das escolas”.

De harmonia com Roldão (2003, cit. por Sanches, 2005, p.6):

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Ainscow (1997), uma das estratégias para a promoção de uma Educação Inclusiva prende-se com o facto da postura dos professores face à sua turma, ou seja, o professor deve encarar a turma como um todo e planificar em função desse todo. Uma outra estratégia será a dos professores utilizarem os próprios alunos como recurso, tal como refere o autor acima citado (1997): “Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração. De desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e actividades em curso ”(p.16).

A diferenciação pedagógica é outra estratégia promotora de uma Educação Inclusiva. De acordo com Correia (1997, cit. por Morgado, 2003, p.79) “ (...) os professores a partir de uma consistente e global avaliação da situação dos alunos procuram promover de forma diferenciada o seu progresso no contexto heterogéneo da sala”. De acordo com Byers e Rose (1996, cit. por Morgado, 2003, p.80) “ diferenciar representa o estabelecimento de pontes bem-sucedidas entre o currículo e as necessidades e características individuais dos alunos, de todos os alunos”.

De harmonia com esta autora, para a construção de uma Educação Inclusiva, os professores deverão ao nível de sala de aula: arquitectar um clima positivo e coadunável com a aprendizagem; planear as actividades de forma objectiva cuidada e integrada; utilizar modelos diversificados de organização de trabalho; organizar recursos materiais de forma consistente e precisa; estabelecer rotinas adequadas e aptas aos desígnios da Educação Inclusiva; recorrer a actividades multifacetadas e diferenciadas; organizar a sala em rigoroso

respeito pelos objectivos curriculares; gerir de forma eficaz e eficiente o tempo na aprendizagem; estimular a autonomia, a aprendizagem e gosto pelos valores da escola; ...

Mais uma estratégia que podemos considerar é a aposta na formação de professores, esta deve dar armas para se organizarem classes que encorajem processo social de aprendizagem, reconhecendo-se, para tal, o trabalho de pares/trabalho cooperativo.

Para Sanches (2005, p.8):

Com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interacção dos alunos e as competências sociais.

A organização do trabalho em pequenos grupos, com a co-responsabilização de todos os seus elementos e com a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo.

Contudo, a introdução destas estratégias parece exigir mais do que o conhecimento de técnicas. Importante é pois, a capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dado pelos alunos, à medida que se desenvolvem as actividades na classe.

Uma outra estratégia prende-se com o professor ter capacidade de improviso.

De acordo com Ainscow (1997):

A capacidade de ser capaz de modificar planos e actividades à medida que ocorrem, em resposta às reacções dos alunos na classe. É essencialmente através deste processo que os professores podem encorajar uma participação activa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula.

Afigura-se indispensável para a promoção de uma Educação Inclusiva, tal como refere Ainscow (1997), que exista um trabalho de equipa que envolva os professores entre si e os professores com a comunidade educativa.

“Durante estes diálogos os professores são estimulados a empreender formas de reflexão sobre a eficácia daquilo que fazem com os alunos...”(Ainscow, 1997, p.18).

Outro factor decisivo na edificação de uma Educação Inclusiva prende-se com a capacidade de organização da própria escola. Exige-se neste contexto, que esta promova uma Educação Inclusiva, tendo como pano de fundo a obtenção de uma mais-valia, que se almeja certamente com uma incessante busca das respostas aos desafios estruturais, nomeadamente para dar resposta às crianças com NEE, tendo por desiderato o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento.

De harmonia com Carvalho (2007, p.19), o êxito da inclusão é estabelecido “pela dinâmica das interações recíprocas entre as variáveis individuais e as variáveis dos ambientes envolventes, ...”.

De acordo com Ainscow (1997, p.24), as escolas promotoras de uma prática mais inclusiva apresentam as seguintes características:

Liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola; envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente; estratégias de coordenação; focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão e uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa

Para que a Escola concretize realmente a prática de uma escola inclusiva tem de adoptar as seguintes estratégias: ensino Cooperativo; aprendizagem Cooperativa; resolução Cooperativa de Problemas; formação de grupos heterogéneos e ensino efectivo.

3-Spina-Bífida

3.1-Definição

A Spina Bífida é, das anomalias congénitas, classificada como a mais importante e uma das mais graves e frequentes.

De acordo com Cuberos et al. (1993, cit. por Bautista, 1997, p.272):

a espinha bífida consiste numa série de malformações congénitas que apresentam em comum, e como característica fundamental, uma fenda da coluna vertebral resultante do encerramento anormal do tubo neural por volta dos 28 dias de gestação ou, segundo outra teoria, de uma rotura posterior ao encerramento do tubo.

Nielsen (1999) define Spina-bífica como “uma mal formação congénita em que parte de uma ou mais vértebras não se desenvolve por completo deixando parte da espinal medula exposta”(p.89).

De acordo com a NICHCY (2010, p.1) a spina bífida define-se como uma “fenda” na espinha, ou seja, a coluna vertebral não se fechou completamente.

Segundo esta folha informativa e de acordo com a Associação “SPINA BIFIDA E HIDROCEFALIA” de Portugal (ASBIHP, s/d), existem três tipos principais de spina bífida:

1- Spina Bífida Oculta - Este é um tipo muito comum e que raramente causa deficiência. É o grau mais ligeiro desta problemática. Existe uma formação ligeiramente deficiente de uma das vértebras.

Pode ter algumas manifestações externas como por exemplo uma cova ou um tufo de pêlos nas costas. Como habitualmente não há sintomatologia, muitas pessoas desconhecem ter Spina Bífida Oculta. A Spina Bífida Oculta pode ser detectada por raio X quando, por acaso, se faz um exame radiológico por qualquer outra razão.

A medula espinal e os nervos são geralmente normais sem que se verifiquem sintomas ao nível neurológico.

2- Spina Bífida Cística- Neste tipo os sinais visíveis são uma “bolsa” ou quisto na região dorsal coberta por uma fina camada de pele. Existem dois tipos de Spina Bífida Cística:

a) Meningocelo - Neste tipo de Spina Bífida, a bolsa contém tecidos que cobrem a spinal medula (meninges) e líquido cefalorraquidiano. Este líquido banha e protege o cérebro e a spinal medula. As raízes nervosas não estão geralmente muito lesadas e estão aptos a funcionar, por isso normalmente, existem muito poucos sinais de deficiência. É a forma menos comum.

b) Mielomeningocelo - O Mielomeningocelo é o mais grave e comum dos dois tipos de Spina Bífida Cística. Neste caso a bolsa contém, para além de tecido e líquido cefalorraquidiano, também raízes nervosas e parte da spinal medula. A spinal medula está lesionada ou não totalmente desenvolvida. Como resultado existe sempre alguma paralisia ou perda de sensibilidade abaixo da região lesada e problemas de incontinência quer da bexiga ou quer dos intestinos. A gravidade da deficiência depende da localização da malformação e da quantidade de raízes nervosas danificadas. Muitas pessoas têm problemas de incontinência devido a danos causados nos nervos que vão do fim da spinal medula para a bexiga ou para os intestinos.

3- Se a malformação se localiza a níveis superiores pode surgir:

a)Encefalocelo- É uma bolsa que se forma quando os ossos do crânio não se desenvolvem correctamente. Pode conter apenas líquido cefalorraquidiano, contudo pode conter também parte da massa encefálica, resultando em danos cerebrais.

b)Anencefalia- Ocorre quando o cérebro não se desenvolve correctamente ou está ausente. Esta é uma lesão incompatível com a vida.

3.2-Etiologia

As causas da spina bífida não são ainda conhecidas. Hoje em dia, de acordo com Cuberos et al. (1993, cit. por Bautista, p.273) “aceita-se que é devida a uma predisposição familiar, poligénica, em que a intervenção de diversos factores ambientais determina a aparição da malformação no embrião”.

De acordo com os mesmos autores, a incidência desta malformação varia segundo o tempo, local, grupos étnicos, sexo, classe social e idade da mãe, oscilando entre um e quatro por mil nados vivos. A incidência é muito maior quando se trata de gémeos monozigóticos, cerca de 20 %, enquanto nos heterozigotico, cerca de 6%.

Embora a Spina Bífida não seja hereditária, existe um risco agravado de uma recorrência. Assim, se um casal tem um familiar ou um filho com Spina Bífida existe risco de vir a ter outro bebé com o mesmo problema. O risco de um adulto com Spina Bífida vir a ter um filho comum problema semelhante é também muito maior.

3.3-Problemas Associados

As alterações que surgem associadas à spina bífida podem ser extremamente graves. De acordo com Cuberos et al. (1993, cit. por Bautista, p.273) “ quanto mais extensa e/ou alta a lesão estiver localizada, mais frequentes e graves serão as lesões associadas”.

De acordo com os mesmos autores, as lesões mais comuns que aparecem associadas à spina bífida são:

- a)Hidrocefalia
- b)Alterações Neurológicas: paralisias flácidas das extremidades inferiores com perda de sensibilidade abaixo do nível da lesão vertebral medular.
- c)Alterações Ortopédicas: malformações nos pés, cintura pélvica e coluna vertebral.
- d)Alterações das Funções Urológicas e Intestinais (incontinência de esfíncteres).

De harmonia com a folha informativa NICHCY (2010, p.2) “ainda que a spina bífida seja considerada uma problemática bastante comum, até há bem pouco tempo as crianças que nasciam com a forma mais grave da doença, o Mielomeningocelo, morriam pouco depois de nascer”.

Segundo o que se pode ler neste documento, actualmente essa situação já não se verifica pois nos dias que correm o procedimento para drenar o líquido da espinal medula pode acontecer durante as primeiras quarenta e oito horas de vida, existindo assim maior

probabilidade de sobrevivência para as crianças que nascem com esta problemática. No entanto, a maior parte destas crianças, têm que ser submetidas a inúmeras intervenções cirúrgicas durante a sua infância.

3.4-A Spina Bífida em contexto escolar

Não existem estudos científicos que comprovem a existência de alguma problemática ao nível cognitivo em crianças com spina bífida.

Segundo Cuberos et al. (1993, cit. por Bautista, p.279) “podem apresentar graves dificuldades de aprendizagem na primeira infância e de integração social na adolescência”.

De acordo com estes mesmos autores, essas dificuldades poderão ter as seguintes origens:

- as sequelas da hidrocefalia, que embora controlada clinicamente, podem causar distúrbios nas funções intelectuais;
- a falta de experiências, devido aos longos períodos de hospitalização e às dificuldades na deslocação/manipulação;
- alterações no comportamento motivadas por atitudes e acontecimentos.

“ A escolarização da criança com espinha bífida deve ser encarada numa perspectiva de normalização, isto é, mais do ponto de vista das capacidades da criança do que das suas incapacidades” (Cuberos et al., 1993, cit. por Bautista, p.281).

Segundo a NICHCY (2010) estas crianças, com o diagnóstico de spina bífida, são elegíveis para beneficiar dos serviços da educação especial por se considerar esta problemática como um problema de saúde física. Assim, a escola, deve facultar a estas crianças um Programa Educativo Individual.

Ao nível de sala de aula as crianças com spina bífida podem apresentar algumas dificuldades de acordo com a sua mobilidade. Por isso recomenda-se que estas crianças ocupem um lugar perto do professor o que as vai ajudar a superar ou minimizar o défice de atenção que normalmente apresentam. As que dependem de uma cadeira de rodas devem utilizar mesa adaptada. O professor tem um papel fundamental na sensibilização dos colegas para a problemática da incontinência esfincteriana.

3.5-Tratamento

De acordo com Cuberos et al. (1993, cit. por Bautista, p.285) “ o objectivo final do tratamento de reabilitação do mielomeningocelo é conseguir a máxima independência funcional para o paciente, autonomia pessoal e uma integração, tão completa quanto possível na sociedade.”

Ao falar-se de autonomia pessoal fala-se no conjunto de capacidades que o indivíduo tem para realizar a higiene, vestir/despir, alimentação e deslocação. A autonomia é a base para que um indivíduo se possa assumir como membro da sociedade.

Para que esse objectivo seja atingido o tratamento deve ocorrer o mais precocemente possível e deve ser feita por uma equipa multidisciplinar onde a participação dos pais é vital.

De acordo com a NICHCY (2010), as incapacidades físicas que a spina bífida pode provocar desenvolvem, na maior parte dos casos, problemas ao nível sócio emocional destes indivíduos. É aos pais e à escola que cabe o papel de os fazer desenvolver de forma integral, ou seja, dentro dos limites de saúde e bem-estar destes alunos, cabe aos pais e à escola promover a sua autonomia e independência pessoal para que possam participar nas mesmas actividades que os seus pares.

4-A Deficiência Mental

“Podemos contradizer o determinismo genético porque nada no ser humano está definitivamente escrito...”

Reuven Feuerstein

4.1-Definição, Diagnóstico e Classificação da Deficiência Mental

4.1.1-O Conceito de Deficiência Mental

Para a UNESCO “ A deficiência é uma de entre todas as possibilidades do Ser Humano, portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam, como factor natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades Humanas ” (UNESCO, 1977;p.17).

A concepção de Deficiência Mental ainda hoje gravita num campo de imprecisão e divergências, embora existam pontos de convergência.

De acordo com a descrição do DSM.IV, a característica principal da Deficiência Mental assenta no “funcionamento intelectual significativamente inferior à média,

acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, auto-cuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades académicas, trabalho, lazer, saúde e segurança”.

Segundo a A.A.M.R., em 1992, a Deficiência Mental é definida como “uma limitação substancial no processo adaptativo psicossocial presente do indivíduo, sendo caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, e coexistindo simultaneamente com limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, auto-suficiência, sociabilização, independência em casa e na comunidade, saúde, segurança, aprendizagem escolar, lazer e trabalho, tendo ela que se manifestar antes dos 18 anos de idade”.

Na Deficiência Mental, como nos demais problemas de psiquiatria, a capacidade de adaptação do sujeito ao objecto e da pessoa ao mundo, é o elemento que mais se relaciona com a noção de normal. Teoricamente, deveriam ficar para segundo plano as questões mensuráveis de QI, já que a unidade de observação é a capacidade de adaptação.

Podemos, assim, tentar definir Comportamento Adaptativo como:

“A eficácia ou o grau com que o indivíduo encontra o padrão de independência social e responsabilidade social esperada para a sua idade e grupo cultural”(Grossman, 2003; p.45)

4.1.2-O Diagnóstico de Deficiência Mental

Segundo Vieira e Pereira (2003) o diagnóstico da deficiência Mental implica a aplicação de quatro vectores:

- 1- Uma avaliação válida que tenha em conta a diversidade cultural e linguística e também as diferentes capacidades de comunicação e os factores de comportamento.
- 2- O reconhecimento das limitações no comportamento adaptativo ocorrem nos contextos e ambientes sociais que são típicos para os colegas da mesma idade do indivíduo e formam o índice das necessidades individuais de apoio.
- 3- As limitações específicas em algumas capacidades de adaptação coexistem muitas vezes com outras capacidades por vezes bastante desenvolvidas.
- 4- Os apoios devem ser adequados e durar o tempo necessário à melhoria da pessoa com deficiência mental.

4.1.3- A Classificação de Deficiência Mental

Independentemente de a Classificação da Deficiência Mental ser sujeita a inúmeras críticas, que encerram frequentes abordagens passivas à problemática da sua habilitação, a sua diferenciação atípica em ligeira, moderada, severa ou profunda ainda subsiste em vários contextos médicos e psicopedagógicos, sendo fundamental que ela subentenda preferencialmente quais os tipos de serviços de apoio que devem ser criados (exemplo: intermitentes, limitados, extensivos ou permanentes), visando a maximização do potencial adaptativo dos indivíduos assim identificados (Fonseca, 2001, pp.100-101).

São as técnicas psicométricas que mais se têm imposto na determinação do grau da Deficiência Mental, utilizando o Quociente Intelectual (Q.I.) para a sua classificação.

Atendendo ao Q.I. existem cinco níveis ou graus de Deficiência Mental propostos pela A.A.M.D. e pela O.M.S.:

Quadro1- Graus da Deficiência Mental (De acordo com a Organização Mundial de Saúde e a Associação Americana para a Deficiência Mental)

Deficiência Limite ou Borderline (Q.I.:68-85)	Deficiência Mental Ligeira (Q.I.:52-68)	Deficiência Mental Moderada (Q.I.:36-51)	Deficiência Mental severa (Q.I.:20-35)	Deficiência Mental Profunda (Q.I.:inferior a 20)
-Atraso nas aprendizagens ou algumas dificuldades concretas	-Problemas de origem cultural, familiar ou ambiental. -Podem desenvolver aprendizagens sociais e de comunicação e revelam capacidade para se vir a adaptar e integrar no mundo laboral. -Dificuldades de aprendizagem das técnicas instrumentais, mas podem chegar a alcançar um nível escolar equivalente ao 1º ciclo do ensino básico. -Atraso mínimo nas áreas perceptivas e motoras.	-Podem adquirir hábitos de autonomia pessoal e social, aprendem a comunicar pela linguagem verbal, mas apresentam frequentes dificuldades na expressão oral e na compreensão dos convencionalismos sociais. -Denotam um desenvolvimento motor aceitável. -Difícilmente chegam a dominar as técnicas instrumentais de leitura, escrita e cálculo.	-Necessitam de protecção ou ajuda, pois o seu nível de autonomia social e pessoal é muito pobre. -Problemas psicomotores acentuados. -Podem até aprender algum sistema de comunicação, mas a sua linguagem verbal será sempre muito deficitária. -Existe a possibilidade de serem treinados em algumas actividades básicas da vida diária.	-Grandes problemas sensório-motores e de comunicação. - Dependentes dos outros em quase todas as funções e actividades, pois os seus handicaps físicos e intelectuais são gravíssimos. Excepcionalmente poderão ter autonomia para se deslocar e responder a treinos simples de auto-ajuda.

Em conclusão, poderá dizer-se que as definições de deficiência intelectual utilizam como principais critérios os resultados obtidos pelos indivíduos nas provas de inteligência e/ou a sua capacidade de adaptação e integração na sociedade.

Os sistemas de classificação, por seu lado, fundamentam-se nos desvios dos resultados obtidos nos testes de inteligência relativamente à média e ao grau de adaptação social.

“A caracterização da Deficiência Mental é deveras complexa, não existindo até hoje uma caracterização ideal, consensual ou universal” (Fonseca, 2001, p.101).

4.1.4-As causas da Deficiência Mental

De acordo com a Organização Mundial de Saúde e a Associação Americana para a Deficiência Mental as causas da Deficiência Mental podem ser genéticas, ambientais ou psicossociais. Os factores genéticos actuam antes da gestação estando a origem da deficiência determinada pela herança genética. São factores endógenos. Existem dois tipos de causas genéticas conhecidas: as genopatias e as cromossomopatias.

Os factores extrínsecos podem ser Pré-Natais (factores que actuam antes do nascimento), Péri-Natais (actuam durante o momento do parto ou no recém-nascido) e Pós-Natais (são factores que actuam após o nascimento).

Os factores psicossociais caracterizam-se como: ambiente social pobre em estímulos ou com estímulos intensos, privação de afecto, negligência, maus-tratos, carências sócio-económicas e perturbações psíquicas dos pais.

4.1.5-Características e Alterações no Desenvolvimento da Deficiência Mental

Não podemos nem devemos dizer que os indivíduos com deficiência mental têm todos as mesmas características. Não o podemos fazer por uma razão muito simples, não temos todos a mesma constituição biológica, as mesmas experiências ambientais nem tampouco o mesmo comportamento pessoal e social.

Podemos dar a conhecer algumas das características mais significativas:

Quadro 2- Características da Deficiência Mental (De acordo com a Organização Mundial de Saúde)

Físicas	Pessoais	Sociais	Cognitivas
-falta de equilíbrio; -dificuldades de locomoção; -dificuldades de coordenação; -dificuldades de manipulação.	-ansiedade; -falta de autocontrolo; -tendência para evitar situações de fracasso mais do que para procurar o êxito. -possível existência de perturbações da personalidade.	-atraso evolutivo em situações de lazer e actividade sexual; -problemas nas relações interpessoais.	-problemas de memória; -problemas de categorização; -dificuldade na resolução de problemas; -défice linguístico

Ainda segundo a Associação Americana para a Deficiência Mental (1992), no desenvolvimento de uma criança com deficiência mental deparamo-nos habitualmente com dificuldades psicomotoras, sensoriais, de linguagem, de autonomia e nas relações sociais.

Relativamente à formação da sua personalidade a criança com deficiência mental tem dificuldade em estruturar as suas experiências, em estabelecer comunicação e em reconhecer-se como pessoa.

Face a estes argumentos enumerados, só a escola regular será o meio mais propício para o desenvolvimento da criança com D.M.. Só num ambiente **“normalizado”**, interagindo com os seus pares sem deficiência terá mais oportunidades de desenvolvimento pessoal, integração na comunidade e socialização. Por isso “...eles têm o direito de se desenvolver como as demais pessoas em ambientes que não discriminem mas valorizem as diferenças.” (Mantoan, 1998)

A escola como meio inclusivo deve proporcionar à criança com D.M. um meio alternativo para que esta tenha a oportunidade de, ao seu ritmo, desenvolver competências e mostrar as suas potencialidades.

Desenvolver a autonomia é um dos principais objectivos na Educação de uma criança com Deficiência Mental.” Devem ser os Currículos a adaptar-se às necessidades do aluno e não o inverso” (Costa; 2000; p.5).

Só com Currículos diferenciados/individualizados os conteúdos das aprendizagens poderão contribuir para que a vida actual e futura da criança possa decorrer com o máximo de

autonomia possível, nos vários ambientes que a rodeiam. São estes conteúdos que promovem a sua qualidade de vida.

Assim sendo, os alunos com D.M. devem usufruir de currículos que promovam a sua autonomia nos ambientes que fazem parte integrante da sua vida, ou seja, “Desenvolver competências específicas em e para ambientes naturais específicos” (Costa; 2000; p.9)

Os Programas Educativos Individuais destes alunos deverão conter um número razoável de aprendizagens funcionais, ou seja, deverão ter em conta aprendizagens em que consigam ter sucesso quer individualmente quer com apoio. Só desta forma desenvolverão a sua autonomia, a sua auto-estima, dando-lhes a oportunidade de se tornarem cidadãos válidos para a nossa sociedade.

5- O Envolvimento Parental

*“ A família hoje, como outrora, é o elo de ligação
essencial e primeiro, entre o indivíduo,
a natureza e a cultura.”*

(Costa, A., 1996)

De harmonia com Portugal (1992), para se perspectivar ecologicamente o desenvolvimento humano, é necessário estudar a interacção de um sujeito activo em constante crescimento tendo presente ainda a transformação do meio em que vive e a sua inserção nos vários contextos.

Actualmente, reforça-se o reconhecimento e a valorização da influência das relações familiares no desenvolvimento harmonioso da criança e o reflexo desta realidade em termos educativos, como se pode constar na Declaração de Salamanca:

A família surge-nos como o centro de formação da criança e de aprendizagem da sua conduta social, sendo através das relações afectivas que esta se vai afirmar na sua plenitude adulta. É através da família que se tem a primeira imagem do mundo, nela se colhem princípios, se adoptam modelos e se elaboram referências marcantes na formação da sua personalidade. “ A Educação das crianças com Necessidades educativas Especiais é uma tarefa compartilhada por pais e profissionais. Uma atitude positiva por parte dos pais favorece a integração social e escolar. Os pais precisam de apoio para assumir as suas funções de pais duma criança com NEE. O papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se forem transmitidas informações necessárias numa linguagem simples e clara; responder às necessidades de informação e de treino das capacidades dos pais é uma tarefa de especial importância nos ambientes culturais que carecem de uma tradição escolar.” (1994; p.37)

A família é o núcleo central da aprendizagem sócio-afectiva e constitui um foco essencial para a intervenção com crianças/jovens em risco ou com Necessidades Especiais (NEE). As famílias funcionam como mediadoras entre o indivíduo e a sociedade, inserindo-se o sistema familiar numa ecologia sistémica social mais abrangente, sendo afectado pelas mudanças na comunidade e na sociedade.

Segundo Pereira (1996) existem combinações possíveis de diferentes factores levam a grandes variações e fazem com que cada família seja única, no concernente aos recursos disponíveis, aos valores adoptados, à forma como interagem os seus membros, e à forma de encaram as suas funções no seio da família.

Tal como sugere Nielsen (1999), uma criança que apresente uma problemática severa pode ter um impacto profundo na família e nas interacções que nela se estabelecem.

Os pais idealizam a sua criança como perfeita e face a uma realidade contrária o choque inicial, a rejeição, a incredulidade e a dor enraízam-se no sentimento familiar.

“Nessa altura não querem ser pais, não querem fazer parte de um casal e até mesmo nem adultos querem ser ...” (Talaia, 2001; p.28)

Fonseca (2001), alerta para a necessidade de apoio psicoterapêutico, porque nenhuma família está preparada para o nascimento de uma criança deficiente, e quando tal acontece surgem um conjunto de atitudes afectivas que não favorecem o desenvolvimento da criança.

Quanto mais depressa os pais aceitarem a realidade, mais cedo estabelecem uma relação com a criança.

A partir do momento em que se começam a rever nessa criança encontram-se numa “fase de reorganização e equilíbrio”(Botelho, 1994).

Com o decurso do tempo, o casal aceita e reorganiza a sua vida em função da criança que nasceu. Para a assunção dum papel determinante na educação do seu filho com NEE, necessitam de superar a crise do seu nascimento e de estabelecer com ele um relacionamento tão normal quanto possível. Este processo pode ser longo e o apoio de familiares, amigos e técnicos revela-se fundamental.

Expressar sentimentos constitui um passo rumo à envolvimento e promoção do desenvolvimento do seu filho.

O comportamento dos pais para com um filho deficiente deve contar com uma colaboração activa, pois aguardando-os um percurso penoso, é necessário encontrar formas adequadas de atenuar barreiras, que à partida se podem revelar de difícil transposição.

O trabalho com as famílias deve ser encetado a partir de uma abordagem individualizada, mas tem de possibilitar o necessário apoio de forma globalizante.

“O papel do profissional constitui uma fonte importante de apoio no contexto familiar.” (Correia; 1997; p.153).

Perceber as famílias, as suas diferenças reactivas à deficiência da criança que nasceu a sua estrutura própria, a cultura, linguagem, religião, nível educativo e meio envolvente revela-se primordial, e tentar caracterizá-la de uma única forma será, com certeza inútil tal como afirma Baily (1988).

Turnbull (1990) identifica quatro importantes estruturas que sublinham a forma como a deficiência afecta e condiciona a Família:

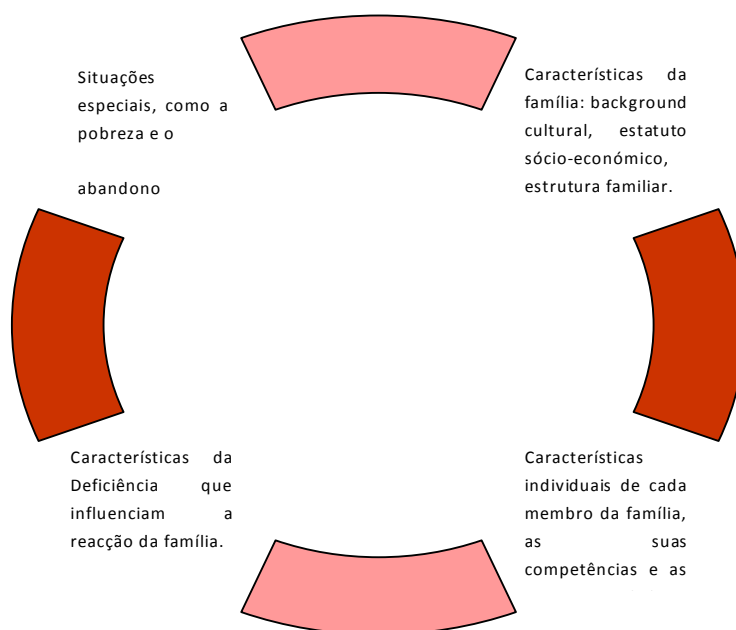


Figura 1- Impacto da deficiência em contexto familiar (Turnbull, 1990)

Nesta perspectiva, todas as crianças, e as crianças com deficiência são antes de mais crianças, que devem ser acolhidas na escola com o duplo objectivo de “habilitar ensinando e educar sociabilizando” (D’Orey; 1993).

Quando a escola cumprir esta função, produzirá cidadãos adultos, autónomos, responsáveis e participantes na construção de uma sociedade a todos os níveis moderna.

“A escola actual, não pode mais aplicar a assimilação e negar a diversidade, sem o risco de falhar os seus objectivos e atraiçoar a sua função mas tem que, pelo contrário, promover a dignidade e a riqueza do diferente” (D’Orey, 1993;p.20).

A árdua tarefa que espera a escola, reclama parcerias e intercâmbio que conte com a família e com a comunidade e em que as condicionantes comportamentais de cada criança sejam consideradas na aprendizagem e nas estratégias de sociabilização.

O envolvimento das famílias no processo educativo e a sua participação na vida da escola, são encaradas por muitos estudiosos como fundamentais, para a melhoria da qualidade de ensino.

Mas nem todos os pais se envolvem da mesma maneira na educação dos seus filhos. Existem diferenças significativas nesse envolvimento e são os pais, da classe média que mais se envolvem na vida escolar.

As famílias de menos estatuto sócio-económico, bem como as de diferentes etnias, são as que menos se envolvem na escola (Davies, 1989).

O envolvimento das famílias na escola não é, no entanto, apenas determinado pelas suas características. As diferenças entre a cultura dos pais e a cultura da escola leva a um desfaseamento entre a lógica do saber aprendido no processo de socialização, que dura toda a vida, e o capital cultural e códigos que a escola valoriza e reproduz (Vieira cit. por Matos, 1997).

Para estes pais a escola torna-se difícil de alcançar pela sua organização, tradição e atitude dos professores (Marques, 1994) a afastarem das famílias e tornarem difícil a concretização de estratégias de colaboração.

No entanto, e de acordo com inúmeros estudos já concretizados, existe um melhor desempenho escolar ao nível global quando se verifica um maior envolvimento dos pais no processo educativo do aluno.

Henderson (cit. por Villas-Boas, 2001, p.83) destaca “(...) a importância que a participação dos pais tem, especialmente, para o sucesso ou insucesso das crianças mais desfavorecidas”.

Esta participação dos pais na vida da escola, por ser considerada crucial, é uma das principais contemplações em termos legais (Dec-lei nº3 de 2008) em que os pais têm para

além do direito, o dever de participar na organização do processo educativo dos seus educandos.

Villas-Boas (2001) destaca como factores para o “desentendimento/afastamento” dos pais face à escola, a falta de tempo /disponibilidade e a desconfiança recíproca, a linguagem, as diferentes prioridades, etc...

“(...) a origem do conflito é, ainda, mais antiga e está a origem da própria escola que foi criada, precisamente, para libertar as crianças do amor dos seus pais(...)” Villas-Boas (2001, p.101).

Zabalda (1987 cit. por Silva, 1998, p.47) afirma que “só a conjugação de três variáveis críticas – o aluno, a família e o professor” – torna possível a aprendizagem”.

Urge pois, ultrapassar barreiras, divergências, constrangimentos, para que todos em conjunto consigamos construir uma escola eficaz, a par de uma sociedade mais diga ou seja mais Inclusiva.

“ A colaboração escola-família inclui as noções de parceria de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (Marques, 1999, p.42).

Ainda de acordo com Seeley (1988, cit. por Villas-Boas 2008, p.48) o fundamento do insucesso não está na escola, nem na família, mas na carência de uma “relação produtiva de aprendizagem entre ambas”.

“O envolvimento dos pais nos cenários que constituem o mundo da criança dá-lhes poder, dá-lhes influência e permite-lhes um conhecimento maior dos seus papéis e das suas competências para ajudarem os filhos a crescer de uma forma saudável” Davies (1988 cit. por Marques, 1988, p.33)

Outros autores partilham desta mesma opinião de que o envolvimento parental é sem dúvida um factor importante quer na eficácia das escolas quer na melhoria da qualidade do ensino.

“As crianças cujos pais se envolvem na escola e na educação têm vantagens em relação às restantes” Epstein (1987, cit. por Marques, 1988, p.19)

De acordo com Sarmiento e Marques (2008) a controvérsia em torno da relação escola-família só teve início em meados dos anos sessenta. Até então, o papel de ambas as partes deste binómio estava claramente definido, não se reconhecia, na instituição escolar, espaço para os pais e estes claramente não se imiscuíam na vida escolar dos seus educandos.

Posteriormente, com a massificação do ensino, a base social da população que frequenta as escolas aumentou significativamente, abrangendo todas as franjas da sociedade. A opinião mútua acerca dos seus papéis no processo de socialização das crianças e jovens torna-se cada vez mais divergente e a comunicação entre a escola e a família começa a ser cada vez mais difícil.

Para Seabra (2008, p.140):

A correspondência estrutural entre a especificidade cultural de certos grupos sociais (a classe média em ascensão) e a cultura escolar contribui para a existência de relações entre a escola e as famílias pouco pacíficas e frequentemente atravessadas por tensões várias: a escola acusa de alheamento as famílias socialmente mais desfavorecidas e critica as famílias com estatuto social mais elevado de excesso de interferência na vida escolar. Apesar de os estudos revelarem uma predominância da defesa da abertura da escola às famílias, tanto no caso dos professores como no dos pais, persiste uma diversidade de entendimentos sobre o papel a atribuir à escola e à família, tanto da parte dos professores como dos pais.

Vários estudos referem que o envolvimento parental varia segundo o seu grau académico, quanto mais baixo é a escolaridade dos pais menos estes procuram a escola.

No entanto, no geral, em Portugal independentemente do seu estrato social o envolvimento parental na escola é parco.

De acordo com Seabra (2008, p.140) :

O problema acresce precisamente, na interrelação da escola com estes grupos sociais mais contrastantes: os mais desfavorecidos, na medida em que um dos parceiros-a escola-transporta uma “matriz cultural” de superioridade em relação à educação que não ocorre no seu seio (incluída a familiar) e, no caso das famílias mais favorecidas socialmente, na medida em que também um dos parceiros-neste caso as famílias- se considera socialmente mandatado para controlar e ditar o que ocorre no outro contexto.

A colaboração escola-família, segundo Marques (1993) abarca as noções de parceria, de divisão de responsabilidades e de participação, baseadas na concepção de que o sucesso educativo para todos só é exequível com a cooperação de todos os que fazem parte do Universo do aluno.

De acordo com este mesmo autor, cabe à escola dar o primeiro passo no processo de aproximação com a família. É à escola que compete tomar a direcção e a iniciativa deste processo, concebendo programas que capacitem as famílias a desenvolverem um maior interesse pela escola e pela educação dos seus filhos.

Para Davies (1987, cit. por Marques, 1988, p.25)

As escolas deverão criar programas diversificados de envolvimento dos pais e proceder à concretização de uma acção afirmativa em favor dos pais em desvantagem. Caso contrário,

o envolvimento parental pode acentuar, em vez de diminuir, o fosso entre as crianças de diferentes grupos sociais

Villas-Boas (2008, p.57) também corrobora desta mesma opinião quando afirma que “o envolvimento parental individual, não se pode atingir apenas por decreto, mas sim através de estratégias que visem a vivência de parcerias”.

De acordo com esta mesma autora (2008, p.61) “muitas vezes a escola precisa de um estímulo exterior para iniciar esse processo de parceria....a parceria tem de garantir que haja confiança entre os parceiros e que haja a manifestação de uma abertura ao diálogo”.

De harmonia com Marques (2005, cit. por Sarmento & Marques, 2008, p.70):

(...) só é possível entender a existência de relação escolas-famílias num modelo de escola que admita, para lá dos imperativos legislativos, a relevância de a acção educativa se inserir num projecto educativo de uma comunidade em que, como tal, todos (pais, professores, alunos, outros actores sociais) têm espaço de participação, e em que às crianças, particularmente, como escrevemos noutra registo, seja assegurado o direito a uma educação informada, “que assenta na lógica da sua participação com voz nos processos de vida em que se desenvolvem.

Para Silva (2008, p.126) é premente a “necessidade de uma política de escola face às famílias”.

Para este autor não basta envolver as famílias em actividades diversificadas no seio escolar mas encaixar essas actividades numa política de escola de abertura às famílias.

Pelas palavras do autor percebemos que é à escola que cabe esse papel já que é o elemento mais forte da relação escola-família.

Epstein (1987, cit. por Marques, 1988) considera cinco tipos de envolvimento:

1-Ajudar o filhos em casa- cabe aos pais satisfazer as necessidades básicas (sono, vestuário, alimentação, saúde ...) dos seus filhos. É também da sua competência criar uma rotina familiar diária e definir regras básicas de comportamento que lhes proporcione um ambiente saudável e estimulante ao seu desenvolvimento integral;

2-Comunicar com os pais - cabe à escola o dever de informar os pais sobre o seu regulamento interno, sobre os programas escolares e sobre o nível de competências dos seus educandos;

3-Envolvimento dos pais na escola – neste ponto pode-se incluir o apoio voluntário à escola por parte dos pais (auxiliando os professores na organização das visitas de estudo, festas e no apoio aos alunos com dificuldades), a presença nas reuniões de pais e a frequência de uma escola de pais;

4-Envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem, em casa – os pais podem ajudar na realização de fichas de trabalho, projectos de investigação ou desenvolver actividades que

ajudem os seus educandos numa ou noutra matéria em que tenham mais dificuldade. Para tal, devem contar com a ajuda dos professores; para que haja uma continuidade de trabalho;

5-Envolvimento dos pais no governo das escolas – este último ponto confere aos pais o direito de participar na tomada de decisões.

Para Davies (1987, cit. por Marques, 1988) o modelo de envolvimento dos pais processa-se de uma forma diferente, assenta primordialmente na participação dos pais na tomada de decisões escolares. Segundo este autor as formas de envolvimento parental dividem-se em quatro categorias:

- 1-Tomada de decisões;
- 2-Co-produção;
- 3-Defesa de pontos de vista;
- 4-Escolha das escolas pelos pais.

De acordo com Villas-Boas (2008, p.52) vários estudos realizados comprovam a importância da parceria entre os pais e a escola para “minimizar as diferenças culturais ... o que por sua vez contribui para a melhoria do desempenho escolar e para a melhoria do desempenho escolar e para a criação de ambientes familiares mais favoráveis à aprendizagem”.

Para Soares (2008, p.80), “a missão da escola deve passar pela capacidade de articulação entre os professores, os alunos e os pais. Esta relação é fundamental para o sucesso educativo dos alunos”.

“É que a relação escola-família configura uma concepção de escola, mas também uma concepção de sociedade” (Silva, 2005, cit. por Sarmiento & Marques, 2008, p.70).

6- A Criança Socioculturalmente Desfavorecida

“É um facto constatado que aparecem maiores dificuldades cognitivas, afectivas e emocionais, em indivíduos pertencentes às faixas sociais mais pobres”

(Díaz & Resa, cit. por Bautista, 1997, p.186)

O ambiente familiar e doméstico, tal como já foi referido num dos capítulos anteriores, exerce um papel muito importante no diagnóstico da qualidade de aprendizagem de uma criança.

De acordo com Smith e Strick (2001) várias pesquisas comprovam que um ambiente estimulante origina alunos curiosos, falamos mesmo de crianças cuja saúde ou inteligência está comprometida.

Está no senso comum que as crianças que coabitam com um ambiente harmonioso em que são constantemente incentivadas desenvolvem um saudável auto-conceito que lhes possibilita estar mais disponíveis para as aprendizagens académicas e assim encarar essas aprendizagens de uma forma mais objectiva. Estas crianças estão, sem dúvida, capacitadas com mecanismos que lhes permitem minimizar ou contornar as suas limitações, mesmo quando estas são bastante graves.

Pelo contrário, as crianças privadas desse mesmo ambiente defrontam-se com inúmeros obstáculos, mesmo quando a suas limitações não são tão significativas. Normalmente estas crianças apresentam um ritmo mais lento das aptidões cognitivas básicas, demonstram baixa auto-estima e auto-confiança, não se mostram crianças curiosas e interessadas pelas aprendizagens escolares, são crianças que têm pouca resistência à frustração desistindo facilmente assim que encontram o primeiro obstáculo e demonstram poucas relações sociais devido a não conseguirem realizar uma comunicação eficaz devido ao código linguístico utilizado.

Múltiplos factores, ao nível do ambiente familiar, podem prejudicar a capacidade de aprendizagem de uma criança. Entre esses factores destacamos a privação de sono, higiene, cuidados médicos e nutrição. Realçamos ainda fenómenos culturais étnicos e linguísticos. Destacamos também as famílias desestruturadas, que não conseguem firmar um ambiente securizante de forma a haver um regular cumprimento de regras, onde as crianças gerem com toda a autonomia o seu tempo e onde a família não percebe nem valoriza o papel da escola.

A família, hoje em dia, não é um modelo de estabilidade, já não é um porto seguro. Há desentendimentos entre os pais, divórcios e “luta” pelos próprios filhos, Por outro lado, vive-se uma sociedade de violência e desequilíbrios, e a Escola não é imune a isso. Grande parte dos alunos que frequentam as nossas escolas pertencem a este tipo de famílias tornando-se prioritário para eles “sobreviver” a toda uma panóplia de adversidades ficando naturalmente indisponíveis para investir na sua vida académica.

Segundo Díaz e Resa (cit. por Bautista, 1997) as crianças que pertencem a grupos socioculturais e económicos mais desfavorecidos têm diferentes oportunidades quer de desenvolvimento pessoal quer de desenvolvimento escolar/laboral encontrando-se assim em franca desvantagem.

De acordo com Seabra (1999, p.8):

Constitui hoje um dado inquestionável, decorrente de toda a pesquisa em sociologia da educação, que há desiguais oportunidades de sucesso escolar para as crianças que frequentam o sistema de ensino e que elas são menores para as que são provenientes dos grupos sociais mais desfavorecidos

De harmonia com Díaz e Resa (cit. por Bautista, 1997) existe um número significativo de investigações que atestam a relação existente entre o estatuto sociocultural de uma família e o sucesso escolar de alguns alunos. Ainda no pensamento destes autores, alguns factores estão directamente relacionados com o insucesso académico, são eles o pouco valor dado ao trabalho escolar e o baixo nível cultural e de envolvimento afectivo familiar.

Segundo Díaz e Resa (cit. por Bautista, 1997, p.188) “o nível sociocultural da família representa um factor decisivo na inadaptação criança-escola”.

De acordo com Pourtois e Delhaye (1999 cit. por Seabra, 1999, p.32) “ os pais dos meios mais desfavorecidos manifestam sentimentos de impotência e angústia face à escola e não se sentem capazes de intervir eficazmente no jogo escolar [e nos] meios sociais favorecidos reina a segurança e confiança no êxito da criança”.

Segundo Matos (1997, p.23) “quando os pais são modelos desajustados, oscilando entre a passividade e a ameaça, a criança não desenvolve mecanismos de auto-regulação nem estratégias de solução de problemas...”. Este é, sem dúvida o “retrato” de muitas das famílias dos nossos alunos e essas famílias são na sua maioria pertencentes a um grupo social mais desfavorecido.

Para Seabra (1999, p.67) “ o principal problema destas crianças face à escola não é terem determinada filiação étnica mas pertencerem a grupos sociais cujo processo de socialização familiar mais se distancia do processo de socialização escolar”.

Segundo Pourtois, Desmet e Barras (1994, p.293) “Num meio pobre, o ambiente cultural é uma causa de inibição. A tese do handicap sócio-cultural põe-no em causa e faz dele o único responsável pelos fracassos escolares”.

Para Benavente (1988, cit. por Seabra, 1999, p.70):

A questão central continua a ser a de estabelecer a “ponte” entre o universo de socialização familiar e o escolar, não esquecendo que a escola é um “espaço” onde “coexistem diversos poderes, cruzam-se directa ou indirectamente diversos projectos de diferentes protagonistas [e onde] todos os poderes têm de ser positivamente mobilizados

Para que nós, professores consigamos ajudar estas crianças que pertencem a este meio, temos que apostar numa mudança de estratégia face a estas famílias. Temos de fazê-las acreditar na escola, em nós professores e sobretudo nos seus filhos.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1.- Pressupostos Metodológicos

1.1- O Paradigma da Investigação-Acção

O tipo de investigação que está inerente a este trabalho é a investigação-acção.

Pretende-se com este trabalho alterar uma situação que é considerada problemática e na qual é imperativo intervir com a finalidade de contribuir para a minimização ou superação da mesma.

Para Sanches (2005, p. 2) a Investigação-Acção tem como objectivo promover a mudança social.

De acordo com Latorre (2007, p.23) “A investigação - Acção pode considerar-se um termo genérico que faz referência a uma larga gama de estratégias levadas a cabo para melhorar o sistema educativo e social”.

Elliott (1993, cit. por Latorre, 2007, p.24) define Investigação – Acção como “o estudo de uma situação social, com o fim de melhorar a qualidade da mesma”.

De acordo com este mesmo autor (cit. por Imbernón e Alonso, 2007, p.60) “a Investigação – Acção permite comprovar as ideias na prática para conseguir melhorar e para aumentar os conhecimentos sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem”.

“ (...) na investigação-acção, o objectivo deve ser o de denunciar as práticas de forma a modificá-las” (Bogdan & Biklen, 1994, p.299).

Segundo estes mesmos autores (1994, p.292) “ a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”.

De acordo com estes autores (1994), a investigação-acção é também um tipo de investigação qualitativa aplicada, na “qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p.293) e, dessa forma, se considera o presente trabalho como do tipo investigação-acção. Esta última tem determinadas características mas, de acordo com os autores acima citados “ (...) alicerça-se sobre o que é fundamental a abordagem qualitativa. Baseia-se nas próprias palavras das pessoas (...)” (p.300) e nela “ (...) o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p.293).

É uma investigação virada para as “preocupações” e, neste caso, por mim sentidas face à realidade por mim constatada face à situação da aluna acima referida.

Para Santos (2007, p.60):

A compreensão de uma realidade vivenciada poderá contribuir, também, para a aprendizagem de ser professor, enquanto investigador participante e implicado

intencionalmente. Esta aprendizagem é um processo transformador da experiência em que simultaneamente se (re) constrói o saber.

Para Kemmis e McTaggart (1988, cit por Latorre, 2007, p.27) “os principais benefícios da Investigação – Acção são o melhoramento da prática, a compreensão dessa prática e a melhoria da situação em que essa prática tem lugar”. De acordo com estes autores a Investigação – Acção propõe-se assim, melhorar a educação através da mudança e aprender a partir das consequências dessa mudança.

De harmonia com Latorre (2007, p.30):

A Investigação – Acção é uma espiral de ciclos de Investigação e acção constituídos pelas seguintes fases: planificar, actuar, observar e reflectir. Esta espiral é o principal procedimento para melhorar a prática

Para Alarcão (2003, cit. por Santos, 2007, p.59) e de harmonia com o autor acima citado a Investigação -Acção é tida como “uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada, e que se desenvolve por ciclos de planificação, acção, observação e reflexão”.

Para Santos (2007) a tipo de Investigação – Acção caracteriza-se por: contribuir para a mudança; ter um carácter participativo, motivador e apoiante dos outros e um ímpeto democrata.

Ainda de acordo com a autora, ao surgir um problema que se pretende solucionar há que, em primeiro lugar, defini-lo; compreendê-lo enquadrando-o nas suas várias dimensões; conceptualizar a situação que o envolve; traçar e pôr em prática um plano de acção e por fim avaliar essa intervenção.

Segundo Sanches (2005, p.11):

A investigação-acção considera o “processo de investigação” em espiral, interactivo e focado num problema, pelo que o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado.

Lomex (1990, cit. por Latorre, 2007, p.24) define assim a Investigação – Acção como “uma intervenção na prática profissional com o propósito de a modificar para melhor”.

1.2- A Situação-Problema

O trabalho que se pretende desenvolver assenta numa das muitas situações-problema que se verificam na Escola X, sita num dos bairros mais problemáticos da cidade de Setúbal, e na qual, tal como consta no Projecto Educativo do Agrupamento a que esta escola pertence,

está sediada a Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

A população que a escola serve pertence maioritariamente a um meio sócio-económico-cultural desfavorecido.

O Regimento Interno da Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita confirma que a mesma serviu, durante o transacto ano lectivo, uma população de cinco alunos dos vários anos de escolaridade, dentre os quais se destaca a *Marta*, nome fictício pelo qual se vai cognominar a aluna que está na base deste projecto.

De acordo com as informações retiradas dos Processo Individual da aluna, mais especificamente o seu Programa Educativo Individual (Anexo I), a *Marta* é uma aluna de 14 anos de idade com NEE de carácter permanente diagnosticada com Spina-Bífida (Mielomeningocelo nível L5 S1 – s76002, s76003) com quadro clínico associado de Hidrocefalia, esfíncteres, transplante renal com infecções urinárias de repetição e funcionamento intelectual significativamente abaixo do esperado para a sua idade, compatível com um défice cognitivo moderado e problemas ao nível motor.

Conforme revela o Programa Educativo Individual (Anexo I), o facto da aluna se manter no primeiro ciclo do ensino básico deve-se ao facto da mesma, ao longo da sua escolaridade, ter tido algumas retenções motivadas pela falta de assiduidade devido à sua problemática.

Tal como mostra o Relatório de Avaliação Trimestral do primeiro período datado de 20 de Dezembro de 2010 (Anexo II), a *Marta* é uma jovem meiga, colaborante sendo no entanto muito pouco autónoma, por revelar sentimentos de insegurança e de baixa auto-estima e auto-confiança o que também a condiciona em termos de Interacção Social com os adultos e com os seus pares.

No dia-a-dia constata-se que a mãe/encarregada de educação da *Marta* não colabora com a escola na promoção da autonomia da sua educanda, não valoriza o papel da escola nem investe na vida académica da filha demonstrando baixas expectativas face ao seu desenvolvimento global.

Na sua perspectiva, a filha é uma menina meiga, respondona e preguiçosa. Ocupa o seu tempo a ver televisão e a vaguear pela casa, propondo ocasionalmente a participação em algumas tarefas domésticas, participação essa que a mãe não incentiva, justificando esse facto com a dificuldade de locomoção da filha. Este facto é contrariado pela opinião da própria

Marta que afirma que não ajuda mais em casa porque a sua mãe é muito teimosa, o que sugere que a mãe prefere fazer as tarefas só para não ter trabalho de orientar e ensinar a própria filha, inibindo-a assim de ter mais competências nas actividades da vida diária.

Em termos académicos a mãe não acredita minimamente nas capacidades da sua educanda, enaltecendo apenas a área da expressão plástica e, no seu discurso, não se verifica quaisquer referências para ajudá-la a superar as suas dificuldades. Depreende-se (pela sua verbalização e comportamentos não verbais) uma certa “demissão face à situação escolar da sua educanda. Esta demissão é comprovada pela própria aluna que, quer por verbalização quer por comportamentos não verbais, atribui a sua falta de assiduidade ao comportamento indolente da sua encarregada de educação face à escola, facto este comprovado em entrevista à própria aluna.

O interesse em favorecer o auto – conceito da sua educanda é nulo já que lhe transmite constantemente que os próprios professores consideram que a aluna não “sabe nada” ao nível da Matemática e Língua Portuguesa. Esta situação é confirmada na entrevista à própria aluna.

Esta problemática ao nível do auto-conceito limita a aluna em todos os sentidos, tornando-a dependente até nas questões da mobilidade e independência pessoal em termos de higiene. Esta situação é muito “alimentada” pela própria mãe já que a aluna admite que esta não a incentiva neste campo. Como se pode perceber, a mãe mais uma vez funciona como uma barreira ao desenvolvimento da autonomia da sua filha, impossibilitando-a de “aprender fazendo”, denota-se claramente a sua falta de interesse em promover essa autonomia.

Toda esta situação é corroborada pelo próprio professor titular de turma que classifica a postura desta encarregada de educação como uma postura de desinteresse total, classificando o seu envolvimento na vida escolar da sua educanda como fraco.

Apesar de todos os esforços que a escola fez para “ajudar” esta encarregada de educação, esforços estes iniciados no transacto ano lectivo, a promover uma maior qualidade de vida à sua educanda, os mesmos não tiveram quaisquer efeitos junto desta mãe.

Conclui-se, mais uma vez, que esta mãe continua a ter a mesma postura face à situação da sua educanda cedendo a todas as vontades manifestadas pela mesma, no entanto, continua a nutrir por ela tão baixas expectativas que geram na própria *Marta* um sentimento de insegurança tão forte que a tornam completamente dependente do outro para conseguir concretizar a maioria das tarefas que lhe são propostas.

Para Villas-Boas (2001, p.65-66), “(...) independentemente da vontade dos pais, estes contribuem, no dia-a-dia, para a formação do auto-conceito da criança e que, desse modo estão a prepará-la para a vida da melhor ou da pior forma”.

Considera-se que há um importante trabalho a desenvolver quer com a aluna quer com esta mãe, e este último passa por envolver mais a mãe na vida da escola e na vida da sua filha dentro da escola. É fundamental que esta mãe valorize a sua filha para que esta possa acreditar em si e assim estar mais disponível para se relacionar com os outros e para fazer aprendizagens de forma mais significativa.

A intervenção educativa é mais eficaz, quando a família colabora activamente na programação como na sua implementação e, posteriormente, na avaliação de todo o processo.

Já o artigo 3.º do Dec-Lei nº 3 de 2008 no seu primeiro ponto refere que “Os pais ou encarregados de educação têm o direito e **o dever** de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo”.

Como representantes da Unidade de Multideficiência e de acordo com a legislação em vigor – artigo 26.º ponto 3, alínea e) do Dec-Lei nº 3 de 2008- é um dos objectivos deste espaço “Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o **regular envolvimento e participação da família**”.

Concordando com a ideia de Marques (1998, p.87):

Tendo em conta o enquadramento legal do nosso sistema educativo, podemos dizer que estão criadas as condições legislativas para a participação das famílias na vida das escolas. Contudo, há muitas famílias que não têm condições materiais para poderem participar falta-lhes tempo, saber, interesse e a escola nem sempre está organizada para suscitar essa participação. Para além disso, o clima e a cultura da escola nem sempre favorecem o envolvimento. São necessários, portanto, projectos de inovação educativa dirigidos às famílias difíceis de envolver.

De acordo com Davies (1987) “É, também, evidente que as crianças de famílias de baixos rendimentos são as que mais poderão ganhar com o envolvimento dos pais” (cit. por Grácio, 1989, p.38).

Sabemos que a escola e a família não podem viver uma sem a outra. Estão reciprocamente dependentes para alcançar o seu maior objectivo, que é fazer com que a criança/jovem aprenda, para ter uma melhor qualidade de vida e assim edificar uma sociedade mais justa e digna para se viver.

De acordo com Marques (1998; p.33):

(...) estudos conduzidos nas últimas duas décadas mostraram que o envolvimento parental está positivamente relacionado com a qualidade do ensino. Esta relação explica-se pelo facto de as crianças viverem num mundo ecológico que inclui vários cenários interdependentes: a família, a escola, os grupos de amigos e a vizinhança. A falta de comunicação entre as várias instâncias do sistema, provoca rupturas em todas as outras.

A escola carece do conhecimento que é uma instituição que complementa a família, e que ambas precisam de ser um lugar agradável e afectivo para as crianças/jovens. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno (Tiba, 1996, p.140). Esta parceria requer colaboração e compromisso.

A visão que actualmente temos da escola é muito diferente daquela de alguns anos. Presentemente, as escolas pretendem incrementar uma prática de qualidade, mais atentas à formação global e holística.

O objectivo, é que o compromisso dos **pais** com a **escola** se edifique através de uma intervenção arquitectada e consciente, para que a escola possa conceber espaços de reflexão e de partilha de onde resulte a aproximação entre ambas.

Para Rutherford e Eugene (1979 cit. por Magalhães, 1995, p.15), “a necessidade de pais e professores em trabalhar em conjunto é sem dúvida muito mais premente em casos de crianças com deficiência... e mais do que em qualquer outro caso deve ser construída com base na confiança”. A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é fundamental para que a implementação do modelo inclusivo para crianças com NEE possa ser proveitosa.

A urgência de se edificar um compromisso entre escola e pais, deve ser para traçar e estabelecer compromissos para que a criança/jovem tenha uma educação com qualidade tanto em casa em ambos os locais, construindo assim uma parceria.

Crê-se que este trabalho revela uma grande importância pois o facto dos pais que pertencem a um meio sócio-económico-cultural desfavorecido revelarem mais dificuldades em se envolverem na vida académica dos seus filhos, depositando baixas expectativas face aos mesmos e à própria escola, a par da inexistência de um compromisso pedagógico entre a escola e os pais é um problema da actualidade que foi e continua a ser estudado.

Em larga medida ainda se encontra muito por fazer, mas é urgente continuar o percurso já iniciado.

O envolvimento parental individual não se consegue atingir por decreto, mas sim através de formação e através de estratégias que visem a vivência de parcerias que, a pouco e pouco, se vão desenvolvendo intra e inter-escolas. (Villas-Boas, 2001).

1.3- Pergunta de Partida

Para iniciar este trabalho de investigação-acção foi essencial a elaboração da pergunta de partida. É um passo incontornável, já que pretende exprimir o melhor possível aquilo que o investigador procura saber, esclarecer e compreender melhor, o que nesta linha de raciocínio significa que a questão de partida é o primeiro fio condutor do estudo em questão. É a partir desta que o trabalho começa a ser estruturado e ganhar alguma forma.

Ao longo da carreira pessoal enquanto Professora de Educação Especial trabalhou-se em algumas escolas inseridas em bairros sociais. Ao longo deste percurso sempre se constatou a existência desta problemática em torno do Envolvimento Parental, conjuntura que sempre foi motivo de preocupação.

Surgindo uma vez mais no contexto profissional pessoal, aliado ao facto de se encontrar com a possibilidade de conceber um projecto de investigação-acção, pensou-se que seria pertinente o debruçar acerca desta problemática que sempre inquietou a autora enquanto profissional da Educação.

Partindo do desígnio que “uma vez delimitado o objecto de estudo, há que definir claramente que meta ou metas quer o investigador alcançar”. (Carmo e Ferreira, 1998, p.47) e com base no que acima foi relatado coloca-se a seguinte pergunta de partida:

Como melhorar o perfil educacional de uma jovem com Spina-Bífida e Défice Cognitivo Moderado e aumentar o envolvimento da sua encarregada de educação no seu percurso escolar?

Após a elaboração desta questão tornou-se importante proceder-se à análise de alguma literatura, uma vez que as leituras nos ajudam a fazer o balanço dos saberes relativos à questão de partida, isto é, as leituras deverão estar enquadradas com o problema inicial. O resultado desta pesquisa faz parte dos Fundamentos Conceptuais e Teóricos do presente relatório e anteriormente apresentado.

1.4-Questões de Investigação

Após a estruturação da pergunta de partida passou-se à análise da mesma. Esta análise permitiu gerar as seguintes questões:

a) Em relação à aluna:

- Como intervir para melhorar o perfil educacional nas áreas da Interacção Social, auto-conceito, autonomia/independência pessoal e académica?

b) Em relação à encarregada de educação:

- Como sensibilizar a mãe a promover a autonomia da sua Educanda?
- Como ajudar a mãe a perceber a importância da escola para a vida futura da sua educanda?
- Como motivar a mãe a participar em algumas actividades desenvolvidas na escola?
- Como fomentar a colaboração da mãe no processo de ensino-aprendizagem da aluna?
- Como sensibilizar a mãe a ter expectativas positivas face à situação escolar da sua educanda?

1.5- Objectivos

O objectivo/objectivos de um plano de intervenção desta natureza é naturalmente melhorar a situação problemática diagnosticada.

No caso desta situação – problema há que promover o desenvolvimento de competências junto da criança e munir esta mãe das armas necessárias para que consiga promover uma maior qualidade de vida à sua filha. Está nas suas mãos o desenvolvimento global e integral desta jovem, a escola pode e quer ajudar mas cabe a si o papel principal. Para o desempenhar terá que acreditar na escola e juntar-se a ela na luta pelo futuro da sua educanda.

1.5.1- Objectivos Gerais

Face às questões de investigação propostas delinearam-se os seguintes objectivos gerais:

- a) Intervir junto da aluna em ordem a melhorar as suas competências pessoais, sociais e académicas.
- b) Promover estratégias de aumentar a responsabilidade e eficácia do acompanhamento parental.

1.5.2- Objectivos Específicos

a) Relativamente à aluna:

- Promover uma maior interacção social.
- Optimizar o auto-conceito.
- Melhorar os níveis de autonomia e independência pessoal.
- Aprofundar as aprendizagens académicas básicas.

b) Relativamente à mãe:

- Sensibilizar a mãe para a promoção da autonomia da aluna, tendo como intervenientes a enfermeira, a psicóloga e a fisioterapeuta que acompanham a aluna.
- Ajudar a mãe através da promoção de encontros, reuniões que sirvam como acções de sensibilização, que mostrem à mãe as actividades que a filha desenvolve na escola e o quão importantes essas actividades são para a promoção da sua qualidade de vida e para a integração no processo de transição para a vida activa.
- Promoção de projectos (culinária,...) em que a mãe seja convidada a participar e até colaborar.
- Levar a mãe a assumir o compromisso de dar continuidade em casa, às tarefas combinadas, no âmbito das actividades desenvolvidas na escola.
- Convidar a mãe a ver o desempenho da sua educanda em contexto de sala-de aula/Unidade de Multideficiência aumentando as suas expectativas.

1.6- Modos de Recolha de Dados

Com a finalidade de caracterizar de forma fidedigna a situação-problema, recorreu-se a diversos instrumentos, fontes e técnicas. Em seguida far-se-á uma descrição detalhada de cada um dos meios de recolha da informação utilizados neste projecto de investigação-acção.

1.6.1- Análise Documental

Relativamente à investigação documental recorreu-se ao Processo Individual da Aluna e o Projecto Curricular de Turma, para a caracterizar e ao Projecto Educativo do Agrupamento, para caracterizar a Escola e o Meio.

1.6.2- Entrevista

A metodologia utilizada assenta essencialmente nas abordagens qualitativas da investigação. Respeitam-se as características de uma investigação qualitativa, por ser um estudo que recorre à Entrevista.

Não podemos classificar a entrevista como uma simples conversa, mas sim como um diálogo orientado para um objectivo definido: recolher, através das questões colocadas ao informante, dados para a pesquisa, ou seja, o máximo de informação.

A entrevista tem como finalidade a “recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes no processo” (Estrela, 1994, p.354).

Trata-se da técnica de recolha de informação mais apropriada para delimitar sistemas de representações, valores e normas transmitidas pelo indivíduo, através da comunicação entre pelo menos duas ou mais pessoas.

Segundo Bogdan e Biklen (1992) “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas”.

A razão pela qual se efectuou a escolha deste instrumento deve-se ao facto de podermos cingir-nos ao número limitado de sujeitos, de forma a usufruir das vantagens desta técnica, no que diz respeito à recolha de informações mais profundas e à aquisição de informação contextual, pois permite ver o meio do contexto e do envolvimento.

Segundo Quivy, (1992, p.67):

(...) as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras. Umas e outras são complementares e enriquecem-se mutuamente. As leituras dão um enquadramento às entrevistas exploratórias e estas esclarecem-nos quanto à pertinência desse enquadramento.

Existem várias modalidades de entrevista, mas a modalidade mais utilizada em Investigação em Ciências da Educação é a designada Entrevista Semi-Directiva.

A escolha de uma entrevista semi-directiva, deveu-se ao facto de esta permitir um maior grau de liberdade nas respostas dos sujeitos, e uma maior relação de proximidade entre entrevistado e entrevistador.

De acordo com estas perspectivas, optou-se, então, pelo recurso a esta modalidade de entrevista, como meio de recolher a informação relevante.

De harmonia com Quivy (1992), este tipo de entrevista é a mais utilizada em investigação social. Não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas.

Normalmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, às quais é muito imperativo obter resposta.

O entrevistador deixa o entrevistado falar abertamente, apenas intervirá, reencaminhando a entrevista, se o mesmo se desviar dos objectivos e para colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio.

Este tipo de entrevista possibilita recolher informações muito precisas de forma organizada, assim como obter informações de forma totalmente não directiva, relativas, por exemplo, a estados afectivos ou a valores (Quivy e Campenhoudt, 1989).

1.6.3- Observação Naturalista ou Participante

A observação desempenha um papel fulcral em qualquer metodologia de investigação.

É utilizada quando se pretende estudar uma comunidade durante um longo período de tempo, participando na vida colectiva e “é a forma de observação geralmente usada a investigação qualitativa” (Flick, 2005, p.142).

Segundo Estrela (1994, p.32) “Fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”.

De acordo com Adler e Adler (1983 cit. por Flick, 2005, p.138) a observação “íntegra não só a percepção visual, mas também a percepção auditiva, táctil e olfactiva”.

A observação oferece informação sobre os comportamentos dos sujeitos. Consiste em “recolher dados através da observação sobre os fenómenos em estudo” (Merriam, 1991, p.87), o que implica que o investigador “em primeiro lugar se envolva no contexto social que escolheu estudar” (Marshall & Rossman, 1989, p.79).

De harmonia com Lessard-Hébert (2008, p.155) “na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação”.

Segundo Smith (1994 cit. por Estrela 1994, p.35) “a observação participante situa-se preferencialmente num plano de observação-acção, desencadeadora de novas situações resultantes da intervenção do observador”.

Para Wilson (1994 cit. por Estrela 1994, p.35) “a observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhes conferem”.

Pode ser ainda designada por observação ecológica, pois o indivíduo objecto de estudo é observado no seu próprio “habitat”, privilegiando-se assim, o binómio indivíduo-meio.

Para Flick (2005) a observação participante deve ser encarada como um processo que se realiza em dois passos distintos. No primeiro passo e tal como já aqui foi referido o investigador tem de se intrusar no “terreno” em estudo. Num segundo passo, a observação

tendenciosamente vai-se tornando cada vez mais palpável e visivelmente mais ligada aos aspectos fulcrais da problemática da investigação.

A técnica da observação naturalista ou participante permite apreender comportamentos, contextos em que ocorrem, sistemas de comunicação, relações de poder... isto é, captar as situações o momento e de forma espontânea.

De acordo com Quivy (1992, p.199):

A observação participante “é um método adequado à análise do não-verbal e daquilo que ele revela: as condutas instituídas e os códigos de comportamento, a relação com o corpo, os modos de vida e os traços culturais, a organização espacial dos grupos e da sociedade, etc...”.

De acordo com Spradley (1980, cit. por Flick, 2005, p.142) existem três fases da observação participante:

- 1.A observação descritiva, é o que chamamos o começo da observação. Orienta o investigador no campo de investigação e permite-lhe compreender o melhor possível o “enredo” do mesmo e simultaneamente decidir os temas de investigação e as linhas de orientação mais concretas.
- 2.A observação focalizada, nesta fase de observação a atenção do investigador incide mais sobre a origem dos problemas e sobre os métodos mais importantes para a questão da investigação.
- 3.A observação selectiva, sucede já na fase final da recolha de dados. Pesquisa as certezas e exemplos das práticas e processos encontrados na fase da observação focalizada.

Para Lessard-Hébert (2008, p.157):

A observação participante permite recolher dois tipos de dados. Os dados registados nas <<notas de trabalho de campo>> são do tipo da descrição narrativa e aqueles que o investigador anota no seu <<diário de bordo>> pertencem ao tipo da compreensão(...)

De acordo com este mesmo autor a observação participante é complementada a maior parte das vezes com a técnica da entrevista. Esta entrevista tem como propósito a triangulação de dados, particularmente o que se refere às convicções que os inquiridos têm sobre as situações que os tocam.

Algumas foram as dificuldades na aplicação deste método, nomeadamente a do registo. Houve uma certa tendência por parte da investigadora de confiar na memória e esquecer-se que esta “ é selectiva e elimina grande variedade de comportamentos cuja importância não seja imediatamente aparente” (Quivy, 1992, p.199). No entanto, muitas notas foram tiradas e analisadas sempre tendo em conta que a investigadora exerce a sua actividade

profissional no local da recolha de dados e, conseqüentemente, muitas interpretações são feitas à luz desse facto.

1.6.4- O Teste Sociométrico

Fundada em 1934, por J. L. Moreno, a técnica da dinâmica de grupos - sociometria - tem como pretensão a avaliação das relações interpessoais no seio de grupos.

Esta técnica pretende revelar e apreciar a estrutura de um grupo; os indivíduos dominantes ou populares; os conluios; as divisões (sexual, racial, económica, etc.) e os padrões de aceitação e rejeição social.

No sentido mais lato, consiste num conjunto de técnicas, não só de investigação mas também de intervenção nos grupos. No sentido mais restrito consiste no teste sociométrico propriamente dito, o qual implica a sua elaboração, aplicação bem como a sua análise.

A sociometria serve então para percebermos a dinâmica e estrutura de um grupo.

De acordo com Lopes (1998), nos tempos mais recentes, tem surgido cada vez com maior frequência, o interesse em avaliar o ajustamento social das crianças e o seu estatuto sociométrico. Para determinar este estatuto, o método sociométrico mais utilizado é o “Método Nominal”. Neste pede-se a cada uma das crianças, ou pré-adolescentes, que designem dentre os colegas, aqueles com quem ambicionariam encontrar-se numa determinada actividade; é igualmente pedido que apontem aqueles com quem preferiam não se encontrar. Normalmente, os critérios sociométricos escolhidos, prendem-se com a realização de trabalhos escolares e com as brincadeiras nos intervalos.

O teste sociométrico pode ser planeado para diferentes grupos e inúmeras situações, mas é mais adequado para grupos pequenos, como refere Estrela (1996). De acordo com este autor, há que ter reservas relativamente aos resultados, pois este instrumento não nos fornece as relações reais entre os membros de um grupo, mas sim as expectativas dos seus elementos relativamente a essas relações.

Citando ainda Estrela (1986), refira-se que este instrumento tem várias finalidades entre as quais se destacam:

- a) Descobrir os alunos mais isolados e os mais escolhidos;
- b) Recolher informações referentes às representações individuais sobre as relações que existem no grupo;
- c) Comparar estes registos com os obtidos por outros processos;
- d) Contribuir para a caracterização do indivíduo em situação de grupo;

e) Permitir um “feed-back” ao professor, tornando mais objectivas as suas opiniões sobre as relações que os alunos manifestam na turma

O procedimento requer que cada membro escolha “X” pessoas do seu grupo com um objectivo específico e relativo a uma situação da vida do grupo. As questões são elaboradas de modo a pedirem a cada elemento do grupo que faça uma ou mais escolhas concretas, reveladoras de certas preferências pessoais, rejeições ou valores.

Repetindo a ideia de Northway (1957), trata-se de um teste de aplicação fácil que diz muita coisa num curto espaço de tempo. Segundo esta autora, o número de vezes que cada indivíduo é escolhido, possibilita aferir em que grau ele é aceite pelos outros elementos do grupo, ou seja permite-nos aferir qual a sua “posição sociométrica”. Os resultados facultam-nos dados como: quem são os melhores amigos de cada membro do grupo, se o indivíduo tem muitos ou poucos amigos, se os que ele considera seus amigos o correspondem, etc... .

De harmonia com Northway (1957, p.12), “o teste sociométrico revela a estrutura do grupo como um todo.” O produto permite-nos concluir se o grupo é formado por pequenos grupos mais ou menos fechados, ou se o grupo funciona como um todo. Pode ser perceptível uma divisão rapazes-raparigas, entre etnias, etc...

Podemos também determinar quem são os líderes do grupo e os seus seguidores.

Aplicando estes testes em diferentes alturas, podemos ver a evolução do grupo em termos de estrutura, “posição sociométrica” e relações pessoais.

De acordo com Estrela (1999) a sociometria implica uma observação não participante, indirecta, distanciada e intencional.

Para a elaboração do questionário do teste sociométrico podemos estabelecer apenas três critérios: ao nível da sala de aula, do intervalo e fora do recinto escolar. Segundo Estrela (1996), para a construção dos critérios consideram-se normalmente três categorias de base: o Tempo (presente e futuro); o Espaço (dentro e fora da sala de aula); as Actividades (escolares e não escolares).

Embora seja desejável a aplicação dos testes de forma individual, é mais rápida e prática a sua aplicação colectiva, a qual é a mais usual as escolas.

Os alunos devem ser sempre esclarecidos, sobre a finalidade do teste e assegurados da confidencialidade das suas respostas.

Os dados obtidos permitem a elaboração de uma matriz sociométrica, que consiste num quadro de dupla entrada, que pode ser suficiente para a apreensão da estrutura das relações existentes entre os indivíduos de um grupo de pequenas dimensões. Mas, a forma de

representação mais informativa é o sociograma, que forma um mapa das escolhas/interacções/relações entre os elementos do grupo. Permite-nos identificar a real posição que ocupa cada indivíduo no grupo bem como todas as inter-relações estabelecidas. Existem dois tipos de sociogramas, os individuais e os colectivos, assim como diversas formas de representação.

A rejeição unânime de um aluno é um problema a tentar resolver, tal como uma grande indiferença sociométrica, que acusa um elemento não integrado na turma.

“Quando as escolhas são recíprocas as crianças em questão têm geralmente posições sociométricas aproximadamente do mesmo nível” (Northway, 1957, p.93).

1.6.5- Notas de Campo

De acordo com Emerson et al., 1995, Lofland e Lofland, 1984, Sanjek, 1990 cit. por Flick (2005, p.171) “o instrumento clássico de registo na pesquisa qualitativa têm sido as anotações dos investigadores”.

Segundo Flick (2005) as notas tiradas pelo investigador (observador participante), após qualquer tipo de investigação, devem compreender quer informações relevantes quer um relato das suas dúvidas e as soluções para as ultrapassar.

Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994, p.44).

Para Lofland e Lofland (1984 cit. por Flick, 2005, p.171) “tais anotações devem ser feitas o mais rapidamente possível”.

Para Bogdan e Biklen (1994) o sucesso de uma investigação baseada na observação participante assenta em notas de campo pormenorizadas, precisas e extensivas.

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados. (Bogdan & Biklen, 1994, p.150-151)

De acordo com estes autores as notas de campo são um tipo de registo informal e não reclamam um grau de precisão tão elevado comparativamente a outros instrumentos de investigação, sendo o investigador livre para escrever de acordo com o seu próprio estilo.

“Espera-se que as notas de campo fluam, que saiam directamente da sua cabeça e que representem o seu estilo particular” (Bogdan & Biklen, 1994, p.151).

De harmonia com Lofland e Lofland (1984 cit. por Flick 2005, p.171) o distanciamento que por vezes o investigador necessita para concretizar de forma eficaz as suas anotações pode transmitir uma certa “artificialidade” no contacto com os “parceiros de interacção no terreno”.

Para estes autores uma das soluções apresentadas para colmatar esta situação será a de o investigador fazer as suas anotações depois, já fora do terreno de investigação.

De acordo com Flick (2005, p.172). “Lofland e Lofland (1984, p.64) sugerem que o investigador utilize um ‘rigor de clausura’, na obediência ao preceito de registar as anotações imediatamente depois do contacto com o terreno (...)”

Para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo baseiam-se em dois tipos de materiais: material descritivo e material reflexivo.

O material descritivo é como a própria designação indica uma descrição de tudo que o investigador vê e ouve, ou seja, é de acordo com os autores acima citados “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152).

Para estes autores (1994, p.163-164), o cariz descritivo das notas de campo deverá reunir:

- O “retrato dos sujeitos”, isto é, uma descrição dos intervenientes relativamente ao seu aspecto físico, ao seu guarda-roupa, “maneirismos” e tiques, forma de comunicar e de agir.
- As “reconstruções do diálogo”, isto é, uma descrição de todas as conversas, sem excepção, sejam elas de cariz informal ou até particular.
- A “descrição do espaço físico”, isto é, uma descrição de tudo o que se vê no local de observação. Esta descrição poderá ainda ser complementada com desenhos feitos pelo investigador.
- Os “relatos de acontecimentos particulares”, isto é, uma descrição de todos os participantes em determinado acontecimento bem como de que forma e com que intuito o fizeram.
- A “descrição de actividades”, isto é, uma descrição pormenorizada dos comportamentos.
- O “comportamento do observador”, pois o observador “é o instrumento da recolha de dados” e como tal é “objecto de escrutínio”. O observador pode, sem intenção, influenciar os dados que são recolhidos e analisados, para tal, se registar de forma cuidadosa a sua conduta poderá mais tarde aferir as influências indirectas que poderá ter tido.

O material reflexivo consiste mais nas opiniões e pontos de vista do investigador.

“É nesta parte que é registada a parte mais subjectiva da sua jornada. A ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos.” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.165).

Estas ilações são de extrema importância para se fazer um balanço da situação e aferir se existe ou não necessidade de mudar “de caminho”.

“De modo a realizar um bom estudo, você deve ser auto-reflexivo e manter um registo preciso dos métodos, procedimentos e das análises que se desenvolvem” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.165).

Para Spradley (1980, pp.66-72 cit. por Flick, 2005, p.173) existem:

quatro formas de registo de notas de campo:

- relatos condensados em palavras únicas, frases, citações de conversas, etc.;
- um relato alargado das impressões das entrevistas e contactos no terreno;
- um diário de trabalho de campo, que tal como um diário 'contém... experiências, ideias, receios, erros, confusões, avanços e problemas, que surgem durante o trabalho de campo'(1980.p.71)
- notas sobre as análises e interpretações, que começam imediatamente depois dos contactos com o terreno e se prolongam até acabar o estudo.

No que se refere ao formato das notas de campo, estas segundo os mesmos autores devem apresentar na página inicial, a data, a hora e o local onde decorreu a observação, a identificação do observador e o número do conjunto de notas. O restante formato e conteúdo pode variar.

Para estes autores é imperativo que as notas sejam registadas na hora ou no dia da observação, sem deixar passar muito tempo, pois muitos detalhes importantes podem ser olvidados. Os registos da observação devem ser logo efectuados sem cair no erro de falar acerca dessa observação e em lugar calmo.

“As notas de campo devem ser detalhadas e descritivas, mas não devem assentar em suposições que o investigador faz acerca do meio” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.172).

De acordo com estes autores não deve haver excessiva preocupação quanto a uma escrita mais rigorosa, deve sim haver cuidado em passar todas as ideias para o papel e depois perder um pouco mais de tempo a completá-las para em seguida construir o texto efectivo.

As notas de campo retiradas ao longo deste trabalho de investigação tiveram como propósito registar situações do quotidiano que se consideram de extrema importância para o desenvolvimento deste trabalho.

1.7- Procedimentos da Recolha de Dados

A Recolha de dados foi assim efectuada de acordo com o que a seguir se explica:

1.7.1- A Análise Documental

O conjunto de documentos consultado é oriundo do processo individual da aluna e do dossier pessoal do Docente Titular de Turma. Estes documentos foram facultados pelo mesmo docente mediante pedido formal junto da direcção do Agrupamento.

Tais materiais foram consultados na sala onde fica sediada a Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita o período que antecedeu o início das actividades lectivas do presente ano.

Foi em primeiro lugar consultado o processo Individual da aluna de onde se destacam o Programa Educativo Individual (Anexo I) e relatórios de avaliação médica, psicológica e pedagógica (Anexo II). A consulta destes documentos tiveram como objectivo poder conhecer melhor a aluna com vista a melhor traçar o seu perfil de funcionalidade.

Em seguida foi consultado o Projecto do Agrupamento e o Projecto Curricular de turma que nos permitiram respectivamente caracterizar a escola e a turma onde a aluna está inserida quer em termos sociais quer em termos académicos. Destes dois documentos não foi autorizado tirar qualquer tipo de cópia que pudesse constar em anexo deste trabalho.

1.7.2- A Entrevista

Como já foi referido foram realizadas três entrevistas e para as elaborar foi construído um guião para cada uma delas. Para além de enumerar os objectivos gerais de cada uma das entrevistas, cada guião foi dividido em vários blocos que destacam os principais temas tratados ao longo da entrevista e que se julga serem os mais importantes para a realização deste trabalho de investigação-acção. Para cada um dos blocos definidos foram determinados objectivos específicos, tópicos que enumeram as perguntas que se consideraram mais pertinentes e observações relevantes a enumerar.

Na altura das entrevistas cada entrevistado foi esclarecido acerca da finalidade da mesma.

Terminadas as entrevistas passou-se à elaboração do protocolo para cada uma delas e em seguida realizou-se a análise de conteúdo.

No caso das entrevistas à encarregada de educação e à aluna e visto que o nível académico e cultural das mesmas não é muito elevado, optou-se por colocar as questões numa linguagem mais simplificada.

A primeira entrevista (Anexo IV) foi realizada no dia 22 de Julho de 2010 com a mãe e Encarregada de Educação da aluna *Marta* pelas 15h e 30 minutos na sala do apoio Educativo da Escola X.

Esta entrevista teve como finalidade a recolha de informação relevante, constituindo esta uma referência para o trabalho que se pretende desenvolver neste projecto de Investigação-Acção. Assim sendo, com esta entrevista pretendeu-se:

- Caracterizar a mãe e encarregada de educação da aluna *Marta*.
- Caracterizar a aluna em termos sócio-escolares, na perspectiva da mãe e encarregada de educação.
- Caracterizar a evolução e os seus progressos da aluna, na perspectiva da mãe e encarregada de educação.
- Caracterizar a participação/colaboração da família na escola.
- Caracterizar a participação/colaboração da família em casa.
- Caracterizar a postura da mãe face à escola.
- Caracterizar o funcionamento e organização da escola na perspectiva da mãe.
- Caracterizar da perspectiva da mãe face à responsabilidade da escola.
- Caracterizar os recursos facilitadores da inclusão disponibilizados na escola.
- Caracterizar as barreiras à inclusão da aluna na escola.
- Caracterizar as expectativas da mãe face ao trabalho da escola.
- Caracterizar as expectativas da mãe face à filha.
- Caracterizar as expectativas da mãe face ao futuro em termos profissionais da sua educanda.

Para complementar este trabalho de Investigação-Acção considerámos pertinente a realização de uma entrevista à própria aluna (Anexo V) no sentido de recolher diversas informações que consideramos úteis para tecer as nossas considerações acerca desta temática. Esta entrevista foi realizada no dia 3 de Dezembro de 2010 mediante autorização prévia da mãe e encarregada de educação. A entrevista decorreu na sala da Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita e teve início pelas 13h e 10 minutos.

Com esta entrevista intencionou-se:

- Caracterizar o perfil da aluna em termos sócio-escolares.

- Caracterizar a participação da mãe na promoção da autonomia da sua educanda.
- Caracterizar a participação da mãe na vida escolar da sua educanda.
- Caracterizar as expectativas da aluna face ao futuro em termos profissionais.
- Caracterizar as expectativas da mãe face ao trabalho da escola, na perspectiva da aluna.

A terceira e última entrevista foram realizadas com o Professor Titular de Turma (Anexo VI) no dia 9 de Dezembro de 2010. Decorreu na sala dos professores e iniciou-se às 17h15 minutos. Com esta entrevista objectivou-se:

- Caracterizar o entrevistado.
- Caracterizar a aluna em termos sócio-escolares.
- Caracterizar a sua evolução, os seus progressos.
- Caracterizar a relação entre os pares na turma e a aluna com NEE.
- Caracterizar a relação entre o entrevistado e a aluna com NEE.
- Caracterizar a participação/colaboração da família na escola.
- Caracterizar a participação/colaboração da família em casa.
- Caracterizar a postura do professor face à temática relação escola-família.

1.7.3- A Observação Naturalista/Participante

No decorrer desta investigação – acção foram realizadas quatro observações (Anexo IX). Uma dessas observações decorreu em contexto sala de aula (Anexo IX e) e a outra na Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (Anexo IX g), as outras duas decorreram na hora do intervalo e a hora de almoço respectivamente (Anexos IX a) e IX c).

A observação realizada em contexto de sala de aula (Anexo IX e) teve como fundamento verificar como a aluna se intrusa na turma, como participa, como interage com os pares e com o professor, etc... e decorreu no dia 30 de Novembro de 2010.

A observação realizada na Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (Anexo IX g) decorreu no dia 22 de Novembro de 2010 e teve como objectivo verificar o nível de participação da aluna numa actividade que serve para promover a sua autonomia e verificar o nível de expectativas da mãe perante uma actividade desenvolvida pela sua educada.

As observações realizadas no espaço exterior à sala de aula (Anexos IX a; IX c).pretenderam tirar elementos acerca da forma como se relaciona com os seus pares e como

os seus pares se relacionam consigo num ambiente menos formal e também do seu auto-conceito. Decorreram nos dias 25 e 29 de Novembro de 2010. Para realizar estas observações, foram tomadas algumas notas sob a forma de memória descritiva.

1.7.4- A Sociometria

O questionário (Anexo X a) foi aplicado a uma turma de segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade, constituída por vinte alunos (12 rapazes e 8 raparigas), com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos. Nela estão integrados três alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente [nº3 (Marta), nº11, nº18]. Um com o diagnóstico de microcefalia, défice cognitivo moderado associado e com uma grave perturbação da linguagem, outro com défice cognitivo moderado e a nossa *Marta*.

A referida turma está inserida numa EB1/JI do concelho de Setúbal, num dos bairros mais problemáticos da Margem Sul, com um contexto sócio-económico-cultural baixo. A maioria dos alunos da turma já se conhece, pois é mantido o mesmo grupo-turma, com ligeiras alterações, desde o primeiro ano de escolaridade. O estrato socioeconómico de todos os alunos é baixo. A maioria dos alunos da turma é de etnia cigana, de origem africana e de origem brasileira, sendo a minoria de origem portuguesa.

O questionário (Anexo X a) foi aplicado no dia 8 de Novembro de 2010 durante o tempo destinado à área curricular não disciplinar de Apoio ao Estudo leccionada pelo Professor Titular de Turma. Este aceitou a solicitação e ausentou-se da sala durante a aplicação e a recolha do questionário. É de salientar que faltaram quatro elementos da turma (4 rapazes, o nº6, o nº8, o nº10 e o nº14).

Foi realizado um questionário com três critérios (anexo X a), cada um com três escolhas explícitas e hierarquizadas. Utilizaram-se também três rejeições, para detectar possíveis focos de tensão entre os elementos da turma e para verificar a posição da *Marta* relativamente à sua aceitação ou rejeição com o grupo de pares e com o grupo-turma.

Nos critérios utilizados neste questionário estão presentes duas categorias: o espaço e as actividades. No primeiro estão referidas duas situações: na sala de aula e no intervalo. Relativamente às actividades, estão presentes as lectivas e as não lectivas.

Para executar correctamente a recolha dos dados, seguiram-se os seguintes passos:

1-Explicou-se aos alunos que os resultados do questionário seriam para se reorganizarem os grupos de trabalho, nas áreas curriculares não disciplinares de estudo

acompanhado, formação cívica e área de projecto. Pretendeu-se com esta pequena introdução motivá-los para o preenchimento do inquérito.

2-Garantiu-se a confidencialidade das respostas e salientou-se que nenhum professor da turma/escola teria acesso a estes dados. Assim, eles deveriam preencher o questionário com a maior sinceridade.

3-Leu-se o questionário, tiraram-se dúvidas quanto ao seu preenchimento. Solicitou-se aos alunos que não conversassem, nem trocassem impressões durante o seu preenchimento, pois só assim seria garantida a total confidencialidade.

4-No momento da aplicação, ainda se tiraram algumas dúvidas pontuais, na interpretação do questionário.

5-Recolheram-se os questionários.

6-Agradeceu-se a colaboração e a disponibilidade demonstrada pelos alunos e pelo professor titular de turma.

Os alunos concluíram o preenchimento do questionário em cerca de 25 minutos, tendo sido a sua prestação enaltecida.

Para analisar as relações demonstradas nos questionários (Anexo X a), foram elaboradas duas matrizes sociométricas. Uma matriz sociométrica com as escolhas (Anexo X b) e uma matriz sociométrica com as rejeições (Anexo X c).

Construíram-se também uma matriz sociométrica com as reciprocidades nas escolhas (Anexo X d) e uma matriz sociométrica com as reciprocidades nas rejeições (Anexo 6 e).

A realização deste teste sociométrico prendeu-se com a necessidade de confirmar a posição sociométrica da aluna na sua turma bem como o seu grau de inclusão na mesma.

Verificou-se não haver necessidade de elaborar os sociogramas em alvo já que a *Marta* se encontra completamente fora da “rede” de interações do grupo-turma pois nunca foi escolhida nem sequer rejeitada.

1.7.5- As Notas de Campo

Foram realizados alguns registos (Anexo XI) ao longo do processo de elaboração deste trabalho fruto de algumas conversas e observações informais.

O primeiro registo foi efectuado no dia 25 de Outubro de 2010 após uma observação na hora do almoço, dentro e fora do refeitório (Anexo XI a), esta observação teve como objectivo verificar o comportamento da *Marta* fora do contexto de sala de aula. Observou-se a sua postura e a forma de interacção com os seus pares.

No segundo registo foram tiradas notas acerca de alguns procedimentos quotidianos da mãe face ao transporte e assistência à *Marta* no dia 5 de Novembro de 2010 (Anexo XI b). Nestes registos analisou-se a postura da mãe e encarregada de educação perante algumas situações relacionadas com a mobilidade e a higiene pessoal da aluna para as quais já tinha sido sensibilizada.

O terceiro registo foi feito no dia 24 de Novembro de 2010 após a observação de parte de uma aula de área de projecto (Anexo XI c). Estes registos tiveram como finalidade analisar a postura da aluna em contexto de sala de aula, a sua relação com o professor e com os pares, o seu nível de participação, etc...

O quarto registo foi realizado no dia 2 de Dezembro de 2010 após uma observação de uma actividade desenvolvida no âmbito da Unidade (Anexo XI d) em que a mãe da aluna assistiu ocasionalmente. Estes registos permitiram analisar o nível de participação da aluna numa actividade da vida diária para a qual a aluna se sente bastante motivada e o nível de expectativas que a mãe demonstrou pela realização deste tipo de actividades.

O quinto registo foi efectuado no dia 15 de Dezembro de 2010 após uma conversa com a aluna acerca das suas expectativas face ao seu futuro profissional (Anexo XI e). Pretendeu-se com estes registos aferir o nível de expectativas que a aluna tem em termos de futuro profissional.

O sexto registo foi efectuado no dia 17 de Dezembro de 2010 após uma conversa informal com o professor titular de turma (Anexo XI f). Estes registos permitiram recolher a opinião deste professor face ao grau de participação/interesse da mãe pela vida escolar da sua educanda.

2.Caracterização Diagnostica e Contextualizada da Situação - Problema

2.1- O Meio

Para a obtenção dos dados que a seguir se apresentam foi consultado o Projecto Educativo do Agrupamento.

O concelho de Setúbal situa-se numa zona geograficamente privilegiada de Portugal, formando uma península de cariz marcadamente urbano em contraste com uma apreciável componente rural, que o tornam heterogéneo, e um dos mais ecléticos de Portugal a nível paisagístico.

O Surto demográfico do início da década de 70, aliado ao fenómeno da industrialização trouxe ao concelho, foz do rio Sado, um fluxo humano oriundo de várias províncias em primeira linha, e posteriormente a fixação de naturais oriundos dos países Lusófonos, que transformaram o concelho tradicionalmente piscatório, e agrícola num dos mais populosos do país e que maior crescimento terá registado neste capítulo.

Este concelho, muitas vezes, muitas vezes fustigado pelo desemprego e convulsões sociais, caracterizado pelo seu painel de contrastes e pelo desapego das actividades ligadas ao ensino, é distinguido por um elevado índice de insucesso escolar e de sub-alfabetização que preocupam os profissionais do ensino, avultando também a delinquência juvenil e a elevada taxa de abstenção escolar, que muito contribuem para o preocupante insucesso escolar.

O Bairro da Bela Vista foi construído em 1976, e nele vivem à volta de 7000 pessoas. É, segundo o *Diário de Notícias*, a "zona mais multirracial" da cidade (africanos, ciganos, timorenses, ...). Certamente por isso é também a zona com mais desemprego.

Os residentes vivem do trabalho precário, da mão-de-obra indiferenciada, de poucos recursos económicos, sendo o nível cultural baixo e os problemas sociais elevados, tal como já foi referido.

As famílias, numerosas na maior parte, vivem com condições de vida a rondar o limiar da pobreza.

As crianças, quando não estão na escola, passam a maior parte do tempo entregues a si próprias, em casa ou na rua, sem qualquer tipo de orientação, acompanhamento ou vigilância.

De resto, muitos dos problemas comportamentais dos alunos são também o reflexo de ambientes familiares em ruptura, de conflitos latentes, onde amiúde se deparam situações de violência doméstica e urbana, que tem como pano de fundo o flagelo do alcoolismo e da droga.

2.2- A Escola

Para caracterizar a escola, também foi consultado o Projecto Educativo do Agrupamento para além do projecto Curricular de Turma.

A Escola X está em funcionamento desde o ano de 2002 e tem as suas instalações no Bairro da Bela Vista recebendo maioritariamente alunos moradores nos bairros limítrofes. A escola possui doze salas de aula distribuídas entre o primeiro e o segundo piso do edifício, por

cada duas salas de aula existe uma zona de “área suja” com casas de banho e lavatórios, conta ainda com uma Biblioteca, uma sala de assistentes Operacionais, uma sala de Apoio educativo, uma sala de Professores, uma reprografia, um gabinete de direcção, uma dispensa, uma sala de TIC, um Ginásio e um refeitório.

Na escola funciona ainda uma Unidade de Apoio Especializado destinada à Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira congénita, que ocupa uma sala. Aqui faz-se também um trabalho de inclusão destas crianças na turma de origem.

A Escola possui ainda três salas de Jardim-de-infância dentro do espaço da escola e outras três salas a funcionar num edifício externo à escola pertencente à Câmara Municipal de Setúbal. A faixa etária das crianças que o frequentam está compreendida entre os três e os seis anos. Cerca de 25% das crianças são de etnia Cigana e dos Palop's.

No jardim-de-infância encontram-se seis educadoras a leccionar sendo cinco delas do quadro de Agrupamento e uma contratada.

No primeiro ciclo existe também uma turma de percurso curricular alternativo constituída por 14 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos.

No primeiro ciclo existem treze docentes, uma delas com a função de Coordenadora de Estabelecimento e os restantes doze responsáveis de turma. Destes treze docentes sete pertencem ao Quadro de Agrupamento e os restantes são contratados.

A prestar serviço nesta escola também se encontram seis docentes de educação especial, sendo quatro do Quadro de Agrupamento. Três destas docentes para além dos alunos que acompanham nesta escola também apoiam alunos em outras escolas do agrupamento. As outras três docentes encontram-se a tempo inteiro na escola sendo duas delas responsáveis pela Unidade de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

No que se refere ao pessoal não docente a escola conta com a colaboração de cerca de sete Assistentes Operacionais.

Todas as turmas de 1º Ciclo têm actividades de Enriquecimento Curricular e funciona em regime de flexibilização do horário estando os alunos na escola das 9h às 17h.

É de referir que a escola faz parte de um agrupamento considerado Território de Intervenção Prioritária, que se descreve por ter bairros problemáticos nas suas proximidades e consequentemente um ambiente social bastante precário.

2.3- A Turma

2.3.1- Distribuição Espacial dos Alunos

Da observação da sala de aula conseguiu-se traçar o seguinte esquema ao qual se chamou Planta da Sala:

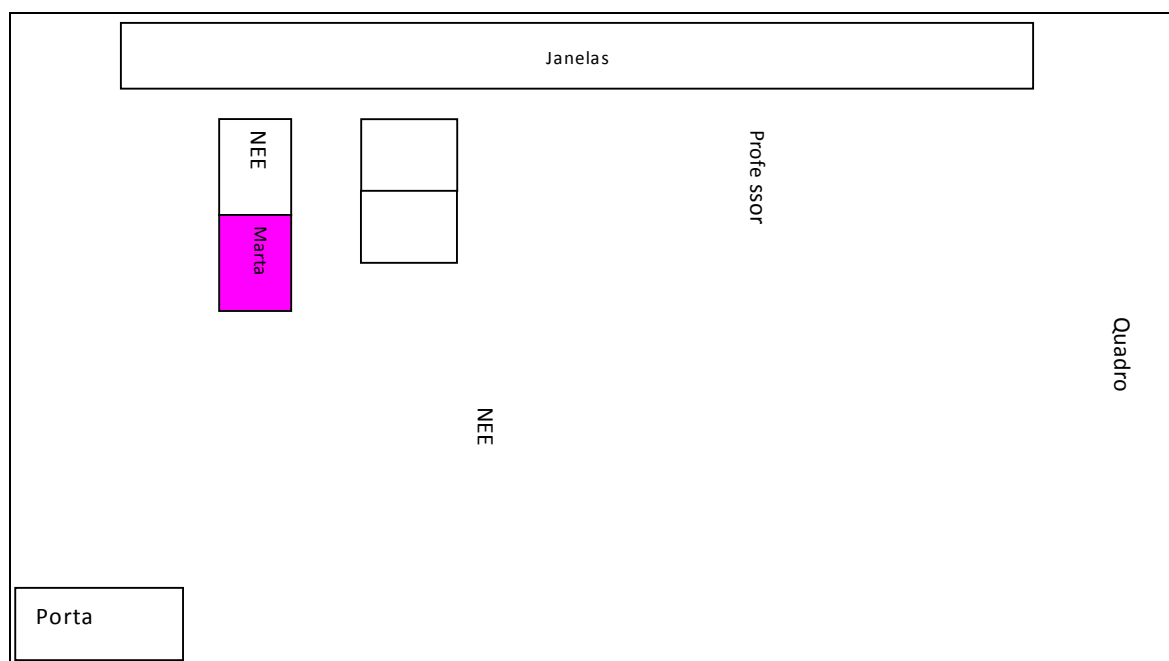


Figura 2- Planta da Sala de Aula

2.3.2- Descrição Estrutural

Segundo o descrito no Projecto Curricular de Turma, a turma x da escola X é actualmente composta por vinte alunos distribuídos pelo segundo, terceiro e quarto anos. Na turma existe um aluno (nº11) a ser avaliado pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo, uma vez que foi efectuado um pedido de avaliação no final do ano lectivo anterior. O Relatório de Avaliação Psicológica, anexo a este pedido de avaliação, aponta para uma integração do aluno no Decreto-lei três de dois mil e oito.

Existem outros dois alunos integrados no decreto-lei três de dois mil e oito, a saber, aluno nº18, que possui um Programa Educativo Individual. Este aluno, entre outras alíneas do referido decreto, no ano lectivo anterior, beneficiou de um Currículo Específico Individual, que foi ao encontro das funcionalidades do mesmo. O aluno adquiriu maioritariamente as competências delineadas no Currículo Específico Individual. Houve momentos em que se

verificaram evoluções significativas, e outros, regressões. De referir que, ao longo do ano lectivo anterior, desenvolveu-se um trabalho de parceria entre o docente titular de turma e as docentes de educação especial que o acompanharam, a fim de haver uma interligação no trabalho desenvolvido por ambos, com o aluno.

Neste ano lectivo o aluno deverá beneficiar das mesmas alíneas, com um Currículo Específico Individual. Deverá ser mais trabalhada a área académica com muita sistematização e repetição, dadas as características da problemática do aluno. Beneficia de Apoio da Educação Especial (4 dias por semana). A Terapia da Fala (2 dias por semana) e Terapia Ocupacional (1 dia por semana) são realizadas com técnicos em parceria com a APPACDM.

Existe também a aluna *Marta* que frequenta a Unidade Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita. Beneficia de um Programa Educativo Individual (Anexo I) e de um Currículo Específico Individual onde estão definidas as competências que a aluna terá de atingir no final do ano lectivo. É uma aluna com uma fraca auto-estima, muito desmotivada da vida académica, o que a leva a faltar imenso e a se comprometer activamente com as aprendizagens.

Neste ano irá realizar aprendizagens mais ligadas com o “mundo real”, aprendizagens mais significativas para a aluna. O facto de já fazer 15 anos no decorrer deste ano lectivo é também um factor importante, uma vez que a aluna vai tendo cada vez menos ligações com esta escola do 1º Ciclo.

A turma funciona no horário normal, decorrendo as Actividades de Enriquecimento Curricular num horário flexibilizado, que se encontra em anexo.

As famílias dos alunos desta turma apresentam dificuldades a vários níveis, sendo o mais grave a nível socioeconómico, passando por uma baixa auto-estima, com expectativas de vida muito pobres.

A problemática detectada nesta turma, já desde o ano lectivo anterior, centra-se principalmente a nível das atitudes e maneiras de estar perante os outros e na grande dificuldade a nível das aprendizagens, principalmente na Língua Portuguesa, onde ainda existe um grupo de cinco alunos que apresentam enormes dificuldades a nível da leitura e escrita, sendo mais hábeis na área da Matemática.

Quadro 3- Ficha Resumo da Turma

N.º de alunos	20
N.º de rapazes	12
N.º de raparigas	8
Idades compreendidas entre	7 e 14 anos
Etnia	Cigana – 8 Africana-5 Brasileira-2 Portuguesa-5
N.º de alunos retidos	
- 1º ano	0
- 2º ano.....	1
- 3º ano.....	0
- 4º ano.....	0
N.º de alunos propostos para:	
- Apoio de Educação Especial.....	3
- Apoio Educativo.....	8
Nº de alunos com Planos:	
- de Acompanhamento.....	1
- de Recuperação.....	0
N.º de alunos subsidiados pelo ASE Escalão A	18
Nº de alunos que frequentam	
AECS.....	16
Apoio ao estudo	16

<u>Áreas preferidas</u>
• Expressões; • Estudo do Meio.
<u>Áreas com maiores dificuldades</u>
• Língua Portuguesa; • Matemática.

2.3.3- Descrição Dinâmica

De acordo com o Projecto Curricular de Turma, o grupo-turma tem um comportamento bastante agitado, entrando os alunos, muitas vezes, em confronto verbal directo. É dispendido muito tempo a resolver situações e conflitos que surgem, dentro e fora da sala de aula.

Com a chegada à turma de novos elementos um pouco conflituosos, o grupo que existia do ano passado sente algum desconforto e alguma quebra nas regras que tinham vindo a trabalhar anteriormente.

Os alunos da turma nem sempre são regulares na pontualidade, assiduidade e participação e interesse pelas actividades decorrentes ao nível da sala de aula. O mesmo sucede no que se refere à responsabilidade e ao cumprimento de regras. Na turma, existem alguns alunos que têm no seu processo um historial de falta de assiduidade. Este facto verifica-se essencialmente nos alunos de etnia cigana.

Ao nível da pontualidade a situação não é a melhor. Existem vários alunos que chegam sistematicamente atrasados. São frequentemente sensibilizados para essa situação mas a problemática mantém-se.

Na sua maioria, são alunos com uma grande falta de concentração e empenho pelo que estão a fazer.

É necessário continuar a fazer ver a estes alunos a importância da escola para o seu futuro. Em relação ao trabalho de sala de aula, são alunos que trabalham bastante, com alguns casos pontuais de alunos que não se empenham o suficiente em termos de desenvolvimento do trabalho. Apesar do ritmo de trabalho ter desenvolvido bastante, este ainda é realizado pela maioria dos alunos à pressa, sem mostrar a responsabilidade necessária pelo resultado final.

Como já tem sido referido, são alunos conflituosos que muitas vezes não sabem gerir as suas emoções.

Demonstram-se muito dependentes do adulto para conseguir cumprir as tarefas propostas, revelando um grau de autonomia muito baixo.

São curiosos, muito pouco organizados e muito conversadores, revelando muitas dificuldades de concentração. Para além destas dificuldades ao nível da concentração, revelam dificuldades em praticamente todas as áreas académicas (Expressão Escrita, Expressão Oral, Matemática e Conhecimento do meio Envolvente), a par da falta de métodos e hábitos de estudo.

Relativamente aos hábitos e métodos de trabalho, na sua maioria têm alguma dificuldade em ser organizados, demonstrando pouco cuidado com o seu material escolar e pouco zelo na apresentação e na ordenação dos trabalhos.

São alunos pouco solidários e cooperantes com os colegas, sendo os conflitos privilegiados face a qualquer outra situação.

Ao analisar a matriz sociométrica das escolhas (Anexo X b), verifica-se que existe alguma interação entre os elementos da turma, já que os elementos do sexo masculino escolhem elementos do sexo feminino para as diversas actividades e vice-versa. No que se refere às escolhas com reciprocidade (Anexo X d), o mesmo já não se verifica. Ocorrem escolhas recíprocas em dezanove situações, verificando-se, porém, que existem dois grupos distintos, rapazes e raparigas. A “rede” de interações recíprocas é mais abrangente no grupo das raparigas.

Analisando os totais combinados verifica-se que o grupo dos rapazes varia entre dois e treze, enquanto o das raparigas diversifica entre três e dezassete. Os elementos do grupo-turma mais escolhidos são três e todas raparigas (nº2 com nove escolhas, nº16 com nove escolhas e a nº17 com oito escolhas). Sobre estas três recaem algumas das opções da nossa *Marta*, o que significa que ela admira as líderes do grupo.

A *Marta* também escolhe em primeiro lugar para o segundo e terceiro critério o aluno nº 18, seu companheiro de carteira e também um aluno com N.E.E.

Destaca-se que os alunos nº 8, nº10 e o nº 14 mesmo não estando presentes foram escolhidos para as diferentes actividades enquanto que o nº 6, também a faltar nunca foi escolhido nem rejeitado.

Na matriz sociométrica das rejeições (Anexo X c) comprova-se que neste grupo turma de 20 alunos, as rejeições estão centralizadas em catorze dos alunos, dez rapazes e

quatro raparigas. Dos rapazes o mais rejeitado é o nº 19, com seis rejeições, das raparigas são três que apresentam duas rejeições.

Relativamente aos dois grupos, sexo masculino e sexo feminino, constata-se que as raparigas só rejeitam os rapazes, não se rejeitando entre si. Por sua vez os rapazes rejeitam-se entre si mais do que rejeitam as raparigas.

Da matriz das rejeições conclui-se que só existem três reciprocidades, duas entre dois rapazes e raparigas (nº13 e nº7, nº15 e nº16) e uma entre dois rapazes (nº18 e nº 19). Destacamos o facto do nº 15 e nº 16 se rejeitarem em todos os critérios mutuamente.

Todos os elementos recolhidos levaram-nos a concluir que a *Marta* nunca foi escolhida pelos seus pares mas também nunca foi rejeitada. Este facto permite concluir que a *Marta* se encontra fora da “rede” de interacções da turma.

2.4- Aluno Específico

2.4.1- Antecedentes Clínicos

Tendo em conta o enumerado no Processo Individual da aluna, mais especificamente o seu Programa Educativo Individual (Anexo I), a *Marta* apresenta um diagnóstico de Spina Bífida (Mielomeningocelo nível L5 S1) com um quadro clínico associado de hidrocefalia.

Revela dificuldades acentuadas ao nível cognitivo, como consequência da sua hidrocefalia e problemas ao nível motor, embora a sua marcha seja autónoma. Iniciou a marcha com ajuda de talas e botas correctivas, hoje em dia só usa as botas.

Apresenta incontinência dos esfíncteres anal e vesical o que implica que seja necessário o acompanhamento diário da mãe, para lhe fazer a higiene.

É acompanhada pelo Núcleo de Spina Bífida do Serviço de Neurologia Pediátrica no Hospital de Estefânia e em consulta de fisioterapia Pediátrica no hospital de S. Bernardo.

No ano lectivo de 2006/2007 foi submetida a uma intervenção cirúrgica para transplante renal, no Hospital de Santa Maria em Lisboa, onde tem consultas frequentemente.

A *Marta* devido ao transplante renal deverá respeitar uma dieta hiposódica prescrita pela Dr^aZélia Patrício, ou seja, uma dieta alimentar isenta de sal.

2.4.2- Antecedentes Escolares

De acordo com o referido no seu Programa Educativo Individual (Anexo I), a *Marta* foi acompanhada pelo Serviço de Apoio Técnico Precoce da APPACDM de Setúbal, de

Setembro de 2000 a Julho de 2003, em Apoio Pedagógico, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Terapia da Fala.

Iniciou o seu percurso escolar no ano lectivo de 2002/2003 ao ser integrada no Jardim-de-infância “Z”, sempre com o acompanhamento da Educação Especial.

No ano lectivo 2003/2004 foi integrada no 1º ciclo do Ensino Básico na Escola Y de Setúbal, estando integrada no Projecto IN da APPACDM de Setúbal, onde beneficiou de educação especial, apoio em terapia da fala e psicomotricidade.

No ano lectivo de 2004/2005 continuou a frequentar o mesmo estabelecimento de ensino e continuou a ter apoio de educação especial e apoio de psicomotricidade e psicologia da APPACDM de Setúbal.

No ano lectivo de 2005/2006 permaneceu na mesma escola e continuou a ter apoio de educação especial e de psicomotricidade da APPACDM de Setúbal.

No ano lectivo de 2006/2007 frequentou o mesmo estabelecimento de ensino, continuou a ter apoio de educação especial e de psicomotricidade e foi submetida a uma intervenção cirúrgica para transplante renal, no Hospital de Santa Maria em Lisboa, onde tem consultas frequentemente.

No ano 2007/2008 frequentou a mesma escola, usufruiu de apoio de educação especial e de psicomotricidade, este apoio em Psicomotricidade decorreu no espaço da Escola X de Setúbal e da responsabilidade da APPACDM de Setúbal.

No ano lectivo 2008/2009 frequentou o 4º ano de escolaridade, usufruindo de apoio de educação especial, de fisioterapia por parte do técnico da APPACDM, na Escola X de Setúbal, e apoio pela docente da referida Instituição, no Espaço Sementes dos Afectos, no mesmo espaço.

No ano lectivo de 2009/2010 frequentou o 4º ano na Escola X de Setúbal, integrada na Unidade de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita. Beneficiou de Apoio da Educação Especial, Fisioterapia, Psicologia e Motricidade/Actividade Física. Frequentou também a Sala Snoezelen. Neste ano ficou retida devido à falta de resposta por parte do Agrupamento.

No presente ano lectivo, frequenta o mesmo estabelecimento de ensino e continua a receber apoio por parte da Unidade de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência e surdocegueira congénita.

Encontra-se a receber por parte da APPACDM de Setúbal, Centro de Recursos para a Inclusão do Agrupamento onde pertence a Escola X, os seguintes apoios: Psicologia, Psicomotricidade e Fisioterapia. Frequenta a Sala Snoezelen quinzenalmente.

Na actualidade usufrui das seguintes medidas do Regime Educativo Especial (Decreto –Lei nº 3 de 2008), tal como está especificado no seu Programa Educativo Individual (Anexo I):

Apoio Pedagógico personalizado (art.º 17º):

- Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades.
- Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas nas aprendizagens.
- Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma.
- Reforço e desenvolvimento de competências específicas.

Adequações no processo de matrícula (art.º 19º):

- Frequência do jardim-de-infância ou da escola, independentemente da área de residência.
- Adiamento de matrícula no 1º ano de escolaridade.
- Matrícula em escolas com unidades de ensino estruturado e com unidades especializadas de apoio a alunos com Multideficiência ou surdocegueira, independentemente da área de residência.

Adequações no Processo de avaliação (artº 20º):

- Tipo de prova/Instrumentos de avaliação (Deve: recorrer-se a fichas escritas diferenciadas, contendo questionários de questões de resposta curta e sucinta; privilegiar-se o recurso a questões de correspondência, completar frases ou lacunas, questões de escolha múltipla, verdadeiro/falso; recorrer-se a pistas visuais (caso necessário);ajudá-la na compreensão das perguntas e assegurar que a informação foi compreendida; Participação voluntária da aluna em momentos de aula; valorizar o empenho e a motivação da aluna).
- Condições de avaliação: meios de comunicação, periodicidade, duração e local (Avaliação contínua de carácter global, aferida no final de cada período ou quando os intervenientes no processo entenderem conveniente; As provas de avaliação devem ser elaboradas após pequenas partes de matéria leccionada; Provas com prazos ilimitados no tempo se assim for necessário; Se necessário realizar as provas de avaliação num ambiente mais calmo, com uma das professoras de educação especial).

Currículo específico individual (art.º 21º):

A *Marta*, atendendo à complexidade da sua problemática, beneficia de Currículo Específico Individual. É uma jovem dependente do adulto, para a satisfação de algumas das suas necessidades básicas, razão pela qual necessita de apoio constante por parte do adulto. Deste modo, o grupo em que está inserida não deverá ultrapassar o máximo de vinte alunos.

O Currículo Específico Individual contempla as seguintes áreas de trabalho adaptadas ao seu perfil de funcionalidade: -Independência Pessoal; -Actividades da Vida diária, -Motricidade (ampla e fina); -Estimulação Sensorial; -Socialização; -Cognição; -Percepção (visual, auditiva e analítica); -Família; Auto- Estima e Auto-confiança e Académica.

Tecnologias de apoio (artº 22):

Deverá ser utilizado o computador e software adaptado ao perfil de funcionalidade da aluna com o intuito de minimizar as dificuldades que a aluna apresenta em algumas áreas. Deverá também ser utilizado software específico para a aprendizagem da matemática, língua portuguesa e estudo do meio.

2.4.3- Perfil Educacional

De acordo com o Programa Educativo Individual (Anexo I) a *Marta* frequenta o 4º ano ao abrigo do Decreto-Lei nº3 de 2008 e beneficia de um Currículo Específico Individual onde para além das áreas académicas estão contempladas outras áreas de cariz mais funcional as quais são trabalhadas no âmbito da Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita. No entanto, todo o Currículo está pensado para aprendizagens mais significativas para a aluna tendo em conta o seu perfil de funcionalidade.

Tem também vindo a trabalhar competências no âmbito de dois projectos pensados especificamente para si: Projecto Cozinha e Projecto Costura.

De acordo com o Registo de Avaliação do 1º Período do presente ano lectivo (Anexo II) a *Marta* apresenta alguma falta de assiduidade o que compromete todos os apoios que fazem parte integrante do seu Currículo Específico Individual.

2.4.3.1- Interacção Social

De acordo com o Registo de Avaliação do 1º Período do presente ano lectivo datado de 20 de Dezembro de 2010 (Anexo II) a *Marta* é muito reservada, quer com os adultos quer

com os seus pares, não tomando a iniciativa para iniciar uma conversação o que compromete seriamente as suas interações sociais quer com os pares quer com os adultos.

De acordo com a análise dos dados do Teste Sociométrico (Anexo X), aplicado em finais do mês de Novembro de 2010 pode concluir-se, tal como já foi acima referido no ponto 2.2.3, que a *Marta* nunca foi escolhida pelos seus pares mas também nunca foi rejeitada. Este facto é indicador de que a *Marta* se encontra fora da “rede” de interações da turma. O mesmo é comprovado pelo terceiro conjunto de notas (Anexo XI c) retirado após uma pequena observação de uma actividade desenvolvida na sala de aula no âmbito da área curricular não disciplinar de área de projecto no dia 24 de Novembro de 2010, onde se confirma mais uma vez a falta de **Interação Social** por parte da aluna, já que nenhum colega a inclui em conversas, trabalhos, etc... está, tal como os resultados da sociometria indicam, fora da “rede” de interações da turma.

Como a *Marta* não participa praticamente, por livre e espontânea vontade, nas actividades propostas na sala de aula, os seus pares não conseguem tecer considerações acerca da sua personalidade, daí passar despercebida na dinâmica da turma.

Da análise ao conteúdo da entrevista feita à própria aluna no dia 3 de Dezembro de 2010 (Anexo V), no campo da interacção social, verifica-se que *Marta* revela bastantes dificuldades e estabelecer relações com os seus pares, pois a justificação que apresenta para gostar mais da sua antiga escola é por ter lá duas amigas o que nos revela que não é de agora esta problemática ao nível da interacção social, pois subentende-se que a aluna nunca teve um grande número de amigos. Nesta escola admite ter uma amiga na sua sala de aula mas deixa escapar que esta não é uma amiga a tempo inteiro já que a mesma não convive consigo quando está presente um terceiro elemento, apesar disso acolhe bem a ideia de ter mais amigos pois no intervalo ou está sempre sozinha ou apenas fala com pessoas do seu círculo familiar (irmão, primo).

O mesmo se verifica fora do contexto da escola, nomeadamente no contexto casa onde também brinca sozinha, com o primo e/ou irmãos, o que evidencia a sua indisponibilidade em termos afectivos para fazer amizades recorrendo ao isolamento ou à esfera familiar, pois estes já a conhecem e por isso não a vão magoar.

Da análise à entrevista ao Professor Titular de Turma realizada no dia 9 de Dezembro de 2010 (Anexo VI) também se pode constatar que no campo da interacção social a *Marta* é uma aluna que se isola bastante não tendo contacto com os pares por iniciativa

própria, no entanto é simpática quando os pares dirigem a ela, o que permite concluir que a aluna, na opinião do professor, tem uma **fraca interacção social**.

Em relação à sua pessoa afirma que a aluna mantém uma boa relação, que tem vindo a evoluir, pelo menos é o que nos sugere a afirmação: “já vai respondendo às minhas perguntas com mais à vontade”.

A recolha de informação feita a partir dos registos da observação naturalista na hora do intervalo (Anexo IX a) e na hora do almoço (Anexo IX c), realizadas nos dias 25 e 29 de Novembro de 2010, respectivamente, é ilustrativa de que a *Marta* é uma aluna pouco significativa para o seu grupo-turma sendo “ignorada” por este na maior parte das situações fora do contexto de sala de aula.

Nas horas do intervalo e do almoço a aluna isola-se muito, senta-se sozinha à porta da sala ou à porta do refeitório e só consegue chamar a atenção de outra criança se tiver algo como uma mala, uma carteira, etc...

Mesmo na hora da refeição tal como o referido na análise dos registos das notas de campo datadas de 25 de Outubro de 2010 (Anexo XI a), ela opta por sentar-se perto dos alunos que frequentam a Unidade de Multideficiência e raras são as vezes em que algum colega de turma escolhe um lugar perto dela para tomar a sua refeição. Normalmente quem se vem sentar ao seu lado são os primos e/ou irmãos que frequentam o mesmo estabelecimento de ensino.

Mesmo ao nível da sala a observação naturalista de 30 de Novembro de 2010 (Anexo IX e) permite-nos verificar que a aluna tem fraca participação quer ao nível do grande grupo quer ao nível do pequeno grupo. Verifica-se que a *Marta* adopta na maior parte do tempo uma postura inibida e simultaneamente nervosa, especialmente quando sente que o professor ou que algum colega pretende dirigir-se a ela.

Só participa quando solicitada e fá-lo de uma forma hesitante e pouco segura falando muito baixo e com um tremor nas mãos.

Verificou-se também o seu desconforto durante o trabalho de grupo proposto pelo professor permanecendo a totalidade do tempo calada só participando quando os seus colegas de grupo lhe faziam perguntas directas.

Revela assim bastantes dificuldades em integrar-se no seio da turma. Pensamos que esta situação também é agravada pela irregular assiduidade da aluna.

Pela análise da entrevista à mãe realizada no dia 22 de Julho de 2010 (Anexo IV) constata-se que esta não faz a mínima ideia do “isolamento” em que a sua educanda vive ao

nível escolar, considera que os colegas são muito afáveis para a *Marta*, com excepção de uma colega que faz questão de evidenciar negativamente a problemática da *Marta*. Daqui pode-se concluir que esta mãe não está minimamente envolvida no processo educativo da sua educanda mostrando um desconhecimento total acerca da sua “vida social” em contexto escolar.

Todos estes dados são indicadores que uma das áreas onde é imperativo intervir com esta aluna é na área da **Interacção Social**.

2.4.3.2- Auto-Conceito

De acordo com o Registo de Avaliação do 1º Período do presente ano lectivo datado de 20 de Dezembro de 2010 (Anexo II) a *Marta* é uma menina meiga, colaborante sendo no entanto muito pouco autónoma, por revelar sentimentos de insegurança e de baixa auto-confiança.

Da análise à entrevista à mãe (Anexo IV) destaca-se afirmação da própria: “Ela consegue; ela tem é aquele receio de não conseguir fazer nada”, embora de forma inconsciente, revela a baixa auto - estima e auto - confiança da *Marta*.

Analisando a entrevista da própria (Anexo V) evidencia-se que na sua auto-imagem classifica-se como uma pessoa vaidosa mas muito feia. Afirma com convicção que gosta da escola mas considera-se uma péssima aluna nomeadamente na área de matemática encontrando-se no seu discurso a expressão: “eu não sei nada” no que se refere às suas competências nesta área. Esta postura evidencia uma clara falta de auto-estima e auto-confiança que geram por sua vez muito baixas expectativas face à sua pessoa. Este sentimento é-lhe constantemente transmitido pela mãe quando esta admite perante a filha que os professores consideram que ela não sabe fazer nada de “matemática, leitura,...”. Quando se lhe pergunta se essa também é a sua opinião a aluna fica sem resposta o que também nos leva a pensar que ela não concorda totalmente com a progenitora.

Só depois de alguma insistência admite gostar da disciplina de Estudo do Meio por esta ser mais fácil e ela já ter mais alguns conhecimentos que lhe permitem sentir-se mais confiante.

A Entrevistada admite gostar mais da sua antiga escola apresentando como justificação ter lá duas amigas o que nos revela que não é de agora esta problemática ao nível do seu auto-conceito.

Mesmo quando é elogiada e apesar de se ver no seu semblante que fica satisfeita tem sempre uma resposta negativa que contradiz esse elogio o que traduz que a Marta já está tão habituada a ouvir coisas negativas face ao seu desempenho que ela própria já sente necessidade de também se auto-desvalorizar.

A Entrevistada mostra claramente que não confia nas suas capacidades sendo totalmente dependente da mãe nas questões da mobilidade e da higiene pessoal. Esta situação é muito “alimentada” pela própria mãe já que a aluna admite que esta não a incentiva nesta área.

Do comportamento geral da aluna ao longo da entrevista, destaca-se, tal como a sua encarregada de educação, a utilização de um vocabulário pobre e limitado, respostas vagas ou até mímicas. Este tipo de respostas e os longos períodos de silêncio que levaram à necessidade do levantamento de outras perguntas para conseguir obter a resposta. O silêncio, as respostas vagas/mímicas pressupõem um **fraco auto-conceito**, que poderá ter como origem as **diminutas expectativas que a progenitora deposita em si**.

Da análise à entrevista do professor titular de turma (Anexo VI) e no que se refere ao auto-conceito o entrevistado considera a *Marta* como uma aluna tímida, introvertida, triste e com **muita falta de auto-estima**, não demonstrando problemas comportamentais.

A análise aos registos da observação naturalista efectuada ao nível da sala de aula (Anexo IX e) e das notas de campo (Anexo XI c) comprovam essa mesma situação já que se verifica que a *Marta* adopta na maior parte do tempo uma postura inibida e simultaneamente nervosa, especialmente quando sente que o professor ou que algum colega pretende dirigir-se a ela. Só participa quando solicitada e fá-lo de uma forma hesitante e pouco segura falando muito baixo e com um tremor nas mãos. Estes factos são claramente indicadores de uma elevada falta de auto-estima e auto-confiança o que compromete seriamente o auto-conceito desta jovem a par de um grave problema de socialização tal como já foi anteriormente referido.

A própria conversa com a aluna relativamente a um futuro profissional (Anexo XI e) reforçou ainda mais a ideia tirada da entrevista feita à própria aluna. A aluna não tem perspectivas de um futuro profissional tudo isto gerado pela sua falta de **Auto-Estima/Auto-Confiança**.

A aluna nunca pensou numa profissão e auto-desvaloriza-se quando lhe são dadas algumas hipóteses. Parece não gostar de falar sobre este assunto porque se acha incapaz ou porque realmente não tem qualquer perspectiva de futuro.

Todos estes indicadores nos sugerem que é fundamental intervir na área do **auto-conceito**.

2.4.3.3-Autonomia/Independência Pessoal

De harmonia com o Registo de Avaliação do 1º Período do presente ano lectivo (Anexo II) a *Marta*, na escola não utiliza a casa de banho de forma autónoma estando dependente da mãe para fazer a higiene diária. Ainda tem muita relutância em levantar o seu tabuleiro da mesa, no refeitório, alegando ter receio de ser empurrada, na unidade, desloca-se e coloca o material utilizado noutro local.

No que se refere à motricidade ampla, a *Marta* resiste um pouco em participar nas actividades propostas. Fica de pé sem apoio por uns curtos minutos e anda, com apoio, mas em curtas distâncias.

Em relação à análise de conteúdo da entrevista à Mãe (Anexo IV), no campo da autonomia/independência pessoal, verifica-se que na óptica da entrevistada, a *Marta* é uma menina meiga, respondona e preguiçosa. Ocupa o seu tempo a ver televisão e a vaguear pela casa, propondo ocasionalmente a participação em algumas tarefas domésticas, participação essa que a mãe não incentiva, justificando esse facto com a dificuldade de locomoção da filha. Este facto por si só demonstra a falta de investimento da mãe na promoção da autonomia da própria filha.

Pela análise de conteúdo da entrevista à própria aluna (Anexo V) verifica-se que, relativamente à autonomia/independência pessoal, que a *Marta* resiste em promover a sua própria autonomia recusando tudo o que lhe exija um esforço acima daquele que consegue suportar. Mais uma vez se verificam baixas expectativas quando afirma que nunca foi nem irá a uma visita de estudo em conjunto com a turma. Concorde que esta impossibilidade se deve às suas dificuldades na marcha mas também não tem nenhuma iniciativa para melhorar essa situação já que se recusa terminantemente exercitar-se quando vem para a escola, já que mora perto do estabelecimento de ensino, e nas próprias sessões de fisioterapia onde a maior parte das vezes resiste às actividades propostas pela técnica.

Desta entrevista consegue-se perceber que a *Marta* gosta de colaborar nas tarefas domésticas e quando o faz é por livre e espontânea vontade, só não ajuda mais porque como ela afirma “ a minha mãe é muita temosa”. Como se pode perceber, a mãe mais uma vez funciona como uma barreira ao desenvolvimento da autonomia da sua filha, impossibilitando-a de “aprender fazendo”, denota-se a sua falta de interesse em promover essa autonomia já que

não lhe ensina as coisas básicas relacionadas com a vida doméstica nem concretiza pequenas actividades do gosto e interesse da filha mesmo quando estas são sugeridas pela escola, como é o caso de fazer uma receita de um bolo em casa.

A recolha de informação feita a partir dos registos da observação naturalista na hora do intervalo (Anexo IX a) e na hora do almoço (Anexo IX c) quando fica sentada à porta do refeitório sozinha só para não dar mais dez passos até aos bancos do pátio onde poderia conversar com colegas, auxiliares e professores e numa sessão de fisioterapia (Anexo IX g) quando recusa e resiste terminantemente à actividade sugerida pela Fisioterapeuta.

Analisando os registos das notas de campo efectuadas no dia-a-dia da rotina escolar (Anexo XI b) verifica-se que **a mãe continua a não investir na autonomia da aluna ao nível da independência pessoal** (mobilidade e autonomia ao nível da higiene pessoal), esta situação é comprovada quando a vemos transportar a aluna o caminho todo de casa à escola e da escola para casa de cadeira quando já foi aconselhada por vários técnicos a fazer a *Marta* deslocar-se alternadamente a pé/cadeira, e quando vemos que continua a deslocar-se à escola para tratar da higiene diária da aluna quando já foi sensibilizada para iniciar a *Marta* nessa tarefa.

As notas retiradas durante a hora do almoço (Anexo XI a) comprovam tal como as observações naturalistas (Anexo IX c) que a aluna não investe na promoção da sua autonomia esperando e ou pedindo que lhe satisfaçam as suas necessidades básicas.

Todas estas situações são ilustrativas de que a *Marta* revela sérios problemas ao nível da **Independência Pessoal/Autonomia** já que pouco investe em si própria nesta área, tendo a total convivência da mãe.

Por todos estes motivos considera-se esta área como uma área prioritária para intervenção.

2.4.3.4- Académica

De acordo com o Registo de Avaliação do 1º Período do presente ano lectivo (Anexo II) a *Marta* é uma aluna de atenção dispersa, reduzida capacidade de concentração e com sérias dificuldades na aquisição/ processamento de conceitos básicos.

Revela fraca memória auditiva e dificuldades na assimilação de experiências (as aquisições ainda são feitas no plano do concreto).

Executa tarefas que impliquem uma ou mais sequências e transmite recados simples.

Escreve o nome completo e a data ainda com modelo.

Trabalha o método das 28 palavras e já globalizou todas as palavras até leque. Continua no entanto, a revelar algumas dificuldades em identificar palavras derivadas de praticamente todas as palavras aprendidas, caso não se apresente suporte visual.

Completa, sem dificuldade as palavras com as sílabas em falta que já globalizou e com alguma orientação ordena as imagens de uma história sequencialmente.

Desenha acerca do que lhe é pedido mas com alguma renitência pois os seus desenhos ainda são bastante incipientes.

Revela ainda limitações em repetir frases mais compostas sugeridas pelo adulto.

Narra sem dificuldades as vivências do dia a dia e mantém conversações embora utilize um vocabulário pobre e restrito.

Com ajuda lê pequenas frases em que se utiliza as palavras já globalizadas e derivadas.

Ao nível da matemática já trabalhou a numeração até 20, mas ainda sente muita insegurança nas actividades propostas, tais como, associar o número à quantidade, descobrir o número antecessor e sucessor, colocar os números na regua graduada, efectuar adições e subtrações,...

Compara, ainda com alguma insegurança objectos segundo a sua posição no espaço e de acordo com as suas propriedades.

Reconhece também de forma pouco segura algumas das figuras geométricas.

Demonstra algumas dificuldades em estabelecer relações entre factos e acções que envolvam acções temporais, nomeadamente ontem/hoje/amanhã, bem como relacionar o dia/semana.

Revela muitas dificuldades em representar o seu corpo e o do outro.

Conhece o seu nome próprio, apelidos, idade e endereço, bem como as relações de parentesco.

Reconhece as normas de higiene do corpo bem como as normas alimentares apesar de não as aplicar.

Distingue alguns sons de instrumentos musicais, canta e conhece as letras das músicas trabalhadas, embora continua a demonstrar alguma relutância em acompanhar o ritmo da música com movimentos corporais.

Ao nível da motricidade fina revela resultados bastante satisfatórios demonstrando só algumas dificuldades ao nível da dobragem.

Revela bastantes dificuldades ao nível da organização espácio-temporal, nomeadamente em fazer percursos, seguindo as direcções dadas, em reproduzir figuras geométricas simples e combinadas por transposição, em executar simetrias, em desenvolver a capacidade de estabelecer relações temporais,

Revela ainda bastantes dificuldades em traçar itinerários entre dois pontos bem como em fazer simetrias. Escolhe o itinerário mais curto ou o mais comprido entre dois pontos, sem dificuldades.

Ainda tem muitas limitações em reproduzir figuras geométricas simples e combinadas por transposição.

Ordena com segurança uma sequência de imagens de uma história com 5 a 6 cartões.

Demonstra ainda muitas dificuldades em completar series.

Identifica absurdos e elementos fora do contexto com um grau de dificuldade mediano.

Completa, com orientação e oralmente, as frases relativas a uma determinada história ouvida.

Reconhece a figura de fundo bem como consegue identificar as partes que compõem um todo.

Ainda tem dificuldades em reconhecer algumas das letras do alfabeto.

Consegue, ainda que de forma pouco segura, identificar as palavras iguais ao modelo.

Manifesta, ainda, grandes limitações em desenvolver a capacidade de planeamento e organização de ideias.

Ainda não consegue identificar, de forma consistente, as palavras significativas trabalhadas.

Utiliza o dinheiro em situações de compra mas ainda com orientação do adulto.

Tem vindo a fazer progressos no que se refere a consultar horários dos transportes públicos.

A *Marta* revela algumas dificuldades ao nível da atenção/concentração o que prejudica o seu desempenho ao nível da área perceptiva, embora tenha havido progressos significativos.

Nomeia as partes principais do corpo, identifica a função principal dos órgãos externos, diz o nome e apelidos de pais e irmãos, diz a morada e a idade mas não conhece a data do seu aniversário.

Conhece os dias da semana mas não consegue sequenciá-los correctamente, face ao dia em que se encontra.

No que se refere à motricidade ampla, a *Marta* resiste um pouco em participar nas actividades propostas.

Podemos concluir pela leitura deste documento que a *Marta* apresenta muitas dificuldades e termos académicos.

Pela entrevista da mãe (Anexo IV) conclui-se que a mesma considera que as áreas fracas da aluna são a Matemática, a Língua Portuguesa e a Educação Física e a área forte é a Expressão Plástica. É na área de Expressão Plástica que a aluna expressa alguns dos seus sentimentos, nomeadamente o seu amor pela avó que considera sua mãe, conforme refere a entrevistada. Apesar desse reconhecimento, não se verificou no discurso da mãe nenhuma referência à ajuda na superação destas dificuldades, nem mesmo quando se lhe colocou a pergunta: “o que acha que deve fazer para promover o sucesso da sua filha?”, à qual respondeu “o que puder ajudar, ajudo”. No entanto, reforçou esta resposta culpabilizando a própria filha por não corresponder ao que poderiam ser os seus esforços de ajudar. Depreende-se (pela sua verbalização e comportamentos não verbais) uma certa “demissão” desta função. Por outro lado, no seu discurso valoriza os assuntos relacionados com o crescimento físico da filha (descurando a parte emocional, académica e até funcional da filha). Revela pouca disponibilidade para ajudar a filha em termos escolares/ académicos em casa.

Reconhece que foi feito um trabalho mais persistente e continuado na Unidade de Multideficiência, mas desvaloriza o trabalho efectuado ao nível de sala de aula. Apesar disso, classifica a evolução da filha com a resposta “não se sabe nada”...

Em relação à entrevista à própria aluna (Anexo V) verificou-se que a *Marta* tem consciência que frequenta o 4º ano pela terceira vez consecutiva. Afirma com convicção que gosta da escola mas considera-se uma péssima aluna nomeadamente na área de matemática encontrando-se no seu discurso a expressão: “eu não sei nada” no que se refere às suas competências nesta área. Esta situação é “alimentada” pela própria mãe quando esta admite perante a filha que os professores consideram que ela não sabe fazer nada de “matemática, leitura,...”. Quando se lhe pergunta se essa também é a sua opinião a aluna fica sem resposta o que também nos leva a pensar que ela não concorda totalmente com a progenitora. Só

depois de alguma insistência admite gostar da disciplina de Estudo do Meio por esta ser mais fácil e ela já ter mais alguns conhecimentos que lhe permitem sentir-se mais confiante.

Admite gostar mais de estar na Unidade do que na sala de aula e não consegue enumerar aspectos positivos dos momentos em que está em contexto sala de aula.

Em relação à entrevista ao professor titular de turma, na área académica/cognitiva, este descreve-a como uma aluna com **muitas dificuldades e limitações**, tendo em atenção a sua idade cronológica. Encontra-se ao nível da iniciação de um 1º ano de escolaridade, patenteando uma incipiente cultura geral.

Destaca o facto de a aluna faltar bastante o que também contribui para a dificuldade ao nível da consolidação das aprendizagens que manifesta. Refere também que a aluna ainda não consegue ler, identificando apenas algumas palavras, nem escrever a não ser com modelo. Na área da matemática evidencia a falta de raciocínio. Não consegue fazer um balanço acerca da evolução da aluna por a mesma não ser constante em termo das aprendizagens que faz.

As notas retiradas aquando de uma conversa informal com o professor titular de turma (Anexo XI f) voltam a confirmar as graves **dificuldades académicas** que a *Marta* apresenta, mesmo a área mais funcional.

Considera-se, por todos os factores aqui expostos, que esta é uma área onde se deverá intervir de forma incisiva.

2.4.4- Contexto Familiar: Caracterização da Encarregada de Educação

Como refere Fontana (1988, cit. por Matos, 1997, p.23) “o primeiro grupo social da criança é a família e para a maioria das crianças este permanece o grupo mais importante”.

Isto significa que as crianças aprendem a viver com um determinado modelo e tomam como certo tudo o que é feito de acordo com esse modelo, mesmo que socialmente esse modelo seja questionável.

De harmonia com Davies (1989, p.42)

(...) o envolvimento e a participação podem conceder aos pais de baixos rendimentos nova experiência, conhecimento, competências, confiança e capacidade como indivíduos ou como parte de grupos tais como associações de pais ou organizações comunitárias. Por exemplo, o desenvolvimento da autoconfiança e da competência que permite a uma mãe tornar-se uma co-produtora da educação da sua criança é uma forma importante de dar poder e pode ser transferida para outros aspectos da vida.

Cabe à escola, como “elo mais forte” nesta relação ajudar estes pais na tarefa de “ser pais”.

Da análise de conteúdo à entrevista da mãe da *Marta* (Anexo IV) podemos verificar que a mesma tem 36 anos de idade, é mãe solteira de 4 filhos e a sua profissão é doméstica. O seu agregado familiar é constituído por 12 elementos, incluindo pais, sobrinhos e filhos.

O pai da aluna não pertence a este agregado familiar. No discurso da entrevistada, nota-se que esta família não tem presentes regras de conduta familiar, o que pode ser observado pela ausência de atribuição de tarefas domésticas, estando estas concentradas numa só pessoa, pelo facto de nem todos usufruírem a habitação (pernoitando ocasionalmente noutro local e fazendo as refeições na hora e no local que pretendem), pelo ambiente no lar caracterizado, não pelo diálogo calmo, mas pela discussão constante com os filhos mais novos, e pela ausência de regras, permitindo-se que sejam as crianças a decidir as suas próprias rotinas.

Dentre os seus elementos, apenas o filho e três sobrinhos fizeram o 9º ano de escolaridade (então a escolaridade obrigatória). A própria entrevistada estudou apenas até à 3ª classe, terminando este nível de escolaridade à idade de 14 anos. As perspectivas da família face à escolarização e profissionalização revelam, assim, ser muito limitadas, o que é reforçado pela ausência de comentários dos filhos da entrevistada acerca das expectativas profissionais futuras. A entrevistada refere que já trabalhou na Câmara Municipal por um período de 5 meses. Neste local trabalham vários familiares que, como afirma a mãe da aluna, poderiam facilitar a sua permanência neste trabalho. No entanto, isso não foi possível devido à sua baixa escolaridade, mostrando a entrevistada essa consciência. Verifica-se também uma inércia da sua parte em procurar outra solução para a sua situação profissional. Provavelmente, a vivência desta experiência constitui uma forma de desculpabilização para a passividade que transmite. Apesar disto, quando questionada sobre a profissão que gostaria de exercer, responde que gostaria de ser médica. Esta resposta é de certa forma paradoxal, se tivermos em conta a persistência, o esforço e a dedicação necessárias na formação e desempenho desta profissão, atitudes estas que não se vislumbram como pertencentes à personalidade da entrevistada.

A participação da mãe da *Marta* na escola limita-se à presença ocasional nas reuniões de pais, porque, como defende, a hora das reuniões é inconveniente e incompatível com o desempenho das suas tarefas domésticas ou então porque simplesmente não tem tempo. Revela que em anos anteriores, a participação na vida escolar da filha era assegurada pela avó, que agora já se encontre impossibilitada de o fazer, e que se dirigia à escola por iniciativa

própria sempre que considerava necessário. Segundo a mesma, não o faz nesta escola porque não o considera importante.

A entrevistada faz um balanço bastante positivo quer do funcionamento da escola, como a limpeza e o trabalho dos professores, quer da sua relação com a escola, com os professores, funcionários e técnicos que intervêm no processo educativo da *Marta*. Afirma que “já os professores não baterem é uma grande sorte”, o que também demonstra que tem baixas expectativas em relação à escola. Para a entrevistada, a relação dos pais em geral com a escola é muito positiva, à excepção da observação de uma agressão física a uma professora. Aponta para a falta de compreensão de alguns pais em relação ao papel do professor. A entrevistada considera que a escola responde a todas as suas necessidades enquanto encarregada de educação. Demonstra a sua satisfação com o trabalho dos professores, não esperando “mais nada” dos mesmos e reconhece que também tem responsabilidade em contribuir para a superação das dificuldades da *Marta*, apesar de não especificar em quê. Depois de um longuíssimo período de silêncio, a mãe finalmente respondeu à questão da partilha de responsabilidade entre a escola e a encarregada de educação com as palavras “minha também, não é?” o que nos leva a questionar se a resposta foi sincera ou se respondeu porque considerou esta como a resposta expectável. O mesmo se repetiu quando foi perguntado quais seriam os seus deveres como encarregada de educação. Finalmente respondeu “tudo”. O teor vago da resposta leva-nos a questionar se a entrevistada saberá quais são as funções de um encarregado de educação, ou se até já reflectiu sobre essa sua função. Essa nossa percepção foi reforçada pelo facto de a mãe não conseguir apontar para nenhuma função em comum (entre a escola e os encarregados de educação), verbalizando mesmo “nem sei”.

No que diz respeito à inclusão da *Marta* na escola e na turma, considera como o factor determinante a afabilidade demonstrada pelos colegas, com excepção de uma. A atitude dessa colega constituiu uma barreira à Inclusão, pois a aluna evidenciava negativamente a problemática da *Marta*. A mãe confessa que não esperava que a *Marta* aceitasse tão prontamente a integração numa nova escola, o que mais uma vez demonstra as baixas expectativas face à filha.

A entrevistada manifesta o “sonho” da filha conseguir aprender mais, fazer um curso e exercer uma profissão, para tal atribui à escola um papel relevante na consecução desse objectivo.

Do comportamento geral da mãe ao longo da entrevista, destaca-se a utilização de um vocabulário pobre e limitado, respostas vagas e por vezes desadequadas às questões colocadas e longos períodos de silêncio que levaram à necessidade do levantamento de outras perguntas para conseguir obter a resposta. O silêncio e as respostas vagas pressupõem um **fraco interesse e participação na vida escolar da filha**, que poderão ter como origem as **diminutas expectativas que deposita na filha**.

Da análise de conteúdo à entrevista da *Marta* (Anexo V) pode-se apurar que a aluna admite gostar de colaborar nas tarefas domésticas e quando o faz é por livre e espontânea vontade, só não ajuda mais porque como ela afirma “a minha mãe é muita temosa”.

Como se pode perceber, a mãe mais uma vez funciona como uma barreira ao desenvolvimento da autonomia da sua filha, impossibilitando-a de “aprender fazendo”, denota-se a sua falta de interesse em promover essa autonomia já que não lhe ensina as coisas básicas relacionadas com a vida doméstica nem concretiza pequenas actividades do gosto e interesse da filha mesmo quando estas são sugeridas pela escola, como é o caso de fazer uma receita de um bolo em casa. No entanto, a Entrevistada confirma que a mãe gosta da escola e dos professores.

Depreende-se (pela sua verbalização e comportamentos não verbais) que a justificação que a entrevistada dá para o número de faltas que tem no seu registo escolar se deve sobretudo à indolência da sua encarregada de educação.

Este comportamento da progenitora também é visível no que se refere ao acompanhamento que presta à sua filha ao nível das tarefas escolares, só a ajudando quando tem tempo, não manifestando qualquer rasgo de curiosidade acerca de como a filha passou o dia na escola nem a incentivando a estudar.

Este comportamento indolente da mãe influencia sem sombras de dúvida as perspectivas futuras desta jovem, o que se verifica quando ela afirma que nunca pensou numa profissão para o futuro.

Apesar de afirmar gostar do projecto cozinha que desenvolve na Unidade de Multideficiência a Entrevistada mostra não ter noção de que este projecto é uma actividade relacionada com um plano de transição para a vida activa nem sequer tem ideia se a escola pode ser um “motor de busca” para encontrar uma actividade profissional, no entanto frisa que a mãe aprovaria esta iniciativa por parte da escola.

Mostra também o seu agrado em a mãe assistir e até participar em actividades desenvolvidas no âmbito da Unidade o que nos sugere que a aluna queira mostrar à mãe que também consegue ter sucesso nomeadamente na área mais funcional.

Do comportamento geral da aluna ao longo da entrevista, destaca-se, tal como a sua encarregada de educação, a utilização de um vocabulário pobre e limitado, respostas vagas ou até mímicas. Este tipo de respostas e os longos períodos de silêncio que levaram à necessidade do levantamento de outras perguntas para conseguir obter a resposta. O silêncio, as respostas vagas/mímicas pressupõem um **fraco auto-conceito**, que poderá ter como origem as **diminutas expectativas que a progenitora deposita em si**.

Da análise de conteúdo feita à entrevista do professor titular de turma (Anexo VI) pode-se destacar que o mesmo, relativamente à participação da mãe, refere que apesar desta se deslocar quase sempre às reuniões que marca nunca o questionou, nem mostrou qualquer interesse acerca da vida escolar da aluna o que nos sugere que a opinião do professor é de que a mãe tem um **fraco envolvimento na vida escolar** da sua filha.

Caracteriza, assim, a participação desta encarregada de educação como passiva e desinteressada, tal como nos demonstra esta afirmação que profere durante a entrevista: “Limita-se a ouvir e a assinar os documentos necessários. Olha para os papéis mas tenho quase a certeza que não está a ler a informação que lá está registada”.

Considera que a mãe não investe na vida escolar da filha já que na sua opinião a postura que apresenta é de um desinteresse total, destacando as faltas da aluna e a pouca participação/colaboração que tem nos trabalhos de casa.

Para o entrevistado esta família, na pessoa da mãe e encarregada de educação, não compreende nem valoriza o papel da escola. Nem revela quaisquer perspectivas em termos de um futuro profissional.

Caracteriza a relação da mãe com a escola como uma má relação já que esta não põe em prática os seus deveres enquanto encarregada de educação que em sua opinião são: “acompanhar o seu educando em todo o seu processo de ensino-aprendizagem. É estar a par dos seus sucessos e insucessos, é investir na educação do seu filho ajudando-o nas tarefas de casa, vir à escola cada vez que sente necessidade e não só nas reuniões pontuais, é dialogar com os professores de uma forma aberta expondo os seus pontos de vista”.

Considera que a relação Escola-Família deveria ser encarada como uma parceria pois o objectivo deste binómio é comum: o sucesso educativo dos alunos.

Pensa, que neste tipo de escolas, os pais têm sempre muitos problemas pois a maioria deles não valoriza nem compreende o papel da escola, tomando perante ela uma postura muito pouco civilizada. Considera que a escola já faz muito por estes pais e a única coisa que destaca para a escola responder melhor a estes pais são mais recursos humanos e materiais. Considera-se esta postura do professor como uma postura de desistência face a esta situação, o professor parece não acreditar que a situação pode melhorar se se delinear novas estratégias.

Na sua opinião devia haver mais diálogo entre ambas as partes mas considera existirem muitos obstáculos principalmente nesta escola e em outras escolas TEIP.

Para o entrevistado a escola já tomou todas as diligências para promover o diálogo e a parceria entre os pais e a escola e atribui, mais uma vez, a responsabilidade aos pais de inviabilizarem quaisquer propostas. Mais uma vez o professor mostra alguma descrença. No entanto, refere que as escolas devem continuar a investir para tornar a relação Escola-Família uma relação cada vez mais saudável e uma relação com futuro. Pensa-se que o professor quis contrariar um pouco a postura derrotista com que manifestou a sua opinião em anteriores afirmações.

Desta entrevista destaca-se o facto de o professor confirmar que a Marta apresenta realmente um **fraco auto-conceito e problemas ao nível da interacção social**. Destaca com **preocupação as suas limitações académicas**, o que sugere que precisa de alguma orientação nesse sentido e **o fraco envolvimento da mãe na vida** escolar da sua educanda. Destaca-se também da entrevista a postura derrotista do professor face à relação escola-família.

Concluí-se, pela análise de todas as entrevistas, que a aluna tem um grave problema de auto-estima /auto-confiança que compromete seriamente o seu **Auto-Conceito**. Acresce o facto de a **mãe apresentar um fraco envolvimento na vida escolar da aluna**, situação verificada quer da análise à entrevista da própria mãe, da *Marta* e do próprio professor.

Considera-se, pela análise das entrevistas que esta mãe se demitiu do seu papel de encarregada de educação não compreendendo nem valorizando o papel da escola nem tampouco investindo em áreas que são fundamentais para a qualidade de vida da sua educanda.

Este facto é comprovado também pela observação naturalista aquando do desenvolvimento de uma actividade na Unidade de Multideficiência (Anexo IX g) onde testemunhámos uma postura completamente desinteressada por parte da mãe perante uma actividade desenvolvida pela sua filha. Actividade essa do interesse da aluna e cujo objectivo era promover a sua auto-estima e a sua auto-confiança. Esta postura da mãe só demonstrou

que **não tem qualquer interesse em envolver-se na vida escolar** da aluna contrariando ainda os objectivos a que a actividade se propunha. Este comportamento contribuiu para um reforço negativo ao auto-conceito da aluna.

Da conversa com o professor (Anexo XI f) retiram-se as mesmas conclusões das entrevistas efectuadas. A mãe não colabora nas sugestões dadas pelo professor nem tampouco se preocupa em justificar as faltas.

Pela análise do Registo de Avaliação do 1º Período (Anexo II) são evidentes as faltas dadas pela aluna e as parcas justificações da encarregada de educação para as mesmas, tendo-lhe sido atribuída a responsabilidade dos resultados obtidos pela sua educanda destacando-se a frase: “Os resultados teriam sido mais positivos caso o envolvimento parental tivesse sido mais assertivo”.

2.5- Síntese Relevante

Quadro 4 – Resumo das Áreas, Indicadores e Fontes

Áreas	Situação/Indicadores Relevantes	Fonte
Interacção Social	A recolha de informação respeitante à interacção social na análise feita ao teste sociométrico aplicado é ilustrativa de que a <i>Marta</i> é uma aluna pouco significativa para o seu grupo-turma sendo “ignorada” por este na maior parte das situações dentro/fora do contexto de sala de aula. Pela análise das observações naturalistas efectuadas nas horas do intervalo da manhã e do almoço e dos registos das notas de campo verifica-se que a aluna isola-se muito, senta-se	-Registo de Avaliação Trimestral do 1º Período. -Entrevistas -Observações Naturalistas. -Notas de Campo. -Teste Sociométrico.

	sozinha à porta da sala ou à porta do refeitório e só consegue chamar a atenção de outra criança se tiver algo como uma mala, uma carteira, etc... Mesmo na hora da refeição ela opta por sentar-se perto dos alunos que frequentam a unidade de Multideficiência e raras são as vezes em que algum colega de turma escolhe um lugar perto dela para tomar a sua refeição. Normalmente quem se vem sentar ao seu lado são os primos e/ou irmãos que frequentam o mesmo estabelecimento de ensino. Pela análise de conteúdo das entrevistas efectuadas verifica-se também que em praticamente todas elas espelha o “isolamento social” que a <i>Marta</i> vive em contexto escolar. Na análise de conteúdo feito à sua própria entrevista verifica-se que a <i>Marta</i> sempre foi uma menina com poucos amigos quer na escola quer em contexto casa. Estes problemas de socialização são também comprovados pelo	
--	--	--

	registo de avaliação relativo ao primeiro período.	
Auto-Conceito	Com a análise dos registos da observação naturalista e das notas de campo efectuada ao nível da sala de aula verifica-se que a <i>Marta</i> adopta na maior parte do tempo uma postura inibida e simultaneamente nervosa, especialmente quando sente que o professor ou que algum colega pretende dirigir-se a ela. Só participa quando solicitada e fá-lo de uma forma hesitante e pouco segura falando muito baixo e com um tremor nas mãos. Verificou-se também o seu desconforto durante o trabalho de grupo proposto pelo professor permanecendo a totalidade do tempo calada só participando quando os seus colegas de grupo lhe faziam perguntas directas. Revela assim bastantes dificuldades em integrar-se no seio da turma. Supõe-se que esta situação pode ser justificada pela irregular assiduidade da aluna.	-Registo de Avaliação Trimestral do 1º Período. -Observações Naturalistas. -Notas de Campo. -Entrevistas.

	Pela análise de conteúdo das entrevistas efectuadas verifica-se que em praticamente todas elas é perceptível o quão o seu auto-conceito está afectado. A mãe admite-o ainda que de forma pouco consciente, a própria <i>Marta</i> tem de si uma imagem bastante negativa quer em termos físicos quer em termos académicos e essa imagem é constantemente reforçada pela própria mãe. Verifica-se a necessidade que tem em se auto-desvalorizar. Esta problemática ao nível do auto-conceito é mais uma vez confirmada na entrevista dirigida ao professor onde este a considera uma aluna tímida, introvertida, triste e com muita falta de auto-estima. O mesmo espelha o registo de avaliação do 1º Período.	
Autonomia/Independência Pessoal	Através da recolha das várias informações respeitantes à Autonomia/Independência Pessoal, verifica-se que a <i>Marta</i> é dependente do adulto em quase todas as situações. A própria aluna resiste em colaborar em quaisquer	-Registo de Avaliação Trimestral do 1º Período. -Observações Naturalistas. -Notas de Campo. -Entrevistas

	atividades que envolvam algum esforço físico principalmente as relacionadas com a fisioterapia e a psicomotricidade. Verifica-se também que não há qualquer tipo de investimento por parte da encarregada de educação para colmatar esta situação sendo a mesma conivente com a falta de vontade da educanda. Mesmo em situações que são do agrado da Marta (algumas das lides domésticas) a mãe não dá qualquer incentivo constituindo uma barreira ao desenvolvimento da autonomia da sua filha.	
Académica	Com a análise do Programa Educativo Individual da aluna, do seu Registo de Avaliação do 1º período e do conteúdo da entrevista do professor titular de turma constata-se que a <i>Marta</i> apresenta sérias limitações ao nível cognitivo/académico dada a sua idade cronológica. É uma aluna que falta bastante o que também contribui para a inconstância das aprendizagens que faz.	-Registo de Avaliação Trimestral do 1º Período. -Observações Naturalistas. -Notas de Campo. -Entrevistas. -Programa Educativo Individual

	Denota-se pelo seu discurso que gosta da escola e em especial da disciplina de estudo do meio. Prefere em contexto escolar estar no espaço da Unidade de Multideficiência.	
Contexto Familiar e caracterização da encarregada de educação	Através da recolha das várias informações respeitantes ao contexto família verifica-se que a <i>Marta</i> pertence a uma família destruturada de baixos recursos sócio-económicos, onde não há regras de conduta familiar e onde as perspectivas face à escolarização/profissionalização são muito limitadas. A mãe e encarregada de educação da <i>Marta</i> não valoriza nem compreende o papel da escola tendo um fraco envolvimento na vida escolar da sua educanda. Para além de um fraco interesse e participação na vida escolar da sua filha demonstra também baixas expectativas face à instituição escolar. Conclui-se que esta mãe não investe na sua filha, nem em termos académicos quando não lhe presta acompanhamento ao nível das tarefas escolares, nem	-Registo de Avaliação Trimestral do 1º Período. -Observações Naturalistas. -Notas de Campo. -Entrevistas.

	em termos pessoais quando não promove a sua autonomia /independência pessoal. O comportamento desta encarregada de educação pode classificar-se como indolente já que a postura que apresenta é de um desinteresse total, não se preocupando sequer com o número de faltas da sua educanda. A falta de investimento na vida escolar da sua educanda é tal que para além de não dar qualquer importância a uma actividade pela qual a sua educanda nutre um interesse especial não lhe incute quaisquer perspetivas face ao futuro deixando simplesmente o “barco andar ao sabor da maré”. Verifica-se assim, que esta mãe e encarregada de educação para além de não compreender nem valorizar o papel da escola tem baixas expectativas face às competências académicas da sua filha, não investindo assim na vida escolar da mesma o que compromete seriamente o futuro desta jovem.	
--	--	--

PARTE III

PLANO DE ACÇÃO

1-Pressupostos Teóricos

A planificação, é considerada por muitos autores, como uma actividade essencial ao processo de ensino-aprendizagem. A“(…) planificação de qualquer tipo de actividade melhora os seus resultados” (Arends, 1995, p.45).

Para Sprinthall e Sprinthall (1993) o objectivo da planificação é facultar uma sucessão de passos que se vão seguindo enquanto se ensina a matéria, ou seja, é ajudar o professor a ter um fio condutor daquilo que para ele é importante ensinar aos seus alunos.

Para Doyle (1990, cit. por Arends, 1995, p.44) são os professores que decidem “quais os conteúdos importantes para a aprendizagem dos alunos e a forma como esse currículo pode ser posto em prática na sala de aula (..)”.

“Pode ilustrar-se como medida da importância da planificação o tempo que os professores dedicam a esta actividade” (Arends, 1995, p.44).

De acordo com este mesmo autor a planificação do docente é o “sumo” daquilo que é ensinado nos estabelecimentos de ensino.

Embora qualquer plano de ensino tenha que ser frequentemente alterado ou adaptado, face aos acontecimentos, imprevisíveis, que têm lugar em cada dia de aula, estar na posse de um plano de acção que constitui uma linha de rumo, representa um suporte de ensino valioso e com maiores probabilidades de sucesso do que uma actuação de improviso.

Segundo Arends (1995, p.44) “a planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor”.

Para este mesmo autor (1995, p.44) a planificação pode ser vista em várias ópticas. Uma mais tradicional (modelo racional-linear) de acordo com alguns dos teóricos mais importantes ao nível do currículo tais como Tyler (1950), Baker (1970) e Gagné (1979):

(...) uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente especificados (geralmente expostos em termos comportamentais), acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos

E outra mais alternativa tal como refere o modelo de Weick (1979) (modelo não-linear e/ou cíclico) em que quem faz a planificação utiliza as acções como “motor” para produzir os resultados, transformando-se estes em seguida em metas.

É do senso-comum que nós, seres humanos, somos todos diferentes uns dos outros, bem como a nossa forma de pensar, agir, reagir, trabalhar e como professores, planificar o nosso trabalho.

Cada professor, baseado no currículo nacional, gere o seu trabalho de forma autónoma e criativa e de acordo com a realidade dos seus alunos, ou seja adopta o seu próprio processo de planificação.

Interessa aqui frisar que todos os estudos realizados nos últimos trinta anos e de acordo com Arends (1995, p.47) “a planificação é a chave para a supressão da maior parte dos problemas de gestão da sala de aula”.

Conhecida e reconhecida a importância que a planificação tem na estruturação e consequente sucesso educativo dos alunos, o processo de planificação tornou-se nas últimas décadas um dos objectos preferenciais de estudo dos teóricos desta área.

Arends (1995), baseado em estudos efectuados por diversos investigadores refere-se a diferenças que existem entre as planificações utilizadas pelos professores experientes e pelos professores inexperientes.

No que se refere a este tema, Arends (1995, p.50) destaca Leinhardt (1989) que afirma que do seu estudo concluiu que “os professores experientes possuíam <<blocos de apontamentos mentais>> e agendas muito mais complexas do que os professores inexperientes. Também recorriam muito mais a instrumentos de verificação da compreensão dos alunos(...)”.

Para Arends (1995, p.50-51):

A planificação e tomada de decisão do professor é uma das competências do professor em que a investigação constitui um excelente auxiliar para o professor em início de carreira aprender algo sobre os processos mentais não visíveis do professor mais experiente.

De acordo com este mesmo autor (1995, p.54) “os professores planificam tendo em vista diferentes ciclos da planificação ou períodos temporais, que podem ir desde o minuto ou hora seguinte até à semana, mês ou ano seguinte”.

Para além de assumir diversos períodos temporais, a planificação pode também adoptar variados moldes, no entanto não pode descurar de ter objectivos claros, uma organização de actividades sequenciada e objectiva e uma avaliação justa dessas actividades.

2-Fundamentos Empíricos

Com a análise dos dados recolhidos das entrevistas, das observações naturalistas, das notas de campo e da sociometria, verifica-se que são cinco as áreas onde a *Marta* revela mais problemas: Interação Social, Auto-conceito, Independência-Pessoal, Família e Académica.

Não se pode destacar uma área como sendo prioritária para intervenção. Serão sim, todas as áreas, consideradas como um todo pois cogita-se que todas elas fazem parte de um ciclo vicioso que prejudicam terminantemente o perfil de funcionalidade da aluna.

Assim sendo, as estratégias e as actividades que se vão implementar pretendem minimizar e/ou colmatar os problemas destacados tendo sempre como objectivo envolver a mãe na vida escolar da *Marta*. Não podemos estranhar o facto de alguns dos objectivos de uma determinada área se imiscuírem em outra.

Pensa-se que uma participação da mãe de forma mais activa na vida escolar da aluna a fará perceber que a *Marta* tem competências, que é capaz de aprender, que é uma jovem em que vale a pena acreditar.

Como já foi referido e até constado, esta mãe é de muito difícil acesso, algumas das estratégias já foram postas em prática e não resultaram, para tal vamos utilizar um artefacto (cartão acumulador de pontos com direito a um prémio no final) como móbil para ela se sentir mais aliciada em participar mais activamente na vida escolar da sua Educanda. Sabe-se à partida que ela não viria de livre e espontânea vontade já que não tem quaisquer expectativas na sua filha, assim considera-se esta hipótese para a ajudar a ver o que ela teima em não querer ver: a sua filha é capaz e tem o seu valor.

Há que fazer a **Inclusão** da *Marta* na sua própria família para depois ela se sentir **Incluída** na Escola.

Pelo exposto se infere a necessidade prioritária de desenvolver um plano de intervenção que contribua para melhorar o perfil educacional da *Marta* bem como o incremento do envolvimento da mãe no processo educativo da filha.

3-Planificação Global

O objectivo de um plano de intervenção desta natureza é naturalmente melhorar a situação problemática.

A Planificação que aqui se apresenta tem como fundamento primordial, por um lado, desenvolver o perfil educacional da aluna e, por outro promover uma maior participação da mãe e Encarregada de Educação da *Marta* na sua vida escolar. Com este maior envolvimento pretende-se que a *Marta* se sinta mais valorizada e ganhe mais auto-confiança e consequentemente se torne mais autónoma e mais motivada para a sua vida académica.

Trata-se de uma planificação integrada já que inclui estratégias de intervenção com a aluna e com a mãe. Ambiciona-se com tudo isto ajudar a *Marta* a melhorar o seu nível de actividade e participação e a sua inclusão quer na turma/escola quer na sua própria família.

De seguida, apresenta-se o quadro Geral da Planificação da Intervenção que nos serve de guião para tudo aquilo que foi planado ao nível da Intervenção e que julgamos ser o mais indicado para minimizar e/ou colmatar a situação-problema. Este quadro contempla: os objectivos gerais; os objectivos específicos; as estratégias e actividades; os recursos a utilizar e sob que forma é feita a avaliação.

QUADRO 5- Planificação da Intervenção

ÁREA: INTERACÇÃO SOCIAL				
Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Recursos	Avaliação
-Relacionar-se adequadamente com colegas e adultos; -Adequar os comportamentos e a relação com os outros.	-Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença;	-Assembleias de Turma -Visitas à Unidade de Multideficiência (em pequenos grupos) -Participação em actividades desenvolvidas na Unidade de Multideficiência (em pequenos grupos)	Humanos: -Professor Titular de Turma -Professoras De Educação Especial -Psicóloga -Animadora Sócio-cultural -Assistentes Operacionais	-Observação Directa de Comportamentos -Observação Naturalista -Teste Sociométrico -Reuniões Informais com a Equipa envolvida
	-Participar nas actividades da turma	-Passeios/visitas de Estudo -Participação em trabalho a pares e de grupo onde os temas lhe permitam mostrar o que sabe e que sabe	Materiais: -Jogos -Material de Desgaste	
	-Conviver com os pares no Intervalo/Almoço	-Participação em pequenas actividades/jogos desenvolvidas nestas horas		
	-Procurar os colegas de turma por iniciativa própria	-Fazer pequenos recados que envolvam o contacto directo com os elementos da sua turma		

ÁREA: AUTO-CONCEITO				
Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Recursos	Avaliação
-Elevar o nível de expectativas da Mãe face à sua filha -Envolver (também) a mãe numa actividade profissional -Desenvolver competências na área de Cozinha; - Abordar os conteúdos da área do saber com base em situações de carácter real; - Favorecer a continuidade de autonomia pessoal e social; - Fortalecer a auto-estima; - Fortalecer a auto-confiança; -Estimular o interesse e a motivação (mãe e filha);	-Mostrar à mãe o nível de competências da aluna ao nível do Projecto Cozinha; -Levar a mãe a participar e colaborar com a escola no desenvolvimento do Projecto Cozinha -Visitar uma cozinha (a da escola) -Conhecer as regras de segurança na cozinha; -Conhecer as regras de higiene dos utensílios de cozinha; -Conhecer as regras básicas de higiene alimentar; -Conhecer o nome dos utensílios e a sua utilidade; -Conhecer a importância dos alimentos ; -Colaborar na confecção de alimentos (preparar, cortar, lavar, cozinhar,	(Algumas das actividades serão desenvolvidas com a presença e colaboração da mãe) -Convidar a mãe a assistir à confecção de uma quiche -Convidar a mãe a colaborar com a filha na concretização de uma receita de um bolo -Visita à cozinha da escola -Elaboração de uma lista com as regras de segurança na cozinha mais importantes -Pesquisa na internet acerca das regras de higiene dos utensílios de cozinha -Elaboração de um cartaz com as regras básicas de higiene alimentar -Pesquisa na internet -Construir um dicionário ilustrado dos utensílios de cozinha; -Construir uma roda dos alimentos -Ajudar na Preparação de Sobremesas - Descascar Batatas -Preparar Hortaliças para	Humanos: -Mãe e Encarregada de Educação da aluna -Professor Titular de Turma -Professoras De Educação Especial -Psicóloga -Assistentes Operacionais -Cozinheiras da Escola Materiais: -Computador -Impressora -Papel -Cola -Canetas -Lápis -Tesoura -Revistas -(...) -Placa Eléctrica -1 Panela média -1 tacho médio -1 tabuleiro de forno pequeno -2 colheres de pau -1 colher grande	-Observação Directa de Comportamentos -Observação Naturalista -Preenchimento de Grelhas de Observação -Reuniões Informais com a Equipa envolvida

	etc.); -Confeccionar alimentos (Sopas, bolos e sobremesas); -Organizar as receitas realizadas no Projecto Cozinha;	a sopa -Limpar e lavar a Placa Eléctrica e as Bancadas - Lavar a Loiça -Elaborar um pequeno Livro de receitas onde conste as receitas realizadas pela aluna na sala “cozinha”	-1 concha -1 faca de cozinha -1 descascador de legumes -1 conjunto de talheres (6 colheres de sopa, 6 garfos, 6 facas) -4 taças de diferentes tamanhos -1 travessa -1 esponja para a loiça -detergente para lavar a loiça -1 pano de limpeza de superfícies -carcaças -fiambre/queijo -manteiga/doce -arroz -açúcar -farinha -óleo -ovos -iogurtes -chocolate em pó -maças -leite -caramelo	
--	---	---	---	--

			-legumes variados -sal -azeite -vinagre -carne e peixes variados (...)	
ÁREA: INDEPENDÊNCIA PESSOAL/AUTONOMIA				
Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Recursos	Avaliação
-Sensibilizar a Encarregada de Educação para a manutenção da higiene pessoal da sua educanda; - Sensibilizar a Encarregada de Educação e a aluna para o treino do esvaziamento da bexiga; - Sensibilizar a mãe para incentivar a marcha autónoma da aluna;	-Sensibilizar a Mãe a promover a autonomia da filha: -Utilizar a casa de banho autonomamente; -Cuidar da sua higiene pessoal (tomar banho, cortar as unhas, pentear o cabelo, lavar os dentes...); -Cuidar do seu vestuário; -Cuidar da higiene no seu período menstrual; -Sensibilizar a Mãe a promover a autonomia da filha: -Deslocar-se autonomamente para os diferentes espaços na escola (sala/ unidade/ ginásio/ entrada/ refeitório...) e fora da escola -Colaborar em algumas tarefas de	-Acção de formação/sensibilização dada pela Enfermeira da Saúde Escolar do Centro de Saúde do Vale do Cobre em que como convidados estão professores e pais dos alunos da Unidade; -Reuniões Quinzenais (enfermeira) com a encarregada de educação no sentido de a sensibilizar/incentivar a autonomizar a sua educanda; -Acções de formação Mensais (Enfermeira) para a Encarregada de educação aprender como ensinar a filha a realizar a sua higiene pessoal; -Reuniões (professores, psicóloga, enfermeira, fisioterapeuta) com a encarregada de educação para atribuição de tarefas em casa à Educanda e as respectivas grelhas de registos que a Mãe tem de preencher para entregar na escola relativamente a essas tarefas propostas;	Humanos: -Mãe e Encarregada de Educação da aluna -Professor Titular de Turma -Professoras De Educação Especial -Psicóloga -Fisioterapeuta -Assistentes Operacionais -Enfermeira da Saúde Escolar Materiais:	-Observação Directa de Comportamentos -Observação Naturalista -Reuniões Informais com a Equipa envolvida -Grelhas de Observação

- Motivar a aluna a ter mais autonomia	cariz doméstico no contexto casa; -Cumprir as competências definidas no Projectos Cozinha; -Saber usar correctamente alguns aparelhos electrodomésticos; - Terminar uma tarefa sem supervisão ou encorajamento;	-Reuniões de balanço, onde a mãe tem de apresentar as grelhas de registo; - Pesquisar receitas e colocá-las em prática na unidade no âmbito do Projecto Cozinha.	-Data-Show -Computador -Utensílios de cozinha; -Ingredientes; - (...)	
ÁREA: COGNITIVA/ACADÉMICA				
Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Recursos	Avaliação
-Envolvimento na Vida Escolar da sua Educanda -Desenvolver o vocabulário oral e escrito	-Escrever/Copiar palavras e frases utilizando o computador - Localizar em revistas, jornais e textos as palavras trabalhadas -Identificar palavras iguais ao modelo -Formular frases oralmente a partir de palavras dadas -Identificar palavras significativas (farmácia, hospital, correios, autocarro, supermercado, talho, polícia, bombeiros, centro de saúde, segurança social,	(Participação da Mãe em algumas destas actividades na escola e em casa) -Software Educativo (Escrita com símbolos, Já Está!) -Realizar pequenas fichas de trabalho -Trabalhos a desenvolver em casa	Humanos: -Mãe e Encarregada de Educação da aluna -Professor Titular de Turma -Professoras De Educação Especial -Psicóloga -Enfermeira da Saúde Escolar Materiais: -Computador -Software Educativo -Impressora -Jornais -Revistas	-Observação Directa de Comportamentos -Observação Naturalista -Reuniões Informais com a Equipa envolvida -Fichas de Trabalho -Registos de Avaliação contínua

-Identificar-se oralmente e por escrito -Escrever dados pessoais -Orientar-se temporalmente	medicamento, proibido, perigo, tóxico...) -Dizer e Escrever o seu nome completo sem modelo -Escrever a sua morada sem modelo -Preencher formulários com dados pessoais simples -Identificar os dias da semana -Identificar os meses do ano -Dizer o dia da semana e o mês em que está -Saber ver as horas -Compreender a noção de intervalo de tempo, por exemplo entre “3:30 e 4:30” -Conhecer as denominações “um quarto de hora, meia hora, meio-dia, meia-noite...” -Associar as horas com vários eventos e acções -Interpretar grelhas de programação televisiva - Ler e explicar sinopses de filmes em revistas, jornais,... -Utilizar o dinheiro em situações de compra	-Software Educativo/Fichas de trabalho/Jogos -Fichas de Trabalho -Trabalhos a desenvolver em casa -Pequenas Dramatizações -Preenchimento de impressos/formulários (...) -Trabalhos a desenvolver em casa -Software Educativo/Fichas de trabalho/Jogos -Trabalhos a desenvolver em casa	-Panfletos de Publicidade -Fichas de trabalho -Caderno diário -Jogos -Lápis/caneta/ Borracha... -Relógio -Horários de transportes públicos -Impressos institucionalizados (banco, correios, finanças,...) -Folhetos Informativos -(...)	
--	--	--	---	--

Compreender e completar tabelas de dupla entrada	-Resolver problemas envolvendo o sistema monetário -Saber consultar horários de transportes públicos -Conhecer os destinos e percursos de alguns transportes públicos mais próximos -Conhecer locais distintos da sua cidade -Desenvolver a capacidade de planeamento e organização de ideias	-Escolher, em panfletos de supermercados ou na internet, os alimentos/ itens mais económicos -Pesquisas na Internet -Participação em projectos de escola -Trabalhos a desenvolver em casa		
ÁREA: FAMÍLIA				
Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Recursos	Avaliação
-Envolvimento na Vida Escolar da sua Educanda	-Sensibilizar a Encarregada de Educação para a manutenção da higiene pessoal da sua educanda; - Sensibilizar a família para incentivar a marcha autónoma da aluna; - Sensibilizar a família para a criação de expectativas positivas relacionadas com a formação pessoal e profissional da aluna/ o desenvolvimento	-Convites formais para participar nas acções de formação/ sensibilização realizadas na Escola -Convites formais para participar nas reuniões realizadas na Escola/Unidade onde terá oportunidade de ver em data-show a sua educanda a realizar determinadas actividades -Convites formais para participar nas actividades -Tarefas de continuidade em casa de algumas das tarefas realizadas na	Humanos: -Mãe e Encarregada de Educação da aluna -Professor Titular de Turma -Professoras De Educação Especial -Psicóloga -Fisioterapeuta -Enfermeira da Saúde Escolar Materiais: -Computador	-Observação Directa de Comportamentos -Observação Naturalista -Reuniões Informais com a Equipa envolvida -Registos de Avaliação contínua

de competências funcionais da aluna;	escola	-Software Educativo	
-Sensibilizar a família para o cumprimento das obrigações escolares no que se refere à assiduidade;	(cada presença da encarregada de educação validará um determinado número de pontos, ao fim de um determinado número de pontos ficará habilitada a ganhar um prémio).	-Impressora	
-Incentivar a família para dar continuidade às competências definidas no Projecto Cozinha.		-Jornais	
		-Revistas	
		-Panfletos de Publicidade	
		-Fichas de trabalho	
		-Caderno diário	
		-Jogos	
		-Lápis/caneta/ Borracha...	
		-Relógio	
		-Horários de transportes públicos	
		-Impressos institucionalizados (banco, correios, finanças,...)	
		-Folhetos Informativo	

4-Relato da Intervenção

Para trabalhar os objectivos expressos na planificação global apresentada no ponto anterior, foram utilizadas várias estratégias e actividades. É importante referir que não foram realizadas mais actividades nas diversas áreas devido à falta de assiduidade que a aluna apresentou no primeiro trimestre deste ano civil.

As áreas que a seguir são descritas correspondem à Interação Social, Auto-Conceito, Autonomia /Independência Pessoal, Académica e Família.

Cada planificação específica foi desenvolvida a partir de um roteiro de actividades previamente elaborado (Anexos XII a XVI).

A execução deste plano de intervenção teve início no princípio do mês de Janeiro de 2011 devido a aluna ter faltado ininterruptamente durante as três últimas semanas do mês de

Dezembro de 2010. Este plano teve a duração de treze semanas tendo sido concluído a intervenção no princípio do mês de Abril de 2011.

Quadro 6 - Distribuição Semanal das Actividades por Áreas:

Semana	Áreas	Actividade
1ªSemana : 03-01-2011 a 07-01-2011	Família	Actividade nº1 Actividade nº2 Actividade nº3
	Auto-Conceito	Actividade nº4 Actividade nº5
2ªSemana : 10-01-2011 a 14-01-2011	Autonomia/Independência Pessoal	Actividade nº6
	Família	Actividade nº7
	Interacção Social	Actividade nº8
3ªSemana : 17-01-2011 a 21-01-2011	Auto-Conceito	Actividade nº9
	Autonomia/Independência Pessoal	Actividade nº10
	Académica	Actividade nº11
4ªSemana : 24-01-2011 a 28-01-2011	Académica	Actividade nº12
	Interacção Social	Actividade nº13 Actividade nº15
	Auto-Conceito	Actividade nº14
5ªSemana : 31-01-2011 a 04-02-2011	Família	Actividade nº16 Actividade nº17
	Autonomia/Independência Pessoal	Actividade nº18 Actividade nº19 Actividade nº20 Actividade nº21
6ªSemana : 07-02-2011 a 11-02-2011	Académica	Actividade nº22 Actividade nº23
	Autonomia/Independência Pessoal	Actividade nº25 Actividade nº26 Actividade nº28
	Família	Actividade nº24 Actividade nº27

7ªSemana : 14-02-2011 a 18-02-2011	Interacção Social	Actividade nº29
	Auto-Conceito	Actividade nº30
	Família	Actividade nº31
8ªSemana : 21-02-2011 a 25-02-2011	Autonomia/Independência Pessoal	Actividade nº32
	Académica	Actividade nº33
	Família	Actividade nº34
9ªSemana : 28-02-2011 a 04-03-2011	Auto-Conceito	Actividade nº35
	Família	Actividade nº36 Actividade nº37
10ªSemana : 07-03-2011 a 11-03-2011	Interacção Social	Actividade nº38
11ªSemana : 14-03-2011 a 18-03-2011	Interacção Social	Actividade nº39
	Autonomia/Independência Pessoal	Actividade nº40
	Família	Actividade nº41
12ªSemana : 21-03-2011 a 25-03-2011 e 13ªSemana : 28-03-2011 a 01-04-2011	Auto-Conceito	Actividade nº42 Actividade nº43

A intervenção ocorreu com actividades intercaladas entre as diversas áreas o que consequentemente ocasionou a não sequencialização da numeração das actividades a seguir descritas dentro de cada uma das áreas.

4.1- Área da Interacção Social

Actividade nº 8

A área da interacção social é uma área onde a *Marta* mostra sérias limitações. Para trabalhar esta área considerou-se importante começar por desenvolver uma actividade para a turma onde a *Marta* está inserida já que ela passa completamente despercebida neste contexto.

A actividade desenvolvida contou com a colaboração da psicóloga do centro de recursos para a inclusão que apoia os alunos da unidade e consistiu numa assembleia de turma onde os alunos foram sensibilizados para a questão da deficiência em geral.

A psicóloga através de um power point bastante apelativo conseguiu cativar a maior parte dos alunos pondo-os a debater o tema.

A maioria dos alunos fez um balanço extremamente positivo da actividade levantando uma série de questões.

A *Marta* esteve bastante apática durante toda a aula.

Actividade nº 13

Uma das actividades previstas para esta área foi a visita de estudo. Este tipo de actividade proporciona aos alunos uma interacção mais alargada por decorrer fora do contexto onde estão habituados a estar todos juntos, o que torna as interacções mais ricas. Ao trabalhar esta área com a *Marta* considerou-se fundamental ela vivenciar este tipo de experiência.

A aluna por norma não participa neste tipo de eventos devido às deslocações a pé que estão inerentes a este tipo de actividades. Como esta actividade consistia em apenas em fazer uma visita turística, de autocarro, à freguesia de São Sebastião, em Setúbal, não implicando outro tipo de deslocações a não se da escola para o autocarro e do autocarro para a escola, resolveu-se fazer um trabalho de motivação para levar a aluna a participar. A *Marta* resistiu bastante mas acabou por aceder e participou nesta iniciativa, o que já não acontecia à largos anos.

Denotou-se, durante a visita, que a aluna desconhece grande parte do meio que a circunda. Mesmo morando nesta freguesia, a aluna, dela pouco tem conhecimento. Referiu, durante a viagem, que só passeia no Parque da Bela Vista e no LIDL porque ficam perto de sua casa de resto fica sempre em casa a não ser quando vai às consultas médicas.

Esta visita de estudo considerou-se uma actividade bastante proveitosa para a aluna, pois proporcionou-lhe conhecer uma parte da cidade onde vive que de outra forma não teria acesso a ela.

O balanço foi bastante positivo, pois apesar da resistência inicial por parte da aluna, ela acabou por se render à experiência e esteve bastante motivada durante todo o passeio.

Actividade nº15

Um outro tipo de actividade em que se apostou bastante foi na sensibilização dos alunos da turma da *Marta* para o respeito pela diferença.

O facto de os alunos irem à Unidade de Multideficiência assistir e participar em actividades conjuntas com os alunos da Unidade permitiu-lhes constatar que estes alunos também trabalham, também têm metas a atingir, também são alunos da escola apesar das suas limitações.

Foi pedido ao Professor Titular de Turma que seleccionasse um pequeno grupo de quatro elementos para desenvolver na Unidade um trabalho a pares com alguns dos alunos que aí recebem apoio.

Quando o grupo chegou à sala da Unidade foi-lhes apresentado o conjunto de tarefas a desenvolver e foi-lhes explicado que todos os elementos do grupo iriam passar por todas as tarefas. As tarefas propostas aos alunos foram as seguintes:

1-Ajudar a *Marta* a trabalhar um software educativo: “A invasão da Matemática”;

2-Ajudar o aluno X a pintar umas imagens que irão fazer parte de um livro adaptado para esse mesmo aluno;

3-Orientar o aluno Y na construção de puzzles de encaixe;

4-Colaborar com a fisioterapeuta na concretização de uma sessão de fisioterapia.

Esta iniciativa teve resultados bastante satisfatórios pois os alunos ficaram bastante surpreendidos com o trabalho que se desenvolve com os alunos da Unidade, onde eles só pensavam que se brincava. Os alunos da sala da *Marta* ficaram tão sensibilizados que resolveram, por iniciativa própria, fazer um pequeno texto para contar essa experiência à restante turma.

Actividade nº 29

Esta actividade desenvolveu-se em contexto de sala de aula e foi previamente combinada com o professor titular de turma.

O objectivo desta actividade foi a aluna participar nas actividades desenvolvidas em conjunto com a turma.

A integração em trabalhos de grupo onde possa demonstrar o que sabe foi muito importante para as suas relações interpessoais.

O trabalho de grupo proposto foi de encontro aos interesses da aluna pois estava relacionado com a pesquisa de receitas, ainda que de gastronomia típica de Setúbal.

A aluna aderiu muito bem à actividade e mostrou-se muito participativa, tomando algumas iniciativas e aplicando algumas das estratégias trabalhadas. Até conseguiu ajudar os colegas de grupo a ver determinados pormenores da receita.

No final da actividade sugeriu ao professor ficar com as receitas, para na Unidade as “transformar” em receitas ilustradas.

Esta actividade teve resultados francamente positivos pois viu-se a aluna proceder com os colegas duma forma mais assertiva.

Actividade nº38

Esta actividade contou com a colaboração da animadora sociocultural. Na hora do almoço promoveu-se em parceria com esta técnica actividades que permitiram aos alunos uma forma de convívio diferente daquela a que estavam habituados. Proporcionaram-se a estas crianças a participação em diversos jogos tradicionais e no projecto “Livros à Sobremesa”. A *Marta* foi convidada a juntar-se a um pequeno grupo que se encontrava à espera de jogar o jogo do galo mas recusou. Após uma curta conversa com a animadora sociocultural a aluna lá acedeu participar nesta iniciativa.

Juntamente com uma colega da sua turma, que a foi convidar para jogar, disputaram algumas partidas do jogo do galo. Apesar da resistência inicial a aluna mostrou-se bastante entusiasmada com a actividade e até conseguiu ganhar uma das partidas.

Actividade nº 39

Esta actividade foi realizada com o objectivo de fortalecer a interacção social entre a *Marta* e os colegas da turma. Para tal, foi atribuída à aluna a tarefa de, uma vez por semana, distribuir os cadernos de diário na sala e de entregar e também a tarefa de recolher as fichas de requisição de livros na BECRE.

A atribuição destas responsabilidades à *Marta* foi bem recebida pela turma recebendo por parte dos colegas muitos cumprimentos. Apesar de no início estar bastante renitente aderiu bem à actividade.

O balanço desta actividade foi bastante positivo pois esta actividade permitiu-nos constatar a nova postura da *Marta* para com os colegas. A forma como se dirigiu aos colegas, no exercício das suas novas funções, demonstrou que a aluna está mais disponível para interagir com eles.

4.2- Área do Auto-Conceito

Actividade nº4

Dado o desconhecimento que a aluna denotou, em termos gerais, face a toda a envolvimento do projecto em que se encontra a participar (Projecto Cozinha), resolveu-se propor à aluna a seguinte actividade: Visita guiada a uma cozinha. A aluna ficou bastante entusiasmada e ficou ainda mais satisfeita quando tomou conhecimento que essa visita seria à cozinha da escola que frequenta, o que para ela não implicaria uma deslocação maior.

A visita foi previamente preparada com a aluna o que lhe permitiu estar mais à vontade durante a visita.

No dia desta actividade, a aluna estava bastante animada e no caminho para a cozinha ficou um pouco ansiosa fazendo alguns comentários mais desinibidos (o que não é natural nela dado ser uma jovem bastante inibida). Como decorria a preparação do almoço a aluna e a professora de educação especial tiveram de se “equipar” a rigor para poder entrar. Vestiram um avental de plástico branco, calçaram umas luvas brancas e colocaram uma touca branca a proteger os cabelos (a aluna pediu ajuda para se preparar).

A visita foi feita pela cozinheira responsável e a *Marta* percorreu todas as áreas e viu em cada uma delas funcionárias da cozinha a desempenhar uma tarefa.

Apesar da satisfação e da motivação que a aluna demonstrou, foi inequívoco o cansaço que apresentava, pois o estar parada (sem muito apoio) durante algum tempo no mesmo sítio é bastante complicado para a sua problemática, já que a aluna não se exercita e não adere muito bem a actividades que a poderiam ajudar a minimizar esta dificuldade.

Actividade nº5

Foi proposta à aluna uma outra actividade no âmbito do Projecto Cozinha. Esta actividade teve ainda como propósito sensibilizar a aluna para a prática de uma alimentação saudável. Foi-lhe proposta a construção de uma Roda dos Alimentos. A aluna mostrou-se ainda mais entusiasmada com a actividade assim que tomou conhecimento que a mesma implicaria uma pesquisa na internet acerca do tema.

Durante a pesquisa, a aluna tomou a iniciativa de tentar interpretar a Roda dos Alimentos, o que constituiu um facto muito positivo já que a aluna não costuma tomar este tipo de atitudes.

Após a pesquisa e a exploração oral do tema a professora de educação especial sugeriu à aluna que se imprimisse um exemplar de uma Roda dos Alimentos para servir de guião ao seu próprio trabalho.

Em seguida, a professora de educação especial desenhou numa folha de papel os vários sectores em que a Roda dos Alimentos se encontra compartimentada e a aluna tentou preenche-los utilizando a publicidade de alguns hipermercados.

A aluna mostrou-se bastante entusiasmada com esta actividade sugerindo à professora colar o trabalho no seu caderno de diário.

Mostrou que tem conhecimentos acerca dos alimentos saudáveis e não saudáveis (talvez devido a ir frequentemente a consultas de nutrição derivado à sua insuficiência renal) apesar de se notar que não põe em prática esses conhecimentos tendo a total anuência da família.

Actividade nº9

O desenvolvimento deste tipo de actividades foi muito importante para a aluna porque contribuiu inequivocamente para o aumento da sua auto-estima e auto-confiança. Ao adquirir mais conhecimento relativamente aos assuntos que se referem ao Projecto Cozinha, pelo qual está tão interessada, a aluna sente-se mais segura e mais auto-confiante.

A actividade consistiu na elaboração de um cartaz acerca das regras básicas de higiene alimentar, após pesquisa do tema na internet.

A *Marta* revelou muito interesse por este tipo de actividades o que facilitou o envolvimento da mesma nas tarefas propostas e a consequente aprendizagem. A aluna participou activamente na construção do cartaz, apesar de ter revelado muitas dificuldades ao nível da produção oral e escrita de frases relativamente às imagens seleccionadas para o elaborar (teve a necessidade de recorrer inúmeras vezes ao auxílio da professora de educação especial para conseguir concretizar a tarefa proposta).

Actividade nº14

Proporcionar à *Marta* vivências dentro dos contextos reais, foi fundamental para o envolvimento integral da aluna nas actividades.

Esta actividade proporcionou à aluna, uma vez mais, deslocar-se à cozinha não para almoçar mas para conversar com as cozinheiras acerca das regras de segurança essenciais inerentes a esse espaço.

O facto de a aluna estar bastante motivada para o Projecto Cozinha, fez com que todas as actividades que o envolvem se tornem aliciantes para ela, mesmo aquelas que impliquem um pouco de esforço físico da sua parte.

Esta actividade foi devidamente e previamente preparada, pois foi a aluna a “entrevistar” as cozinheiras acerca do tema: “Regras de Segurança na Cozinha”. Apesar de alguma timidez, a aluna conseguiu cumprir minimamente a tarefa.

O resultado desta actividade foi bastante positivo já que a aluna conseguiu lembrar-se da maior parte das regras que as cozinheiras foram apontando ao longo da “entrevista”.

Actividade nº 30

Esta actividade teve como finalidade trazer de novo a mãe à escola, envolvendo-a nas actividades realizadas pela sua filha.

A mãe foi convidada a vir participar numa das actividades do Projecto Cozinha o que deixou a aluna muito feliz.

A receita pesquisada e trabalhada pela aluna previamente foi a do bolo de iogurte.

A mãe começou por mostrar o mesmo tipo de postura, apática e desinteressada, mas a pouco e pouco foi-se envolvendo na actividade e até acabou por dar uma sugestão para melhorar a receita do bolo. Ao longo da confecção do bolo ambas revelaram pouca destreza em manusear os utensílios e os ingredientes, no início, mas foram melhorando à medida que a confecção do bolo foi progredindo.

Enquanto o bolo cozeu a *Marta* fez a revisão da receita com a ajuda da mãe e copiou-a para o seu livro de receitas, a aluna esqueceu-se de alguns pormenores e a mãe fez questão de a ajudar.

O balanço feito da actividade foi bastante positivo, pois assistiu-se a um verdadeiro trabalho de equipa onde a mãe teve a iniciativa de ensinar a sua filha, apesar de no início a sua postura ser outra.

Actividade nº 35

Esta foi mais uma actividade em que se pediu o envolvimento da mãe. A mãe concordou em vir novamente à escola para assistir à confecção da quiche de fiambre com cogumelos cuja receita foi pesquisada pela aluna e previamente trabalhada pela mesma e pela professora de educação especial.

Contrariamente ao sucedido nas Actividades nº33 e nº 34 a mãe, durante esta actividade, manteve uma postura desinteressada, procedendo como se estivesse a fazer um frete. A *Marta* esteve visivelmente feliz por estar a confeccionar a receita de forma autónoma apenas seguindo a receita ilustrada e não se apercebeu da atitude da mãe empenhando-se seriamente na sua tarefa. Só no final quando a aluna foi ter com ela para a abraçar é que correspondeu à felicidade da filha.

Actividade nº 40

Para esta actividade pediu-se, mais uma vez, o envolvimento da mãe. A mãe acedeu ao convite para assistir e colaborar na confecção de uma sopa, cuja receita foi pesquisada pela aluna e previamente trabalhada pela mesma e pela professora de educação especial.

A mãe ajudou a *Marta* a descascar os legumes e deixou-a tratar da lavagem dos mesmos. Começou a sorrir quando a viu lavar com grande desembaraço a panela e lamentou que o mesmo não acontece em casa.

Em seguida ambas lavaram uma panela e a *Marta* com a orientação da mãe colocou lá dentro a água necessária para confeccionar a sopa. Continuamente colocaram, sequencialmente, os ingredientes dentro da panela, temperaram com sal e azeite e deram a actividade por concluída.

Esta foi mais uma actividade em que a mãe se mostrou interessada e participativa e mais uma vez com resultados bastantes positivos para ambas.

Actividade nº 42

Esta actividade envolveu mais uma vez a pesquisa na internet. Desta vez a aluna pesquisou, com a ajuda da professora de educação especial, imagens de utensílios de cozinha, pois o objectivo foi construir um pequeno dicionário ilustrado de utensílios de cozinha/pequenos electrodomésticos.

Após selecção e impressão dos utensílios de cozinha/electrodomésticos mais comuns, escreveu em computador o seu nome e falou-se acerca da sua utilidade.

Seguidamente recortou-se as imagens de cada utensílio e a aluna colou-as no caderno. O passo seguinte foi a aluna legendar essas imagens.

Esta actividade foi muito relevante para a aluna. Ela conseguiu, sozinha, seleccionar alguns dos utensílios/ electrodomésticos e dar a ordem à impressora para os imprimir.

Revelou alguma dificuldade em escrever o nome de alguns dos objectos e teve de recorrer à professora de educação especial para a ajudar.

Ficou muito satisfeita com o resultado do seu trabalho e assim que a mãe chegou correu para o mostrar.

Actividade nº 43

Esta foi uma actividade em que a aluna esteve bastante entusiasmada durante toda a sua execução, pois foi o culminar de todo o trabalho que desenvolveu. Com ajuda, conseguiu fazer os separadores para o livro, em computador, e ficou radiante em poder colaborar na sua encadernação.

4.3- Área da Autonomia/Independência Pessoal

Actividade nº6

Foi promovida na Unidade de Multideficiência uma acção de sensibilização para pais dada pela enfermeira da saúde escolar no âmbito do tema “A Higiene”.

Foram convocados todos os pais dos alunos matriculados na Unidade com o intuito de não “ferir” susceptibilidades à mãe da *Marta*.

A enfermeira, através de um power point animado sensibilizou a plateia não só para a importância da higiene corporal como também do vestuário e o quanto essa higiene influencia a saúde e o bem-estar do nosso organismo. Deu exemplos de boas práticas e alertou para a perigosidade de algumas das más práticas.

Ao longo da sua intervenção foi envolvendo a plateia no tema colocando algumas questões, solicitando opiniões,..... A mãe da *Marta* pouco participou pois revelou algumas dificuldades em manifestar qualquer tipo de opinião patenteando uma postura apática e completamente desinteressada.

A enfermeira após a apresentação do power point resolveu fazer uma pequena sensibilização a nível individual, com cada um dos encarregados de educação, para assim poder chegar a mãe da *Marta* sem levantar qualquer tipo de questão. Para isso, e tal como previamente combinado, enquanto ela falava com um encarregado de educação as professoras de educação especial mantinham os outros ocupados dando-lhes um feedback acerca da situação escolar de cada um dos alunos.

Quando chegou a vez de falar individualmente com a mãe da *Marta* esta manteve o mesmo tipo de postura, ora acenava com a cabeça ora dava respostas parcas e sem grande conteúdo.

A enfermeira fez questão de lhe falar acerca da importância em promover a autonomia da *Marta* ao nível do esvaziamento da bexiga e ao nível dos cuidados de higiene a ter durante o período menstrual e o quanto essa autonomia é importante para a qualidade de vida da sua educanda e para o próprio processo de transição para a vida adulta.

No final deste assunto a mãe limitou-se a atribuir as responsabilidades, por essa falta de autonomia, à própria filha dizendo ser a *Marta* que não quer por não se sentir segura para o fazer. A enfermeira sensibilizou-a, mais uma vez, que tem de ser a mãe a promover essa autonomia dando-lhe progressivamente a segurança que ela necessita para se tornar mais autónoma.

Actividade nº10

Apostou-se mais uma vez na realização de uma acção e sensibilização, desta vez promovida pela psicóloga e pela fisioterapeuta do centro de recursos para a inclusão que acompanham a aluna no âmbito da Unidade de Multideficiência.

Esta acção teve como principal fundamento a sensibilização da mãe para a promoção da autonomia da *Marta* em termos motores. Para tal, a mãe é convidada a assistir a um power point com fotografias da filha nas diversas actividades e terapias em que participa na escola. Pretendeu-se assim com esta actividade confrontar a mãe com a realidade de que a filha desenvolve um trabalho sério e que é capaz de corresponder aos objectivos que lhe são propostos necessitando apenas que acreditem que é capaz e a incentivem.

A mãe mostrou-se mais uma vez indiferente limitando-se a concordar com tudo o que foi sugerido por ambas as técnicas durante o desenrolar desta actividade. Esta postura, demonstrou mais uma vez, as baixas expectativas que a mãe tem na sua filha.

Em seguida foi entregue à mãe uma pequena grelha de registo de tarefas a desenvolver em casa e foram definidos prazos para essas actividades serem concretizadas. A mãe foi informada que só terá direito a mais um ponto no cartão no dia em que trouxer a grelha completamente preenchida.

Actividade nº 18

Realizar pesquisas na internet é uma das actividades preferidas da *Marta*, daí resolver-se aproveitar este tipo de tarefas para a iniciar noutro tipo de actividades.

Foi-lhe sugerido uma pesquisa acerca de receitas de bolos, o que a deixou à partida bastante entusiasmada. Foi sugerida a pesquisa da receita do bolo de ananás e do bolo de laranja.

Após a pesquisa, ficou decidido que a primeira receita a ser posta em prática seria a receita do bolo do ananás ficando a receita do bolo de laranja para a semana seguinte.

A aluna ficou bastante animada com a actividade e após fazer a selecção das receitas pediu ajuda para proceder à sua impressão.

Em seguida, a receita escolhida para pôr em prática foi exaustivamente trabalhada com a professora de educação especial revelando a aluna não só dificuldades em lembrar-se de todos os ingredientes presentes na receita, bem como em sequenciar as várias etapas da confecção. Para ultrapassar este obstáculo a professora de educação especial sugeriu à aluna a construção de uma receita ilustrada o que facilitou o trabalho da aluna tornando-a mais autónoma.

Actividade nº 19

Uma das actividades em que se apostou foi envolver a aluna não só em tarefas pelas quais nutre preferência, que normalmente são aquelas em que está sentada, mas também em actividades que envolvam algum exercício físico do qual ela tanto necessita para não perder a mobilidade que ainda lhe resta. No caso da *Marta*, esse exercício físico resume-se a fazer deslocações pelo recinto escolar que enquadrados noutros contextos ela se recusa terminantemente a fazer, como é o caso da fisioterapia e da psicomotricidade.

Esta actividade foi previamente combinada com o professor titular de turma e iniciou-se com a elaboração da ementa do dia, feita no computador da Unidade de Multideficiência. Como a aluna ainda revela bastantes limitações ao nível da leitura e da escrita solicitou auxílio para escrever algumas palavras.

Movida pelo entusiasmo, acedeu em deslocar-se à sala de aula, acompanhada pela professora de educação especial, para dar a conhecer aos colegas e ao professor a receita que nesse dia iria pôr em prática. Deslocou-se de carteira em carteira com a ementa, tal como o solicitado pela professora de educação especial, para os seus colegas se inscreverem para provar a receita.

A *Marta* estava bastante nervosa mas muito motivada com o acontecimento, tanto que nem relevou as brincadeiras, menos próprias, de alguns dos colegas.

Em seguida, deslocou-se ao gabinete da Coordenadora de Estabelecimento, já com algumas dificuldades necessitando de parar e sentar-se durante alguns minutos no chão, e entregou-lhe a lista de ingredientes necessários para a confecção do bolo da semana seguinte.

O facto de ser ela a responsável pelas encomendas dos produtos necessários para se confeccionar mais uma receita também a motivou bastante, daí não se resistir em ir ao gabinete da Coordenadora.

No desenrolar desta actividade, verificou-se na aluna uma postura mais desinibida quer perante os colegas quer perante os adultos.

Actividade nº 20

Em sequência da actividade anterior, esta actividade prendeu-se com a confecção da receita de bolo de ananás. Decorreu no espaço da Unidade de Multideficiência que se encontra devidamente apetrechado para a prática deste tipo de actividades.

A mãe foi previamente convidada a assistir a esta iniciativa mas não compareceu não dando qualquer tipo de justificação.

A aluna mostrou-se muito entusiasmada querendo ser ela a fazer a maior parte das coisas inerentes à confecção do bolo, ainda que sentada levando a cadeira para onde era necessário estar presente. No entanto, sempre que foi elogiada, refutava esses elogios dizendo não ter jeito para nada.

A receita ilustrada constituiu uma mais-valia para a promoção da autonomia da aluna no que se refere aos procedimentos a seguir durante a confecção do bolo.

Actividade nº 21

Esta actividade implicou, mais uma vez, a deslocação da aluna à sala de aula, em consequência da actividade anterior. Essa deslocação teve como intuito dar a provar a sua receita de bolo de ananás aos colegas que previamente se tinham inscrito. A aluna contou com a ajuda da professora de educação especial para o transporte do tabuleiro com as fatias do bolo confeccionado.

Quando chegou à sala a aluna dirigiu-se imediatamente à cadeira do seu lugar pois evidenciava bastante fadiga e também algum nervosismo. Depois de alguns minutos de pausa

a professora de educação especial motivou a aluna a fazer a distribuição do bolo pelos colegas. A aluna teve algumas dificuldades em se movimentar mas conseguiu cumprir a tarefa até ao fim.

Recebeu bastantes elogios por parte dos colegas e do professor e ficou bastante satisfeita apesar do nervosismo evidente.

O balanço feito desta actividade foi bastante positivo pois foi transversal a praticamente todas as áreas onde demonstra dificuldades.

Actividade nº 25

Foi mais uma vez realizada uma actividade no âmbito do Projecto Cozinha previamente combinada com o professor titular de turma. A ementa do dia foi, mais uma vez, feita no computador, necessitando a aluna de ajuda para escrever algumas palavras.

Em seguida, tal como na primeira actividade desta natureza, deslocou-se à sala, acompanhada pela professora de educação especial, para divulgar o bolo que iria confeccionar, e desta vez todos os colegas se inscreveram para provar a receita.

A aluna ficou tão entusiasmada que até disse ao professor que também tinha de se inscrever senão corria o risco de não provar a receita.

No desenrolar desta actividade, comprovou-se mais uma vez que a aluna está mais confiante o que faz com que não esteja tão inibida nas relações interpessoais.

Actividade nº 26

Nesta actividade voltou a confeccionar-se um bolo, desta vez o bolo de laranja, cuja receita foi previamente trabalhada com a aluno tendo desse trabalho resultado uma nova ementa ilustrada.

A confecção do bolo voltou a decorrer no contexto da unidade de multideficiência tendo a mãe sido previamente convidada. A mãe compareceu embora tenha chegado já no meio da actividade. Quando viu a mãe, a *Marta* ficou muito feliz, no entanto demonstrou mais uma vez a sua baixa auto-confiança, pois quando voltou a ser elogiada por uma das assistentes operacionais a aluna retorquiu dizendo que não tinha jeito nenhum para nada.

No entanto, a aluna mostrou-se muito entusiasmada querendo ser ela, mais uma vez, a fazer a maior parte das coisas. Desta vez, a professora de educação especial motivou-a a bater as claras em castelo de pé e a aluna resistiu não acendo ao pedido.

A mãe manteve uma atitude indiferente interferindo apenas quando lhe era perguntado algo. À medida que se ia aproximando a hora da higiene pessoal da Marta verificou-se a sua inquietude dando a entender que estava com pressa.

Para a aluna o balanço efectuado é bastante positivo, no que se refere à encarregada de educação esta demonstrou uma vez mais o pouco interesse que tem na vida académica da sua educanda.

Actividade nº 28

Nesta actividade, tal como na actividade nº21 a aluna deslocou-se à sala de aula, em consequência da actividade anterior. Essa deslocação teve como intuito dar a provar a sua receita de bolo de laranja a toda a turma. A aluna contou, mais uma vez, com a ajuda da professora de educação especial para o transporte do tabuleiro com as fatias do bolo confeccionado.

Após um breve período de descanso conseguiu ganhar ânimo para distribuir o bolo pelos colegas ainda que compassadamente. Foi visível a satisfação da aluna apesar de no início fazer alguma resistência em se deslocar pela sala solicitando, por vezes, a ajuda da professora de educação especial.

Voltou a receber bastantes elogios por parte dos colegas e do professor e foi notório o orgulho que a aluna sentia apesar de continuar a afirmar o seu pouco jeito.

O balanço feito desta actividade foi bastante positivo pois foi transversal a praticamente todas as áreas onde demonstra dificuldades.

Actividade nº 32

Foi mais uma vez utilizada a pesquisa na internet para motivar a aluna para esta actividade. Desta vez a pesquisa incidiu nas receitas de quiche de fiambre com cogumelos. Seguidamente, foi elaborada uma receita ilustrada, actividade pela qual a aluna nutre grande interesse elaborando-se logo em seguida a receita ilustrada da mesma. A aluna revelou muitas dificuldades em reter a informação trabalhada, provavelmente por termos passado para outro tipo de receitas. Mostrou, por isso, mais uma vez desconhecimento acerca de tudo o que é inerente à confecção de alimentos.

4.4- Área Académica

Actividade nº11

Dadas as dificuldades que a aluna manifesta quer na área da interacção social quer na área académica aproveitou-se esta actividade para trabalhar ambas ainda que, o principal objectivo seja a área académica numa dimensão mais funcional.

Foram convidados dois colegas da turma da *Marta* para, em conjunto com ela, dramatizar uma pequena peça de teatro passada num Banco.

O papel desempenhado pela *Marta* foi a de uma cliente que se dirigiu àquela instituição bancária para abrir uma conta tendo para isso de se identificar oralmente e em seguida preencher um formulário.

A aluna esteve bastante motivada com a actividade apesar de ter sentido algumas dificuldades ao nível do preenchimento do formulário., para isso teve de recorrer por diversas vezes à ajuda dos seus colegas “bancários”.

Actividade nº12

Foi desenvolvida outra actividade com recurso a pesquisa na internet já que este tipo de trabalho teve resultados bastantes positivos com a aluna noutras situações em que foi utilizado.

Esta actividade foi desenvolvida em conjunto com dois colegas da turma e em contexto de sala de aula. Esta actividade foi previamente combinada com o professor titular de turma com vista à participação da aluna num dos projectos da escola denominado: “A minha Terra a minha Gente”.

O objectivo da pesquisa foi encontrar informação/curiosidades acerca da cidade de Setúbal para incluir num trabalho colectivo que a turma está a realizar no âmbito do referido projecto.

A aluna mostrou muito entusiasmo com a actividade apesar do evidente nervosismo. Demonstrou também algumas dificuldades ao nível da tomada de decisões nos momentos em que esteve responsável pela pesquisa.

Actividade nº22

Com esta actividade tentou-se mais uma vez envolver a mãe no processo educativo da sua educanda, aumentando as suas expectativas face às competências da sua educanda.

Esta actividade implicou um convite formal à mãe para assistir a uma actividade desenvolvida no contexto de sala de aula onde a aluna desenvolve uma actividade em conjunto com os seus colegas de turma.

O objectivo desta actividade, para a aluna, foi escrever e copiar frases utilizando o computador e para os seus colegas foi produzir um texto livre relacionado com o tema previamente combinado com o professor titular de turma.

A mãe sentou-se perto da sua educanda onde constatou que para além dela desenvolver uma actividade similar à dos seus colegas de turma também o era capaz de fazer de forma tão autónoma como eles. Para além disso, teve também a oportunidade de ver a apetência da aluna para trabalhar no computador.

Apesar de no começo da actividade a postura da mãe ser pouco assertiva, foi ao longo da actividade modificando o seu semblante e quando a aula terminou demonstrou uma expressão de satisfação.

O balanço feito, desta actividade, foi bastante positivo pois permitiu mostrar à mãe que a sua filha tem competências e tal como os seus colegas é capaz de participar nas actividades que lhe são propostas ainda que dentro das suas limitações.

Actividade nº23

Esta actividade desenvolveu-se em consequência da anterior. Pediu-se à mãe para em casa ajudar a filha a elaborar uma lista de palavras suas conhecidas. Foi-lhe explicado que essas palavras teriam de ser encontradas em jornais ou revistas. A mãe aceitou prontamente esta tarefa que lhe foi atribuída parecendo interessada em concretizar esta actividade com a sua filha. Foi-lhe entregue uma cartolina e cola para depois a aluna trazer com a tarefa concluída.

Actividade nº33

Para o desenvolvimento desta actividade contou-se novamente com a presença da mãe. A mãe foi convidada a vir ajudar a aluna a fazer uma relação de compras com ingredientes necessários para a quiche de fiambre com cogumelos. Um dos objectivos foi a mãe ajudar à sua educanda a seleccionar os produtos mais económicos. A lista de compras foi elaborada, de forma autónoma, por mãe e filha tendo como base o panfleto do supermercado Lidl.

Em seguida, após a lista estar concluída e tal como previamente acordado, mãe, filha e professora de educação especial dirigiram-se ao supermercado onde colocaram em prática a actividade que prepararam na Unidade de Multideficiência.,

Durante as compras a professora de educação especial colocou algumas questões que mãe e filha, em conjunto tinham de tentar responder. A actividade pareceu funcionar de forma bastante positiva para ambas pois a mãe pareceu envolver-se realmente na actividade.

4.5- Área da Família

Actividade nº 1

Foi calendarizada no final do primeiro período, do presente ano lectivo, 2010/2011, uma reunião de carácter extraordinário com a presença de todos os elementos que trabalham com a *Marta* (professores e técnicos) e a mãe, com vista a reestruturar o Currículo Especifico Individual da aluna. Esta reestruturação prendeu-se com a necessidade de tornar o seu Currículo mais funcional.

A reunião ficou assim calendarizada para a primeira semana de do 2º período mais especificamente no dia 04-01-2011 pelas 15h no espaço da Unidade de Multideficiência.

No dia antes da reunião, a mãe foi lembrada da existência da mesma, da qual já não tinha memória, bem como do seu conteúdo. Ainda assim, a mãe, chegou atrasada e demonstrou um ar de surpresa ao ver o número de pessoas que aguardava a sua chegada.

Ao longo da reunião, foram debatidos vários aspectos referentes às competências e às actividades propostas neste novo Currículo da aluna tentando perceber, através da mãe, que expectativas face ao futuro tem a aluna, quais os seus interesses, os seus gostos,..... A mãe manteve uma postura apática, abanando afirmativamente a cabeça a praticamente todas as propostas sugeridas ou dando respostas parcas, com pouco conteúdo.

Ao longo da reunião, pela sua participação e pelo interesse demonstrado, foi perceptível o fraco investimento que faz na vida académica e pessoal da sua educanda.

Actividade nº 2

Numa das experiências feitas ao nível da iniciação da aluna em actividades da vida diária experimentou-se convidar a mãe a assistir a uma actividade desenvolvida no âmbito do Projecto Cozinha do qual a mãe já tinha ouvido falar na reunião do dia 04-01-2011.

A psicóloga resolveu voltar a explicar os objectivos do projecto, dada a expressão de desinteresse manifestada pela mãe que até chegou a mostrar mais uma vez as baixas expectativas que tem na sua educanda. No entanto, acedeu ficar, mas manteve uma postura de grande apatia mesmo quando a psicóloga a sensibilizava para a importância deste tipo de tarefas da vida diária e o quanto estas iniciativas são importantes devendo as mesmas ter continuidade em casa.

Ao longo do desenvolvimento desta actividade, confecção do Bolo de Chocolate, ficou patente que embora a aluna tenha 14 anos denota muito pouco contacto com este tipo de tarefas, desconhecendo até situações que são básicas neste tipo de actividades. Evidencia desconhecer o nome de alguns dos utensílios mais comuns, bem como, regras de higiene e de segurança na cozinha, o que mostra que a mãe pouco investiu nesta área.

Actividade nº3

Dado o tipo de envolvimento que esta mãe tem na vida escolar e pessoal da sua educanda, pensou-se encontrar um “artefacto” que funcionasse como um móbil para alterar a sua postura face a essa situação.

Este móbil consistiu em entregar a mãe um cartão acumulador de pontos explicando-lhe que receberia um ponto por cada actividade em que participasse na escola ou em casa em parceria com a sua educanda. Quantos mais pontos tivesse melhor seria o prémio final.

Quando se fez a entrega do cartão e após ouvir a explicação do funcionamento do mesmo a mãe mostrou-se agradavelmente surpreendida, no entanto, não perdeu a oportunidade de perguntar que tipo de prémio estava habilitada a ganhar. A psicóloga explicou-lhe que o prémio seria um objecto para seu uso pessoal (mala, carteira, peça de bijutaria, ...).

A mãe ficou bastante entusiasmada e assistiu prazerosamente a validação do primeiro ponto do seu cartão que foi feito com a rubrica da professora de educação especial.

Actividade nº 7

Na sequência da mãe ter comparecido à acção de sensibilização desenvolveu-se a actividade de validação do cartão de pontos. Durante a validação do cartão a mãe foi bastante elogiada, pelas professoras de educação especial, por ter participado e foi-lhe explicado, mais uma vez, a importância da sua participação e do seu envolvimento na vida escolar da sua educanda.

A mãe mostrou-se bastante satisfeita com a conversa, contrastando com a sua postura ao longo de toda a acção de sensibilização, concordando com todas as sugestões apontadas pelas professoras de educação especial.

Actividade nº 16

Fazendo o balanço de todas as iniciativas realizadas no âmbito da sensibilização da mãe para a promoção da autonomia e independência pessoal da aluna, decidiu-se voltar a insistir numa iniciativa semelhante, já que das outras vezes a mãe demonstrou sempre uma atitude indiferente a tudo o que era dito

Convocou-se a mãe da *Marta*, com quarenta e oito horas de antecedência, para a reunião com a enfermeira da saúde escolar, tendo-lhe sido explicado o conteúdo da reunião.

A enfermeira iniciou a reunião informando a mãe que para além de ir voltar a debater as questões da autonomia também iria querer saber se a mãe tomou algumas iniciativas nesse sentido. A mãe, desta vez, adoptou uma postura mais assertiva face a tudo o que lhe era sugerido pela enfermeira apesar de continuar a imputar as responsabilidades dos insucessos à própria filha.

O balanço feito desta reunião foi bem mais positivo, pois para além da postura mais assertiva por parte da mãe a mesma colocou algumas questões relativamente aos procedimentos referentes ao esvaziamento da bexiga.

Actividade nº 17

Na sequência da mãe ter voltado a comparecer à reunião voltou a desenvolver-se a actividade de validação do cartão de pontos. Durante a validação do cartão a mãe voltou a ser bastante elogiada, pelas professoras de educação especial, por ter participado e foi-lhe explicado, mais uma vez, a importância da sua participação e do seu envolvimento na vida escolar da *Marta*.

A mãe voltou a mostrou-se bastante satisfeita e especulou um pouco acerca do prémio a que iria ter direito no final.

Actividade nº 24

Na sequência da mãe ter comparecido em mais uma actividade desenvolvida na escola teve direito a mais um ponto no cartão. Em seguida informou-se a mãe que teria direito

a um ponto suplementar caso a actividade destinada a cumprir em casa com a sua ajuda fosse efectivamente realizada. A mãe mostrou-se interessada e voltou a guardar o cartão.

Actividade nº 27

No seguimento da mãe ter comparecido em mais uma actividade desenvolvida na escola teve direito a mais um ponto no cartão. O cartão foi regularizado mas a mãe foi sensibilizada para o facto de ter de ser pontual nas horas das actividades a desenvolver e também adoptar uma atitude mais assertiva de forma a não prejudicar a sua educanda no cumprimento dos objectivos para ela traçados.

Actividade nº 31

Ao ter comparecido em mais uma actividade desenvolvida na escola, a mãe teve direito a mais um ponto no cartão. Foi bastante elogiada pela sua prestação na actividade que originou a validação do cartão. A professora de educação especial lembrou a mãe para o quanto é importante este envolvimento.

A mãe declarou uma expressão de concordância e agradeceu.

Actividade nº 34

Ao comparecer em mais uma actividade e pela prestação que teve no desenvolvimento da actividade nº33 a mãe teve direito a dois pontos no cartão. Foi bastante elogiada pela sua prestação na actividade.

A mãe mostrou uma expressão de felicidade mostrando-se surpresa por este facto.

Actividade nº 36

Ao comparecer em mais uma actividade, e tal como veio a acontecer até aqui, a mãe veio depois solicitar a validação do cartão demonstrando assim mais interesse pela validação do cartão do que propriamente pela actividade que a filha desenvolveu.

A professora de educação especial teve uma conversa com a mãe e decidiu não lhe atribuir pontos pela participação na actividade nº35 pois a prestação da mãe não correspondeu às expectativas que nela tinham depositado. A mãe mostrou um ar resignado e saiu.

Actividade nº 37

Esta actividade consistiu mais uma vez na promoção de uma reunião para a qual a mãe foi convocada. Nesta reunião estiveram presentes para além da mãe a psicóloga do centro de recursos para a inclusão e as professoras de educação especial.

Esta reunião serviu mais uma vez como um meio de sensibilização à encarregada de educação. Para além disso, foi proposto à mãe o desenvolvimento de uma actividade de continuidade referente ao Projecto Cozinha, ou seja, foi pedido à mãe que em casa auxiliasse a sua educanda na confecção de um bolo. A mãe comprometeu-se a fazê-lo e para tal assinou uma declaração de compromisso, ficando a aluna de trazer uma fatia desse bolo para o lanche da escola.

A *Marta* ficou bastante motivada quando foi informada acerca do que se tinha passado na reunião e a mãe evidenciou algum enfado relativamente ao proposto apesar de tentar disfarçar com um e outro sorriso. Para não haver entraves à realização desta actividade foram fornecidos à mãe os ingredientes para a confecção do bolo. Foi ainda esclarecido que o cartão de pontos só será validado quando a actividade acima descrita for concretizada.

Actividade nº 41

Ao comparecer em mais uma actividade (actividade nº40) e pela prestação que teve no desenvolvimento da mesma, a mãe, teve direito a dois pontos no cartão. A mãe recebeu um feed-back bastante positivo acerca da sua postura no decorrer da actividade, seguindo-se a validação do cartão.

No final da validação do cartão, a professora de educação especial questionou-a pelo facto de não ter mantido uma postura regular durante as actividades em que participou. A mãe aparentou não perceber a conversa dando respostas completamente fora do contexto.

A professora de educação especial voltou a sensibilizar a mãe para a necessidade de se envolver mais na vida escolar da sua educanda.

5-Avaliação Final da Intervenção

5.1- Balanço dos Resultados Semanais

Quadro 7- Balanço Semanal dos resultados

Semana	Balanço Semanal
1ªSemana : 03-01-2011 a 07-01-2011	No que se refere à área da família o balanço efectuado não foi muito positivo pois a mãe mostrou ao longo das actividades desenvolvidas pouco interesse pelas mesmas. Manteve uma postura apática e pouco colaborante. Os resultados obtidos na área do auto-conceito foram globalmente satisfatórios já que a aluna aderiu com muito entusiasmo a todas as actividades desenvolvidas.
2ªSemana : 10-01-2011 a 14-01-2011	A área trabalhada que obteve resultados francamente positivos foi a área da interacção social onde os objectivos propostos foram praticamente atingidos. Das restantes áreas trabalhadas (Autonomia/ independência pessoal e família) os resultados ficaram aquém das expectativas pois mais uma vez a mãe mostrou uma postura pouco assertiva.
3ªSemana : 17-01-2011 a 21-01-2011	O balanço desta semana foi bastante positivo à excepção da actividade onde a mãe esteve envolvida já que continuou a manter o mesmo tipo de postura demonstrando claramente o pouco interesse que tem pela vida escolar da sua educanda.
4ªSemana : 24-01-2011 a 28-01-2011	Os resultados obtidos com as actividades trabalhadas nas diferentes áreas foram muito positivos. Os objectivos traçados foram maioritariamente superados.
5ªSemana : 31-01-2011 a 04-02-2011	Os resultados desta semana de trabalho foram indiscutíveis pois a mãe pela primeira vez demonstrou atitude mais assertiva. As actividades desenvolvidas ao nível da área da autonomia/ independência pessoal prenderam-se com o desenvolvimento de algumas actividades inerentes ao projecto cozinha e a aluna correspondeu de forma muito positiva aos objectivos propostos.
6ªSemana : 07-02-2011 a 11-02-2011	Os resultados desta semana de trabalho voltaram a ser positivos. A mãe apesar de no início demonstrar alguma apatia foi-se progressivamente

	envolvendo na actividade o que conduziu a resultado bastante satisfatório. As actividades desenvolvidas ao nível da área da autonomia/independência pessoal voltaram a prenderam-se com o desenvolvimento de actividades próprias do projecto cozinha e a aluna voltou a corresponder de forma positiva aos objectivos propostos.
7ªSemana : 14-02-2011 a 18-02-2011	Foi mais uma semana com resultados bastante positivos. Notaram-se alguns progressos em todas as áreas.
8ªSemana : 21-02-2011 a 25-02-2011	Esta foi mais uma semana em que os resultados foram francamente positivos. Os progressos foram evidentes em todas as áreas.
9ªSemana : 28-02-2011 a 04-03-2011	Durante esta semana a mãe voltou a mostrar uma postura desinteressada pelas actividades desenvolvidas o que comprometeu os objectivos propostos em ambas as áreas trabalhadas.
10ªSemana : 07-03-2011 a 11-03-2011	Durante esta semana só foi trabalhada uma actividade devido à interrupção do Carnaval. A actividade trabalhada teve resultados minimamente satisfatórios já que a aluna fez alguma resistência em colaborar acabando por fazê-lo.
11ªSemana : 14-03-2011 a 18-03-2011	Foi mais uma semana com resultados bastante positivos. Voltaram a notar-se alguns progressos em todas as áreas.
12ªSemana : 21-03-2011 a 25-03-2011 e 13ªSemana : 28-03-2011 a 01-04-2011	Os resultados obtidos com estas actividades foram muito positivos verificaram-se progressos evidentes na postura da aluna perante os colegas, os professores e a própria escola.

5.2- Balanço dos Resultados Finais

Após o desenvolvimento da intervenção procedeu-se ao balanço final dos resultados obtidos. Este balanço contou com a colaboração de alguns elementos que participaram no desenrolar deste plano de intervenção mais propriamente a enfermeira da saúde escolar, a psicóloga e a professora de educação especial.

Os quadros seguintes representam de forma sumária a avaliação realizada ao plano de intervenção implementado.

Quadro 8 – Síntese da Avaliação Final da Intervenção na Área da Interação Social

Área	Objectivo Geral	Objectivos	Avaliação			
			Nível*			
			1	2	3	4
Interação-Social	Relacionar-se adequadamente com colegas e adultos	Objectivo a) Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença				X
		Objectivo b) Participar nas actividades da turma.			X	
	Adequar os seus comportamentos e a relação com os outros	Objectivo a) Conviver com os pares no intervalo/hora de almoço			X	
		Objectivo b) Procurar os colegas de turma por iniciativa própria			X	
	Grau de adesão às actividades					
	* 1- Muito Fraco; 2 – Fraco; 3 – Satisfatório; 4 - Bom					

Quadro 9 – Síntese da Avaliação Final da Intervenção na Área do Auto-Conceito

Área	Objectivo Geral	Objectivos	Avaliação			
			Nível*			
			1	2	3	4
Auto-Conceito	Desenvolver competências na área da cozinha	Objectivo a) Visitar uma cozinha			X	
		Objectivo b) Conhecer a importância dos alimentos			X	

		Objectivo c) Conhecer as regras básicas de higiene alimentar			X	
		Objectivo d) Conhecer as regras de segurança na cozinha				X
		Objectivo e) Conhecer o nome dos utensílios de cozinha/ electrodomésticos e a sua utilidade			X	
		Objectivo f) Colaborar na confecção de alimentos (preparar, cortar, lavar,...)			X	
		Objectivo g) Organizar as receitas realizadas no Projecto Cozinha				X
	Elevar o nível de expectativas da mãe face à filha	Objectivo a) Mostrar à mãe o nível de competências da aluna ao nível do Projecto Cozinha.		X		
	Envolver a mãe numa actividade profissional	Objectivo a) Levar a mãe a participar e colaborar com a escola no desenvolvimento do Projecto Cozinha			X	
	Grau de adesão às actividades					
* 1- Muito Fraco; 2 – Fraco; 3 – Satisfatório; 4 - Bom						

Quadro 10 – Síntese da Avaliação Final da Intervenção na Área da Autonomia/Independência Pessoal

Área	Objectivo Geral	Objectivos	Avaliação			
			Nível*			
			1	2	3	4
Autonomia/Independência Pessoal	Sensibilizar a encarregada de educação para a manutenção da higiene pessoal da sua educanda e para o treino do esvaziamento da bexiga	Objectivo a) Cuidar da sua higiene pessoal (tomar banho, cortar as unhas, pentear o cabelo, lavar os dentes, ...)	X			
		Objectivo b) Cuidar do seu vestuário	X			
		Objectivo c) Utilizar a casa de banho autonomamente	X			

		Objectivo d) Cuidar da higiene durante o seu período menstrual	X			
	Sensibilizar a mãe para incentivar a marcha autónoma da aluna.	Objectivo a) Sensibilizar a mãe a promover a autonomia da filha ao nível motor	X			
	Motivar a aluna a ter mais autonomia	Objectivo a) Cumprir as competências definidas no Projecto Cozinha				X
		Objectivo b) Deslocar-se autonomamente para os diferentes espaços na escola			X	
Grau de adesão às actividades						
* 1- Muito Fraco; 2 – Fraco; 3 – Satisfatório; 4 - Bom						

Quadro11 – Síntese da Avaliação Final da Intervenção na Área Académica

Área	Objectivo Geral	Objectivos	Avaliação			
			Nível*			
			1	2	3	4
Académica	Desenvolver o vocabulário oral e escrito	Objectivo a) Escrever/copiar palavras e frases utilizando o computador			X	
		Objectivo b) Localizar em revistas, jornais e textos as palavras trabalhadas			X	
		Objectivo c) Formular frases oralmente e por escrito a partir de palavras dadas			X	
	Identificar-se oralmente e por escrito	Objectivo a) Dizer e escrever o seu nome completo sem modelo			X	
		Objectivo b) Dizer e escrever a sua morada sem modelo				X
	Utilizar o sistema	Objectivo a) Utilizar o dinheiro em situações de compra			X	

	monetário	Objectivo b) Resolver problemas envolvendo o sistema monetário			X	
	Conhecer a sua cidade	Objectivo a) Conhecer locais distintos da sua cidade			X	
	Grau de adesão às actividades					
	* 1- Muito Fraco; 2 – Fraco; 3 – Satisfatório; 4 - Bom					

Quadro 12 – Síntese da Avaliação Final da Intervenção na área da Família

Área	Objectivo Geral	Objectivos	Avaliação			
			Nível*			
			1	2	3	4
Família	Envolver a mãe na vida escolar da sua educanda	Objectivo a) Envolver a mãe na reconstrução do Currículo da aluna.	X			
		Objectivo b) Sensibilizar a mãe para a criação de expectativas positivas face à sua educanda.		X		
		Objectivo c) Incentivar a mãe a dar continuidade às competências definidas no Projecto Cozinha.		X		
		Objectivo d) Sensibilizar a mãe a promover a autonomia da filha a todos os níveis		X		
		Objectivo e) Incentivar a mãe a envolver-se na vida escolar da sua educanda		X		
	Grau de adesão às actividades					
	* 1- Muito Fraco; 2 – Fraco; 3 – Satisfatório; 4 - Bom					

Após observação e análise do quadro anterior, verificou-se que ao nível da área da Interação Social foram obtidos um objectivo no nível Bom e três objectivos no nível satisfatório.

Ao nível da área do Auto-Conceito foram obtidos dois objectivos no nível Bom, seis objectivos no nível Satisfatório e um dos objectivos no nível Fraco.

Na área da Autonomia/Independência Pessoal foram obtidos um objectivo no nível Bom, um objectivo no nível Satisfatório e cinco objectivos no nível Muito Fraco.

No que se refere à área Académica, foram alcançados sete objectivos no nível Satisfatório e um objectivo no nível Bom.

Ao nível da área da Família foram obtidos um objectivo no nível Muito Fraco e quatro objectivos no nível Fraco.

Sendo assim, verificou-se que as áreas com resultados mais fracos foram as áreas da Autonomia/Independência Pessoal e Família. As áreas onde a intervenção resultou de forma bastante eficazes foram as áreas da Interação Social, Auto-Conceito e Académica.

A *Marta* evoluiu significativamente na maior parte das áreas anteriormente referidas. Na análise feita à segunda entrevista realizada à aluna (Anexo VIII), pode-se constatar que ao nível da área do Auto-Conceito e no que se refere à sua auto-imagem, continua a classifica-se como uma pessoa vaidosa, mas já não utiliza os adjectivos depreciativos que utilizou na sua primeira entrevista (Anexo V). Apesar de já reconhecer que está a aprender melhor e considerar que tem boas notas ainda sente a necessidade de de vez em quando se vitimizar utilizando expressões como: “Nã tenho muito jeto”(referindo-se ao porquê de não gostar de matemática) e “não tava nada” (referindo-se ao estar bonita com os olhos pintados).

As questões onde ainda demonstrou algumas inseguranças envolvem todas a participação directa da mãe, como é o caso do transporte até à escola onde afirma ser a mãe que quer trazer a cadeira e a higiene pessoal onde afirma que a mãe a ajuda porque diz que ela ainda não sabe ou para se despachar mais depressa. Mesmo assim, admite que a mãe a incentiva “às vezes” a ser mais autónoma.

O aumento do seu auto-conceito é também visível quando afirma considerar ter mais amigos porque os colegas a procuram mais sentindo-se por isso mais feliz, quando assegura que os colegas e os professores gostam dos seus “cozinhados, quando afirma que a mãe lhe diz que os professores reconhecem que ela está com mais aproveitamento ao nível escolar e quando considera estar mais magra o que lhe permite sentir-se melhor.

Continua a afirmar com convicção que gosta da escola e de tudo o que faz na escola, mas destaca como a sua actividade preferida as actividades que desenvolve no âmbito do Projecto Cozinha. Destaca o facto de já ter conseguido aprender coisas novas e o facto de na sala de aula fazer as mesmas coisas que os colegas participando também nos trabalhos de grupo e mais na vida escolar.

Admite continuar a gostar mais da disciplina de Estudo do Meio por esta ser mais fácil e ela já ter mais alguns conhecimentos que lhe permitem sentir-se mais confiante. Concorde gostar de ir à sala de aula, sendo a disciplina de língua portuguesa aquela que mais gosta de lá trabalhar. Na primeira entrevista a aluna admitia sem hesitar gostar mais de estar na Unidade do que na sala de aula, não conseguindo enumerar aspectos positivos dos momentos em que estava em contexto sala de aula. Esta postura da aluna evidencia uma clara melhoria da sua auto-estima e auto-confiança, este facto é comprovado pelo que o professor titular de turma deixa registado no Registo de Reunião de Avaliação Periódica (Anexo III).

Afirma agora gostar de todas as terapias ao contrário do que fez na primeira entrevista que enumerou não gostar de fisioterapia.

Admite agora com mais segurança ter amigas nesta escola e diz com uma enorme satisfação que brinca com elas na hora do intervalo ao contrário do que foi constatado na primeira entrevista, onde na hora do intervalo estava sozinha.

O mesmo se verifica fora do contexto da escola, nomeadamente no contexto casa onde também já brinca com uma colega da sua sala que é sua vizinha.

O facto de afirmar querer ir para a EB2,3 porque as suas amigas também vão, mostra que fez grandes progressos ao nível da Interação Social. Este facto também é comprovado quando admite que os colegas se dirigem mais a ela para falar e quando, com um grande sorriso, admite saber que eles apreciam o que faz no âmbito do Projecto Cozinha. Este facto é comprovado pelo que o professor titular de turma deixa registado no Registo de Reunião de Avaliação Periódica (Anexo III).

A Entrevistada mostra claramente que a sua maior disposição para participar nas actividades domésticas, confiando mais nas suas capacidades referindo até que já fez uma quiche. Refere gostar de cooperar nas tarefas domésticas e quando o faz ser por livre e espontânea vontade. Faz referência ao facto da mãe só a ensinar a fazer alguma tarefa doméstica por insistência sua, dizendo que a mãe não o faz porque é muito teimosa e não tem tempo.

Como se pode perceber, a mãe mais uma vez funciona como uma barreira ao desenvolvimento da autonomia da sua filha, impossibilitando-a de “aprender fazendo”, denota-se a sua falta de interesse em promover essa autonomia já que não lhe ensina as coisas básicas relacionadas com a vida doméstica nem concretiza pequenas actividades do gosto e interesse da filha mesmo quando estas são sugeridas pela escola, como é o caso de fazer uma receita de um bolo em casa alegando muitas vezes não ter os ingredientes disponíveis.

Esta falta de investimento na vida da sua filha é reconhecido quando a Marta admite que a mãe nunca lhe falou acerca do seu futuro profissional. No entanto, a Entrevistada confirma que a mãe gosta da escola e dos professores e admite que a mãe agora a ajuda mais porque os professores insistem para que o faça. Admite também que a mãe já faz algumas perguntas acerca do seu dia na escola mais especificamente ao que está inerente ao Projecto Cozinha, o que também já demonstra algum interesse, ainda que limitado, da mãe pela vida escolar da aluna. O mesmo já não se passa relativamente ao resto das outras actividades escolares.

Depreende-se (pela sua verbalização e comportamentos não verbais) que a justificação que a entrevistada dá para o número de faltas que tem no seu registo escolar se continua a dever sobretudo à indolência da sua encarregada de educação.

Este comportamento indolente da mãe influencia sem sombras de dúvida as perspectivas futuras desta jovem, o que se verifica quando ela afirma que nunca pensou numa profissão para o futuro, apesar de após alguma insistência dizer querer ser professora ou cozinheira, o que já mostra alguma perspectiva de futuro por parte da aluna.

Mostra já ter noção de que o Projecto Cozinha é uma actividade relacionada com um plano de transição para a vida activa e que a escola pode ser um “motor de busca” para encontrar uma actividade profissional, frisando que a mãe aprovaria esta iniciativa por parte da escola.

Mostra também o seu agrado em a mãe ter assistido e até participado em actividades desenvolvidas no âmbito da Unidade o que nos sugere que a aluna avaliou de forma positiva a sua participação o que demonstra mais uma vez uma melhoria do seu auto-conceito.

Confirma mais uma vez o pouco valor que a mãe dá às actividades desenvolvidas quando afirma que o que a mãe gostaria que a escola lhe ensinasse os conteúdos curriculares de matemática e língua portuguesa.

Esta entrevista confirma também o facto da mãe pouco valorizar o trabalho desenvolvido pela escola ao afirmar que a aluna estará melhor na APPACDM do que na

EB2,3, possivelmente cogitará que essa instituição não a irá chamar tanto lá como a escola do ensino regular.

Do comportamento geral da aluna ao longo da entrevista, destaca-se, tal como a sua encarregada de educação, a utilização de um vocabulário pobre e limitado, respostas vagas ou até mímicas. Este tipo de respostas e os longos períodos de silêncio que levaram à necessidade do levantamento de outras perguntas para conseguir obter a resposta. Apesar disso, notou-se na aluna uma postura mais assertiva, mais confiante e sobretudo mais feliz.

É importante referir que as áreas consideradas mais fracas foram maioritariamente aquelas onde a mãe esteve envolvida. Este facto é evidente quando a mãe afirma na 2ª entrevista que lhe foi feita (Anexo VII) que a filha continua na mesma (referindo-se a ela ser meiguinha, respondona e **preguiçosa**). No entanto, apesar que de forma pouco consciente, admite que a filha está mais activa, mais auto-confiante e mais autónoma quando afirma que a filha: “ ...quer é fazer mais coisas do comer”.

O mesmo acontece perante a área académica onde afirma que a filha não gostava nada de trabalhar no computador e que esse instrumento só era por ela utilizado para jogar constatando que agora a filha já consegue trabalhar no computador e já vai conseguindo ler, facto que presenciou quando foi convidada a assistir a uma aula de informática onde a filha em conjunto com a turma desenvolvia um trabalho específico e onde lhe foi pedido para fazer em casa um trabalho relacionado com a recolha de palavras que a aluna já conseguia ler, facto esse que a surpreendeu.

Ao longo de toda a entrevista (anexo VII) são claras as baixas expectativas que tem na filha embora vá admitindo, ao longo da mesma, que a filha já vai querendo participar mais nas tarefas domésticas ligadas com a cozinha quando afirma: “Ela quer é fazer mais coisas e agente deixa (...) Ainda no outro dia fez quiche prá gente e tava boa...”, já gosta de fazer certas coisas relacionadas com a escola que não gostava quando afirma: “Ela gosta é do computador e olhe que não era grande coisa pa ela...”, que já está mais autónoma quando afirma: “Ela... agora isso é só pa tar na cozinha a mexer, é o quela mais gosta” e mais auto-confiante quando afirma: “Ela...sim” ao lhe ser perguntado se a *Marta* acreditava agora mais nas suas capacidades.

Apesar de admitir, ainda que de forma inconsciente, os inúmeros progressos da filha nas diferentes áreas, o que continua a contar para ela é o sucesso da filha ao nível das áreas curriculares de matemática e língua portuguesa daí a sua afirmação: “da matemática nã sabe nada de jeto ...já vai lendo e escrevendo qualquer coisinha mas ainda nã chegou lá”.

Reconhece que foi importante participar e colaborar com a escola no desenvolvimento das actividades para as quais lhe foi pedida colaboração admitindo ainda ter gostado de o fazer. Depreendeu pela sua verbalização e comportamentos não verbais se esta teria sido uma resposta totalmente sincera ou se a deu simplesmente para agradar a entrevistadora dada a excessiva importância que deu ao prémio que recebeu em detrimento da sua participação propriamente dita.

Apesar desse reconhecimento, não se verificou no discurso da mãe nenhuma referência à ajuda na superação das dificuldades da filha, nem mesmo quando se lhe colocou a pergunta: “o que acha que deve fazer para promover o sucesso da sua filha?”, à qual respondeu “o que puder ajudar, vou ajudar”. No entanto, reforçou esta resposta dizendo que o faz só porque a escola lhe exige essa tarefa: “Sempre que me pedem ajuda se conseguir...”. Depreende-se (pela sua verbalização e comportamentos não verbais) que continua a haver uma certa “demissão” desta função no entanto afirma que só quando não puder é que não virá colaborar com a escola. É visível, no seu discurso, essa demissão quando tenta desresponsabilizar-se do incumprimento das tarefas que lhe são confiadas para fazer no contexto doméstico atribuindo a culpa à própria filha ou a outros: “Às vezes digo faz isto, faz aquilo e ela não quer. Às vezes sento-me e tenho conversas com ela mas ela só diz: oh, oh.... Às vezes quando obrigo faz queixa à avó e a avó começa a lá os berros e eu não tenho paciência pá quilo”.

A entrevistada continua a fazer um balanço bastante positivo quer do funcionamento da escola, no que se refere ao trabalho dos professores, quer da sua relação com a escola, com os professores, funcionários e técnicos que intervêm no processo educativo da Marta. No entanto, afirma que considera que a sua relação com a escola continua na mesma, o que também demonstra as baixas expectativas que tem em relação à escola. Para a entrevistada, a escola está muito exigente para os pais pois obriga-os a ir a muitas reuniões retirando-lhes por isso muito tempo da sua vida pessoal, o que é caricato pois a maioria destes pais não tem uma actividade profissional vivendo à custa do rendimento de inserção social ou à custa das pensões de outros membros da família que coabitam no mesmo espaço, que é o caso da mãe da Marta.

Demonstra a sua satisfação com o trabalho da escola e dos professores em desenvolver o tipo de actividades em que a filha esteve envolvida pois na sua opinião o mais importante foi a filha estar “ocupada”, isto apesar de ter constatado ao longo da entrevista que a filha evoluiu. Esta situação é demonstrativa que a mãe não valoriza este tipo de actividades.

Depois de um longuíssimo período de silêncio, a mãe finalmente respondeu à questão: “Acha que tem cumprido os seus deveres como encarregada de educação? Como?” com as palavras “tudo o que posso”. O teor vago da resposta leva-nos de novo a questionar se a entrevistada saberá quais são os deveres de um encarregado de educação.

No que diz respeito à inclusão da Marta na escola e na turma, considera mais uma vez como o factor determinante a afabilidade demonstrada pelos colegas e o facto da filha ainda não ter feito queixa dos colegas depreendendo desse facto que a filha nutre amizade por todos eles. A mãe consegue fazer esta afirmação mesmo tendo tido o conhecimento de que a Marta não estava bem integrada na turma aquando da preparação das actividades do plano de intervenção.

A entrevistada continua a manifestar o “sonho” da filha conseguir aprender mais nas áreas disciplinares, depreendendo-se daqui que o que para esta mãe é importante é o “aprender a ler, escrever e contar” e o facto da filha não conseguir corresponder a esse padrão causa-lhe uma certa descrença nas competências que ela tem nessas e noutras áreas acabando por ter as baixas expectativas na filha que tem.

Apesar de considerar que na escola a filha faz um trabalho sério ao nível das áreas mais funcionais, não a vê, num futuro emprego, desempenhar o mesmo tipo de funções que desempenha agora, no entanto manifesta o desejo da filha fazer um curso e exercer uma profissão, para tal atribui à escola um papel relevante na consecução desse objectivo tendo pena que a escola não inicie a filha noutro tipo de tarefas mais funcionais apesar de anteriormente ter afirmado que esse tipo de actividades apenas serviam para manter a filha ocupada não lhe atribuindo a importância que as distingue da matemática e da língua portuguesa.

Do comportamento geral da mãe ao longo da entrevista, destaca-se a utilização de um vocabulário pobre e limitado, respostas vagas, contraditórias e por vezes desadequadas às questões colocadas e longos períodos de silêncio que levaram à necessidade do levantamento de outras perguntas para conseguir obter a resposta. O silêncio e as respostas vagas pressupõem um fraco interesse e participação na vida escolar da filha, que poderão ter como origem as diminutas expectativas que deposita na mesma.

5.3- Síntese Global

Após a exposição do balanço analítico dos resultados conseguidos com a intervenção apresenta-se seguidamente de modo sumário a síntese do impacto resultante do trabalho quer relativo à aluna quer à sua mãe e encarregada de educação.

a) Relativamente à aluna pode-se afirmar que esta evoluiu significativamente na maior parte das áreas acima citadas.

A *Marta* deixou de utilizar adjectivos depreciativos face à sua pessoa. Reconhece que as suas aprendizagens se realizam de forma mais eficaz e que as suas notas disso são reflexo. Considera também que é mais procurada pelos seus pares, quer dentro quer fora da sala de aula, o que a faz considerar ter mais amigos, e que, quer estes quer os professores reconhecem as suas competências ao nível do Projecto Cozinha.

A convivência social deixou de se circunscrever só à família e, quer na escola quer em casa já é visível a evolução ao nível da interacção social.

Destaca o facto de já ter conseguido aprender coisas novas e o facto de na sala de aula fazer as mesmas coisas que os colegas participando também nos trabalhos de grupo e mais na vida escolar. Evidencia também, uma menor necessidade de isolamento patenteada pela motivação que tem em dividir o horário entre a Unidade e a sala de aula o que não acontecia até então.

Demonstra uma maior disponibilidade para as aprendizagens abrindo o seu leque de preferências no que respeita aos conteúdos presentes no seu currículo específico individual.

A sua disponibilidade para participar nas actividades domésticas revela um acréscimo na sua auto-confiança, demonstrando claramente que confia mais nas suas capacidades. O facto de a aluna ter ficado agradada por a mãe ter assistido e até participado em actividades desenvolvidas no âmbito da Unidade sugere que a aluna avaliou de forma positiva a sua participação o que demonstra mais uma vez uma melhoria do seu auto-conceito.

A área da autonomia e independência pessoal foi a área onde menos evoluiu dado que foi uma área trabalhada muito em cooperação com a mãe. Verificou-se que a mãe funciona como uma barreira ao desenvolvimento da autonomia da sua filha, impossibilitando-a de “aprender fazendo”, denota-se a sua falta de interesse em promover essa autonomia já que não lhe ensina as coisas básicas relacionadas com a vida doméstica nem concretiza pequenas actividades do gosto e interesse da filha mesmo quando estas são sugeridas pela escola, como

é o caso de fazer uma receita de um bolo em casa alegando muitas vezes não ter os ingredientes disponíveis.

No entanto, a evolução da aluna é notória em todas as outras áreas o que se depreende pela sua postura mais assertiva, mais confiante e sobretudo mais feliz.

De acordo com Pereira, Canavarro, Cardoso e Mendonça (2008, p.102) “o envolvimento parental na escola está correlacionado significativamente com o desempenho académico a auto-estima global”, e apesar do “tipo” atípico de envolvimento desta mãe esta afirmação foi claramente comprovada pelos resultados do plano de intervenção apresentado neste relatório. Por isso, e tal como refere Correia e Serrano (2008, p.61) “(...) a escola deverá sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, quer sejam crianças com um desenvolvimento normal quer sejam crianças com NEE”.

b)Relativamente à mãe e encarregada de educação depreendeu-se que a mãe não compreende aquilo que lhe é explicado, daí a incongruência das suas respostas e até das suas atitudes. Esta situação ficou expressa na sua participação ao longo das actividades desenvolvidas no âmbito do plano de intervenção onde não manteve uma postura regular, apesar de ter participado e colaborado na maioria das actividades para que foi convidada.

Considera-se que, o tempo do plano de intervenção não foi o suficiente para esta mãe perceber a sua importância apesar que de forma inconsciente ela admitir a evolução da sua filha nos diversos campos intervencionados.

Para esta mãe seria necessário uma “escola de pais”no sentido lato da expressão. Era fundamental para esta mãe, aprender a ser mãe, ser ajudada a aceitar e a conhecer a sua filha e aprender quais são realmente as prioridades para ela. Para isto, esta intervenção teria de se perpetuar mais no tempo e incidir incisivamente no envolvimento desta família na vida escolar da Marta já que todas as outras áreas onde a intervenção incidiu foram avaliadas com resultados bastante positivos.

Este facto, é fundamento de uma maior motivação em continuar a investir nesta mãe, para tal é necessário dar continuidade ao trabalho iniciado. Há que continuar a promover acções que fomentem o envolvimento parental desta mãe.

De harmonia com Dardig (2006, p.33):

Os professores, o ingrediente mais importante deste esforço, podem promover o envolvimento parental através de várias práticas nomeadamente mantendo uma comunicação regular e biunívoca com os pais através de cartas, telefonemas, reuniões (...); formação

através de palestras e de grupos de trabalho em que possam levar consigo materiais instrucionais passíveis de serem usados com os seus filhos em casa. (...) Prestarem apoio em tarefas escolares a realizar em casa ou (...) na sala de aula, dentro das suas capacidades.

Apesar de tudo isto ter sido posto em prática com esta mãe e dos resultados não corresponderem totalmente ao esperado não há que desistir não só pela *Marta* mas por todas as *Martas* que existem nas escolas de Portugal, pois a *Marta* mudou para melhor e só por isso valeu e vai continuar a valer a pena.

CONCLUSÕES E LINHAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS

” ...uma boa parte do futuro depende da família, da educação
e da relação entre a família e a educação”.

Alarcão (2005, p.37)

A temática relação escola-família é uma temática que de acordo com Villas-Boas (2008, p.47) “não é de hoje nem de ontem, mas de sempre”.

Muitos estudos se realizaram e muitos outros se continuam a realizar em torno deste binómio ainda tão actual tal como actual era há umas décadas atrás.

Destes estudos resulta uma verdade inequívoca: “o envolvimento parental está positivamente relacionado com a qualidade do ensino” (Marques, 1988, p.33).

Para Silva (2008, p.116) “a investigação é consistente: quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens (filhos em casa, alunos na escola) ”.

De acordo com Caeiro (2005, p.21) “a família é um dos principais elementos da sociedade. O peso que a família tem no desenvolvimento das pessoas é imensurável”.

Por isso são vários os autores que corroboram da opinião que a parceria escola família é insubstituível e fundamental. Os frutos dessa parceria são sem dúvida profícuos e traduzem-se na ideia da construção de “um cidadão competente, autónomo, solidário, responsável e útil que inicia uma vida de trabalho e de participação activa na sociedade” (Miguéns, 2005, p.9).

Para Caeiro (2005, p.21) “É ainda na família que se aprendem os modelos de responsabilidade, participação, cooperação e solidariedade, tão importantes para o nosso desenvolvimento e formação”.

É do senso comum que são os pais os responsáveis pela educação e acompanhamento dos seus filhos ao longo de todo o seu percurso escolar. Esta função não representa apenas um direito mas também um dever tal como está claramente expresso no artigo terceiro, ponto um do Decreto-Lei 3 de 2008 de 7 de Janeiro.

De harmonia com Miguéns, (2005, p.9-10):

A família é, portanto, a primeira das instâncias educativas e surge como um determinante muito forte dos resultados dos alunos, pelo que a escola deve actuar como um parceiro na educação das crianças e dos jovens e deve envolver os pais, incentivar a sua participação e trabalhar colaborativamente com eles. Tanto as famílias como as escolas e, sobretudo, as

crianças, têm a ganhar e muito com uma relação mais estreita, com uma colaboração em parceria, com uma relação feita de confiança mútua.

Uma boa cooperação entre a escola e a família possibilita ajudar a criança a evoluir de uma forma harmoniosa tentando ultrapassar, na medida do possível as dificuldades que vão surgindo no dia-a-dia. Mas, para que a colaboração funcione é necessário que a família e a escola trabalhem em conjunto tendo em vista o mesmo objectivo.

De acordo com Neto (2005, p.19) “é da capacidade de pais e escolas trabalharem em parceria, que dependerá a construção de um futuro diferente”.

É por isso crucial promover acções concertadas que incentivem a relação Escola-Família e para que tal ocorra é inevitável que se “construa uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha a oportunidade de falar, analisar e partilhar, permitindo uma efectiva troca de saberes experiências”. (Caeiro, 2005, p.22-23).

No entanto este diálogo por vezes é problemático, apesar da legislação cada vez chamar mais os pais como intervenientes activos. Por um lado a escola ainda preserva uma postura tradicionalista agindo na defensiva cada vez que comunica com os pais, por outro os pais têm a ideia pré-concebida que uma ida à escola é resultado de algum incumprimento por parte dos filhos.

De harmonia com Miguéns (2005, p.10) “os pais não podem apenas ser tolerados na escola, mas sim desejados e bem acolhidos”.

Também é certo, que muito dos pais das crianças que frequentam hoje as nossas escolas, apenas reconhece os seus direitos olvidando a outra face da medalha que são os deveres enquanto pais e encarregados de educação. Estes pais normalmente vêm a escola como um “armazém” onde depositam os seus filhos legando às escolas o dever de educá-los e instruí-los. São pais que não valorizam nem compreendem o papel da escola e por isso não participam de forma construtiva nem na vida da escola nem na vida escolar dos seus filhos.

Também é certo, que estes pais são normalmente, ainda que não os únicos, aqueles que tal como refere Miguéns (2005, p.10) “se encontram em tensão cultural com a escola”.

Aqui se retrata a mãe da Marta, para quem a função primordial da escola é ensinar a “ler, escrever e contar” desvalorizando todas as outras iniciativas pensadas única e exclusivamente para preparar a filha para uma “vida de trabalho e de participação activa na sociedade”, tal como diz Miguéns (2005, p.9).

É certo, tal como refere Marques (2007, p.11), que:

(...)o envolvimento parental nas escolas não é uma panaceia, nem tão pouco é sempre um instrumento de promoção para o sucesso educativo. Pode até ter efeitos perversos se não for bem implementado e se não tiver a preocupação de atender às necessidades educativas dos alunos de mais baixos rendimentos.

No presente projecto de Investigação - Acção tudo foi tido em conta, as exigências para com a mãe, tiveram como limite, precisamente o que esta podia dar. Também lhe foi conferida a possibilidade de falar, de analisar e partilhar tal como narra Caeiro (2005) quando se reporta a tudo o que deve ser inerente na salutar relação Escola -Família. Nada lhe foi imposto que não levasse em linha de conta as competências, que claramente se identificaram. Foi-lhe exigido sim, a tomada de consciência de que a filha não é aquela menina a quem ela se refere como: “Não sabe nada ainda como deve ser”, e que ela tem capacidades e só necessita que a mãe lhe dê o devido valor. Esta tomada de consciência e <<diálogo>> com a escola constituiria, na essência, um móbil para a própria mãe ajudar a filha a ganhar mais competências facilitadoras de uma inserção na comunidade de forma mais integral.

Foram trabalhadas diversas áreas das quais se obtiveram resultados bastantes positivos para a Marta.

A Marta conseguiu ultrapassar alguns dos obstáculos, conquistou vencer certas batalhas, no entanto, exige-se que continue a <<lutar>> para conseguir vencer a <<guerra>>, pois as inseguranças que ainda demonstra, dentro destas áreas, coincidem com a postura incoerente da mãe e trabalho de base não pode, nem deve ficar por fazer.

De harmonia com Miguéns (2005, p.10):

o importante seria envolver todos, e particularmente os pais que estão em tensão cultural com a escola, que não compreendem a escola e que precisam de apoio, de formação, de ajuda para vencer esse choque cultural, numa escola que se afirma como espaço de cultura e de aprendizagem no qual também os pais possam aprender e colaborar na educação escolar dos seus filhos.

Subscrevendo este autor concluímos, que para este Projecto de Investigação – Acção ter o merecido sucesso, é determinante proporcionar a esta mãe formação adequada. Considerando as palavras do mesmo autor (2005, p.10):

Muitas famílias carecem mesmo de apoio para que possam ajudar melhor os seus filhos e para que se integrem e participem cada vez mais na vida escolar das suas crianças e também nas decisões tomadas no interior da própria escola. Nesta perspectiva, a formação parental pode estimular e ajudar a fortalecer a efectiva parceria entre pais e professores, entre escola e família.

Tendo em conta estas palavras e porque se pretende continuar a investir nesta mãe emerge a ideia de uma possível linha de investigação futura, a concretização de um projecto de formação para pais. Este projecto seria sem dúvida uma iniciativa muito importante não só para esta mãe mas para todos os pais que são parte integrante do Agrupamento de escolas onde o presente Projecto de Investigação - Acção foi desenvolvido.

O desenvolvimento de um Projecto de Investigação - Acção neste sentido seria muito interessante na medida em que se poderia perceber qual o seu impacto, no envolvimento parental de pais de um meio sócio culturalmente desfavorecido.

Uma outra linha de investigação a seguir seria, através de um estudo de caso, infirmar ou confirmar se de facto o meio em que a criança com NEE vive tem impacto na sua inclusão.

Ainda, dentro de uma linha de investigação futura, se poderia infirmar ou confirmar se as respostas educativas existentes serão as suficientes ou as mais adequadas para receber os alunos que terminam os diferentes ciclos da escolaridade obrigatória.

Apesar da mãe da Marta ainda não ter conseguido, “levar a carta a Garcia” iniciou certamente um trajecto seguro e uma linha de rumo e pese embora os resultados da sua participação não sejam os mais positivos, o certo é, que algo nela se modificou.

“Cada vez mais a escola não pode passar, para ser eficaz na sua acção, sem a participação activa das famílias” Porto (2005, p.17)

FONTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Ainscow, M.; Porter G. & Ferreira, W. (1997); *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa
- Ainscow, M. (1998); *Necessidades Especiais na Sala de Aula. Um guia para a formação de professores*. UNESCO/IIE, Lisboa
- Ainscow, M. & Ferreira, W.(2003) - Compreendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais. In Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, R.(2005). Educação e Família. Actas/Seminário “Educação e Família” 1ª ed.; [org.] Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios. ISBN 972-8360-32-0- I- Lisboa, Portugal, 27 de Maio de 2004.
- Albarello (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*.Lisboa:Gradiva.
- Arends, R. I.(1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Baily, D.B.; McWilliam, R. A.; Buysse, V.; Wesley, P. W. (1988). *Inclusion in the context of competing values in early childhood education. Early Childhood Research Quarterly*.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1998). A Educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Instituto de Inovação Educacional: Revista Inovação*.Vol.10..
- Barroso, J. (2003) – Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva. In Rodrigues, D.- *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto : Porto Editora.
- Bautista, R. (coord.). (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Col. *Saber Mais*. Dinalivro, Lisboa
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002)- *Índice para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. CSIE, Bristol.
- Botelho, T.(1994) - Reacção dos Pais a um filho nascido diferente. Revista Integrar n.º5. *Instituto do Emprego e Formação Profissional & Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*.
- Caeiro, T.(2005). Educação e Família. Actas/Seminário “Educação e Família” 1ª ed.; [org.] Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios. ISBN 972-8360-32-0- I- Lisboa, Portugal, 27 de Maio de 2004.
- Carmo, H. & Ferreira, M.(1998), *Metodologia da Investigação - Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

- Carvalho, F. (2007) – Escola para Todos? Perspectiva da Ecologia Humana. In Rodrigues, D. (Org.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva - Fac. de Motricidade Humana.
- César, M. (2003) - A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos e para Todos. In Rodrigues, D. (org.) *Perspectivas Sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educativas especiais*. Paris: Unesco, 1994 – xii, 47 p. – Adopt. pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 7-10 Junho, 1994.
- Convenção dos Direitos da Criança (1991) – Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação, 1991. 73 p..
- Correia, L. (1997) – *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*., Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003) *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora, Porto
- Correia, L. (2008) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para educadores e professores. 2ª Ed.* Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Serrano, A. (1997) - *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Serrano, J.(2000)- *Reflexões para a construção de uma Escola Inclusiva-Inclusão*. Porto. Porto Editora
- Cortesão, L. (2003) – Cruzando Conceitos. In Rodrigues, D.- *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto : Porto Editora.
- Costa, A. (1996) –) -*Currículos Funcionais 1ª ed.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. (2000) -*Currículos Funcionais – Manual para formação de Professores 1ª ed.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cuberos, M., Motta, A., Ruiz, E. (1997). *Deficientes Motores: Espinha Bífida*. In Bautista, R. (coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Col. *Saber Mais*. Dinalivro, Lisboa
- Grácio, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- Dardig, J. (2006). *A importância dos pais na Educação Especial*. Educare hoje (edição especial), 4, p: 32-33.
- Davies, D. (1989), – *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Delgado, P. (2009). O acolhimento familiar numa perspectiva ecológica-social. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 157-168.

- Díaz, J. & Resa, J. (1997). *A Criança Socioculturalmente Desfavorecida*. In Bautista, R. (coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Col. Saber Mais. Dinalivro, Lisboa
- Direcção Geral de Inovação e de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo [DGIDC] (2008) - *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Mem Martins. Ministério da Educação.
- Direcção Geral de Inovação e de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo [DGIDC] (2008) - *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*: Mem Martins. Ministério da Educação.
- D'orey, I. (1993). Escola, Família e Deficiência. *Revista Integrar*. Instituto do Emprego e Formação Profissional & Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1, 20-21.
- Estrela, A.,(1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*, Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005) *Métodos Qualitativos na Investigação científica*. Lisboa: Monitor- Projectos e Edições Lda.
- Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidade-Perspectivas Multidisciplinares*. Editora Âncora.
- Frances, A. E Ross, R.(2004). *Casos Clínicos: DSM-IV-TR – Guia para Diagnóstico Diferencial*. Lisboa: Climepsi Editores
- González, M. (2003) –Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In Correia, L. (Org.) *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora, Porto
- Henderson, A., & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is crucial to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Imbernón, F. & Alonso, M. (2007). *La Investigacion Educativa como herramienta de formacion del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Latorre, A.(2007). *La Investigación-acción: Conocer y Cambiar la Pratica Educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Lopez, I., (1998). *Rumo a uma Europa Livre de barreiras para as pessoas com deficiência*. EuroNews on Special Needs Education. Issue no.7. ISSN 1560-2397.
- Mantoan, M. T. (2001). *Os sentidos de Integração e de Inclusão no contexto da Inserção Escolar de Deficientes, Prática e Teoria. Somos Diferentes*, Faculdade de Educação – Unicamp.
- Marques (1988). *A Escola e os Pais: Como colaborar? 1ª ed.. Lisboa: Texto Editora*.
- Marques, R. (1993). *A escola e os pais: como colaborar?*, 4ª Ed. Lisboa: Texto Editora.
- Marques,, R. (1994). *Colaboração Escola-Famílias: Um conceito para melhorar a educação*. Revista ESES, 5.

- Marques,, R. (1997a). *A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional*. In D. Davies, e R. Marques e P. Silva (Eds.), Os professores e as famílias: a colaboração possível. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques,, R. (1997b). *Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: O que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América*. In D. Davies, e R. Marques e P. Silva (Eds.), Os professores e as famílias: a colaboração possível. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques,, R. (1997c). *O envolvimento das famílias no processo educativo: resultado de um estudo em cinco países*. Revista ESES, 8.
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo. Envolvimento das famílias no processo educativo*. Porto. Edições Asa
- Marques,, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2007). *Prefácio*. In Silva, P. Escolas, Famílias e Lares. Um Caleidoscópio de Olhares. Lisboa: Profedições.
- Martín, M. e Renauld, M. (coord.) (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO Colección Investigación, Salamanca.
- Matos, M. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Educação Especial e Reabilitação.
- Miguéns, M.(2005). Educação e Família. Actas/Seminário “Educação e Família” 1ª ed.; [org.] Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios. ISBN 972-8360-32-0- I- Lisboa, Portugal, 27 de Maio de 2004.
- Montadon, C & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores- Um Diálogo Impossível?* Oeiras.CELTA EDITORA
- Morgado,J. (2003)- Os desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas Coisas. In Correia, L. (Org.) *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora, Porto
- Neto, L.(2005). Educação e Família. Actas/Seminário “Educação e Família” 1ª ed.; [org.] Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios. ISBN 972-8360-32-0- I- Lisboa, Portugal, 27 de Maio de 2004.
- Neto, M.(2005). Educação e Família. Actas/Seminário “Educação e Família” 1ª ed.; [org.] Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios. ISBN 972-8360-32-0- I- Lisboa, Portugal, 27 de Maio de 2004.
- NICHCY (2010, Fevereiro). La espina bífida. *Centro Nacional de Disseminación de Información para Niños con Discapacidades. Hoja Informativa sobre Discapacidades*, FS 12-SP
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidade Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S.(1996). *Necessidades Educativas de Educação: Da exclusão à Inclusão na escola comum*. Inovação vol.9, nº3, Lisboa.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, vol.11, nº1, Lisboa
- Noronha, M. & Jesus, M.(1998). *Educação Intercultural – Cooperação Escola-Família-Guia do Facilitador*..Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural-Ministério da Educação.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança multideficiente- guia para educadores*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.
- Organização Mundial de Saúde (1976). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens*. Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Organização Mundial de Saúde.(1980). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens*. Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (1997). *Table Ronde International: "Images du Handicapé Proposées au Grand Public.*, Paris : UNESCO
- Pereira, F., (1996). *As representações dos professores de Educação Especial e as necessidades da família*.-S.N.R. Lisboa Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Porto, M.(2005). Educação e Família. Actas/Seminário “Educação e Família” 1ª ed.; [org.] Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios. ISBN 972-8360-32-0- I- Lisboa, Portugal, 27 de Maio de 2004.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE Lusófona de Humanidades e Tecnologias –Reitoria.
- Primo, J. & Mateus, D. (2008). *Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (Aplicáveis a dissertações de Mestrado)*.Lisboa: Universidade
- Quivy, R. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*.Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reimão, C. (1997). “*A Cooperação entre a Escola e a Família*”. In Pedro d’Orey Cunha. *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Ribeiro, M. e Sarmiento, T. (2005). *O envolvimento dos pais na construção de uma rede terapêutico-educativa*. Inclusão, 6, 21-43
- Rodrigues, D. (Org.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva - Fac. de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para a Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto : Porto Editora.

- Roldão, M. (1999) - *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2000) - *Currículo e Gestão das Aprendizagens*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores.
- Roldão, M. (2003) – Diferenciação Curricular e Inclusão. In Rodrigues, D.- *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto : Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir- Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5,127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Rev. Port. de Educação*, 2007, vol.20, no.2, p.105-149. ISSN 0871-9187.
- Santos (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão- Quando Todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 53-75
- Sarmiento, T, & Marques, J. (2007). Investigação-acção e construção da cidadania. *Revista Lusófona da Educação*, 9, 85-102.
- Serrano, J. (2007). Sala de Aula: Porta para a realidade ou utopia da educação inclusiva?.In David Rodrigues (Org.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva - Fac. de Motricidade Humana.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas Famílias: etnicidade e classes sociais*. 1ªed.. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Seabra, T. (2008). *Desempenho Escolar, desigualdades sociais e etnicidade [texto policopiado]: Os descendentes de emigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*. [S.I]: Seabra, T. 2008. Ix, 330 p. Tese Doutoramento, Sociologia – Especialidade em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação, ISCTE, 2008.
- Silva, P.(2008). *Escolas, Famílias e Lares. Um Caleidoscópio de Olhares*. Lisboa: Profedições.
- Silva, P.(2008). Escola/ Família/ Comunidade. Actas/Seminário “Escola/ Família/ Comunidade”; [org.] Conselho Nacional de Educação; dir. Manuel I. Miguéns; Seminários e Colóquios. ISBN 978-972-8360-54-2- I Portugal. Conselho Nacional de Educação. II Miguéns, Manuel, 16 de Outubro de 2007.
- Sim-Sim, I., ed lit. (2005)- *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*. 1ª edição. Lisboa: Texto Editores.
- Sprinthall, N.; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista* . Lisboa: Editora McGRAW-HILL.
- Soares, A.(2008). Escola/ Família/ Comunidade. Actas/Seminário “Escola/ Família/ Comunidade”; [org.] Conselho Nacional de Educação; dir. Manuel I. Miguéns; Seminários e

Colóquios. ISBN 978-972-8360-54-2- I Portugal. Conselho Nacional de Educação. II Miguéns, Manuel, 16 de Outubro de 2007.

-Talaia, A. (1999). Os Pais na Escola e a Escola com os Pais. *Revista Integrar*. Instituto do Emprego e Formação Profissional & Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 17, 26-34.

-Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente.

-Silva, M.(1998). *A Escola e as Famílias*. In Noronha, M. & Jesus M.. Educação Intercultural- Cooperação Escola/Família – Guia do Facilitador. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Ministério da Educação.

-Vieira, F.;Pereira M.; – (2003) -Se Houvera quem me Ensinara... – A Educação de Pessoas com Deficiência Mental 2ª Edição.Lisboa- Fundação Calouste Gulbenkian.

-Villas-Boas, A. (2001). *Escola e Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

-Villas-Boas, A. (2008).. Escola/ Família/ Comunidade. Actas/Seminário “Escola/ Família/ Comunidade”; [org.] Conselho Nacional de Educação; dir. Manuel I. Miguéns; Seminários e Colóquios. ISBN 978-972-8360-54-2- I Portugal. Conselho Nacional de Educação. II Miguéns, Manuel, 16 de Outubro de 2007.

-Warnock, H.M. (1978)- *Special educational needs report the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty Office.

-Zabala, M. A. (1994)- *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Colecção Perspectivas Actuais. Rio Tinto: Edições Asa,.

Webgrafia

-http://www.redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf. Acedido a 20 de Julho, 2010.

-AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. (1992). [Online] Disponível em: <http://www.aamr.org/Policies/fagmentalretardation .html>. Acedido a 23 de Maio, 2010.

-CONVENÇÃO nº. 159 da OIT- [On-line] Disponível em: - <http://www.arquitetura.com.br/acessibilidades/leis.htm>. Acedido a 23 de Maio, 2010.

-Mantoan, M.T.E., (1998) – “Educação Escolar de Deficientes Mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cad.CEDES*. [On-line] Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> Acedido em a 23 de Maio, 2010.

-TRATADO DE AMESTERDÃO. (1997). [On-line] Disponível em: <http://www.historiasiglo20.org/europortug/cidunião.htm>- Acedido a 12 de Maio, 2010.

-Associação Spina Bifida e Hidrocefalia de Portugal [ASBIHP]. (2010). <http://www.asbihp.pt/index.php/associacao> . Acedido a 12 de Maio, 2010.

-Associação Americana de Deficiência Mental [AAMR]. (2005). <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/deficiencia-mental.htm>. Acedido a 14 de Janeiro, 2005.

Legislação

-Decreto - Lei nº 319 /1991. “D.R.I Série A.193 (1991-08-23) (4389-4393)

-Decreto-Lei nº3/2008. “D.R.I Série”. 4 (2008-01-07) 154-164.

