

O Papel da Família e da Escola Inclusiva num Percurso de Desenvolvimento Resiliente - Um Estudo de Caso -

Maria Eugénia Gonçalves de Sousa

Trabalho de Projecto apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Pereira, da Unidade Técnico Científica de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Não há, não,
duas folhas iguais em toda a criação.

Ou nervura a menos, ou célula a mais,
não há, de certeza, duas folhas iguais.

Limbo todas têm,
que é próprio das folhas;
pecíolo algumas;
baínha nem todas.
Umás são fendidas,
crenadas, lobadas,
inteiras, partidas,
singelas, dobradas.

Outras acerosas,
redondas, agudas,
macias, viscosas,
fibrosas, carnudas.

Nas formas presentes,
nos actos distantes,
mesmo semelhantes
são sempre diferentes.

Umás vão e caem no charco cinzento,
e lançam apelos nas ondas que fazem;
outras vão e jazem
sem mais movimento.

Mas outras não jazem,
nem caem, nem gritam,
apenas voam
nas dobras do vento.

É dessas que eu sou.

António Gedeão (Poesias Completas, 1956-1967)

Agradecimentos

Ao meu filho Gonçalo Alexandre, por ser o Sol e a “estrelinha” da minha vida e completar a minha realização pessoal.

Ao Vasco com amor.

Meu marido e o maior companheiro, por acordar todos os dias ao meu lado, ser a minha fonte de optimismo, alegria, serenidade e ânimo...para continuar sempre em frente.

Aos meus pais, José de Sousa e Maria Natália, que cultivaram em mim as raízes que permitiram que eu chegasse até aqui. Meus melhores amigos, meus melhores conselheiros e meus maiores ídolos. A minha eterna e profunda gratidão.

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Pereira, pela confiança que depositou em mim, pela paciência e perseverança para comigo, dando-me alento para continuar. Com toda a certeza, uma *força de transformação* na minha vida.

Um especial agradecimento a todos que contribuíram e permitiram a realização deste estudo, *António Malta, Emília Bonifácio, José Silva, João Paulo Brás, Lurdes Salvado e Maria Cândida Brito.*

Aos meus amigos, Fernanda Batista, Maria José Valente (Zézinha), Paula Pereira e Pedro Rafael, que de forma incondicional, em momentos diferentes, alguns muito críticos, me ajudaram a concretizar este trabalho.

Bem-hajam.

Ficarão definitivamente no meu coração.

Resumo

O propósito deste Trabalho de Projecto é a compreensão e a análise da influência dos contextos relacionais e escolares no percurso desenvolvimental de um jovem, após a vivência de uma primeira infância marcada pela adversidade e pela negligência. O objecto de estudo é um indivíduo do género masculino com quinze anos, que frequentava a Escola Básica no ano de realização desta pesquisa (2009/2010), e que tivemos oportunidade de conhecer, enquanto professora.

A questão que gera a nossa pesquisa é compreender de que forma as vivências cognitivas e relacionais presentes nos percursos de aprendizagem podem colmatar as dificuldades vivenciadas durante a primeira infância. Nesse sentido, tivemos como preocupação ouvir e valorizar os intervenientes mais significativos na sua história de vida, particularmente os pais adoptivos e alguns dos elementos da comunidade escolar.

Salientamos a importância decisiva do processo de inclusão escolar, no percurso de vida do sujeito em análise.

O suporte conceptual nuclear da nossa pesquisa foi o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner que nos permitiu examinar, simultaneamente, aspectos do indivíduo em desenvolvimento, aspectos do contexto imediato e histórico, os processos interactivos que vinculam os dois e promovem o próprio desenvolvimento. O conceito de resiliência assumiu também um suporte significativo na compreensão do percurso desenvolvimental de sucesso do nosso sujeito.

Trata-se de um estudo de caso, de carácter descritivo e exploratório. A análise dos resultados obtidos mostrou que a identificação e o acompanhamento precoce e progressivo de crianças com problemas de desenvolvimento, permitirá o sucesso das intervenções a realizar. Podemos, assim, evidenciar o papel fulcral do contexto familiar e de toda a rede de suporte extra-familiar evidenciada por várias estruturas no percurso de resiliência do nosso sujeito.

Palavras-chave: Educação Especial, Estudo de Caso, Família, Inclusão, Resiliência, Urie Bronfenbrenner.

Abstract

The purpose of this Project Work is to analyse and to understand the influence that school and relational contexts have during the developmental course of a adolescence who had an adversity and neglected childhood. This study is on a fifteen year old masculine gender who was attending Elementary School in 2009/2010, the year in which this research work was done and I, as a teacher, meet him.

The main question of our research work is to understand how cognitive and relational experiences during the learning process can overcome the difficulties found in early childhood. Therefore we found it important to get in touch and listened to all those that had a key role in the subject's life story, specially his adoptive parents and some people from the school community.

We would like to emphasize the important decision of school inclusion in the subject's life course.

The main conceptual support of our research was based on the Ecological Model of Human Development by Urie Bronfenbrenner. It allowed us to examine simultaneously the development aspects of the subject, present and historical contexts, the interactive processes that link both of these and promotes development. The concept of resilience was also a great support in order to understand the successful developmental course of the subject.

This case study has a descriptive and exploratory nature. The results of this study show that the identification and the early monitoring and the progress of children with development problems will allow the undertaken interventions to be successful. We can highlight the importance of the family background and all the network support beyond the family in the course of resilience of the subject in study.

Keywords

Keywords: Special-Needs Education, Case study, Family, Inclusion, Children with disabilities, Resilience, Urie Bronfenbrenner.

Índice

Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento teórico	5
1 - Contextualização do problema e do caso	5
2 - A Educação Especial numa Escola Inclusiva.....	7
3 - O Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner	25
4 - O Conceito de Resiliência	30
Parte II – Estudo Empírico	35
1 - Introdução	35
2 - Metodologia do Estudo de Caso	36
2.1 - Participantes do estudo	37
3 - Procedimentos	39
4 - Instrumentos	40
5 - Análise dos Dados Recolhidos	41
Caracterização do Sujeito do Estudo	41
5.1 - Descrição do processo desenvolvimental do J.C.	41
5.2 - Análise integradora dos resultados.....	46
6 - Limitações do Estudo	62
Considerações Finais.....	64
Referências Bibliográficas	68
Outra Bibliografia Consultada	73
Legislação consultada	76

Anexos.....	77
Anexo 1 - Autorizações.....	79
Anexo 2- Notas de campo.....	83
Anexo 3 - Guião das Entrevistas	87
Anexo 4 - Transcrição das entrevistas.....	95
Anexo 5- Relatório Pedagógico	117
Anexo 6- Planos Educativos Individuais - PEI	123
Anexo 7- Registos de Avaliação.....	165
Anexo 8- Testemunhos de Professores dos Concelhos de Turma (3º ciclo)	207
Anexo 9- Planificação do processo de Avaliação (recolha de informação por referência à CIF - CJ).....	219

Índice de figuras

Figura 1 - Teoria Ecológica de Urie Bronfenbrenner (Duque, 2009).	27
Figura 2 - O modelo ecológico de Bronfenbrenner (Portugal, 1992, p. 40).	29
Figura 3 - Resiliência e multidisciplinaridade (Blandtt, 2007).	34

Lista de abreviaturas

SIGLAS E ABREVIATURAS

APP - Apoio Pedagógico Personalizado
CIF - CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças Inadaptadas
CEI - Currículo Específico Individual
DA - Dificuldades de Aprendizagem
DDA- Desordem por déficit de atenção
DDAH- Desordem por déficit de atenção e hiperactividade
DST - Doença Sexualmente Transmissível
GAPP - Grupos de Apoio Psicopedagógico
IAM - Instituto de Assistência a Menores
J.C. - Sujeito do estudo
ME - Ministério da Educação
NARC - National Association of Retarded Citizens (USA)
NEE - Necessidades Educativas Especiais
NEEP - Necessidades Educativas Especiais Permanentes
ORL - Otorrinolaringologia
PIT - Plano Individual de Transição
PE - Programa Educativo
PEI - Plano Educativo Individual
SADA - Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem
SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
SOD - Serviço de Orientação Domiciliária
UEE - Unidades de Ensino Estruturado
UAE - de Unidades de Apoio Especializado
Wisc-R - Escala De Inteligência De Wechsler para Crianças
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VIH - Vírus da Imunodeficiência Humana

Introdução

“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”.

Immanuel Kant

Face às mudanças da vida actual torna-se fundamental que as instituições e os indivíduos que compõem a nossa sociedade se preparem para os grandes desafios deste novo século, tendo em conta as diferenças sociais e pessoais. É fundamental que a escola, palco de aprendizagens fundamentais, encare a formação e a especialização de professores e educadores como uma prioridade que, de modo algum, poderá ficar à margem destas metamorfoses.

Hoje, mais do que nunca, o professor deverá ser alguém que continuamente sabe resolver dilemas no seu trabalho de interacção com os alunos. Daí, ser exigido ao docente um conhecimento de carácter prático e contextualizado, a par do seu conhecimento científico que também exige permanente actualização. É assim, neste cruzamento entre a teoria e a prática, que emerge o conhecimento profissional.

[...] A escola um local privilegiado para a detecção e acompanhamento das várias situações que surgem. A escola é o lugar onde se detecta a maioria das deficiências ligeiras ou limiares, já que estas passam despercebidas mais facilmente entre a população não escolar e nas primeiras etapas do desenvolvimento (Alves, 1997, p. 211).

A defesa da igualdade de direitos e de oportunidades da pessoa com deficiência criou a possibilidade de normalizar a sua forma de vida. Passou-se assim a defender que esta se desenvolvesse num ambiente o menos restritivo e o mais semelhante possível ao da pessoa sem deficiência. A inclusão escolar aparece, então, como a melhor maneira de corresponder às novas perspectivas, criando recentemente novos desafios à sociologia da educação e à organização escolar.

Não deve ser esquecido que a educação para todos é uma política educacional fundamental a nível nacional e global. É um palco para desenvolver esforços na reforma educacional e para aplicar fundos que proporcionam o seu desenvolvimento. É nossa missão assegurar que a educação inclusiva é reconhecida como parte da agenda da educação para todos. Assim, os interesses educacionais das crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem são contemplados nos progressos da educação para todos (Hegarty, 2006, p. 73).

Deste modo, não parece adequado uma visão educativa demasiado centrada na perspectiva médica, considerando a educação especial como uma forma de colmatar a deficiência apenas no aspecto inerente ao próprio indivíduo, caindo-se na tentação de aniquilar

a dimensão social e contextual do problema e os aspectos relativos à organização escolar. Logo devemos considerar

[...] a escola numa perspectiva de escola inclusiva, onde se deverá processar de uma educação para todos, o que implica uma responsabilização do meio envolvente pela resposta adequada a cada um, o que irá mobilizar um maior número de intervenientes, no processo educativo” (Sanches, 1995, p. 14).

A escola tem um papel basilar na formação da personalidade do indivíduo, representando para todos uma preparação para a vida social, não se esgotando no abastecimento de conhecimentos unicamente académicos. Tal como mencionado por Senos & Diniz (1998), o contexto escolar é um dos locais privilegiados para aprofundar o processo de sociabilização. É por este motivo que os indivíduos com necessidades especiais devem ter o direito de serem incluídos no contexto educativo regular para que as suas potencialidades e capacidades sejam maximizadas (Correia & Cabral, 1999).

No presente, as instituições educativas, ao possibilitarem a interacção entre os/as alunos/as com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), têm, necessariamente, que se adaptar a todas as crianças, ou seja, à variedade humana. Nesta medida, os princípios que actualmente coordenam o atendimento de alunos/as com NEE são a integração e a inclusão, de modo a serem igualmente felizes. Tendo em conta a perspectiva da escola inclusiva, é a escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e dos nossos jovens, em vez de serem estes a adaptarem-se quase exclusivamente, às exigências da escola. No entanto, para que isto aconteça, têm que ocorrer muitas mudanças a nível organizacional, nomeadamente envolvendo a coordenação das interacções entre os diferentes intervenientes da comunidade escolar. Uma escola de todos para todos, em que a cada aluno seja dada voz, subscreve os princípios da inclusividade, entendendo-se por inclusão o oposto de exclusão. Deste modo, a escola deixa de ser um local privilegiado apenas para alguns, para ser um espaço - tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar, nomeadamente por sentir que é respeitada (Rodrigues, 2003).

As teorias de Urie Bronfenbrenner, um dos autores basilares deste trabalho, desenvolvem a *Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano*: destacam basicamente o reafirmar que o desenvolvimento humano é apoiado em quatro níveis dinâmicos e inter-relacionados: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo (Bronfenbrenner, 1996). A sua proposta difere da Psicologia Científica dominante até então: valorizando os aspectos saudáveis do desenvolvimento, assume que a compreensão do ser humano assenta em estudos realizados em ambientes naturais e na análise da participação da pessoa focalizada no maior número possível de ambientes e em contacto com diferentes pessoas. Também conhecido como a *Teoria Ecológica do Desenvolvimento*, o modelo explicita uma visão de desenvolvimento humano plenamente contextualizada, com aspectos fundamentais divergentes dos da Psicologia Clínica e da Psicologia Científica laboratorial e psicodiagnóstica (Alves, 1997).

Sustentamos a ideia de que, em pesquisa, deve haver uma conexão clara e consistente entre a teoria que usamos, os métodos que empregamos e o modo como analisamos os dados. As abordagens teóricas que utilizaremos têm em conta a teoria de Urie Bronfenbrenner: trata-se de uma teoria ecológica e sistémica, competindo-nos examinar simultaneamente aspectos do indivíduo em desenvolvimento, aspectos do contexto imediato e histórico, os processos interactivos que vinculam os dois e promovem o próprio desenvolvimento, bem como acompanhar esse desenvolvimento por um período de tempo. Para este teórico toda a pessoa é significativamente influenciada pelas interacções entre os ecossistemas que se sobrepõem: mesosistema, microsistema, exosistema, e macrosistema, denominados contexto do desenvolvimento humano, que compõem o cronossistema. Este modelo fornece-nos um quadro conceptual que nos permite conceber a interacção sujeito-mundo e o consequente desenvolvimento. Realçando que “[...] o sujeito em desenvolvimento é colocado no centro e que as suas mais directas interacções são realizadas com o microsistema estando os outros contextos mais vastos envolvidos: mesosistema, exosistema e macrosistema” (Portugal, 1992, p. 7).

Gostávamos ainda de destacar que no interior deste modelo o que é importante é a criança, pois é ela que se pretende compreender, no seu contexto, de um modo mais completo e adaptado, para melhor a poder ajudar a desenvolver em todas as suas capacidades. Bronfenbrenner, como ele mesmo escreve, defende uma perspectiva do desenvolvimento humano que se baseia num novo conceito do desenvolvimento da pessoa, do meio envolvente e da sua interacção.

[...] I offer a new theoretical perspective for research in human development. The perspective is new in its conception of the developing person, of the environment, and especially of the evolving “Between the two” (Bronfenbrenner, 1979, p. 3).

Efectivamente, não se pretende apresentar um conjunto de critérios teóricos a seguir escrupulosamente, mas um quadro nocional susceptível de criar nos investigadores uma série de questões, cabendo-nos decidir que projectos de investigação são mais aliciantes e exequíveis.

The future belongs to those nations who are prepared to make and fulfill a primary commitment to their and their children. For only in this way will it be possible to counteract the alienation, distress and break down of a sense of community that follow in the wake of impersonal technology, materialism, urbanization and their unplanned, dehumanizing consequences.

[...] a commitment to change the institutions that now determine and delimit how children and parents live, who can obtain health care for his family, a habitable dwelling, an opportunity to spend time with one’s children, or receive help and encouragement from one’s community in the demanding and richly gratifying task of enabling the young to develop into competent and compassionate human beings (Bronfenbrenner, 1975, cit. in Portugal, 1992, p. 126).

Por sua vez, o conceito de resiliência será apresentado de uma forma que pretendemos que seja integrada, destacando-se a sua importância na compreensão do processo de desenvolvimento e nos progressos do caso em análise. Trata-se de uma concepção relativamente recente no campo da Psicologia que, apesar de ser pesquisada e investigada há alguns anos, só recentemente tem sido discutida do ponto de vista teórico e metodológico em encontros internacionais. Poder-se-á dizer que as pesquisas sobre o processo de resiliência ainda estão numa fase de exploração. Nos Estados Unidos, Canadá e em diferentes países da Europa, a palavra resiliência é utilizada com mais frequência do que em Portugal, tanto por profissionais das ciências sociais e humanas como em referências nos meios de comunicação social. Poder-se-á dizer que resiliência é a capacidade de responder, de forma saudável e produtiva, a circunstâncias de adversidade ou trauma, sendo considerada elementar para gerir o *stress* da vida quotidiana.

As pessoas resilientes usam os seus recursos internos para lidar com as contrariedades habituais da vida.

A resiliência é um reflexo, uma maneira de enfrentar e compreender o mundo, profundamente gravada na mente e na alma de uma pessoa. As pessoas e as empresas resilientes enfrentam a realidade com solidez, dando significado à adversidade em vez de clamar em desespero, e improvisar soluções a partir do nada. As outras não (Coutu, cit. in Borysenko, 2009, p.33).

Apresentamos/centramo-nos em seguida no estudo empírico, que teve como ponto de partida a seguinte questão de investigação: De que forma as vivências cognitivas e relacionais presentes nos percursos de aprendizagem podem colmatar as dificuldades desenvolvimentais da 1ª infância?

Articulando esta questão com os objectivos a atingir, pretendemos compreender de que forma a Escola e a Família responderam de forma consistente, activa e imediata às dificuldades do nosso sujeito. Para poder realizar este estudo de caso, de carácter descritivo e exploratório, pretendemos estudar em profundidade um indivíduo específico, inserido nos seus contextos relacionais. Seleccionamos os métodos e estratégias que nos pareceram mais adequados para uma análise rigorosa e compreensiva.

Parte I - Enquadramento teórico

1 - Contextualização do problema e do caso

“Quem chamou brincar ao viver do miúdo foi o adulto. O miúdo, de tão demasiado ocupado a viver, nunca de tal palavra se lembraria” (Onofre, 1996, p. 13).

O J.C., designação do nosso sujeito, é fruto de um casal de toxicodependentes, cujo pai era portador do Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH), já falecido vítima de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA). A mãe dedicava-se à prostituição, tendo abandonado o J.C. à nascença, ficando unicamente a cargo do pai biológico. Ao longo dos dois primeiros anos de vida, apenas viveu com o pai. Após o falecimento deste, o J.C. ficou sob os cuidados directos de uma tia paterna. Dos dois primeiros anos de vida em comum com o pai biológico, pouco ou nada se sabe: como a criança era assistida (a qualquer nível), nomeadamente a que tipo de vivências foi sujeita nesse mesmo período. Apenas se sabe que as condições de alojamento eram bastante degradantes, num bairro pobre. No terceiro ano de vida, foi viver com um casal - que são hoje os seus pais adoptivos. Inicialmente, verificaram que a criança padecia de graves e múltiplos problemas de saúde. De imediato, iniciaram a resolução desta situação a nível médico (independentemente da sua adopção não estar legalizada). Esta intervenção a nível médico foi bastante atempada, podemos mesmo dizer acelerada, dado que a mãe adoptiva trabalhava numa unidade Hospitalar em Lisboa. Posteriormente, os pais adoptivos transferiram-se para o distrito de Castelo Branco: a mãe adoptiva continuou a desempenhar as mesmas funções de Auxiliar de Acção Médica, numa unidade hospitalar do distrito, onde hoje ainda exerce a mesma profissão. O pai adoptivo trabalha numa oficina de automóveis, havendo um carácter harmonioso, claramente evidenciado nesta família de adopção. O J.C. continuou a frequentar consultas de otorrinolaringologia, no Centro Hospitalar Cova da Beira (Covilhã), seguido nas Consultas de Desenvolvimento por Dificuldades de Aprendizagem moderadas de etiologia não esclarecida, segundo os estudos metabólicos imagiológicos e genéticos efectuados. Frequentou o programa de terapia da fala por dislalias e terapia Psicomotora. “A aquisição da linguagem é, provavelmente o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância” (Rigolet, 2006, p. 19). Quando o conhecemos, no ano lectivo 2007/2008 apresentava algumas dificuldades a nível da comunicação, linguagem utilizada muito restrita (gritos e outros sons eram bastante frequentes), revelava dificuldade de articulação de palavras, pronunciava as palavras de forma incorrecta, omitindo, trocando, distorcendo ou acrescentando fonemas ou sílabas às mesmas (**Anexo 5**). Como refere o Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto “Têm-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na *praxis* social”. O aluno, se conseguir comunicar através da linguagem verbal, poderá desenvolver situações de diálogo, transmite as suas vivências, emite opiniões e melhora a sua linguagem. Mas além deste problema linguístico, revelava dificuldades na compreensão e na

aplicação de conceitos básicos, especialmente a nível do raciocínio, do cálculo e na resolução de problemas. Manifestava ainda algumas dificuldades na interpretação de textos e na escrita, embora se tenha observado uma evolução progressiva, bastante notória durante a adolescência.

Necessitava de melhorar a sua atenção e concentração, ser mais organizado com o seu material escolar a utilizar diariamente, e planear com mais rigor o seu trabalho quotidiano. Apesar destas contrariedades, encontrava-se bem integrado na turma onde sempre esteve (dado que o nosso sujeito de estudo não tem qualquer retenção no seu percurso escolar). Revelava um óptimo relacionamento com todos os colegas e participava em todas as actividades propostas.

Realçamos a cumplicidade que este aluno estabeleceu com a sua Directora de Turma e Professor de Educação Especial, tornando-se ambos elos de ligação basilares entre a família e a escola. Além disso, foi-lhe dado estímulo e incentivo para o prosseguimento dos seus objectivos, nomeadamente na concretização das suas aprendizagens futuras: na área da arte/arquitectura. Perante as características do nosso sujeito os contextos envolventes narrados anteriormente, decidimos relacioná-las com as teorias propostas pelo autor Urie Bronfenbrenner como suporte teórico deste estudo de caso. Justifica-se tal decisão, pelo potencial que este modelo tem para explicar, a indissolubilidade entre a pessoa em desenvolvimento e os contextos em que ela se insere. Para este autor, os seres humanos criam os ambientes que moldam o curso do desenvolvimento humano. As acções de cada sujeito influenciam os múltiplos laços físicos e culturais que o moldam, e esta corrente torna os seres humanos - para melhor ou para pior - activos produtores de seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2005).

Ao longo dos tempos, a investigação tem mostrado, de uma forma consistente, que a 1ª infância é uma fase excessivamente importante na vida do ser humano, uma fase em que as mudanças são extraordinariamente rápidas e o cérebro é moldável. A função de educar nestes primeiros anos é, cada vez mais, difícil, quer para os pais, quer para os profissionais, quer mesmo para quem é responsável por políticas educativas. Deste modo, pretendemos neste trabalho expor algumas das vivências a que O J.C. foi sujeito na 1ª infância (restritivas e bastante adversas), as vivências posteriores (nomeadamente os percursos de aprendizagem) até à adolescência, propícias para uma evolução saudável. A importância destas últimas serão realçadas, a fim de tentar determinar qual o seu papel e estratégias utilizadas para superar as profundas contrariedades/adversidades durante a 1ª infância. Neste percurso, pretendemos identificar e compreender o papel dos pais adoptivos e da escola, nomeadamente ao nível da Educação Especial.

De referenciar que, não havendo um diagnóstico específico, apresentava dificuldades em diferentes áreas. Este facto condicionou a decisão de não apresentar um capítulo sobre um problema desenvolvimental específico, tendo tido a preocupação de, num primeiro momento do nosso trabalho, apresentar a contextualização do problema e do caso.

2 - A Educação Especial numa Escola Inclusiva

Educação inclusiva:

Um sonho que não se sonha só

Se queremos a mudança, temos que vencer a resistência.

Se temos múltiplos saberes, devemos aprender a desconstruir para incluir.

Se somos educadores, devemos:

Aprender a enxergar o que não é visto

Ouvir o que não é dito

Entender o que não é falado

Acolher a todos em sua totalidade e diversidade

Como pessoas de direitos

E co-responsáveis por sua cidadania e cidadania de todo(a)s.

Se sonhamos com uma educação inclusiva, devemos:

Sonhar de mãos dadas

Cultivar a sensibilidade e o entusiasmo

Transformar palavras em acção

Acreditar que podemos conviver com a diversidade e pluralidade

Limitações e possibilidades de superação da realidade que temos

Construindo passo a passo,

A realidade que queremos!

Liduína Felipe de Mendonça Fernandes (Mossoró, RN)

Porém, quando uma criança nasce, as desvantagens que apresenta à nascença para construir a sua pessoa são quase sempre aumentadas. O problema é que o meio habituou-se a avaliar os indivíduos pelas mesmas regras cognitivas e comportamentais e às reacções negativas do meio vem juntar-se a marginalização pelo sistema escolar.

Essa não-aceitação da criança com deficiência e a *marginalização* do sistema escolar vai privá-la dum factor essencial que é o modelo comportamental das outras crianças. Daí, novas dificuldades na relação com o mundo e novos fracassos. O ser humano só pode desenvolver-se, expressar-se ou afirmar-se, se ele aprende, isto é, se adquire no ambiente, na comunidade onde vive, os conhecimentos de que tem necessidade para se tornar uma pessoa e para se adaptar ao mundo que o cerca, independentemente de ser ou não deficiente. É por isso que, actualmente, se pensa que o melhor meio de ajudar as crianças com necessidades educativas especiais e

favorecer o seu desenvolvimento é aceitá-las no mundo das outras crianças. Como refere Abreu (1979, p. 206),

[...] o indivíduo isolado não existe (...) todo o comportamento é relacional, o desenvolvimento de cada personalidade depende da contextura de relações que se estabelece com o “mundo” dos objectos e sobretudo com o “mundo” dos outros.

Isto corresponde a dizer que a interacção com um ambiente rico e estimulante e com a aprendizagem activa tendem a promover o desenvolvimento.

Face a estes propósitos, muitos países se têm preocupado em desenvolver uma política que inclua no mesmo sistema escolar todas as crianças, inclusivamente as que apresentam necessidades educativas especiais (NEE). Basicamente, o que se pretende é reduzir as barreiras que têm segregado muitas crianças e jovens do sistema regular de ensino e da comunidade em geral.

[...] Durante muitos anos, existiu um sistema de segregação que impedia as crianças com NEE de frequentarem as escolas regulares. Todo este processo tem evoluído, mas, mesmo assim, ainda existem muitas crianças em instituições especiais.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi confirmada pela Declaração de Educação para Todos, adoptada pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pelo Governo de Espanha, em colaboração com a UNESCO e teve lugar em Salamanca de 7 a 10 de Junho de 1994.

Assim, a escola deve adaptar-se a todas as crianças e não as crianças à escola. É cada vez maior a responsabilidade do ensino regular por todos os alunos. Nesta óptica, a escola precisa de estar preparada para se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas e outras.

Na concepção de NEE devem incluir-se

[...] crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Declaração de Salamanca (1994, p. 6).

Este conceito de NEE deu origem ao conceito de escola inclusiva, em que a pedagogia passa a ser centrada no aluno, tomando sempre por base as características individuais, interesses e necessidades de aprendizagem.

Toda esta evolução de conceitos e princípios sobre Educação Especial tem sido acompanhada em Portugal por vários documentos legisladores.

Destacamos a Lei de Bases do Sistema Educativo que consagra nos artigos 17º e 18º a integração em estabelecimentos regulares de ensino, como modelo preferencial da educação para crianças com Necessidades Educativas Especiais, o Decreto-lei nº 35/90 de 25 de Janeiro cujo teor é o de “Escolaridade para Todos”.

Distinguimos também o Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto, numa perspectiva de “ESCOLA para TODOS”, em que se pretende assegurar às crianças com N.E.E. a frequência da escola regular e nortear os princípios da sua integração.

Nesta perspectiva, a escola precisará de estar apetrechada com os recursos necessários para o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Com a publicação do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro de 2008, pelo Ministério da Educação, é definido o âmbito da educação especial, assim como o processo de referenciação, avaliação, a elegibilidade e a tipologia dos alunos a beneficiarem de educação especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. A presente Lei faz referências à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e à adequabilidade das respostas educativas.

Ao longo da história, os homens reconheceram sempre mal os que eram “diferentes” e as crianças com Necessidades Educativas Especiais não foram excepção. De tal maneira que a primeira e primitiva segregação foi a supressão dos que apresentavam deficiências.

E que atitude vem tendo a Escola e a Sociedade para com os outros, os chamados “atrasados” e com visíveis sinais de deficiência? Que resposta a escola tem para estas crianças? Que recursos procuram implementar para se ajustar às características e necessidades destas crianças?

A humanidade não tem equacionado sempre da mesma forma a problemática da deficiência ao longo dos tempos. Segundo Lowenfeld, cit. in por Moniz Pereira (1984, p. 37), ela tem sido perspectivada de quatro formas distintas que correspondem a períodos diferenciados na história:

- Separação;
- protecção;
- emancipação e integração.

A separação era geralmente praticada por duas vias: Aniquilação e Veneração.

Nas sociedades primitivas existiam poucos deficientes, dado que estes, como todos os indivíduos sem condições de subsistência autónoma e sem defesas contra a doença eram suprimidos. Outro factor que contribuía para o seu extermínio, segundo alguns autores, era o pensamento mágico-religioso que considerava o deficiente como um perigo.

Relativamente ao cego, pensava-se que ele era *possuído por um espírito maligno*, tornando-se assim objecto de receio religioso e noutras sociedades era divinizado porque se acreditava que ele comunicava com os deuses.

Na China, os surdos eram lançados ao mar. Na Gália, eram sacrificados à deusa Teutatis por ocasião da festa agárico. Em Roma, crianças com deficiências físicas eram atiradas aos rios.

Ao longo de toda a Idade Média, muitos seres humanos física e mentalmente diferentes eram associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria. Foram, por isso, vítimas de perseguições, julgamentos e execuções.

Referenciando outras civilizações, houve deficientes que não foram executados, mas deixados ao cuidado das famílias, da mesma maneira que os idosos. Alguns casos foram venerados como Homero, Tiresias e Phineus, entre outros. Eram considerados pessoas cheias de dignidade e de saber que falavam dos mistérios da vida e da morte, dos deuses, que contavam histórias e cantavam. Este último costume, permaneceu por alguns anos, dando origem mais tarde à figura do *bobo da corte*.

A concepção de Protecção apareceu com o desenvolvimento das religiões monoteístas. As primeiras sociedades cristãs consideram as crianças órfãs, os idosos e os cegos como protegidos especiais da igreja e com categorias especiais na legislação em muitos países. Nessa altura a cegueira era considerada uma forma de alcançar o céu.

Criaram-se então asilos e hospitais, tais como o de São Basílio no século IV, principalmente para cegos.

Na Idade Média, foram criados hospícios para deficientes na Suíça, Alemanha e Itália, sendo o primeiro fundado por São Luís em França, no ano de 1260. A maioria destes hospícios tinham características assistenciais e os deficientes eram unicamente alimentados e vestidos. Tratavam-nos bem porque acreditavam que eles tinham poderes junto de Deus.

No início do século XVI, com o aparecimento do movimento reformista da igreja, os deficientes eram vistos como pessoas sem Deus, pensamento este que predominou nos países de religião protestante.

Os primeiros serviços de educação de deficientes que se conhecem são quase todos de iniciativa da Igreja Católica. Em França, os irmãos de São Vicente de Paulo desenvolveram uma grande actividade nesse sentido.

Em 1601, a necessidade de mão-de-obra fez com que a Rainha Isabel I ditasse uma lei em que as crianças deficientes, os coxos, os velhos e os cegos deviam ser constituídos como aprendizes, à excepção daqueles que de maneira nenhuma pudessem trabalhar.

Desde a Idade Média que esta segregação não terá tido como único objectivo uma colocação à parte, mas terá sido acompanhada, algumas vezes, por uma componente educativa. No século XVI, época moderna, surgem iniciadores da educação dos “surdos” para os dotar da fala e a educação de crianças cujo único defeito era ter pais huguenotes. Pedro Ponce de Leão conseguiu ensinar a ler, escrever e contar um pequeno grupo de surdos.

A fase da Emancipação deve-se aos iluminados Diderot e Rousseau, à industrialização da sociedade e ao aparecimento de deficientes ilustres, designadamente cegos.

A ignorância e o absolutismo reinantes desde tempos remotos sofreram grande alteração com a filosofia de Locke e de Rousseau, de cariz mais humanista e tolerante. “Emílio ou da Educação” e o mito do bom selvagem propiciam uma nova forma de olhar a criança deficiente. Rousseau, com a sua filosofia social e educacional transmitia um novo ímpeto na educação dos deficientes, influenciando os pioneiros da educação especial.

Por outro lado, o novo interesse criado pelo Renascimento em estudar o homem, levou ao interesse pelo estudo e educação dos sub-normais. É nesta conjuntura que aparecem alguns nomes célebres como o português Jacob Rodrigues Pereira que, em 1749, demonstra na Academia das Ciências de Paris como se podia ensinar os surdos-mudos a falar e a ler, sendo este método mais tarde melhorado por Abée de L' Épée.

Valentim Haüy dedicou-se ao ensino dos cegos, fundando em Paris a primeira escola para cegos - Institut National des Jeunes Aveugles (1784).

No século XIX, médicos e outros homens de ciências dedicam-se decididamente ao estudo dos “deficientes” como eram chamados na época. Itard, que foi chamado o “pai da Educação Especial”, investiu grande parte da sua vida na recuperação de uma criança selvagem, encontrada nos bosques de Aveyron, em França, portadora de uma deficiência mental profunda. Inicialmente passou por uma fase de entusiasmo, mas logo se desiluiu quando cinco anos mais tarde constata a impossibilidade da cura de Victor, o selvagem de Aveyron.

Começa assim um trabalho educativo mais sistematizado, virado essencialmente para as deficiências evidentes: a cegueira, a surdez e a debilidade profunda. Os nomes do abade de Epée (para surdos), Valentin Henri e Louís Braille (para cegos), Itard e Seguin (para atrasados mentais) estão ligados a esta evolução.

Para Moniz (1984), este período da história da Educação Especial é caracterizado como sendo uma fase de grande optimismo e euforia. É a época em que se abrem as primeiras escolas residenciais de cegos, surdos e débeis mentais. Acreditava-se que se conseguiria através da Educação Especial resolver a maioria dos males provenientes da deficiência, curar o seu defeito de comportamento e torná-los cidadãos e produtivos.

No início do século XX, os conhecimentos aumentam com a teoria psicanalítica de Freud e com os testes de Galton para medição da capacidade intelectual a partir do desempenho de tarefas sensório motoras. O conceito de “idade mental” e os testes de inteligência de Binet e Simon para identificação de crianças mentalmente atrasadas que não beneficiam de uma situação educativa normal, originam uma evolução no sentido da criação de escolas especiais.

A política global do autor consistia em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Começaram a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. Para Simon (1991, p. 14), esta política afirma-se como uma dupla protecção: A sociedade protege-se das crianças que a embaraçam e protege também as crianças da sociedade e delas mesmas.

Historicamente, a criação de classes especiais ou classes e escolas de aperfeiçoamento, pela Lei de 15 de Abril de 1909, decorre de um processo muito complexo onde interferem funções teóricas, ideológicas e os grupos de pressão que lhe correspondem. Antes mesmo da Lei de 1909 são abertas em França, a título experimental, catorze classes de melhoramento, que vão aumentando e chegam a atingir as duzentas e quarenta.

A “febre segregativa” vai engrandecendo ainda mais a seguir à Segunda Guerra Mundial, ao propagarem-se as categorias de crianças que frequentavam estabelecimentos ou classes especiais e ao generalizar-se a despistagem precoce, antes da entrada na escola primária.

Este fenómeno não é especificamente francês. Nos Estados Unidos é caracterizado por um modelo “simplista” de Flynn e Ulioni, 1978 cit. por Simon (1991), que é o de uma especialização dos estabelecimentos. Justificava-se este modelo por ser mais fácil e mais rentável dispor de especialistas e de materiais para um grande número de casos que apresentavam o mesmo tipo de dificuldades.

A formação de professores especializados começa assim a tomar forma em França e iniciam-se uma série de cursos de formação no Instituto dos Surdos-Mudos de Asnières até 1942 e no “Museu Pedagógico” de 1942 a 1946, como refere Simon (1991).

A fase da Integração é originada por vários factores que contribuíram para uma mudança da filosofia de Educação Especial e Reabilitação. Destacamos a declaração dos direitos da criança em 1921 e dos Direitos Humanos em 1948.

As duas grandes guerras mundiais, que originam um número elevado de mutilados e perturbados mentais, fazem com que as sociedades assumam responsabilidades e procurem respostas possíveis para os problemas com que se deparam.

Com o aparecimento de um renascimento humanista crescem as opiniões de que a segregação nos planos educativos e sociais são anti-sociais e indesejáveis.

Em 1970 são criados os GAPP, no Brasil, (Grupos de Apoio Psicopedagógico) que constituem um dos aspectos importantes do movimento anti-segregacionista.

Os direitos dos deficientes tornam-se assim numa preocupação dos professores de Educação Especial e dos governos, começando a sair uma grande quantidade de documentos legislativos e recomendações.

Em 1975, foi aprovada uma histórica lei federal, a Public Law 94-142, *The Education For All Handicapped Children Act* - (Lei da Educação para todas as Crianças deficientes), (lei 94-142, p. 559 , cit. in Psicologia Educacional), que confirma o princípio de que cada criança deveria ser escolarizada, num meio o menos restritivo possível. Foi descrita por Goodman (1976), citado em Heward e Orlansky (1988), cit. in Correia (1997, p. 21), como “bombástica e apresentada como uma lei que provavelmente será conhecida como a de maior impacto na história da educação”.

Segundo Correia,

[...] esta lei federal vai obrigar a que os sistemas educativos de todos os Estados melhorem substancialmente os seus serviços de Educação Especial, criando estruturas sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais (Correia, 1997, p. 21).

São componentes principais da lei:

- Educação pública e gratuita para todas as crianças com NEE;
- garantia de um processo adequado em todas as fases (identificação, colocação e avaliação);
- avaliação exaustiva e práticas de testagens adequadas à condição da criança e não discriminatórias quer racial, quer culturalmente;

- colocação da criança no meio menos restritivo possível que satisfaça as suas Necessidades Educativas;
- elaboração de planos educativos individualizados (PEI), revistos anualmente por professores, pais e órgãos de gestão de escola;
- formação de professores e outros técnicos (programas destinados a professores do ensino regular, de educação especial e gestores das escolas);
- desenvolvimento de materiais adequados a envolvimento parental no processo educativo da criança.

Como refere Correia que,

[...] em 1990, o Congresso Americano reautoriza a PL 94-42, mudando-lhe, o nome de “The Education For All Handicapped Children Act” para “Individuals With Disabilities Education Act (IDEIA)”. Esta reautorização passa a requerer que as escolas se envolvam activamente na transição do aluno com N.E.E. para a vida activa, a incluir mais duas categorias, autismo e traumatismo craniano e a usar o termo “disability” em vez de “handicap” (Correia, 1997, p. 22).

Em Itália, uma lei de 1971 refere que o ensino deve ser ministrado em classes normais do ensino público, excepto se o aluno apresenta deficiências intelectuais graves ou deficiências tão profundas que lhe seria impossível ou mesmo difícil adquirir os conhecimentos requeridos numa classe normal. Em 1974, outra lei autoriza a integração de crianças “diferentes” nas escolas pré-primárias com crianças da mesma idade cronológica. Em 1975, outra lei e uma circular ministerial torna a integração extensiva a todos os alunos e a todo o país, determinando que: «a gravidade da incapacidade (mental ou física) não pode ser invocada para limitar a integração numa classe normal, na medida em que a admissão da criança deficiente é possível e benéfica para ela» (Simon, 1991, p. 19).

Em 1976, no Quebec aparece um relatório do Comité Copex: “A Educação da Criança Com Dificuldades de Adaptação e de Aprendizagem no Quebec” que definia a perspectiva da normalização e o princípio da integração escolar.

Em Inglaterra é publicado o relatório da comissão de inquérito sobre educação das crianças com NEE por Warnock Report (1978). Segundo Moniz Pereira (1984), este relatório representa um vasto grupo de interesses de diferentes classes profissionais: administradores, médicos, psicólogos, directores de escolas especiais, responsáveis pelos serviços sociais, professores universitários, pais de crianças deficientes, etc., que propõem:

- «o alargamento da educação especial dizendo que uma em cada cinco crianças necessita na sua escolaridade de alguma forma de educação especial;
- a abolição das categorias de deficientes, substituindo-o pelo conceito de necessidades educativas especiais».

Em França, são as circulares de 29 de Janeiro de 1982 e de 29 de Janeiro de 1983 que fixam a política de integração. Na primeira circular estão definidos os objectivos de integração:

- Favorecer a inserção escolar;
- beneficiar de uma formação geral e profissional, favorecendo a autonomia;

- permitir aos pais uma verdadeira escolha de educação.

Este movimento a favor da integração, como refere Simon,

[...] tem por origem profunda uma evolução de sistema de valores na nossa sociedade e, sem dúvida, é o termo “convivência” que melhor traduz esta evolução». Esta evolução de ideias, esta renovação de valores, esta preocupação com os outros muito contribuiu para encorajar a integração (1991, p. 21).

Aparecia assim a “Educação Integrada”, entendida como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos.

Os *militantes* da integração defendem que as crianças com NEE têm necessidade de contactos sociais com as crianças comuns, com a vida quotidiana real. Os adversários avançam com a necessidade de métodos especiais, de cuidados particulares, de aparelhos diversos e frequentemente dispendiosos que não é possível adquirir por cada escola.

Vários estudos realizados revelam que as instituições para deficientes, além de constituírem um meio sobreadaptado e artificial, não é propício ao desenvolvimento de uma personalidade que deverá, mais ou menos protegida, fazer frente a uma sociedade pouco tolerante quanto às diferenças.

O desenvolvimento da educação especial em Portugal foi, em termos de períodos, análoga a outros países. Um primeiro período marcado por preocupações de índole social e assistencial, caracterizada pelo enclausuramento dos deficientes em instituições asilares. Um segundo período médico-terapêutico, em que surgem os institutos que procuram desenvolver práticas experimentais e individualizadas, com vista a um diagnóstico e a um tratamento já com algum enfoque educativo. Finalmente, um terceiro período em que são visíveis os esforços educacionais com a diversificação dos modelos de atendimento, o aparecimento de novos conceitos que dão novos contornos à educação especial e um conjunto de legislação que procura limitar o sistema de educação especial e articulá-lo com outros sistemas.

Neste encadeamento, para podermos compreender a problemática da integração que se vive hoje de múltiplas formas, será útil conhecermos um caminho histórico, feito de avanços e recuos, mas que possibilitam uma transformação de atitudes e de práticas.

Segundo Costa (1981), quando José António Freitas Rego, em 1822, enviou um pedido a D. João VI, no sentido de serem educados os surdos e os cegos em Portugal, estava a dar-se o primeiro passo para a educação de deficientes no nosso país. O seu pedido foi atendido e o rei contratou o sueco Aron Borg para organizar um instituto de Surdos-Mudos e Cegos, o qual esteve situado no palácio do Conde Mesquitela, no “Sítio da Luz” e, em 1827, foi transferido para a tutela da Casa Pia. Em 1860 o estabelecimento foi extinto, ressurgiu em 1877 e em 1905 foi reincorporado na Casa Pia.

No ano de 1863, foi criado em Castelo de Vide, o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança, destinava-se inicialmente a cegos e idosos e mais tarde acolheu crianças e adolescentes.

A partir daqui vão sendo criados um conjunto de institutos e asilos que são marcas das preocupações ainda assistências, mas já de certo modo instrucionais.

Em 1888, Madame Sigaud cria em Lisboa o Asilo - Escola António Feliciano de Castilho para crianças de ambos os sexos mas que passou a ser frequentado só por raparigas. Em 1893, foi criado no Porto, por um legado feito à Misericórdia por José Rodrigues Araújo Porto, um novo instituto de surdos.

No século XX, José Cândido Branco Rodrigues criou dois institutos para cegos, um em Lisboa com o seu nome e outro no Porto com o nome de Instituto de S. Manuel.

Assim, segundo Costa, “no princípio do século existiam em Portugal dois asilos de cegos, dois institutos de cegos e dois institutos de surdos” (1981, p. 310).

A diferente nomenclatura destas instituições correspondia a diferentes finalidades: os asilos tinham objectivos assistenciais e os institutos tinham fins educativos.

No entanto, só a partir de 1916, se dá uma volta na página da educação especial com a fundação do Instituto Aurélio da Costa Ferreira, que impulsionado pelo fundador que lhe deu o nome, inaugura um tipo de atendimento médico-pedagógico a crianças e jovens “física e mentalmente anormais”. Vinham crianças e jovens de todo o país, para serem observados e procurar uma orientação pedagógica. Uns anos mais tarde, o instituto que inicialmente se destinava à observação e ensino dos alunos da Casa Pia que apresentavam deficiência mental passa para a tutela da Secretaria-geral do Ministério da Instrução. Em 1926 é aprovado o regulamento que o considera como Centro Orientador e Coordenador de Serviços, de estudo e preparação de pessoal docente/auxiliar e como escola para “defeituosos da fala e anormais educáveis”.

Em 1935, as suas actividades são interrompidas e já pela orientação do professor Victor Fontes, o Instituto vai dar continuidade ao trabalho do seu fundador mas com a responsabilidade de formar docentes especializados nas áreas médico-pedagógicas e psicossocial, de forma a poderem fazer atendimento às crianças com deficiências nas entretanto criadas “classes especiais”, anexas às escolas oficiais do 1º ciclo. A primeira classe especial teve início em 1947, foi criada por Decreto-Lei de 3/8/46, aumentando progressivamente o seu número até aos nossos dias.

Esta fase é ainda marcada pela implementação em 1942, no Instituto Superior de Educação Física, de áreas de formação em deficiência motora e física, contribuindo desta forma para alargar o âmbito de formação de professores através de uma sensibilização na área de educação especial. Apesar de tudo o que foi referido atrás, o país confrontava-se com poucos recursos, o que levou alguns pais a juntarem-se e a organizarem-se em associações, procurando criar estruturas educativas para os seus filhos. Assim, em 1962, surge a «Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides», que passou depois a denominar-se «Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais» e que abriu o seu primeiro centro em 1965. Depois, outros centros abriram.

Segundo Costa (1981, p. 313), outras estruturas foram criadas: «Um centro de observação Médico - Pedagógico; Uma Comissão Permanente de Brail; Um Serviço de Orientação Domiciliária (SOD), para apoio de pais de crianças cegas entre os 0 e os 6 anos».

Entre 1965 e 1970, o Instituto de Assistência a Menores criou e organizou oito estabelecimentos educativos para deficientes visuais, dez para deficientes auditivos e onze para deficientes mentais. É importante referir o Centro Infantil Hellen Keller, que foi o primeiro a tentar a educação conjunta, nas suas classes, de crianças cegas, amblíopes e com visão normal (1965).

Em 1968, o Instituto de Assistência a Menores desenvolveu também esta experiência, colocando em regime de “sala de apoio”, professores especializados ao serviço dos alunos integrados nas escolas, no Porto e em Coimbra.

A reforma de Veiga Simão veio contribuir para o envolvimento do Ministério da Educação assumindo este a tutela da Educação Especial, através da criação das divisões de Educação Especial que passam a coordenar as estruturas públicas e privadas.

Em 1975, assiste-se ao arranque do movimento cooperativista com a criação das Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas Socialmente (CERCIS).

A lei Fundamental Portuguesa, a Constituição de 1976, consagra nos artigos 73º e 74º o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades garantido pelo Estado a todos os cidadãos. No artigo 71º estabelece os plenos direitos e deveres dos deficientes, assim como atribui ao Estado a responsabilidade de operacionalizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, assim como a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles.

Arrancam os programas de ensino integrado e criam-se as primeiras Equipas de Ensino Especial (1976/1977), de âmbito distrital, que vão ter a responsabilidade de apoiar as escolas regulares na integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Como refere Correia,

[...] a integração tinha como destinatários os “portadores” de deficiências sensoriais ou motoras mas com capacidades para acompanhar os currículos escolares normais. Para a maioria da população deficiente em idade escolar o único recurso consistia na frequência de classes especiais (1997, p. 26).

Em Portugal estavam, entretanto, a chegar os ecos das mudanças e práticas em Educação Especial levantadas a nível internacional, resultantes de relatórios de estudos feitos no campo. Tem lugar de destaque o famoso Warnock Report (1978), o qual introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), que vem perspectivar a intervenção educativa baseada nas necessidades da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. É a substituição de um sistema de categorização dos deficientes, baseada em decisões do foro médico. «A Educação Especial surge como o conjunto dos processos utilizados para responder a essas mesmas necessidades educativas», como consta no Warnock Report (1978, p. 47).

A Educação Especial passa a orientar-se mais para as variáveis do envolvimento do que para a natureza dos problemas intrínsecos ao sujeito. O mais importante é diminuir as

desvantagens, daí a necessidade de envolver os pais, a escola e a comunidade numa perspectiva de intervenção ecológica, mobilizando o maior número de recursos.

Com a publicação em 1986 da Lei de Bases de Sistema Educativo - Lei 46/86 de 14 de Outubro, a Educação Especial ganha um estatuto de subsistema, sendo-lhe reconhecido um conjunto de objectivos determinados.

Segundo Sanches

[...] Surge, assim, a integração das crianças e jovens com deficiência numa perspectiva de “escola aberta” onde se deverá processar uma educação para todos, o que implica uma normalização e responsabilização do meio envolvente pela resposta adequada a dar a cada um, o que vai mobilizar um maior número de intervenientes no processo educativo (1995, p. 17).

Em síntese, podemos considerar quatro períodos na estruturação e concepção da Educação Especial em Portugal.

- Uma primeira fase, no início do século XIX, que se caracterizou pela oscilação entre educação e assistência e pela criação de “asilos” e “instituições” para deficientes, de iniciativa privada.

- Uma segunda fase, nos anos 60, do passado século com a intervenção oficial através da Direcção Geral de Assistência e que se traduziu na organização de estabelecimentos educativos especiais, na formação de docentes, na organização de serviços de apoio precoce e na criação do Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica.

- Uma terceira fase, com a reestruturação das Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário, cada uma das quais integrando uma divisão do Ensino Especial. Inicia-se a intervenção activa do M.E. e é implementado o ensino integrado.

- Uma quarta fase, na última parte do século XX, em que se observa um movimento que tende a aceitar as pessoas com N.E.E. e a integrá-las, tanto quanto possível na sociedade. Esta corrente tenta evidenciar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Como refere Niza (1996, p. 147), «tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa ESCOLA PARA TODOS».

Nos últimos anos, a educação de crianças e jovens com NEE tem passado por diversas modificações. O princípio da integração e a diversidade das práticas educativas levadas a cabo em vários países tem assumido uma importância crescente. No entanto, as atitudes que inspiram as práticas anteriores não foram esquecidas e continuam a fazer-se sentir ainda nos nossos dias.

A Declaração dos Direitos de Homem, no seu artigo 26, é bastante explícita: “Todos têm direito à educação”.

Hoje em dia, a integração de alunos com NEE na escola regular é uma realidade e o que se pretende é acabar com velhas estruturas do nosso sistema escolar e construir outras em que entrem todos os alunos, independentemente das suas características pessoais.

Mas afinal o que se entende por integração?

Segundo Leitão refere que

[...] a integração é todo o conjunto de processos que visam proporcionar à criança e jovem deficiente o acesso a uma educação que responda às suas necessidades especiais, preferentemente no quadro das estruturas regulares de ensino, portanto, num envolvimento o menos restrito possível de acordo com as famílias e modelos diversificados (1984, p. 57).

Segundo Fonseca

[...] a integração é o combate mais adequado à institucionalização de deficiente e o cepticismo e pessimismo educacional. A integração implica sempre um benefício imediato educacional e social para a criança deficiente». Ainda segundo o mesmo autor (...) «separar fisicamente escolas normais de escolas especiais é uma aberração que se deve eliminar (Fonseca, 1997, p. 212).

Para Correia

[...] o termo “integração” tem a sua origem no conceito de “normalização” e aproxima-se muito do conceito de “meio menos restrito possível” que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar - física, social e pedagogicamente -, na máxima medida do possível, a criança com N.E.E. na escola regular (1997, p. 19).

Para Wolfensberger (1972), cit. in Nisa,

[...] a integração é oposto da segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em actividades comuns (mainstream) da sua cultura (1996, p. 142).

Por sua vez, para a *National Association of Retarded Citizens* (NARC), USA, cit. in pelo mesmo autor, a integração consiste na «oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes, que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante a jornada escolar normal».

Face ao exposto, a integração de crianças e jovens com NEE pressupõe a sua colocação, para fins académicos e sociais, junto de crianças e jovens ditos “normais” e num meio o mais normal possível, com o fim de poderem receber uma educação apropriada de acordo com as suas características individuais, recebendo o apoio educativo indispensável à superação dos seus problemas.

A 4 de Julho de 1984, o Conselho e os Ministros da Educação resumem conclusões sobre a integração escolar de alunos deficientes com o objectivo de promover um conjunto de medidas destinadas a melhorar a integração escolar desses alunos.

Portugal, depois da adesão à Comunidade Europeia, em 1986, colaborou no ano seguinte, na elaboração de um documento conjunto de trabalho sobre integração escolar.

Presentemente, o sistema educativo tem legalmente criadas as melhores condições para uma boa adequação dos seus espaços aos meios reais que os envolvem e os alunos com NEE recebem uma educação mais adequada às suas características do que recebiam anos atrás.

O desenvolvimento da educação integrada é um processo lento e complexo que visa a destruição de preconceitos e ao mesmo tempo o desenvolvimento de um saber que é aquele que temos necessidade para melhorar a educação em geral.

Para Fonseca (1989, p. 218), “[...] integração, no fundo queremos dizer interacção, isto é, interacção entre os “deficientes” e “os não deficientes”.

Ainda segundo o mesmo autor,

[...] Não se devem educar os deficientes adoptando a política “longe da vista, longe do coração”. O futuro da integração como filosofia educacional preconiza, em nosso entender, a acção contrária, isto é, perto da vista e perto do coração (1989, p. 218).

Apesar de legalmente estarem criadas todas as condições para que a integração se torne uma realidade, muito há ainda a fazer, quer nos aspectos exteriores, arquitectónicos das escolas como na própria filosofia e objectivos educacionais.

O êxito da integração pressupõe também que os docentes estejam convencidos do direito à educação para todos, no quadro mais normal possível.

Com a Declaração de Salamanca, de 1994, mais um marco significativo da Educação Especial, surge uma nova ideia, a de “escola inclusiva”, cujo princípio fundamental consiste: “[...]em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11).

O princípio da inclusão consiste no reconhecimento e na urgência de criar escolas para todos, que incluam todas as pessoas, mesmo aquelas consideradas “diferentes”, que as suas diferenças sejam aceites, procurando-se apoio para a sua aprendizagem e respostas às suas NEE.

Na ideia de escola inclusiva não há ninguém fora, todos estão dentro, num meio o mais normalizado possível. Assim, a escola inclusiva deve ter em atenção a criança vista como um todo e não só a criança - aluno. É preciso acreditar que o desenvolvimento sócio-emocional e pessoal é tão importante como o académico, o que pressupõe uma educação orientada para o aproveitamento máximo das capacidades de todos os alunos.

[...] A escola inclusiva é uma escola melhor para todos os alunos. É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante e é nestas escolas que aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu (Costa M. B., 1996, p. 161).

Para que a escola inclusiva se torne uma realidade em Portugal, é essencial existir uma coordenação de esforços e recursos entre diferentes Ministérios. Mas, mais importante que os recursos, é sobretudo acreditar que a “Escola Inclusiva” é qualquer coisa pela qual vale a pena lutar. Nesta luta estão incluídos os pais, os professores, os governantes e a população em geral.

“Ao falarmos de integração, há subjacente ao conceito alguém que está fora e pretendemos pôr dentro da escola; na ideia de escola inclusiva não há ninguém fora” (Costa M. B., 1995, p. 7). Contudo, escola inclusiva não significa que se limita a abrir as suas portas a todos, sem necessidade de mais nada fazer. O facto de a escola ser para todos só pode ser entendido como possuindo recursos para a todos atender.

Parece-nos importante referir ainda um conjunto de conceitos que segundo Sanches (Sanches, 1995, p. 20), influenciaram a política educacional que se vive nos nossos dias, dos quais destacamos:

- [...] O conceito de necessidades educativas especiais que trás consigo uma mudança na perspectiva do atendimento em Educação Especial;
- a integração / inclusão das crianças e jovens com deficiência nas escolas de ensino regular vai aumentar a faixa da população escolar com necessidades educativas especiais;
- o conceito de “Educação para Todos” vai alargar o âmbito de intervenção dos professores do ensino regular (crianças com e sem necessidades educativas especiais);
- a perspectiva ecológica no atendimento educacional (substituindo o modelo clínico) vai exigir uma escola aberta, em integração com o contexto em que está inserida e a redefinição de papéis e funções do professor de Educação Especial.

Emerge, assim, a necessidade de chegar à criança, ao seu nível de desenvolvimento e aprendizagem para elaborar os programas que satisfaçam as suas necessidades especiais, no seu próprio meio.

O papel do Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto, na Integração / Inclusão das Crianças com Necessidades Educativas Especiais é importante: com este documento pretende-se dotar o país com um diploma que assegure às crianças com NEP a frequência de estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Contém princípios altamente inovadores na legislação portuguesa provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração:

- Introduce o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” baseado em critérios pedagógicos;
- aumenta a responsabilidade da escola regular, isto é, de todos os profissionais envolvidos, pela orientação global da intervenção junto desses alunos;
- promove a abertura a alunos com NEE, numa perspectiva de escola para todos, de modo a possibilitar a utilização dos serviços de segurança social, de saúde e outros;
- reforça o papel dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo, seja no contexto da realização dos planos e programas, seja no contexto da avaliação;

- estabelece a adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, o que implica um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada aluno no seu contexto escolar e sócio familiar;
- promove a diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar uma planificação educativa individualizada e flexível que torne viável a máxima adequação a cada situação (mesmo às que apresentem problemas de maior complexidade);
- utiliza os professores de Educação Especial como recurso da escola, no que diz respeito aos alunos com NEE.

Diante do que refere o Guia de Leitura de Decreto-lei nº 319/91, p. 16, este deve ser encarado no contexto geral da reforma do sistema educativo em curso, segundo dois pontos de vista:

- Segundo o ponto de vista da escola regular, que, ao modificar-se, orienta essa modificação no sentido de se tornar mais abrangente, mais individualizada, mais capaz de atender de uma forma personalizada um maior número de alunos;
- segundo o ponto de vista dos alunos com necessidades educativas especiais, pretende-se que encontrem na escola uma variedade de respostas educativas e recursos que correspondam à sua problemática específica.

As medidas consagradas no Decreto-lei 319/91), de 23 de Agosto, são baseadas, para além dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, em dois documentos:

- Na Declaração Mundial sobre a Educação para todos de 9 de Março de 1990;
- na resolução 90/C162/02, de 31 de Maio de 1990 dos Ministros da Educação dos Países da União Europeia, relativa à integração (ESC, p. 4).

Assim, a educação das crianças com NEE passa a ser realizada nas escolas do ensino regular com a utilização dos recursos menos restritivos possíveis e a máxima adequação às suas necessidades educativas.

Em síntese, o Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto assenta no modelo educativo baseado no plano educativo individual e no programa educativo individual. A sua filosofia estabelece uma “ESCOLA PARA TODOS”. A criança deficiente passa a ser um aluno com NEE. O modelo médico é substituído pelo modelo ecológico que vê a criança com NEE em interacção com o ambiente onde está inserida. O apoio especializado, que dantes era centrado no aluno transfere-se para a escola. Reconhece-se a importância do papel da família e de uma educação no meio o menos restrito possível.

Com a promulgação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro de 2008, pelo Ministério da Educação, clarifica-se o âmbito da educação especial, assim como o processo de referenciação, avaliação, a elegibilidade e a tipologia dos alunos a beneficiarem de educação especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. A presente Lei faz referências à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas. Refere ainda a possibilidade da criação de projectos de transição da escola para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos. Permite todavia avançar com respostas adequadas aos alunos quando os pais não exercerem o

seu direito/dever de participação. O Decreto-lei 3/2008 revoga entre outros, o Decreto-lei 319/91, e restringe as medidas educativas, previstas no ponto 2 do artigo 16, às necessidades educativas especiais de carácter permanente, que, de acordo com a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) recaem, somente, nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais nas áreas sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Explicita a obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual (PEI) para os alunos com NEEP permanentes. O PEI deve reflectir as necessidades do aluno a partir de avaliações em contexto (sala de aula) e de outras informações disponibilizadas por outros agentes intervenientes. Remete a responsabilidade da coordenação do PEI para os docentes titulares de turma no 1º Ciclo do Ensino Básico e para os directores de turma nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário. O PEI deve constar no processo individual do aluno, ser considerado uma referência para aplicação das medidas educativas especiais de carácter permanente, reveladas em contexto educacional ou resultantes de avaliações específicas (artigo 8º).

Este documento, devidamente preenchido, deve ser igualmente aprovado em Conselho Pedagógico da respectiva Escola/Agrupamento, tendo em conta que devem constar informações precisas do aluno: identificação, história escolar, relatórios recentes de vária índole diversificada, mas relevantes para actuar de modo adequado e atempado. Mas, para além disso, deve conter a participação nos domínios da CIF-CJ, as medidas educativas a aplicar, os conteúdos e metas de aprendizagem a atingir no ano de escolaridade, metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem, recursos humanos/materiais, a participação do aluno nas actividades escolares, a distribuição horária das mesmas, os técnicos envolvidos na intervenção, os processos de avaliação, a data e identificação dos responsáveis pelas medidas propostas pelo PEI (artigo 9º). A coordenação do PEI é da responsabilidade da Directora de Turma, neste caso, sendo a sua aplicabilidade autorizada pelos Pais/Encarregados de Educação. O PEI serve como elemento de referência na distribuição de serviço docente e constituição de turmas (artigo 12º). O acompanhamento do PEI pode ser feito em qualquer momento do ano, sendo obrigatória a sua revisão no final de cada ano lectivo ou do ciclo de ensino.

De referir ainda, que os resultados obtidos pelos alunos NEEP devem ser referidos no Relatório Circunstanciado no final do ano lectivo. Este último, deve ser elaborado por todos os intervenientes no processo educativo do aluno, aprovado pelo respectivo Encarregado de Educação e Conselho Pedagógico, devendo ser bem explicitadas as alterações ou não ao PEI, se este deve continuar e explicitar quais os apoios que vai usufruir no âmbito da Educação Especial. O Relatório Circunstanciado de avaliação das medidas educativas devidamente explicitadas no PEI, deve acompanhar o aluno em situação de prosseguimento de estudos ou transferência de estabelecimento de ensino, no sentido que o aluno continue a usufruir o seu processo de aprendizagem de forma adequada.

O PIT (Plano Individual de Transição), deve ser elaborado no início do 3º Ciclo, devendo prever a aquisição de competências que permitam a transição do aluno para a vida familiar e social na comunidade onde se insere. Este documento deve ser elaborado pela equipa que participou na elaboração do PEI e pelo respectivo aluno, sempre que tal seja possível.

Salientamos ainda as medidas educativas previstas para ajudar o aluno a atingir o sucesso e participação educativa dos alunos NEEP (artigo 16º). Apenas vamos referenciar aquelas que o nosso sujeito de estudo usufruiu.

- Apoio Pedagógico Personalizado;
- adequações Curriculares Individuais;
- adequação no Processo de Matrícula;
- adequações no Processo de Avaliação.

O Decreto-lei mencionado, evidencia ainda o princípio da confidencialidade, obrigando os profissionais ao sigilo profissional e à confidencialidade de dados. Consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEEP, de carácter permanente e reconhece a prioridade de matrícula para estes alunos.

Institui legalmente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência. São criadas ainda superiormente escolas de referência para a educação de alunos cegos e surdos.

Esta legislação declarava o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para os alunos NEEP, promovendo a realização e intervenção personalizada através de Planos Educativos Individualizados (PEI), no sentido de ir ao encontro, de colmatar e responder às necessidades de determinados alunos. Em síntese, o

[...] PEI que pode ser usado na elaboração educativa para um aluno com NEEP. [...] é um documento de referência que tem por objectivo reestruturar a educação de um aluno com NEEP de acordo com as suas capacidades e necessidades. É, portanto, um documento que deve ser elaborado tendo em conta o aluno, os pais do aluno e todos aqueles que intervieram ou vierem a intervir na educação do aluno. Como tal, ele deve ser o mais conciso e preciso possível, fazendo uso de linguagem acessível, principalmente no que respeita ao uso de termos técnicos que devem ser simplificados para que todos aqueles que participam na elaboração do PEI os possam perceber (Correia, 2008, p. 83).

Na mesma legislação, é introduzido o conceito de meio menos restritivo possível (MMRP), reafirmando que a criança NEEP, deve ser colocada junto da criança sem NEEP, ocorrendo o contrário em situações excepcionais.

Concluindo, ao longo dos tempos, a educação de crianças e jovens “diferentes” isto é, desfavorecidos no princípio da vida por uma deficiência, foi evoluindo, tanto ao nível dos conceitos como ao nível das práticas.

Passando por uma fase inicial de supressão e exclusão para outra de segregação, só a partir dos anos 70, do passado século esta “febre segregativa” começa a diminuir.

Em Portugal, é igualmente a partir dos anos 70 que se começam a notar, no sistema educativo, pressões no sentido de ser facilitado o acesso aos vários níveis de ensino de alunos deficientes.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 foi um marco fundamental em matéria legislativa, relativamente à Educação Especial.

Uma outra Lei muito importante é a Lei da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro); que vem pela primeira vez dizer que as crianças com deficiências têm o mesmo direito que as outras de serem educadas.

Outro momento significativo em Portugal é a publicação do Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto, começado a preparar na mesma altura do Warnock Report, do qual é um filho directo.

Toda esta legislação publicada que tem como princípio o direito à educação de todas as crianças e que determina que a sua educação se deve processar nas estruturas regulares de ensino, tem uma importância fundamental. No entanto, a nossa experiência profissional, temos demonstrado que a legislação, por si só, não é suficiente para que se processe a mudança.

Pensamos que não basta os professores possuírem conhecimentos sobre a legislação vigente, mas é preciso implementá-la, passando da teoria à prática, implicando uma mudança efectiva de mentalidades, de filosofias e de valores.

A escola actual tem que estar preparada para atender toda a população escolar, investindo em técnicas pedagógicas diferenciadas, em modificações e adaptações curriculares, em materiais específicos, em formação contínua e tendo uma atenção particular para o clima afectivo em que se desenvolve a acção pedagógica.

Os professores especializados podem ser um recurso da escola muito importante, mas a atribuição à Escola da responsabilidade maior de responder às necessidades educativas implica que todos os professores, sem excepção, estejam preparados para responder eficazmente aos problemas com que se defrontam no dia-a-dia.

Uma escola inclusiva contribui sem dúvida para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, onde todos têm lugar e oportunidades para adquirir os meios necessários para a sua integração no mundo que o rodeia. No fundo, o projecto de mudança preconizado no Regime Educativo Especial é um projecto centrado na cooperação, onde se incluem os professores, os pais e toda a comunidade envolvente, no sentido de implementar uma escola que efectivamente preconize uma educação para a diversidade, num espírito de *tolerância, solidariedade e respeito pelas diferenças individuais*.

No entanto, no "processamento" de inclusão podemos seguir vários caminhos para que esta aconteça com sucesso. Escolhemos Urie Bronfenbrenner, como suporte teórico para que neste processo de inclusão sejam consideradas várias vertentes, no nosso ponto de vista cruciais. Os seus contributos sobre a Psicologia da educação têm vindo a assumir grande notabilidade graças à sua Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano.

Em termos gerais, Bronfenbrenner advogava que compreender o desenvolvimento humano só pode decorrer de uma abordagem ecológica da criança. Por outras palavras, é necessário olhar a criança como estando integrada em diversos sistemas. Ou seja, o desenvolvimento humano decorre da interacção que se estabelece entre um sujeito dinâmico com as várias esferas contextuais que o envolvem. A pertinência dos contributos de Bronfenbrenner residem no

facto de este psicólogo alertar para a necessidade de encarar o Desenvolvimento Humano como o resultado de variadíssimos factores. Não se pode portanto compreendê-lo com base numa abordagem focalizada e Urie Bronfenbrenner conseguiu comprovar isso mesmo na interacção dos seus ecossistemas que se sobrepõem.

3 - O Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner

A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interacção mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo activo, em constante crescimento e, por outro lado os meios imediatos em que o indivíduo se insere. Este processo é influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram.

As ideias básicas que podemos retirar do que foi descrito anteriormente relacionam-se com três aspectos:

- o modo como o sujeito é encarado: não de um modo separado do meio, mas como um sujeito activo, em desenvolvimento, que se move, reorganiza, refaz progressivamente o meio em que se encontra;
- a interacção sujeito/mundo caracterizada pela reciprocidade, tendo em conta que o ambiente exerce influência no desenvolvimento do sujeito e, deste modo, tem-se um processo em mútua interacção;
- o ambiente que é considerado importante para o processo de desenvolvimento não se limita ao contexto imediato, mas engloba inter-relações entre os vários contextos.

Foi nos anos 80, do passado século, que se começa a falar de um autor de nome Urie Bronfenbrenner que traz ao conhecimento da comunidade científica das ciências psicológicas e educacionais, o estudo, a investigação, a análise, a reflexão e o debate sobre a ecologia do desenvolvimento humano. “Urie Bronfenbrenner concebe este ambiente ecológico como um conjunto de estruturas concêntricas, uma espécie de jogo de encaixe em que cada peça contém ou está contida noutra” (Portugal, 1992).

Segundo Alves (1997), os pressupostos teóricos deste modelo estão extremamente conectados à história de vida do autor. Nascido em 29 de Abril de 1917, em Moscovo, Bronfenbrenner mudou-se ainda criança para os Estados Unidos, foi criado numa tradição judaica e conviveu num ambiente multicultural, de diferentes grupos étnicos e culturais. Morava com os pais numa instituição rural para o tratamento de pessoas que apresentavam um quadro de deficiência mental, o que aumentou o seu contacto com diversos modos de viver e de pensar. Formou-se em Psicologia e em Música pela Universidade de Cornell, tendo contacto com autores como Kurt Lewin, Ted Newcomb e David Levy, entre outros, que tiveram importantes colaborações no início da formulação e desenvolvimento dos pressupostos da Abordagem Ecológica durante a década de 70.

Para muitos dos teóricos da aprendizagem, o desenvolvimento humano resulta da aprendizagem, com base na experiência ou adaptação ao ambiente, reforçando que a vida é um

ininterrupto processo de aprendizagem: novos factos e novas experiências desenvolvem novos padrões de conduta e de comportamentos (Berger, 2003).

Consideramos que a teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1992) é a mais recente teoria que veio acrescentar a variável contexto para a compreensão do desenvolvimento humano. Esta teoria ressalta basicamente que o desenvolvimento humano é apoiado em quatro níveis dinâmicos e inter-relacionados: **a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo** (Bronfenbrenner, 1996, cit. por Alves, 1997), como foi referenciado anteriormente. Para este autor, toda a pessoa é significativamente influenciada pelas interações entre os ecossistemas que se sobrepõem: **microsistema, mesossistema, exossistema, e macrosistema**, denominados contexto do desenvolvimento humano, que compõem o **cronossistema**.

Tendo em conta a figura 1, esta teoria destaca o desenvolvimento do indivíduo com suas características individuais inserido nos vários níveis de contextos ecológicos, os quais são respectivamente: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, sendo *entrosáveis* principais do desenvolvimento.

[...] A vida nos meios familiares caracterizara-se pelo desenvolvimento onde o indivíduo participa activamente, controlando as coisas no ambiente, passando uma parte do seu tempo em actividades e interações. Deste modo “a casa, a creche ou a escola em que a pessoa é envolvida em interações face-a-face fazem parte do microsistema (Martins & Szymanski, 2004).

[...] O mesossistema corresponde às inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa activamente: escola, amigos, vizinhos, mantendo relações em vários ambientes com diferentes contextos (Martins & Szymanski, 2004).

[...] No exossistema a pessoa não participa directamente no seu desenvolvimento mas é influenciado por ele, pelos tipos de ambientes que consistem em ecossistemas, que podem ser, por exemplo: o local de trabalho do pai, a escola (Martins & Szymanski, 2004).

Este autor realça o macrosistema que envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões. Desta forma inclui os valores, regras, ideologias, religião, o que de forma indirecta ou directa e de que modos terão poder de influenciar sobre a pessoa progressivamente.

Consideramos indispensável o conhecimento sobre o desenvolvimento social, económico, histórico e cultural da comunidade no qual estamos inseridos e os factores que possam ter ocorrido num determinado espaço de tempo e influenciado a vida dos indivíduos; a partir desse conhecimento poderemos intervir de uma forma mais fundamentada nos contextos, de modo a sensibilizar, elucidar e contribuir para o desenvolvimento de qualquer comunidade.



Figura 1 - Teoria Ecológica de Urie Bronfenbrenner (Duque, 2009).

Quando Bronfenbrenner lançou o seu primeiro livro, *Dois Mundos da Infância: E.U.A. e U.R.S.S.* (1970), ele salientou o processo de socialização em duas culturas diferentes, a norte-americana e a soviética. Nessa obra ele destaca o processo de socialização no ambiente familiar, nos centros de educação infantil e na comunidade. Esta preocupação com a análise dos diferentes parâmetros do contexto continuou a existir quando ele organizou o seu livro, considerado actualmente como um clássico na área do desenvolvimento infantil, *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e por delineamento*, (1979). Nesta obra Bronfenbrenner organizou o seu primeiro modelo teórico para orientar o estudo do desenvolvimento humano, e neste modelo está centrado o contexto do desenvolvimento, que é mostrado como um conjunto de sistemas “aninhados”, nomeados como: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (Krebs, 1995).

A denominação de um conjunto de proposições relativas ao desenvolvimento humano como a *Teoria dos Sistemas Ecológicos*, é de 1992, quando Ross publicou seis teorias do desenvolvimento da criança e incluiu um capítulo com a teoria proposta por Bronfenbrenner. A preocupação com o futuro das pesquisas em desenvolvimento humano levou Bronfenbrenner a propor um paradigma de pesquisa que permitisse contemplar uma investigação capaz de reflectir tanto os processos de desenvolvimento, as forças dos ambientes sobre eles, como compreender os resultados dessa interacção. Este paradigma foi denominado por ele de Modelo Bioecológico (Copetti & Krebs, 2005). No seu último livro, *Humanizando Seres Humanos: Perspectivas Bioecológicas no Desenvolvimento Humano*, publicado em 2005, Bronfenbrenner incluiu um artigo que foi publicado em 2001, na *Internacional Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Neste artigo, ele actualizou o seu conceito de desenvolvimento e designou ao seu novo paradigma teórico de *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano*.

Na sua obra de 1979, *Ecologia do Desenvolvimento Humano*, o autor identificou os quatro parâmetros já referidos anteriormente (o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema). Estes quatro parâmetros foram redefinidos por Bronfenbrenner em 1992. Na definição de microsistema, ele acrescentou a relevância da participação de outras pessoas no microsistema, mesmo quando elas não estejam numa interacção directa com a pessoa em desenvolvimento: Um microsistema é um padrão de actividades, papéis e relações interpessoais experimentado pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente, frente a frente, com características físicas e materiais particulares, contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças (Bronfenbrenner, 1992). Ao definir o microsistema, Bronfenbrenner destacou os três elementos principais: as actividades, as relações interpessoais e os papéis. A interacção destes elementos é que vai qualificar o potencial do microsistema para estimular o desenvolvimento do ser humano. Ao definir mesossistema, Bronfenbrenner indica a criação de uma rede social, em que a pessoa em desenvolvimento é a referência principal. Essa rede é formada pelas pessoas que interagem directamente com a pessoa em desenvolvimento e pelas pessoas que, de uma ou de outra forma, podem influenciar o processo de desenvolvimento. O mesossistema compreende as ligações e processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes, que contém a pessoa em desenvolvimento em outras palavras, o mesossistema é um sistema de microsistemas. (Bronfenbrenner, 1992). Explica a dinâmica deste sistema de microsistemas, caracterizando quatro tipos de forças: a participação multiambiental, as ligações indirectas, a comunicação entre os microsistemas, e o conhecimento que se tem de um microsistema sobre os elementos dos outros microsistemas que formam a rede do mesossistema.

O exossistema caracteriza-se pelos contextos onde a pessoa em desenvolvimento não participa, mas pelos acontecimentos que lá ocorrem, e que afectam essa pessoa, e vice-versa. Poder-se-á dizer que as forças que dinamizam o exossistema são as mesmas do mesossistema, excepto as referentes à participação multiambiental: o exossistema envolve a ligação entre os processos que têm lugar entre dois ambientes ou mais, e no mínimo um deles não contenha ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas no qual acontecem eventos que podem influenciar processos dentro do ambiente imediato que contém a pessoa.

O último parâmetro do modelo de Bronfenbrenner é o macrosistema. Este parâmetro é, na verdade, a abrangência da cultura ou do sistema social que está servindo como referência para a pessoa em desenvolvimento. Esta definição também foi ampliada na obra de 1992, quando Bronfenbrenner reviu as suas definições originais de 1979: O macrosistema consiste num padrão externo de microsistema, mesossistema e exossistema característicos de uma determinada cultura, sub-cultura ou outro contexto social maior com um particular referencial desenvolvimental investigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão incluídos em cada um desses sistemas. O macrosistema pode ser considerado como a arquitectura social de uma cultura particular, subcultura ou outro contexto social maior (Bronfenbrenner, 1992). Os quatro parâmetros do contexto, acima descritos, mostram as dimensões do ambiente onde o desenvolvimento ocorre, desde a mais imediata, o microsistema, até à mais abrangente, o macrosistema. Se observarmos os quatro aspectos do Modelo Bioecológico, podemos perceber

que para o processo não há uma identificação específica de elementos constitutivos. Para a construção da pessoa, esses elementos são identificados como disposições, recursos e demandas.

Bronfenbrenner acusa a escola de cada vez mais se isolar das restantes áreas de acção da criança o que levará sequelas a nível do comportamento e desenvolvimento da própria criança. Este autor refere que o isolamento das crianças e jovens e as suas consequências a nível de desenvolvimento reflectem uma quebra nas interacções entre as várias partes da vida da criança (família, escola, amigos, comunidade). As investigações realizadas nos últimos anos sobre a ecologia do desenvolvimento humano destacam o papel crucial da família no desenvolvimento da criança, considerando que a sua explicação e compreensão residem nas relações que se estabelecem entre os processos operantes no seio da família e os estabelecidos com outros contextos vastos (Portugal, 1992, p. 124).

Tendo em mente a perspectiva teórica de Bronfenbrenner, pensamos, efectivamente, que as teorias deste autor constituem um valioso instrumento de investigação se as olharmos não como dogmas irrefutáveis mas como corpo de hipóteses aberto à realidade.

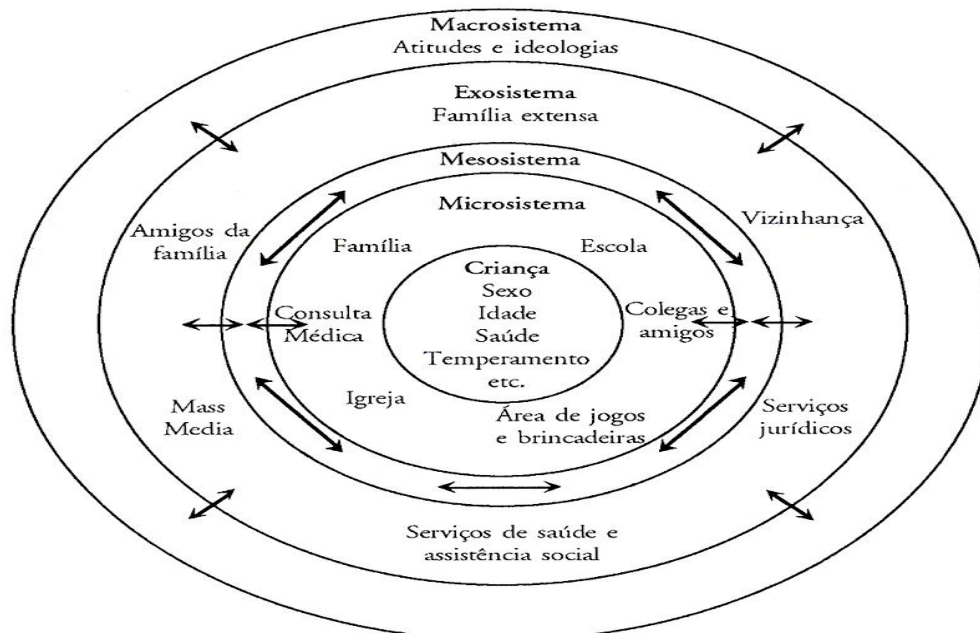


Figura 2 - O modelo ecológico de Bronfenbrenner (Portugal, 1992, p. 40).

Tendo em conta ainda a figura 2, o modelo ecológico de Bronfenbrenner fornece-nos um quadro conceptual que nos permite compreender a interacção sujeito-mundo e conseqüente desenvolvimento. Note-se que o sujeito em desenvolvimento é colocado no centro e que as suas mais directas interacções são realizadas com o microsistema, estando outros contextos mais vastos envolvidos: mesosistema, exosistema e macrosistema.

Poderemos fazer uma síntese final, baseando-nos nas investigações levadas a cabo sobre a *Ecologia do Desenvolvimento Humano*: todas elas destacam o papel fundamental da família no desenvolvimento, salientando que a base desse desenvolvimento situa-se nas relações que se

estabelecem entre os processos funcionais no seio de cada família com outros estabelecidos com em contextos diferentes.

[...] The future belongs to those nations who are prepared to make and fulfill a primary commitment to their families and their children. For only in this way will it be possible to counteract the alienation, distress and break down of a sense of community that follow in the wake of impersonal technology, materialism, urbanization and their unplanned, dehumanizing consequences. ... a commitment to change the institutions that now determine and delimit how children and parents live, who can obtain health care for his family, a habitable dwelling, an opportunity to spend time with one's children, or receive help and encouragement from one's community in the demanding and richly gratifying task of enabling the young to develop into competent and compassionate human beings (Bronfenbrenner, 1975, p. 469, cit. in Portugal, 1992, p.126).

4 - O Conceito de Resiliência

[...] De entre todos os materiais, a água é o mais resiliente. Sobe até aos céus, desce como lágrimas, percorre rápidos, desce cataratas, cabe num oceano ou no mais pequeno de todos os orifícios. Nunca dá desculpas para deixar de contornar os seus obstáculos (Cury, 2009, p. 112).

Tendo como fundamento o Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner, pensamos ser interessante compreender de que forma os contextos relacionais do sujeito em análise terão permitido o desenvolvimento de um sentido de resiliência.

Resiliência vem do latim, *resilio*, que significa ressaltar. A resiliência é um conceito vulgarmente utilizado na física e em engenharia e que se refere à capacidade de um material recuperar o seu estado normal, quando suspensa a aplicação de uma tensão exterior e após cessar a solicitação e o "estado de risco" (Blandtt, 2007).

O termo foi posteriormente adoptado pelas ciências sociais para caracterizar as pessoas que conseguem resistir e ultrapassar as adversidades, apesar de estarem perante ambientes bastante adversos. Ser resiliente é desenvolver as capacidades físicas ou fisiológicas conducentes a determinados níveis de *endurance* física ou psicológica e até a uma certa imunidade que lhe possibilite a aquisição de novas competências de acção, que lhe permita adaptar-se melhor a uma realidade cada vez mais imprevisível e actuar, adequada e rapidamente, sobre ela, resolvendo os problemas que esta lhe coloca. "A resiliência é a capacidade de um material suportar tensões, pressões, intempéries e adversidades" (Cury, 2009, p. 107). É a qualidade de se esticar, de ser elástico, de assumir formas e contornos para manter a própria integridade, de preservar a anatomia e manter a essência. Se pensarmos num elástico, quando é esticado há uma grande tensão na borracha, mas quando solta essa mesma tensão, salta para a fase inicial. Entretanto, se o elástico for esticado durante muito tempo começa a deteriorar-se e é provável que "rebente".

Isto mesmo acontece com o corpo e a mente humana. Ao ser humano acontece o mesmo, nomeadamente à sua mente, uma vez que temos tendência a “reventar” quando estamos *stressados* durante períodos longos.

No seio da Psicologia, a resiliência é geralmente associada a processos que explicam a superação de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações (Yunes & Szymans, 2001; Tavares, 2001).

A resiliência pode ser difundida entre vários aspectos da vida e deve ser compreendida pela consideração de factores anteriores e posteriores às circunstâncias vividas. É um factor extremamente importante para este novo século em todas as áreas da vida pessoal, profissional, da saúde, social, familiar, ambiental, cultural, etc., pois estamos vivendo momentos de grandes transformações e metamorfoses. A resiliência pode ser pensada como capacidade de adaptação ou faculdade de recuperação. Alguns autores enfatizam a capacidade de fazer bem as coisas, apesar das diversidades, ou seja, soma-se à capacidade de resiliência uma faculdade de construção positiva.

[...] Resiliência é um reflexo, uma maneira de enfrentar e compreender o mundo, profundamente gravada na mente e na alma de uma pessoa. As pessoas e as empresas resilientes enfrentam a realidade com solidez, dando significado à adversidade em vez de clamar desespero, e improvisar soluções a partir do nada. As outras não (Diane Coutu, cit. in Borysenko 2010, p. 33) (2009, p. 33).

Poder-se-á dizer que a resiliência caracteriza-se pela capacidade do ser humano responder de forma positiva às causas da vida do quotidiano, apesar das adversidades que enfrenta ao longo do seu desenvolvimento.

Por sua vez, Rutter (1999) refere-se à resiliência como uma relativa resistência manifestada por algumas pessoas diante de situações consideradas potencialmente de risco psicossocial para o seu funcionamento e desenvolvimento. Segundo o autor, justamente esse carácter relativo é que faz com que o fenómeno seja observado em algumas circunstâncias, mas em outras não, dependendo da etapa do ciclo vital na qual o sujeito se encontra, quando enfrenta a adversidade e do domínio examinado. Pela mesma razão, fica excluída a possibilidade de se pensar a resiliência como um construto universal aplicável a todas as áreas do funcionamento humano, pois se as circunstâncias mudam, a resposta da pessoa também pode ser modificada. A resiliência, segundo Rutter (1987), seria resultante da interacção entre factores genéticos e ambientais, os quais, também, oscilam na sua função, podendo actuar como protecção em certos momentos e, em outros, como factor de risco. Assim, para compreender porque algumas pessoas se mostram resilientes apenas em determinadas situações é imprescindível examinar, primeiro, essas interacções, considerando-as a partir do contexto em que acontecem e do momento histórico vivido pela pessoa, já que ambos influenciam na forma como a adversidade é experienciada e, conseqüentemente, na resposta do sujeito aos problemas. Este autor ressalta, ainda, que esta “capacidade” para superar as adversidades inclui a capacidade da pessoa para lidar com as mudanças que acontecem na sua vida, a sua confiança

na própria auto-eficácia e a quantidade de estratégias e habilidades de que dispõe para enfrentar os problemas com os quais se depara.

Por sua vez, Masten e Coatsworth (1995) Luthar, Cicchetti e Becker (2000) consideram que a resiliência se refere à obtenção de resultados desenvolvimentais esperados, apesar da presença de desafios significativos para o desenvolvimento e a adaptação do sujeito. Estes autores destacam duas condições críticas associadas ao conceito: a primeira refere-se à exposição da pessoa a uma ameaça significativa ou a uma severa adversidade; na segunda há concretização de uma adaptação efectiva, apesar da agressão em potencial que se repercute no desenvolvimento do sujeito.

Já para Zimmerman e Arunkumar (1994), o termo resiliência refere-se aos factores e ao processo que interrompem uma trajectória de risco para transtornos de comportamento ou psicopatologias, resultando em respostas positivas mesmo na presença de adversidade. Aplicada à área da saúde mental, esta concepção pode ser compreendida como a capacidade de o sujeito evitar a reprodução, na vida adulta, dos conflitos e dos desajustes familiares, vividos na infância. Assim, por exemplo, mesmo que um dos pais tenha sido alcoólico, nem por isso o filho está condenado a desenvolver esse problema e tornar-se também um alcoólico na idade adulta, apesar dos altos índices de recorrência desta doença para a descendência, apontados na literatura.

Dando saliência à ideia de processo, Cyrulnik (2001) considera que a resiliência traduz um conjunto de fenómenos articulados entre si, que se desenrolam, ao longo da vida, em contexto afectivo, social e cultural, podendo ser metaforicamente comparado à arte de navegar durante uma tempestade. É, pois, uma história que se constrói, quotidianamente, desde o início da vida, a cada acção, a cada palavra, num longo processo que se inscreve num contexto específico e se reconstrói de forma colectiva, ao longo do tempo, na qual o ambiente e tudo que o compõe são co-autores. A realidade em que o sujeito vive pode ser ameaçadora, colocando em risco a qualidade de seu viver e fazendo-o sofrer, mas ele consegue encontrar recursos que o ajudam a avançar e prosseguir. Para este autor, a resiliência refere-se muito mais à evolução e à história de um sujeito do que a ele mesmo. É, portanto, o caminho construído que é resiliente. Por outro lado, os autores que utilizam o conceito “família resiliente” partilham da ideia de que esta característica se constrói numa rede de relações e de experiências vividas ao longo do ciclo vital e através das gerações, capacitando a família para reagir, de forma positiva, às situações potencialmente provocadoras de crises, superando essas dificuldades e promovendo a sua adaptação de maneira proveitosa, para o seu equilíbrio a todos os níveis.

Embora as concepções correntes de resiliência façam referência ao indivíduo, à família e outros grupos, é importante destacar que a maioria dos estudos produzidos nos últimos anos, mesmo que falem das influências do contexto familiar, a focaliza, predominantemente, no âmbito individual. Assim, em síntese, as concepções de resiliência examinadas nesta revisão podem ser classificadas em uma das três categorias já referidas por Werner (1995), ou seja:

- A capacidade do ser humano (indivíduo; família ou comunidade) de manifestar resultados desenvolvimentais esperados, apesar dos riscos presentes no ambiente, os quais podem comprometer esse processo;

- a manutenção de certas competências, mesmo na vigência de adversidades;
- a capacidade do ser humano de recuperar-se das adversidades que experiencia ao longo de sua trajetória vital.

Segundo Cyrulnik (2001), o sujeito resiliente conserva as marcas do que enfrentou. Elas estão presentes nas suas lembranças, nos seus sentimentos. A sua história permanece na sua memória, mas a pessoa é capaz de recuperar porque encontra o suporte que a ajuda a prosseguir e delinear uma trajetória de vida que, do ponto de vista social e cultural, pode ser considerada positiva. No caso do nosso sujeito a esperança comanda, ou seja, “Aquilo que a lagarta chama o fim do mundo, o mestre chama uma borboleta.” (Bach, cit. por Borysenko 2010, p. 11).

[...] uma nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura - é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado (Morin, 2000, p. 84).

Para terminar este sub-capítulo, gostaríamos de confrontar a resiliência com um outro conceito, o *conformismo*, que segundo Cury (2009), é a primeira armadilha da mente humana. Segundo este autor, o conformismo

[...] é a arte de se acomodar, de não reagir e de aceitar passivamente as dificuldades psíquicas, os acontecimentos sociais e as barreiras físicas. O conformista impede o eu de lutar pelos seus ideais, de investir nos seus projectos e de transformar a sua história. Não assume a sua responsabilidade enquanto agente transformador do mundo, pelos menos do seu mundo (Cury, 2009, p. 42).

Sem dúvida que o medo de correr riscos bloqueia a capacidade interventiva, a liberdade e a ousadia. Muitas pessoas travam a sua inteligência e enterram os seus projectos de vida por terem medo de correr riscos. São capazes de reconhecer as suas fragilidades, assumem as suas limitações, mas não ultrapassam as suas fronteiras, não decifram o código do ânimo e de fazer da sua vida um verdadeiro canteiro de aventuras. Não é suposto vivermos uma vida perigosa, radical e totalmente irresponsável, por isso não devemos correr riscos pelo simples prazer de correr riscos e colocar a nossa vida e a dos outros em perigo de modo desnecessário, pois a vida é única. Cuidar dela de modo responsável é uma tarefa nobre de um mortal. Devemos ter consciência de que realizar sonhos, conquistar pessoas e atingir excelência a qualquer nível, impõe riscos, a que somos postos à prova diariamente (Cury, 2009). Não basta superar o conformismo, o *coitadismo*, nem reconhecer os nossos erros, é necessário superar o medo de ousar, de apostar em novos projectos, de lutar por aquilo em que se acredita, na realidade, se conseguirmos atingir estes objectivos, somos verdadeiros resilientes.

[...] E se houver uma maneira mais optimista de entender esta história pós-moderna - este parêntesis entre o que sempre foi e o futuro inovador e sustentável que pode vir a ser? Quem vai ter sucesso e criar esse novo futuro serão os que tiverem visão e resiliência suficientes para ver a esperança através do exagero (Borysenko, 2009, p. 12).

A nossa intenção neste capítulo foi explicar como a resiliência pode ser importante nas nossas vidas, nomeadamente a dominar o medo, a *stressarmo-nos* menos e aprender como pensam as pessoas resilientes e criadoras.

“Aqueles que têm um *porquê* para o qual viver conseguem suportar quase um *como qualquer*” (Fiedrich Nietzsche, cit. in Borysenko 2010, p. 39).

Concluindo, a resiliência não é um conceito novo para as ciências, decorre da abordagem teórico-conceptual em diversas disciplinas e tem uma tradução prática de aplicação em diversas áreas do conhecimento, desde a Física e Engenharias, na Matemática, na Medicina, na Psicologia, na Sociologia e na Geografia, na Biologia, na Sociologia e na Biologia entre outras (Blandtt, 2007).



Figura 3 - Resiliência e multidisciplinaridade (Blandtt, 2007).

Parte II - Estudo Empírico

1 - Introdução

A necessidade de realizar um estudo de caso surge do desejo de se compreender fenómenos sociais complexos. Ou seja, um estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e expressivas dos eventos da vida real (Yin, 2005). Este trabalho de projecto, um estudo de caso, tem como objectivo relacionar as vivências complexas do nosso sujeito durante a primeira infância e a evolução considerável do mesmo em diversas vertentes: nomeadamente após ter mudado do seu ambiente circundante inicial e ter sido inserido numa família estruturada.

Na literatura encontram-se várias referências quanto à importância do meio familiar no processo de aprendizagem da criança.

De acordo com Jackson a família “é um sistema regido por regras: os seus membros comportam-se entre eles de uma forma repetitiva e organizada e este tipo de estruturação dos comportamentos pode ser isolado como um princípio director da vida familiar” (1981, cit. in Gameiro, 1992, pp. 192-193). A influência do ambiente familiar no sucesso escolar é muitíssimo reconhecida. No entanto, pensamos que não se deve atribuir à família toda a carga de responsabilidade pelo desempenho escolar do aluno. As características da criança e a escola influem. Deste modo, este trabalho construiu-se através de pesquisas bibliográficas, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos do Dossiê Individual do Aluno, apresentando a necessidade e a importância de evidenciar a relação escola-família. Este estudo teve uma abordagem qualitativa que parte do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma correlação viva entre o sujeito e o mundo, um laço indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito.

Temos como ponto de partida a seguinte questão de investigação:

De que forma as vivências cognitivas e relacionais presentes nos percursos de aprendizagem podem colmatar as dificuldades desenvolvimentais da 1ª infância?

Deste modo, pretendemos operacionalizá-la respondendo aos seguintes objectivos:

► Objectivos

1- Compreender a importância dos sistemas ecológicos no percurso de vida do sujeito em estudo. Nesse sentido, pretendemos:

- Compreender o papel da família adoptiva no apoio ao desenvolvimento do J.C.;
- entender o papel da Escola na evolução do aluno, nomeadamente os apoios/reforços curriculares que usufruiu;
- reflectir sobre o papel da aprendizagem da música no desenvolvimento desta criança.
- compreender o papel do professor de Educação Especial que o acompanhou desde o 5ºano de escolaridade, na evolução escolar do nosso sujeito.

Com os objectivos traçados, foram recolhidos dados e analisados documentos, recorrendo-se para o efeito a uma análise qualitativa. Assim, justificamos o método de pesquisa utilizado como sendo aquele que melhor se adequa a este estudo: é de natureza qualitativa como já referimos, uma vez que possibilita a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da prática discursiva sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais muito peculiares, como é o caso do nosso sujeito.

2 - Metodologia do Estudo de Caso

[...] O problema da educação, no seu aspecto ideal, interessado e sério pretende (...) que o homem, seja o que o homem pode ser. A técnica de que usa deve apenas servir de finalidade: auxiliar a descobrir o homem e os seus valores ao próprio homem (Delfim Santos, 1946, cit. in Santos, (1991, p. 7).

Não é fácil caracterizar um **estudo de caso**. Em Portugal, vários têm sido os investigadores que alertam para a correcta utilização do lexema “caso” no contexto da investigação educacional. Assim, parece pertinente um esclarecimento devidamente fundamentado sobre o que, no âmbito do nosso cenário, entendemos por caso. Vejamos o que nos diz Shulman (1986), um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser explicado, decifrado, argumentado, examinado e reconstruído. Assim se pode concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso sem a respectiva interpretação teórica. Mediante o exposto, um estudo de caso deve ser bem documentado e bem descrito. Em Carter (1994), o caso é definido como a aprendizagem dos professores a partir das suas experiências, o que converge para um conjunto de acontecimentos interligados que podem contar uma história, tendo o professor como protagonista e os alunos como personagens de destaque. Neste Trabalho de Projecto trata-se de um estudo de caso de carácter descritivo e exploratório que pretende estudar em profundidade um indivíduo específico, com uma história de vida muito peculiar, inserido nos seus contextos relacionais. Assim, um estudo de caso bem sucedido fornecerá ao leitor uma concepção tridimensional e ilustrará conexões e ligações, modelos de influências num contexto específico (Bell, 2003).

Um estudo de caso é uma análise profunda de um sujeito considerado individualmente. Às vezes pode-se estudar um grupo reduzido de sujeitos considerado globalmente. Em todo o caso, observam-se as características de uma unidade individual, como por exemplo um sujeito, uma classe, uma escola, uma comunidade. O objectivo consiste em estudar profundamente e analisar

intensivamente os fenómenos que constituem o ciclo vital da unidade, tem em vista a estabelecer generalizações sobre a população à qual pertence (Bisquera, 1996).

O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (Bell, 2003). O estudo de caso tem sido definido como sendo um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso (Erasmie & Lima, 1989). A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso (Bell, 2003).

Assim, consideramos que um estudo de caso é uma investigação de profundidade. Podem ser usados vários métodos para recolher vários tipos de informações e para se fazerem observações. Estes são os materiais empíricos através dos quais o objecto de estudo será compreendido. O estudo de caso é assim baseado numa grande riqueza de materiais empíricos, notáveis pela sua variedade. Contudo, esta variedade de materiais empíricos apresenta problemas analíticos. Esta variedade aparece tanto na diversidade dos materiais empíricos como no seu tratamento. Estes podem ser relatórios, entrevistas, documentos oficiais, escritas pessoais. O estudo de caso considera e contempla materiais de diferentes origens, que são produzidos por diferentes tipos de conhecimento. A profundidade da descrição do estudo de caso, facilita a clara compreensão da forma como o objecto de estudo se relaciona com os materiais. A variedade destes materiais irá garantir a profundidade do estudo de caso. O rigor da definição do objecto sobre análise depende aqui da profundidade da descrição característica da abordagem do estudo de caso (Hamel, Dufour, & Fortin, 1993).

Os estudos de caso são um tipo de estudos muito particulares, que para serem eficientes devem ter o seu objecto de estudo bem definido, o caso escolhido deve ser representativo do problema ou fenómeno a estudar, os materiais e dados devem ser recolhidos com precaução, a sua linguagem deve ser homogénea e clara e as conclusões produzidas devem ser bem explícitas e representarem informações novas.

2.1 - Participantes do estudo

Os participantes neste trabalho de investigação, foram os seguintes:

J.C. - Sujeito do estudo - Nasceu a 25 de Maio de 1995, actualmente (2011), tem 16 anos, tendo frequentado o 10º ano de escolaridade, concluído o mesmo com aproveitamento. Desde cedo foi seguido em Consultas de Desenvolvimento por Dificuldades de Aprendizagem moderadas de etiologia não esclarecida, segundo os estudos metabólicos imagiológicos e genéticos efectuados. Frequentou o programa de Terapia da Fala por dislalias e Terapia Psicomotora.

Revelava dificuldade de articulação de palavras, pronunciava as palavras de forma incorrecta, omitindo, trocando, distorcendo ou acrescentando fonemas ou sílabas às mesmas. O aluno foi desenvolvendo a linguagem verbal, conseguiu progressivamente criar situações de diálogo. Mas além deste problema linguístico, revelava dificuldades na compreensão e na aplicação de conceitos básicos, especialmente a nível do raciocínio, do cálculo e na resolução de problemas. Manifestava ainda algumas dificuldades na interpretação de textos e na escrita, embora se tenha observado uma evolução progressiva, bastante notória durante a adolescência, não sendo considerado actualmente portador de NEEP. Possuidor de uma personalidade forte, persistente, em que se destaca por definir metas e tentar concretizá-las, com uma grande força de vontade inigualável.

P1 - Professor de Ciências Físico Químicas do sujeito em estudo - professor de do J.C, nos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade - todo o 3º ciclo; foi vizinho do sujeito em estudo nos primeiros anos após a adopção. O referido professor (P1), tem 48 anos de idade; faz parte do quadro do Agrupamento de Escolas que frequentou o J.C. e criou com o J.C. uma relação de grande cumplicidade e respeito. De referir, que o perfil destes seres humanos se destaca pela capacidade de ultrapassar situações complexas, visualizando sempre a parte positiva das mesmas.

P2- Professor de Educação Especial do sujeito em estudo - professor de Apoio Pedagógico Personalizado de Matemática (APP) do J.C., desde o 6ºano de escolaridade, ou seja, parte do 2º ciclo e todo o 3º ciclo. Este professor tem 54 anos de idade, dedicou parte da sua carreira académica a leccionar Matemática no distrito de Setúbal, tendo sido uma mais-valia para o J.C., não só na disciplina de Matemática, mas em toda a área das Ciências Experimentais, já que o mesmo domina as respectivas áreas. Preparou o J.C. para os exames de final de ciclo - 9º ano, onde o mesmo obteve bons resultados.

P3 - Professora da Academia de Música/Instrumento do sujeito em estudo - professora de Acordeão do J.C. desde o ano 2005-2006, ou seja, durante todo o 2º e 3º ciclos. De nacionalidade francesa, com 34 anos, com domínio perfeito da língua portuguesa, conseguiu que o J.C., durante os cinco anos que trabalhou com a mesma, se integrasse na Orquestra da Academia de Música. No final do 3º ciclo, o aluno tinha um bom domínio do instrumento, fazendo audições a nível público, da responsabilidade da Academia de Música.

P4 - Mãe adoptiva do nosso sujeito - Tem 54 anos de idade e o 4ºano de escolaridade. Auxiliar numa unidade hospitalar do Distrito de Castelo Branco. Tem revelado uma persistência notável, uma vez que desde os 2 anos de idade do J.C., teve que lutar para ultrapassar os vários obstáculos para o seu educando usufrísse de todas as medidas a que tinha direito. Apesar destas dificuldades, é portadora de uma alegria contagiante.

3 - Procedimentos

Como já referimos, a nossa pesquisa organiza-se como um **estudo de caso**, de **carácter descritivo e exploratório**. De acordo com esta metodologia e com os objectivos do estudo, foram utilizados os seguintes dados de avaliação para um conhecimento mais aprofundado do caso:

- Consulta do Dossiê Individual do Aluno (DIA) – arquivado na escola que frequenta: análise de relatórios pedagógicos/médicos ao longo da sua vida escolar;
- observação/contacto directo com o aluno;
- controlo da assiduidade do aluno nos Reforços/APA permanente a Língua Portuguesa e Matemática na escola;
- conversa semanal (ponto de situação) com os professores do Ensino Especial dos 2º e 3º Ciclos.
- **Entrevistas semi-estruturadas:**
 - Entrevistas periódicas, desde Abril a Junho de 2010, com os pais adoptivos e outros intervenientes, como os professores do Conselho de Turma e Professores do Ensino Especial;
 - entrevista ao professor de Ciências Físico – Químicas do sujeito em estudo – P1;
 - entrevista ao professor de Educação Especial do sujeito em estudo – P2;
 - entrevista à professora da Academia de Música/Instrumento do sujeito em estudo – P3;
 - entrevista à mãe adoptiva – P4;
 - entrevista ao aluno – J.C.

A aplicação das entrevistas aos diferentes intervenientes teve como objectivo analisar a evolução do aluno relativamente à sua situação actual nos diferentes contextos, com especial destaque para o percurso escolar (resultados escolares, actividades extra-curriculares, relações sociais).

Depois de preparado o guião das entrevistas semi-estruturadas (**Anexo 3**) e a respectiva categorização procedeu-se à aplicação das mesmas. A calendarização foi simples, pois tratando-se apenas de cinco sujeitos não foi difícil conciliar a disponibilidade de ambas as partes. Todas as entrevistas foram realizadas numa sala da escola frequentada pelo J.C (onde ainda leccionam dois dos professores entrevistados).

Foi solicitada autorização para a realização deste Trabalho de Projecto (**Anexo 1**) à Directora do Agrupamento que o aluno frequentou neste período e respectivos pais adoptivos (autorização assinada pela mãe adoptiva, sua Encarregada de Educação), assim como para gravação das entrevistas e respectiva transcrição, tendo sido garantida a confidencialidade dos dados facultados e esclarecendo que estes se destinam apenas a fins académicos, sem lugar a avaliações e julgamentos.

É importante referenciar que antes de tomar a decisão de aprofundar o estudo sobre este sujeito, tivemos oportunidade enquanto Directora de Turma e professora de Ciências Naturais (3º ciclo do Ensino Básico) de ter momentos de diálogo com a mãe adoptiva, com o objectivo de lhe dar informação do comportamento, aproveitamento, assiduidade e fazer o ponto da situação do apoio específico que lhe estava a ser dado. Essas conversas não tiveram um carácter de entrevistas formais, mas organizaram-se como formas privilegiadas de obter informações sobre o percurso de vida do J.C. Sem elas, este trabalho de projecto ficaria mais pobre e incompleto.

Para contornar esta situação que poderia comprometer a validade da nossa análise, fizemos uso de notas de campo, que não constituindo a transcrição integral das conversas referidas, constituem registos que utilizámos para completar a caracterização do J.C.

Por outro lado, aquando da realização deste estudo, considerámos fundamental realizar uma entrevista com a mãe, com os mesmos objectivos dos restantes participantes, ou seja, mais centrada nos momentos mais recentes, na história do J.C.

4 - Instrumentos

Destaca-se a importância das entrevistas semi-estruturadas que apontam para um conversação focada num determinado assunto, num contexto de entrevista formal, baseando-se num guião de entrevista adaptável e não rígido ou pré-determinado, devendo deixar-se que a conversação decorra de modo fluido. As entrevistas foram realizadas e gravadas em formato áudio e transcritas na íntegra (**Anexo 4**).

As entrevistas semi-estruturadas, ou semi-directivas, de acordo com *Manual de investigação em ciências sociais* (Quivy & Campenhoudt, 2003), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direcção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes.

As entrevistas foram planeadas, permitindo a recolha de muitos e importantes dados geradores de informação qualitativa. A ideia de um guião para a entrevista semi-estruturada é muito menos específica que a noção associada à delimitação duma entrevista estruturada.

O guião de entrevista foi um instrumento produzido para a recolha de informações na forma de texto que serviu de base à realização das várias entrevistas. O guião é constituído por um conjunto ordenado de questões abertas de resposta livre. Inclui uma indicação da pessoa, data, local e título. Um texto inicial apresenta a entrevista e os seus objectivos, devendo ser lido ao entrevistado. Os nossos guiões de entrevista são iguais para todos os professores e diferentes para o nosso sujeito de estudo e respectiva mãe adoptiva, ou seja, temos três guiões de entrevista diferentes.

A experiência de fazer um pré teste com outros entrevistados antes de aplicar as entrevistas foi uma mais-valia para a preparação destas entrevistas e uma das formas de validar este tipo de instrumento de recolha de dados. Foram sempre salvaguardados os aspectos relacionados com a confidencialidade e anonimato do que foi declarado.

Durante as várias entrevistas houve necessidade e a sensibilidade de criar as condições favoráveis ao conforto dos vários entrevistados e iniciar as mesmas com tópicos de adaptação e introdução à temática, manifestando interesse e respeito pelas respostas dos entrevistados. Utilizamos uma variedade de estilos de questão (confirmação, clarificação, exploração e outras) e ouvimos com atenção, não emitindo juízos verbais, não tomando partido e não criticando as respostas dadas.

As entrevistas foram iniciadas com uma conversa informal, como forma de *quebrar o gelo*, procurando desta forma criar uma atmosfera onde os entrevistados se pudessem sentir à vontade para expressar as suas opiniões de forma espontânea. Após a recolha áudio, as entrevistas foram transcritas o mais fielmente possível de modo a ser feita a análise e tratamento da informação. Cada entrevista durou aproximadamente cerca de 20 minutos.

Estas entrevistas tiveram como função a recolha de dados específicos, abrindo pistas de análise e de reflexão que nos transmitissem tomar consciência das dimensões e dos factos do problema em análise.

De acordo com tudo o que já foi exposto, e com o objectivo de analisar os dados recolhidos, fizemos uso da técnica de análise documental, bem como de análise de conteúdo.

5 - Análise dos Dados Recolhidos

Caracterização do Sujeito do Estudo

5.1 - Descrição do processo desenvolvimental do J.C.

[...] A designação de necessidades educativas especiais foi criada com o objectivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo *defectológico*. Procurou-se, assim, retirar um estigma de “*deficiência*” mas não se deixou de, por sua vez, “rotular”, ainda que com outros rótulos (Rodrigues, 2003).

O jovem que foi alvo do nosso trabalho de projecto, o J.C., foi inserido nas NEE desde tenra idade, por revelar dificuldades de aprendizagem, que vamos caracterizar e particularizar. A expressão de dificuldades de aprendizagem é actualmente usada para descrever uma perturbação que interfere com a capacidade para guardar, reter, processar ou produzir informação (Nielsen, 2006, p. 64).

As dificuldades de aprendizagem correspondem a

[...] uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, a qual se pode manifestar através de uma capacidade imperfeita para escutar, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos

matemáticos” (Centro Nacional de Informação para Crianças e Jovens com Deficiência, 1992).

As dificuldades diagnosticadas pelo nosso sujeito foram referenciadas em vários e diversificados relatórios. Procuraremos descrevê-las inicialmente de uma forma abrangente e esclarecedora: dificuldades de aprendizagem ; défices cognitivos; perturbações emocionais e comportamentais; perturbações da motricidade global; perturbação de hiperactividade; défice de atenção e perturbações específicas da linguagem. Apresentava, ainda, algumas dificuldades nas seguintes situações: comunicação, retenção, raciocínio, compreensão/aplicação de conceitos básicos, especialmente a nível do raciocínio, do cálculo/resolução de problemas e interpretação na escrita.

Especificamente, o sujeito desta investigação é um jovem que cresceu no seio de uma família monoparental (só com pai, este padecendo de uma D.S.T.), em situação económica difícil e carente a todos os níveis, sendo inapropriada para tratar de um recém-nascido. A casa onde ambos viviam era uma barraca de lata, num bairro pobre e degradado, vivendo quase a céu aberto, segundo relatam os pais adoptivos. Posteriormente, o estado de saúde do pai agravou-se consideravelmente e foi hospitalizado, levando o J.C. consigo para a unidade hospitalar (onde viria a falecer, como referimos anteriormente).

No terceiro ano de vida, foi viver com os pais adoptivos que tiveram conhecimento desta criança através de uma vizinha. A mãe adoptiva confidenciou-nos ser infértil, tendo-lhe sido diagnosticado um problema congénito a nível do sistema reprodutor feminino (nas trompas de Falópio). Após conhecerem a criança, a mãe adoptiva descreve o primeiro encontro assim,

[...] Descrevo esse momento como inesquecível, um encontro único, pois ele tentava pronunciar a palavra mãe, correu para mim de braços no ar ... logo de imediato percebi e decidi que este menino seria meu. Nesse mesmo dia queria vir comigo para minha casa, mas nesse dia era totalmente impossível (declarado pela mãe adoptiva em 30-4-09).
(Anexo 2 - Notas de Campo)

O casal decidiu tomar conta do menino, oito dias depois após o primeiro encontro, iniciando-se, posteriormente, o processo de legalização da adopção propriamente dita. Os pais adoptivos aperceberam-se que a criança sofria de graves problemas de saúde. A mãe adoptiva descreve o estado da criança aos dois anos de idade do seguinte modo

[...] Não ouvia; não falava; grande nervosismo: batia com a cabeça nas paredes, andava mal, apenas agarrado às paredes e demonstrava uma grande agressividade com pessoas desconhecidas (declarado pela mãe adoptiva em 7-5-09).
(Anexo 2 - Notas de Campo)

Devemos referenciar em sentido comparativo que, entre os 12 e 18 meses, a criança está numa fase de produção da palavra solta. Em psicolinguística, esta palavra solta chama-se holofrase. Tendo em conta o uso diferenciado da entoação, dos gestos, da mímica, da postura e

da ajuda de todo o contexto extralinguístico, a criança faz-se entender quase sem quaisquer dificuldades. Neste período, a criança entre os 12 e 18 meses produz holofrases que têm uma característica: a de serem simples a articular e a de se fazer entender pelos outros (Rigolet, 2006). No caso do nosso sujeito tal não acontecia: emitia sons e gritava.

Levaram o J.C. a um médico otorrinolaringologista (médico interno do Hospital Pulido Valente, em Lisboa - local de trabalho da sua mãe adoptiva), onde lhe foi diagnosticada surdez infantil/; insuficiência respiratória e otite seromucosa bilateral de repetição. Fez duas intervenções cirúrgicas consecutivas aos ouvidos e, mais tarde, foi intervencionado aos adenóides e amígdalas. Estes foram os primeiros tratamentos a que a criança foi sujeita após ser acolhida pela sua futura família de adopção.

Relativamente à sua observação médica / psicológica, tem um relatório do Centro Hospitalar Cova da Beira, com data de 6 de Outubro de 2005, informando que foi seguido em Consultas de Desenvolvimento por dificuldades de aprendizagem moderadas de etiologia não esclarecida. Segundo os estudos metabólicos imagiológicos e genéticos efectuados, frequentou o programa de terapia da fala por dislalias e terapia psicomotora. A avaliação da Escala de Wisc-R mostra um perfil inferior à média mais acentuado na área verbal do que na área de realização. Por suspeita de deficit auditivo foi avaliado em ORL - avaliação normal (pois foi operado, como referi, pouco tempo depois da adopção). Continua a ser seguido na consulta de otorrinolaringologia do Hospital Cova da Beira - Covilhã. O J.C. foi sujeito à Terapia Psicomotora, uma metodologia de intervenção que tem como objecto o corpo em movimento e a sua expressão (possibilidades em perceber, actuar, agir com o outro, com os objectos e consigo próprio), para organizar a actividade cognitiva, a actividade motora e o equilíbrio emocional. Baseia-se num contexto lúdico e corporal que utiliza o jogo e o movimento como instrumentos privilegiados na promoção do desenvolvimento psicomotor, do comportamento sócio-emocional e da aprendizagem (**Anexo 5**).

A família que adoptou o J.C. é de classe média baixa, mas equilibrada e estável, reunindo todas as condições económicas e sociais para inserir uma criança com estas características.

O jovem observado constitui hoje um caso raro de sucesso a nível humano e escolar, ficando o seu nome inscrito no quadro de mérito da Escola onde concluiu o 9º ano de escolaridade, não só por características académicas, mas também tendo em conta o aluno como um todo: possuidor de características únicas de saber ser e saber estar...dentro e fora da comunidade educativa. Zipper e Simeonsson (1997, cit. in Correia, 2008, p.78) *“dizem que as convicções e os valores dos pais desempenham um papel primordial, mesmo que subtil, no sucesso dos filhos”*. E vão mais longe afirmando que *“os pais que acreditam na sua própria eficácia acreditam que podem contribuir positivamente para o desenvolvimento dos seus filhos, mesmo que o processo seja lento e sinuoso”* (Correia, 2008,p.78). Esta família proporcionou e continua a facultar ao J.C. vários apoios, para que possa usufruir dos mesmos materiais que os colegas: possuidor de computador em casa para realizar os trabalhos escolares, embora não disponha de Internet, pratica vários desportos - Karaté, entre outros. Os pais valorizam e acompanham os seus progressos, prestando de modo incondicional todo o apoio necessário ao desenvolvimento do seu educando. Considera-se actualmente, e não generalizando que

[...] as famílias adoptivas caracterizam-se hoje, na sua maioria, pelo facto de acolherem no seu seio crianças e adolescentes que não têm laços de sangue com aqueles pais, mas que lhe estão ligados por laços afectivos e legais. O casal, ou pelo menos um dos seus membros, revelou-se infértil ou com dificuldades de levar a bom termo uma gravidez biológica e, por isso, acabou por tomar a decisão de adoptar uma criança (Alarcão, 2006, p. 220).

O sujeito deste estudo foi muito bem acompanhado na vertente médica, social e psicológica, tendo os pais adoptivos utilizado e esgotado todas as estratégias para que a evolução a todos os níveis do J.C. fosse bem sucedida. No entanto, a mãe adoptiva admitiu que nunca esperou que esta evolução fosse tão significativa, dado o estado do J.C. quando adoptado (não falava e era extremamente agressivo). O J.C., ao revelar todos estes progressos, tendo sempre por base uma força de vontade colossal, lutava por uma situação de equidade perante os outros colegas, dentro e fora da sala de aula, ou seja, não necessitar de ajudas de professores NEE.

A escola também disponibilizou ao J.C. equipamentos informáticos, internet, biblioteca, quadros interactivos na sala de aula e outros equipamentos multimédia. A equipa de professores que trabalhou com o J.C. adaptou com eficácia o trabalho a desenvolver, mantendo grandes expectativas em relação ao aluno. Como aluno da Academia de Música, trazia o seu instrumento (Acordeão) para a Escola nas épocas festivas, a pedido da Directora de Turma e colegas da turma. Verificava-se principalmente antes de cada interrupção lectiva (Natal, Carnaval, Páscoa e final de ano lectivo), onde além do aluno tocar para toda a turma com toda a postura e responsabilidade, todos os elementos da turma ouviam com toda a atenção os trechos musicais que ele escolhia para o respectivo dia. O impacto da música está bem documentado.

A opção por este caso teve em consideração a proximidade de relação da Directora de Turma/aluno, e a evolução lenta, mas corajosa até ao sétimo ano de escolaridade. No final do oitavo ano, em plena adolescência, surgiu um colossal progresso, muito acelerado, associado a uma indiscutível e inigualável força de vontade, e o querer ir sempre mais longe, fazendo com que concluísse o nono ano de escolaridade, com sucesso a todos os níveis, sendo um dos maiores casos de sucesso que até hoje presenciámos no nosso Agrupamento: generoso, sensível, trabalhador, solidário e possuidor de uma personalidade em que se distingue o rigor e o carácter, nomeadamente no respeito pelos que o rodeiam, que faz com que todos nós o admiremos e dele nos orgulhemos.

Este estudo incidiu sobre a evolução dos seus resultados escolares; as actividades extra-curriculares e a sua influência na sua progressão como pessoa (prática de Karaté e outros desportos, assim como aluno de acordeão na Academia de Música local, desde tenra idade). Além disso, incidiremos nas suas relações sociais/humanas, da sua progressão indiscutível, nomeadamente ao ponto de o aluno ser solicitado fora e dentro da sua turma para participar na representação de peças de teatro (quer a nível de Língua Portuguesa, como a nível da Língua Inglesa).

Sem dúvida que partimos de um indivíduo problemático, recebendo nos primeiros dois anos de vida “carimbos” negativos no seu cérebro, de que hoje ainda tem sequelas. Aos poucos, com estratégias apropriadas ao seu nível etário e às suas dificuldades quer médicas, quer

emocionais, com uma família coesa, em permanente contacto com a Escola, começava-se a deslumbrar, ainda que com passos pequenos, algum sucesso.

O nosso sujeito de estudo e considerando a sua Situação Educativa, frequentou uma Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos, numa turma de Ensino Articulado da Música - Ensino Oficial. Aluno NEE, veio sempre a ser acompanhado desde os 2 anos de idade, no Jardim-de-Infância, com adaptações específicas, nomeadamente tendo-lhe sido aplicado um **Programa Educativo Individual**, como já referimos anteriormente. Frequentou a Academia de Música local, desde o ano 2000, onde iniciou a sua aprendizagem com o instrumento de piano, passando depois para acordeão, frequentando as disciplinas de Formação Musical e Coro.

Anexo 6

- PEI do J.C. no Jardim-de-Infância - último ano (1999-2000);
- PEI do J.C. no 1º ciclo - 4º ano - 1º Ciclo (2004-2005);
- PEI do J.C. no 2º ciclo - 6º ano - 2º Ciclo (2006-2007);
- PEI do J.C. no 3º ciclo - 9º ano - 3º Ciclo (2009-2010).

Embora no primeiro ciclo do ensino básico evidenciasse bastantes dificuldades, nunca ficou retido ao longo deste ciclo, como demonstram os Registos de Avaliação referentes ao 3º período de cada um dos anos - 2001/2002; 2002/2003; 2003/2004 e 2004/2005 (**Anexo 7**), tendo, no entanto, sempre tido um Plano Educativo/Programa Educativo e apoios específicos dentro e fora da sala de aula, durante todo o 1º ciclo. Será, no entanto, importante analisar as dificuldades com que o aluno iniciou 2º ciclo, as dificuldades continuaram a ser evidentes a vários níveis, pelo que foi igualmente elaborado um Plano Educativo Individual, no 5º ano - 2005/2006 e 6º ano de escolaridade com apoios muito específicos - 2006/2007. Será importante realçar as dificuldades do sujeito em estudo durante o segundo ciclo, através dos seus Registos de Avaliação da Escola Básica e Academia de Música do 3º período, de 5º e 6º anos de escolaridade, dado que, posteriormente as dificuldades foram sendo superadas, de um modo significativo, durante todo o segundo ciclo - 2005/2006 e 2006/2007. Mas foi ao nível do terceiro ciclo, coincidindo com a adolescência, que o aluno, continuando sempre acompanhado a todos os níveis, nomeadamente com o mesmo professor de Educação Especial desde o Segundo Ciclo (trabalha com o J.C. desde o sexto ano de escolaridade até hoje - nono ano de escolaridade), que o aluno revelou sucessos académicos e humanos surpreendentes, que a todos nós Escola, nos motivam profundamente. Na realidade, não podemos deixar de referenciar o grande *salto* dado pelo nosso sujeito a nível do terceiro ciclo. Assim, a nível da Educação Especial foram elaborados vários documentos específicos e adaptados ao sujeito em estudo, tendo em conta que este estava inserido nas Necessidades Educativas Especiais:

- Planificação do Processo de Avaliação - recolha de informação por referência à CIF-CJN 2007/2008 (**Anexo 9**);
- ficha de caracterização da resposta educativa à criança com NEE de carácter prolongado - 2007/2008.

Pensamos que devemos destacar este período, onde o sujeito em estudo foi progressivamente superando as suas dificuldades, e se começa a visualizar uma evolução evidente, nomeadamente através dos Registos de Avaliação Final de 7º ano/3º período - 2007/2008, tendo no final deste ano lectivo sido feito o Relatório Técnico-Pedagógico, referente à Avaliação das Necessidades Educativas Especiais - resultados da avaliação, pelo professor de Educação Especial. A nível do 8º ano, as aprendizagens continuavam a ser reveladoras de um grande esforço por parte do nosso sujeito. Os resultados académicos continuavam a progredir num sentido positivo, como podem comprovar os seus Registos de Avaliação do 3º período - 2008/2009, de modo proporcional à sua capacidade de saber ser e saber estar, quer dentro da sala de aula, quer fora desta, começando-se a deslumbrar um ser humano dotado com grande sensibilidade por todos quantos o rodeavam. Neste mesmo ano, os colegas de turma elegeram-no, destacando-o como o colega que se diferenciava pelas suas qualidades cívicas. Finalmente, no 9º ano o seu desempenho ultrapassou as nossas expectativas, conseguia sem adaptações curriculares obter resultados que o colocaram no Quadro de Mérito da nossa Escola. A equipa que o acompanhou rendeu-se às evidências, principalmente os professores do 3º ciclo (**Anexo 8**), considerando ser um caso de raro sucesso, onde a “ ideia “ quero vencer e ser igual aos outros” prevaleceu sobre todos os obstáculos que apareceram neste longo percurso, tudo isto descrito e comprovado pelos Registos de Avaliação do 3º período - 2009/2010.

5.2 - Análise integradora dos resultados

O nosso sujeito, uma criança que inicialmente cresceu no seio de uma família monoparental, passou posteriormente a fazer parte de um ambiente familiar, onde recebeu os primeiros cuidados mais básicos de um ser humano. Este foi para ele o seu primeiro sistema, o **microsistema**, que é definido como sendo o ambiente onde o indivíduo em desenvolvimento estabelece relações face-a-face, que neste caso não foi o mais estável e favorável, tendo provavelmente sido marcante no aspecto negativo. Este sistema é fundamental e elementar para que as relações que foram estabelecidas tenham como características: reciprocidade (o que um indivíduo faz dentro do contexto de relação influencia o outro, e vice-versa), equilíbrio de poder (onde quem tem o domínio da relação, passa gradualmente este poder para a pessoa em desenvolvimento, dentro de suas capacidades e necessidades) e afecto (que pontua o estabelecimento e perpetuação de sentimentos - de preferência positivos no decorrer do processo), permitindo em conjunto vivências efectivas destas relações também num sentido fenomenológico (internalizado). No caso do J.C. nada do que foi descrito nestas últimas linhas se verificou. Provavelmente, algumas das suas manifestações actuais, tais como, alguma ansiedade, necessidade de muita atenção, alguma confusão e desordem no raciocínio, serão algumas das sequelas deste período tão crítico da sua vida, que para nós também é e continuará obscuro e enigmático.

Mais tarde, a participação da criança em mais do que um ambiente vai introduzi-la num mesossistema, que é definido como um conjunto de microsistemas. A transição da criança de um para vários microsistemas abrange o conhecimento e participação em diversos ambientes, a

família (nuclear e extensa), a escola, a vizinhança e outros, consolidando diferentes relações e exercitando papéis específicos dentro de cada contexto. Num sentido geral, este processo de socialização promoveu forçosamente o seu desenvolvimento a todos os níveis. Esta passagem, chamada por Bronfenbrenner de transição ecológica, é a mais efectiva e saudável na medida em que a criança se sente apoiada e tem a participação de várias relações, que serão significativas na evolução deste processo. Foi a partir daqui que, na realidade, o nosso sujeito se integrou de um modo muito positivo nos vários ambientes, que lhe proporcionaram vivências objectivas, muito positivas, cheias de afecto, decisivas e determinantes no sentido de tentar *recuperar*, como se isso fosse possível, os dois primeiros anos da sua vida.

[...] A família sempre o apoiou de modo incondicional, a educação começa sempre no seio da família, em casa, a sua mãe era uma senhora muito interessada, sempre o ajudou, pedindo sempre auxílios para que o nosso sujeito superasse as suas dificuldades. A família valorizou a educação, a escola e a aprendizagem (P1, 5-5-2011)

[...] A família estava presente, principalmente a mãe, que muitas vezes ia à Academia para falar comigo, perceber como estava o J.C., perceber se ele estava a ser entregue, a evolução dele, portanto apoio familiar ele teve. O pai não teve tanto contacto com ele, acho que a personalidade dele também faz questão que não tivesse esse contacto, mas a mãe estava muito presente, apoiava sempre, dizia-me sempre, para, como é que ela dizia: tenho que puxar por ele, puxar por ele. Ela queria mesmo que o J.C. evoluísse nesta área da música (P3, 12-5-2011).

“Tentei ir sempre cada vez que fosse convocada. Primeiro no quinto ano tinha notas menos boas” (P4, 14-5-2011).

Com estes depoimentos, através de entrevistas, verificámos que a inserção numa família organizada foi, na realidade, um dos primeiros passos para o sucesso do J.C. De forma unânime verificámos que todos os depoimentos fazem referência ao papel basilar da família, por ser muito próxima e presente em todas as actividades do nosso sujeito e a determinação e vigor com que as faz até hoje. Para esta família, o J.C. *creceu no coração da mãe e não na barriga*.

Posteriormente, frequentou o Jardim-de-Infância, já com adaptações específicas às suas dificuldades e paralelamente foi matriculado na Academia de Música, no ano de 2000. Esta actividade lúdica vem reforçar o pensamento. Zatorre descobriu que “as partes do cérebro envolvidas no processamento da emoção ficam mais activas quando um indivíduo ouve música” (Blood, Zatorre, Bermudez e Evans, 1999, cit. Wolfe, 2004, p.154).

O facto da música desencadear uma vasta gama de emoções, incluindo paixão, serenidade ou medo, não é surpreendente. A maioria das pessoas pode recordar momentos em que a música lhes provocou mudanças emocionais, por exemplo quando ouviram “Hallelujah Chorus” de

Handel ou a música de fundo num filme de terror. A razão desta estimulação parece ser ofacto da música afectar os níveis de várias substâncias químicas cerebrais, incluindo adrenalina, endorfina e hidrocortisona, a hormona envolvida na resposta “lutar ou fugir” (Wolfe, 2007, p. 154).

Também é referido que uma das ligações entre a emoção e a memória abrange neurotransmissores e hormonas. Devido a tal facto, um simples excerto de uma canção do passado pode activar memórias intensamente nítidas (Wolfe, 2007). Muitos cientistas acreditam que a linguagem e a música partilhem alguns dos mesmos circuitos neuronais. Esta tendência do cérebro pode ser utilizada ao delinear actividades educativas que aumentarão a retenção de certos tipos de informação. Tendo em conta já o que foi dito e indo ao encontro das considerações feitas pela professora de música do J.C., Wolfe, refere que “os mecanismos mentais que processam a música estão profundamente entrelaçados com as funções básicas do cérebro, incluindo a emoção, a memória e mesmo a linguagem” (Wolfe, 2007, p. 154).

Podemos igualmente realçar o **papel da aprendizagem da música** através das entrevistas dadas pelos intervenientes,

[...] a música foi importante para o auxiliar a integrar, uma vez que ele trazia para a escola o instrumento musical que tocava em períodos festivos, nomeadamente nos finais de cada um dos períodos lectivos. Estas actividades ajudaram-no a integrar-se de um modo decisivo e a turma rodeava-o, enaltecendo as suas qualidades musicais, contribuindo para a sua auto-estima e auto conceito, não sendo eu da área da música, penso que foi isso que aconteceu. Ele ficava sempre muito vaidoso e orgulhoso, acabando os colegas por o venerar e respeitar (P1, 5-5-2011).

[...] Relativamente à importância da aprendizagem da música o professor P2, respondeu o seguinte: “ subjectiva, porque há estudos que dizem que, de alguns teóricos ligados à música, que dizem que a música não influencia, não tem grandes influências, para além da componente musical, mas depois há outras pessoas que acham, então nestas, que a música pode ter influência até no raciocínio lógico, na concentração, e no J.C. foi o aspecto social que melhorou ainda mais aqui na escola, o aspecto de relacionamento com os alunos, com a escola em si, com toda a comunidade. Ele através da música conseguiu criar um ambiente muito favorável ao seu desenvolvimento, passou a ser aceite por toda a gente. Porque conheci-o no 6ºano e ele aí não era muito bem aceite na turma e ao longo do 3º ciclo começou... e penso que a música contribuiu bastante para isso. É evidente que isto é discutível e não há dúvida que mesmo no raciocínio lógico, a nível da matemática ele teve uma grande mostra, agora se foi influência da música ou se foi outra influência... pode ter tido contribuído um bocadinho (P2, 10-5-2011).

[...] Acho que a música é muito importante porque para o J.C. permitiu-lhe crescer, exprimir-se, como tinha dito ele era uma criança muito tímida, e esta área musical contribuiu para ele evoluir, para ter contacto começar a falar, integrar-se com os professores, com os funcionários, com os colegas, tirar esta timidez, porque é preciso educar para estar à frente de um público, tirar esta timidez. Foi muito bom para a evolução da personalidade dele.

Penso que na área também dita escolar foi importante para se integrar e para mostrar a opinião dele. Penso que foi muito bom (P3, 12-5-2011).

[...] A música foi muito boa para ele, pelo menos o acordeão foi um sucesso. (professora de música) Sempre que pudesse ia sempre falar com ela, para saber a evolução do acordeão e o comportamento dele. Ao início foi bocadinho ..., no final do 9º ano foi um sucesso. Gostei muito que ela fosse professora do meu J.C (P4, 14-5-2011).

[...] A música ajudou-me a evoluir, também porque depois comecei a compor músicas, também me ajudou para a parte do estudar, a minha mente começou a evoluir. A música ajudou-me muito, a professora de acordeão foi a que mais me contribuiu, a evolução repercutiu-se a nível académico (J.C., 14-5-2011).

Estes depoimentos de todos os entrevistados podem-nos levar a *encarar* a música como uma “ponte”, para a sua inclusão no meio social, pensamos que poderá ter sido a música um alicerce importante para o início da sua socialização. Os diversos depoimentos são unânimes na importância para a sua progressiva socialização, dado o esforço que fez com a aprendizagem do acordeão, fez com o J.C. chegasse ao nível dos outros colegas e se tornasse um companheiro imprescindível nas apresentações públicas da Academia de Música.

Além da importância da música na evolução do J.C, e segundo a sua mãe adoptiva, os vizinhos mais próximos tinham um grande afecto por ele, tratando-o carinhosamente, ainda hoje, por um diminutivo. A relação é marcada por haver uma reciprocidade afectiva, criando-se assim uma mais-valia para o J.C. (um desses vizinhos foi seu professor de Ciências Físico-Químicas no 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, mantendo-se entre ambos, como é obvio, uma relação de grande cumplicidade). Tendo em conta a entrevista dada por P1, o professor de Ciências Físico-Químicas do aluno durante todo o terceiro ciclo e vizinho do aluno nos primeiros anos de vida, após a sua adopção, conheceu o nosso sujeito em várias vertentes, sendo o seu testemunho, nomeadamente a nível da entrevista, crucial.

Na realidade, este conjunto de microssistemas funcionou e continua a funcionar na perfeição e em interligação. Ao tratar do exossistema, Bronfenbrenner considera os ambientes onde a pessoa em desenvolvimento não se encontra presente, mas cujas relações que neles existem afectam o seu desenvolvimento. Bronfenbrenner descreve o macrossistema, que abrange os sistemas de valores e crenças que permeiam a existência das diversas culturas, e que são vivenciados e assimilados no decorrer do processo de desenvolvimento. Este caso que relatamos vai ao encontro desta teoria. O J.C. integra-se a partir dos dois anos de idade, num contexto social, económico, cultural e histórico que lhe é favorável, oposto ao ambiente degradante e adverso que dominou a sua vida durante os primeiros anos em que cada um destes contextos anteriormente referidos se misturava, resultando numa falta total de promiscuidade. A este nível

o J.C. passou de um período confuso e cheio de cicatrizes infelizes, que ainda hoje se reflectem nele próprio, para um ambiente totalmente oposto, com pai e mãe, cheios de afecto para dar, sendo ele o centro das atenções (relembrar que até aos dois anos o J.C. não falava, apenas emitia sons e ruídos, por vezes de grande agressividade).

É de salientar que a relação entre estes quatros sistemas, quando analisada, aparece profundamente coerente, demarcando a interacção dinâmica entre eles. Os contextos sociais, económicos, culturais e históricos fazem parte do macrosistema; o sistema escolar, sistema de saúde, a comunidade e a comunicação social integram o exosistema; do microsistema fazem parte a família, os amigos e a estrutura religiosa (Berger, 2003).

Deste modo, é essencial a educação infantil especial para qualquer criança, mas para identificação de crianças com problemas, quanto mais cedo na criança forem identificados problemas específicos, a nível das necessidades educativas especiais, maior será o sucesso das intervenções sugeridas. Estas intervenções irão ajudar a superar as necessidades/dificuldades identificadas na criança - foi na realidade o que sucedeu com o caso do nosso sujeito.

Pensamos que no seu percurso de vida, o J.C. encontrou, felizmente, um conjunto de pessoas e uma conjuntura global muito positiva a todos os níveis, uma **escola inclusiva** que lhe proporcionou vivências notáveis e determinantes para a sua vida futura.

[...] A escola inclusiva, esta contribuiu bastante para o seu sucesso, para melhorar sua auto-estima, disse-lhe no início, aquando da realização dos testes para não fazer certas perguntas mais difíceis, mas ele sempre foi determinado, afirmando que queria realizar o mesmo tipo de teste e a mesma avaliação dos colegas da turma, (queria ser avaliado exactamente como os restantes colegas da turma) - tinha uma grande força de vontade (P1, 5-5-2011).

[...] Neste caso do J.C. que estamos aqui a falar, foi um aluno que desde o início ele participava nas actividades da turma. Tive o aluno durante quatro anos e logo no 6ºano eu vi que ele era um aluno com interesse em aprender, apesar de evidenciar muitas dificuldades, principalmente no 6ºano, mas foi sempre um aluno muito participativo, interessado e responsável. Penso que sim, neste caso do J.C. ele beneficiou com a educação inclusiva a todos os níveis na escola (P2, 10-5-2011).

[...] Acho que contribuiu de uma forma muito positiva, principalmente na integração do J.C., no início não foi muito fácil, ele teve bastante dificuldade a nível do comportamento. O J.C. no início não falava, tinha muita dificuldade, era um menino muito tímido e acho que a área musical foi muito boa para ele, para desenvolver esta parte expressiva, porque a verdade quando se toca um instrumento tem que haver um contacto com o instrumento e a pessoa e depois mostrar a peça a nível do público, nível dos colegas, acho que foi muito positivo para a personalidade dele. Foi uma evolução muito positiva nesta área (P3, 12-5-2011).

[...] Acho que os professores foram impecáveis, nomeadamente o professor de Ensino Especial, o de Matemática também, falava com a Directora de turma, (quando havia reuniões) nunca faltei, fui sempre (P4, 14-5-2011).

[...] Sim, sim, quando fui da escola da escola primária para a escola básica foi uma grande evolução e ajudaram-me muito, no 5º e no 6º anos era onde eu tinha mais dificuldades, depois no 7º com apoio, depois também comecei a estudar, comecei a integrar-me e fui assim evoluindo (J.C., 14-5-2011)

Não consideramos que existam muitas dúvidas da importância e da *presença* da verdadeira Escola Inclusiva através de uma equipa que trabalhou arduamente em interdisciplinaridade, aplicando e utilizando todos os mecanismos existentes a nível legislativo, para a progressão do J.C. Não podemos deixar de apreciar o cariz humano desta equipa, onde se inclui a própria família. Gostávamos ainda de referir que nem sempre a Escola Inclusiva consegue obter estes resultados com este tipo de alunos. Como referia o seu professor de Educação Especial (P2) na sua entrevista ao declarar que,

[...] quando falamos em educação inclusiva tanto pressupomos que existem escolas para todos os alunos, e quando falamos para todos os alunos, esses alunos devem estar matriculados em turmas e devem participar nas actividades da turma. É evidente que a educação inclusiva para todos os alunos na prática é muito difícil de atingir, há casos de extrema gravidade, estou-me a referir por exemplo a alunos surdos, alunos invisuais, onde por vezes, as escolas não têm capacidades, nem recursos para estes alunos desenvolverem as suas actividades. Eu tive uma experiência relativamente a este grupo de alunos, numa escola onde estive em Setúbal, onde integrávamos meia dúzia de alunos surdos numa turma, e a experiência não deu resultado, esta experiência não deu resultado estes alunos trabalham com língua gestual, e o professor da turma não podia estar a dar aulas ao mesmo tempo à turma normal e aos alunos integrados. Isto só para demonstrar aquela ideia da Escola para todos é por vezes um pouco utópica e inatingível. Nós aqui na escola temos alguns exemplos de alunos que vão à turma e participam e outros que pouco participam ou nada, isto só para fazer uma breve introdução (P2, 10-5-2011).

No entanto, para Bronfenbrenner, um papel não envolve apenas as expectativas da sociedade em relação à pessoa que desempenha esse papel, mas principalmente o que essa pessoa espera dos outros que acreditam nela. Neste sentido, concluímos que é importante uma maior aproximação entre a escola e as famílias dos alunos, reforçando-se os mesossistemas entre a escola e as famílias, havendo assim uma maior probabilidade de que todos os envolvidos com os alunos criem expectativas positivas em relação a si próprios, podendo colaborar de forma mais significativa no processo da inclusão. É importante que os adultos entendam a importância de que estes contextos oferecem aos participantes, a oportunidade tanto de se envolverem, como

também de observarem as suas actividades, pois as relações interpessoais são construídas a partir das *díadas* de observação. Para que esta transição se tornasse menos difícil, foi importante que as actividades ocorressem com base na reciprocidade, equilíbrio de poder e de grande afectividade. O nosso sujeito necessitou de vivenciar tanto os contextos em que ele adquiriu novas habilidades, como aqueles em que ele teve autonomia para vivenciar as capacidades que ia adquirindo.

As resoluções tomadas pela escola, os programas propostos pelas associações, corporações, clubes de bairro, as relações de seus pais no ambiente de trabalho, são exemplos do funcionamento deste amplo sistema. Na verdade, o J.C. é um aluno/pessoa bastante perspicaz, curioso, gostando de perceber tudo o que se passa à sua volta e por isso questiona tudo aquilo que na sua mente não lhe é linear, não tendo quaisquer preconceitos em questionar, seja na aula ou fora desta, da forma mais simples e genuína, como foi referenciado pelo **professor P1**. Destaca-se a sua força de vontade porque permitiu-lhe realizar aquilo que naturalmente não é fácil, mas que necessita de grande esforço, dedicação e trabalho da sua parte. Teve sempre um elevado grau de persistência, destacando-se dos outros, sendo apreciado e admirado pela capacidade de orientar e gerir a sua vida.

Na verdade, hoje, o J.C. tem uma família harmoniosa, onde os seus pais adoptivos têm uma relação saudável e estável. Tem sido determinante e decisivo o acompanhamento estreito e periódico dos pais adoptivos do J.C., no seu processo de ensino/aprendizagem. Segundo consta nos relatórios e podemos comprová-lo ao longo destes três anos, sempre acompanharam o seu filho, conversando com os vários professores responsáveis, analisando de uma forma construtiva e aberta as medidas que lhe iam sendo aplicadas. Ao longo destes três últimos anos lectivos que o acompanhámos, os pais nunca faltaram a nenhuma reunião de entrega dos Registos de Avaliação de final no final de cada período lectivo, estando ainda sempre disponíveis quando convocados (ou não) pela Directora de Turma ou Professor de Educação Especial. Sobre este assunto a mãe refere

[...] quando sou convocada pela escola, desmarco todos os compromissos profissionais ou outros, para tratar dos assuntos do meu filho, pois considero-os sempre a primeira prioridade”. Refere ainda: “O J.C. neste momento além de frequentar a Academia de Música, pratica Karaté (uma das áreas fortes do aluno), conseguindo conciliar todas estas actividades, com as suas responsabilidades da escola, sempre com bastante entusiasmo e sucesso” (declarado pela mãe adoptiva em 07-05-2009).

A importância da aprendizagem da música no colmatar de algumas das suas dificuldades específicas foi decisiva para o J.C. A mãe considera que foi determinante e basilar a aprendizagem da música para o seu desenvolvimento geral, nomeadamente na compreensão e raciocínio, acrescentando que esta teve um papel preponderante na melhoria da sua concentração e na diminuição da sua agressividade. Além do acordeão, frequenta ainda na Academia de Música as disciplinas de Formação Musical e Coro. Foi, no nosso ponto de vista, importante conversar com a professora da Academia de Música acerca da sua evolução ao longo do tempo que frequentou esta instituição. A teoria sociocultural Vygotsky enfatiza uma nova

apreciação do contexto social, procurando explicar o crescimento do conhecimento e das qualificações individuais em função da orientação, do suporte e da estrutura que a sociedade nos oferece. Abreu (2003), fundamentando-se na teoria de Vygotsky e na de Spouse (1998), afirmando em oposição às teorias Behavioristas que o desenvolvimento pessoal seria o resultado de maturação física e cultural, sendo que a aprendizagem social e cognitiva influencia a maturação e é facilitada pelo contacto social. Resultado destes pensamentos, consideramos que a interacção social será uma fonte dominante de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, social e profissional. Surge, também, a teoria dos sistemas epigenéticos que realça a interacção dinâmica e recíproca entre os genes e o ambiente, a partir da perspectiva etológica (Lorenz, 1957; Eowlhy, 1951) de bases biológicas e evolutivas do comportamento, particularmente nos períodos de desenvolvimento. Na realidade, inicialmente o J.C. teve ausência de laços afectivos familiares fortes e de sistemas de suporte social e neste caso a escola e a família adoptiva tiveram um papel fundamental na educação deste para a desenvoltura da resiliência. Nesta perspectiva gostávamos de destacar o papel crucial da escola, nomeadamente dos professores no desenvolvimento e na progressão das aprendizagens dos alunos. O papel de um professor é múltiplo, complexo mas motivador. Pretende-se que um professor seja inovador, dinâmico, comunicativo, crítico e *eficaz*. Ele deve ensinar, mas também educar, transmitir conhecimentos e igualmente inculcar métodos, instrumentos de trabalho e alguns valores fundamentais nos alunos, como, por exemplo, a compreensão e o respeito pelo outro, a ajuda ou a responsabilidade. E ainda desenvolver o espírito crítico, a reflexão, mas também a criatividade e a curiosidade em termos de aprendizagem. Entende-se que o professor proporcione um ensino motivador, que permita a construção da aprendizagem dos alunos e que transforme o saber em saber fazer.

Nesta linha de raciocínio temos que ter em consideração que os professores devem ser ensinados a compreender a importância da resiliência e as estratégias para a promover e o ambiente educativo escolar deve proporcionar oportunidades para que o aluno desenvolva os factores protectores e saiba lidar com situações de *stress* e com as adversidades (Pereira, 2006).

Alguns autores têm estudado a resiliência e concordam com a existência das seguintes características: é uma capacidade que põe em jogo mecanismos de protecção; é uma capacidade que permite enfrentar positivamente as adversidades e os factores indutores de *stress*; faz parte de um processo evolutivo que pode ser promovido em todas as fases do ciclo vital. Master & Garnezy (1985) identificaram os seguintes factores de protecção considerados importantes no desenvolvimento da resiliência: orientação social positiva, auto-estima elevada, coesão familiar, presença continuada de adultos significantes e rede social de apoio bem definida e actuante. Podemos identificar as seguintes características nas crianças resilientes, abrangendo o J.C.: sociabilidade, conhecimentos, competências de comunicação e *locus* de controlo interno, laços afectivos familiares fortes e sistemas sociais de suporte actuantes, na família, no bairro e na escola. Considerando a resiliência e a importância/desempenho deste conceito neste caso, não há dúvida que é uma concepção importante, com múltiplas possibilidades de aplicação, uma vez que pode contribuir para maior compreensão acerca do processo de produção de saúde que se desenrola em meio à aparente desorganização provocada, muitas vezes, pelas adversidades com

as quais o J.C se deparou ao longo da primeira fase da sua existência. Principalmente em termos de desenvolvimento humano, a resiliência ajudou a explicar porque o J.C., exposto a situações de risco susceptíveis de provocar problemas emocionais e comportamentais, nunca as manifestou. As entrevistas são uma evidência de um verdadeiro ser resiliente.

[...] O J.C. é verdadeiro caso de resiliência, sem dúvida nenhuma, nunca desistia de nada, tinha um optimismo natural, típico dele; as situações em que mostrava resiliente, era quando insistia por iniciativa própria para fazer os mesmos testes de avaliação que os restantes colegas da turma, gostava de enfrentar dificuldades e geralmente tinha sucesso nas mesmas (P1, 5-5-2011).

[..] O caso do J.C. é um caso muito forte de resiliência, se atendermos aos traumas que o aluno esteve sujeito, à situação dele. Eu não tenho grande informação até aos 5 anos, passou por muitas adversidades nessa altura e por alguns traumas. Se atendermos a essa situação e à vontade dele dar a volta sempre com optimismo, sempre com responsabilidade, penso que sim, que é um caso de resiliência (P2, 10-5-2011).

[...] Sim ele conseguiu ultrapassar, ele tinha consciência que tinha dificuldades, o que é muito bom, ele conseguiu ultrapassar isso com uma força de vontade de trabalhar, com uma força de vontade de aprendizagem, queria sempre aprender mais, quando não sabia vinha à minha aula: professora não percebi esta parte, temos de voltar a estudar, a rever, e só a postura dele mostrou que ele conseguiu mesmo ultrapassar isto, acho que sim, está de parabéns, conseguiu avançar, conseguiu entender que tem dificuldades, “mas posso conseguir” (P3, 12-5-2011).

“Ele tinha vontade de ultrapassar as dificuldades. No 7º ano começaram a desenvolver, para ter o sucesso que tem agora” (P4, 12-5-2011).

“Neste momento não sou um ser resiliente, porque não tenho dificuldade” (J.C., 14-5-2011).

Pensamos que o nosso sujeito de estudo, ao afirmar que não era resiliente, queria reafirmar a sua total capacidade de resolução das suas dificuldades e que tem um objectivo muito bem definido, que pretende atingir, consciente, no entanto, da necessidade de muito trabalho para o conseguir.

Entretanto, apesar do potencial contido neste conceito, existem, ainda, muitas indagações e controvérsias acerca deste fenómeno que precisam ser revistas e discutidas de forma a contribuir para que se possam utilizar mais amplamente suas potencialidades no que se refere à promoção da saúde e instrumentalização dos profissionais que trabalham com indivíduos e grupos que vivem em situações de risco. O conceito de resiliência pressupõe a presença de circunstâncias de vida adversas, quando o ser humano é confrontado com os desafios que se

inscrevem em seu interior, colocando à prova a sua capacidade de enfrentá-los. Neste sentido, exprime-se aqui um paradoxo, uma vez que é, justamente, na vigência de situações adversas que o J.C. revelou potencialidades extraordinárias e invulgares. Quando olhada sob este ponto de vista, a resiliência traduz uma dimensão de positividade inserida nas reacções dos sujeitos frente aos desafios que, inegavelmente, aporta uma perspectiva promissora em termos da saúde e do desenvolvimento humano, principalmente, junto aos indivíduos que vivem em condições psicossociais desfavoráveis. De qualquer modo, o conceito de resiliência não deve ser usado de forma ingénuo, depositando, sobre as famílias, a responsabilidade para resolver problemas cuja solução, muitas vezes, extrapola os seus limites de competência. Apesar do potencial contido no conceito de resiliência, este não deve ser usado para isentar da responsabilidade aqueles que deveriam trabalhar para gerar as condições básicas necessárias a um viver saudável. Sendo o J.C., na nossa opinião, decididamente, um ser resiliente, ele sempre teve um objectivo de vida: chegar sempre mais longe, podendo destacar alguns aspectos das suas vivências quotidianas:

O J.C. aderiu com grande facilidade às actividades/festas e outras iniciativas da sua aldeia, da escola (onde estava inserido em vários Projectos na turma: Parlamento dos Jovens, Eco-escolas, Projecto Adopta um Astro, entre outros), dos colegas, tendo sempre por lema o respeito por todos os que o envolvem. Em conversa com a sua mãe adoptiva, esta revelou-me que o J.C., nestas últimas semanas tem demonstrado alguma preocupação, no que diz respeito à situação profissional do pai. O pai foi dispensado do seu local de trabalho, estando no Fundo de Desemprego. Segundo a mãe, todos os dias o J.C. diz ao pai “vai procurar emprego, pois a vida está difícil e eu gostava de ir para a Universidade” (2/6/09). Ora isto, é revelador da sua personalidade e responsabilidade, revelando como está a par dos problemas da sociedade actual. A aderência a qualquer tarefa é uma força que tanto pode ser criadora, como destrutiva, podendo determinar o significado que o aluno atribui à actividade, bem como a sua persistência para melhorar o seu grau de envolvimento nessas actividades. No caso do J.C. a persistência e a capacidade de saber aceitar qualquer tipo de crítica, com grande humildade, foi uma mais-valia para conseguir que ele superasse alguns dos muitos obstáculos e adversidades. Estas características do sujeito em estudo são também o resultado da presença de uma equipa coesa, organizada, com interacções permanentes, a nível de comportamentos de saber ser e saber estar, mas também a nível académico, onde se pode destacar o professor de Educação Especial dos 2º e 3º ciclos. Este docente, pela sua experiência na área das necessidades educativas especiais, destacou-se pelas suas características peculiares: gosta e acredita naquilo que faz, ou seja, através de seus actos e acções, ele serviu de modelo para o J.C.; ensinou-lhe a reflectir e a respeitar o próximo. Deste modo, ele foi uma prova viva daquilo que ensinou, pois bem à sua frente existia um ser humano que estava a ser “moldado” por ele. A relação professor/aluno foi cultivada a cada dia, pois um dependia do outro e assim os dois cresceram e caminharam juntos num percurso tortuoso inicialmente. E foi nesta relação madura que o professor lhe ensinou que a aprendizagem não ocorre somente em sala de aula. Se estivermos atentos aprendemos a todo momento e não só na escola com o professor. Assim, o aluno desenvolveu um espírito pesquisador e interessado pelas coisas que existem; ele desenvolveu uma necessidade por aprender, tornando-se um ser questionador e crítico da realidade que o circundava. Embora

fosse acompanhado por um professor de Educação Especial após adopção, a empatia com este professor era evidente. **Deste modo, podemos considerar que os passos e adequações feitas para o J.C. a nível da Educação Especial na Primeira Infância e nos 1º, 2º e 3º ciclos foram adequados e proporcionaram a introdução de novos conceitos e novas abordagens pedagógicas, de que ele veio já a usufruir.** Todas estas adequações a vários níveis surgem associadas a várias características do nosso sujeito: a ideia “tenho dificuldades, mas quero ultrapassá-las”; grande humildade e modéstia perante toda a comunidade escolar; capacidade de aceitar todas as críticas e apreciações que lhe eram feitas, considerando-as sempre construtivas para poder evoluir; tudo isto articulado com a sua capacidade de *saber ser e saber estar fora e dentro da sala de aula*.

[...] As adequações curriculares inicialmente foram apenas algumas, mas dado que ele queria ser avaliado de igual modo, estas sempre se revelaram eficazes, dada a sua força de vontade (P1, 5-5-2011).

[...] Nos últimos dois anos já eram muito poucas. No último ano, nono ano de escolaridade na disciplina de Ciências Físico-Químicas já eram nulas (P1, 5-5-2011).

[...] A Directora de Turma teve um papel preponderante nesta área, procurou sempre estar em cima da situação e pronto, foi um papel muito importante o da Directora de Turma (P2, 10-5-2011).

As adequações curriculares utilizadas foram adequadas ao nosso sujeito, em todas as disciplinas. Porque se tivermos em consideração os resultados que o aluno obteve no final do 3º ciclo concluímos que as adaptações foram bem elaboradas de acordo com as dificuldades do aluno e ele reagiu muito bem em todas estas circunstâncias e acabou por transitar até ao 10º ano, quase com nível quatro, apenas uma décima, o aluno está no quadro de mérito, a nível académico, como a nível pessoal. As adequações foram bem elaboradas e as pessoas já estão mesmo a nível do 3º ciclo, já estou a ver as pessoas mais interessadas. Há uns anos atrás, estou aqui há quatro anos, tenho quatro anos de experiência de Ensino Especial, quando vim para aqui e falavam da folha, perguntavam esta folha é que é para colocar no dossiê, as pessoas acabavam por não ligar às adequações e agora começaram a integrar-se neste processo como os alunos têm exame a nível de escola, responsabiliza mais as pessoas (P2, 10-5-2011).

[...] Academia de música: Tens que conjugar as duas coisas (querer do aluno/plano para o aluno): O J.C. se era um menino que não queria, não conseguia, mas o J.C. queria. Portanto com o Plano de estudos que ele tinha, mas também com a vontade que ele tinha conseguiu conjugar isto tudo, foi isso que foi importante. Quando íamos fazer um concerto, e por acaso ele não podia ir, nós notávamos que faltava alguma coisa, porque ele estava tão integrado na Classe de Conjunto/na Orquestra que por qualquer motivo ele não podia aparecer nesse concerto, a classe de conjunto sentia. Portanto, quer dizer isto, que ele mostrava que fazia falta, que tinha capacidade, que

necessitava de estar neste lugar. Quando eu digo que faz falta, ele estava sempre bem-disposto, ele entregava-se, trabalhava para merecer esta posição, pelo lado dos colegas, porque no início não foi fácil, os colegas rejeitavam-no um bocadinho, mas no fim já não, se ele não estava os colegas, já diziam que faltava aqui qualquer coisa. Ora isto é que é importante. Portanto, ele conseguiu nestes cinco anos avançar, entregar-se e ter um o seu lugar na área da música (P3, 12-5-2011).

[...] Adorei o professor de Química, não tenho palavras para isso (professor do J.C. de Ciências Físico-Químicas, no 7º, 8º e 9º anos e vizinho dele após a adopção). O professor de Matemática e senhora professora Directora de Turma (P4, 14-5-2011).

[...] As técnicas que usaram comigo foram positivas e trouxeram avanço para a minha progressão. Quando começaram a meter testes iguais aos outros, tive que estudar mais, tive que aplicar-me, para ser melhor que os outros ou igual (foi quando sentiu mais dificuldades) e consegui ser igual aos outros (J.C., 14-5-2011).

Fazendo uma análise destes depoimentos, damos conta que foi a nível do terceiro ciclo que a evolução foi significativa para o nosso sujeito de estudo, verificando-se que as estratégias aplicadas estavam a surtir efeito a nível académico e social.

A literacia tem hoje, uma preponderância marcante nestas novas abordagens, sustentando um percurso de crescimento, de aquisição de novas aprendizagens que, se conseguiram que fossem sólidas e bastante consistentes no caso do J.C.. Neste trabalho, queremos igualmente destacar o papel da família, nomeadamente dos pais adoptivos do J.C. já foi referido anteriormente, nomeadamente adequando da análise das entrevistas referentes à importância da família neste percurso.

Bem, o conceito de família foi-se alterando, seguindo outras tendências, no entanto a família do J.C. foi sempre considerada por nós um verdadeiro “ pilar basilar”, na sua evolução e sucesso, que exerceu uma das mais importantes influências no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e na estruturação das suas características afectivas. A família do J.C. foi como a parte inferior de uma pirâmide, em que sem ela o desenvolvimento escolar e social do J.C. era afectado. Esta relação entre ambos as partes leva-me a citar Alarcão (2006), onde de uma forma natural e harmoniosa a família do J.C. se assemelha

[...] ao lugar onde naturalmente nascemos, crescemos e morremos, ainda que, nesse longo percurso possamos ir tendo mais do que uma família. Esta é, então, um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interacção: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais. É ainda, o espaço de vivência de relações afectivas profundas: a filiação, o amor, a sexualidade... numa trama de emoções afectos positivos e negativos que, na sua elaboração, vão dando

corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra família (Alarcão, 2006, p. 37).

Os profissionais deverão estar conscientes das interacções entre os diferentes subsistemas familiares, para que se possam avaliar; essa a intervenção irá afectar de forma equilibrada ou desequilibrada as interacções do sistema familiar. O facto de estarmos conscientes das interacções desses subsistemas permite ajudar os pais a identificar áreas problemáticas no sistema familiar e assim melhorar o processo de mudança, originando um equilíbrio nas interacções familiares.

Poderemos referenciar ainda, segundo Moraes e Moron (1999).

[...] que o desenvolvimento é um processo de progresso e amadurecimento que depende da interacção e integração de muitos factores, cada um deles com seu peso, sendo que nenhum factor se sobrepõe a outro. Assim, o desenvolvimento é entendido como fruto de características próprias de cada pessoa somado ao que o mundo disponibiliza a cada um por meio das pessoas que o cercam, considerando-se, portanto “tanto o mundo animado como o inanimado, ou seja, o conjunto do ‘em torno’”. Esta junção é um traço determinante para/e na performance e no desenrolar uno, único, que caracteriza o indivíduo (p. 40).

Finalmente, face a uma evidência irrefutável com respeito às **dificuldades de aprendizagem**, é nosso dever combater pelo seu reconhecimento de que, tal como uma criança numa cadeira de rodas necessita de uma rampa para contornar escadas, ou uma criança com dificuldades de aprendizagem necessita de meios específicos para que a ajudem a contornar os problemas, tantas vezes graves, que encontra no processamento de informação, na memória, na leitura, na escrita, no cálculo ou na socialização, o grande desafio que nos foi colocado não foi só o de percebermos as dificuldades de aprendizagem, mas também o de educar (Correia, 2008). Na realidade foi o que aconteceu com o J.C.: adoptámos diversas estratégias, sempre tendo por base a equipa que trabalhava directamente com ele e os vários intervenientes desta equipa testemunham o seguinte, acerca do que foi feito e as dificuldades com que nos deparámos

[...] a nível humano houve igualmente modificações marcantes, influências da família, professor de Educação Especial, e todos quanto o rodearam neste período. Evoluiu significativamente muito ao longo deste período tempo, nos três campos: a nível físico, nível intelectual e nível humano (atitudes e valores). Um ser humano de que nos orgulhamos (P1, 5-5-2011).

[...] Limitava-me a preparar o J.C. para as fichas de avaliação, inicialmente no 6ºano como já falei era a nível de organização, planear as coisinhas, os cadernos *diários todos certinhos*. Depois no 7º, 8º e 9º, foi mais a nível académico. Se ele ia ter teste de Físico-químicas, portanto arranjava uma fichazinha, dizia ao professor de Físico Químicas, olha arranja-me aí uma ficha e ele fazia e tornava-se mais simples. O trabalho que fiz com ele foi mais a nível académico, de inter-ajuda e organização (P2, 10-5-2011).

“Portanto com o Plano de estudos que ele tinha, mas também com a vontade que ele tinha conseguiu conjugar isto tudo, foi isso que foi importante” (P3, 12-5-2011).

“No 5º e no 6º anos tinha apoios a todas as disciplinas, nessa altura tinha apoio a quase tudo e um apoio de ensino especial. No 6ºano até ao 9º tive sempre com o mesmo professor, porque no 5º ano não tinha” (P4, 14-5-2011).

Deixamos para final a articulação feita entre a família, a escola, os professores de apoio/outros professores e como contribuíram para a sua progressão e bem-estar. Sem dúvida podemos considerar que esta equipa a nível da Escola/Academia de Música conseguiu arranjar estratégias e conciliá-las de modo eficaz. No entanto, temos que obrigatoriamente realçar e tendo em conta os testemunhos das entrevistas o papel basilar da família, proporcionando-lhe todas as possibilidades de aprendizagens em várias vertentes. Não podemos deixar de diferenciar o professor de Educação Especial, e tendo em conta os depoimentos das entrevistas, a sua relação de pura amizade que se criou entre o nosso sujeito de estudo e o referido professor. Professor do quadro deste Agrupamento, dedicou grande parte da sua vida ao ensino da Matemática, de quem é um apaixonado, mas que em final de carreira se dedicou ao Ensino Especial. Dotado de uma profunda dedicação a todos os alunos NEEP com quem trabalha directamente, aplica os seus conhecimentos a nível da Matemática e outras áreas da ciência aos alunos com dificuldades. Este professor, no nosso ponto de vista, tornou-se uma *ponte estreita* entre a Escola e a família, pois toda a documentação que era necessário assinar pela Encarregada de Educação, este professor deslocava-se a casa do nosso sujeito de estudo e inteirava-se do modo como o J.C. vivia o seu quotidiano, nascendo uma profunda amizade desde o 6º ano de escolaridade que começou a acompanhá-lo, apenas em questões de organização, até ao 9º ano, sendo o J.C. um bom aluno, nomeadamente a Matemática. Não esquecendo que o nosso sujeito de estudo aproveitava todas as oportunidades de que dispunha para esclarecer dúvidas ou clarificar algumas questões que, na sua mente, ainda não estavam organizadas.

[...] Penso que é de salientar o professor de Educação Especial, este contribuiu de modo decisivo, foi muito importante para superar as suas dificuldades na generalidade, apoiava-o intensamente na disciplina de Matemática (fora e dentro da sala de aula) e em todas as disciplinas de Ciências, dado que este professor, foi longos anos professor de Matemática, a Directora de Turma, eu próprio, foi uma mais-valia, uma vez que já o conhecia desde a infância e a Direcção, foram todos bastante sensíveis a este caso. Tinha Apoio Pedagógico Acrescido também a Língua Portuguesa, dados os seus problemas de dicção e na maneira de pronunciar certas palavras e de as escrever. Na disciplina de Ciências Físico-Químicas, que lecciono, nunca faltou ao Reforço Curricular, nunca tendo sido proposto, frequentando de livre vontade, de forma espontânea, sempre no sentido de colmatar as suas dificuldades. O que se passava com este reforço, acontecia em outras disciplinas, não era proposto, mas frequentava-os para ajustar o seu estudo e simultaneamente tirar dúvidas. A família teve um papel muito relevante, nomeadamente a mãe, deslocava-se inúmeras vezes à Escola, o que foi bastante útil, nomeadamente

para falar com a Directora de Turma, mesmo na rua quando me encontrava, abordava-me, trocávamos ideias e pontos de vista, mostrando grande interesse pelo seu educando, houve deste modo uma grande articulação muito positiva entre a escola e a família: **todos remaram para o mesmo lado** (P1, 5-5-2011).

[...] A família contribuiu em muitos aspectos, desde o acompanhamento e vigilância do aluno em consultas de desenvolvimento, em ir ao médico, ele tinha planos inicialmente de audição, terapia da fala, foram sempre pais muito, muito interessados neste aspecto. O apoio material e financeiro que lhe davam, embora fossem pessoas com dificuldades económicas, a compra de instrumentos musicais, computador, eles proporcionaram tudo aquilo que puderam e que estava dentro do seu alcance e também com os contactos estabelecidos aqui com a escola, com os professores e tudo isso. Ainda, um factor muito importante, a afectividade que tinham pelo filho, o carinho, o amor são aspectos relevantes (P2, 10-5-2011).

[...] Acho que foi muito bom, o trabalho que nós fizemos foi um trabalho de equipa, cada um na sua área, mas o objectivo era para a evolução e progresso do J.C., portanto foi tudo nesta área. Acho que foi muito bom. Pelo visto o resultado do J.C. foi (P3, 12-5-2011).

“Sobre o Professor de Educação Especial: foi muito favorável, foi um amigo e continua essa amizade” (P4, 14-5-2011).

[...] Os professores puxavam um bocadinho por mim, obrigava-me um pouco a estudar também, na altura não gostava muito de estudar, mas depois comecei a estudar, comecei a ganhar algum interesse, apesar de ter dificuldades também era um bocadinho preguiçoso, apesar de ter aquela força de trabalho (J.C., 14-5-2011).

Gostávamos de realçar este excerto da entrevista: os conselhos da sua mãe adoptiva para o estimular para o estudo, e posteriormente centra-se em todos os seus sonhos e aspirações que quer concretizar, sempre consciente das dificuldades, que poderão surgir no seu percurso para atingir o seu objectivo: seguir arquitectura.

[...] disse para estudar, para não desistir. Nestas coisas, neste campo, no estudar sou optimista, gostava de seguir arquitectura, é bocado complicado mas vai-se lá. Trabalhar, eu acho que trabalhar vai ser normal (no sentido de seguir arquitectura), estou no 10º ano e ainda tenho mais dois anos pela frente e as minhas notas pelo primeiro ano, com a adaptação é difícil, desde o 9º para o 10º, é uma adaptação difícil, as minhas notas foram normais, do 1º para o 2º as minhas notas já melhoraram. Sim, ainda quero melhorar mais para conseguir seguir este campo, tenho este objectivo de seguir arquitectura (J.C., 14 -5- 2001).

Na verdade, toda a equipa que trabalhava com o J.C. começou a aperceber-se de que se tratava de um caso incomum e raro de encontrar, pois além de querer aprender e usufruir de todas as oportunidades que lhe estavam a ser dadas, verificava-se que o que lhe interessava era o futuro, ser alguém detentor de literacia, querendo saber o porquê de todas as coisas, um ser curioso e que persiste em progredir.

6 - Limitações do Estudo

Considerando a subjectividade de cada um dos depoimentos recolhidos, tentámos assegurar, com o maior rigor, uma análise a partir da triangulação dos dados recolhidos. O tempo destinado a este trabalho de projecto será necessariamente insuficiente para compreender com profundidade a complexidade do percurso de vida em análise, mas permitirá o registo de episódios que nos permitiram reflectir sobre o papel da educação e da família, nomeadamente das interacções no processo de desenvolvimento do sujeito em análise.

Um dos aspectos considerados bastante limitativos, no nosso ponto de vista, foi o não conseguirmos contactar a sua mãe biológica do nosso sujeito de estudo. Embora a mesma não resida no nosso distrito, tentámos de vários modos contactá-la, sem êxito, sabendo no entanto que esta muda de residência com alguma frequência. Além disso, o nosso sujeito de estudo, não manifestou qualquer interesse em que isso acontecesse. Sem dúvida alguma, que seria um testemunho enriquecedor e de algum modo poderia explicar algumas das questões ainda pendentes. No entanto, consideramos que desta forma se tal acontecesse seria possível aprofundar as nossas considerações finais sobre o J.C., percebermos melhor o porquê de alguns comportamentos do J.C. e uma possível resposta do porquê do seu abandono precoce.

Será relevante considerarmos que o objecto deste estudo focaliza-se num único **sujeito**, (com vários participantes), que de modo algum poderá ser considerado como padrão, embora de grande importância para a nossa comunidade escolar.

Um factor limitaste deste estudo, foi a entrevista dada pela mãe adoptiva do J.C. Este depoimento, no nosso ponto de vista foi relevante, já que é a Encarregada de Educação do aluno e tem laços muito estreitos com o nosso sujeito de estudo, no entanto poderiam ter sido reveladora de mais informação. Contudo, no momento da entrevista, a mãe adoptiva considerou-a de uma importância extrema, ficou muito nervosa e associada à pouca literacia da mesma, a informação pretendida poderia ter ido mais além. Deste modo, respondeu com *poucas palavras*, frases simples, por vezes confundindo alguns nomes de professores e técnicos intervenientes no desenvolvimento do J.C., sempre apoderadas de um profundo nervosismo. Esta, confessou-nos após a entrevista, que “queria dizer tanta coisa”, que acabou por se envolver, emocionar ao ver a evolução positiva do J.C., não conseguindo dizer aquilo que lhe ia na alma.

Consideramos, também, que outro dos factores limitativos da nossa investigação esteve relacionado com a dificuldade de distanciamento entre o investigador e sujeito participativo na acção. As vivências que tivemos com o J.C. foram vividas muito intensamente, e é importante compreendermos que as emoções e os sentimentos que compõem o homem são constituídos de um aspecto de importância fundamental na vida psíquica do sujeito, visto que as emoções e os sentimentos estão presentes em todas as manifestações de nossa vida. “São os afectos que preparam as acções do sujeito, participando activamente da percepção que ele tem das situações vividas e do planeamento das suas reacções ao meio” (Bock, 2006).

Na busca de respostas, que são muitas, neste desafio com a Escola Superior da Educação já bastante alargado no tempo, resta transformar os possíveis constrangimentos em desafios, na procura de práticas e instrumentos propiciadores de uma progressiva melhoria, tendo sempre o aluno como mote para um percurso cada vez mais aliciante.

Embora já não estejamos a trabalhar directamente com o J.C., há uma comunicação periódica com o mesmo, onde podemos de certo modo, avaliar, se é que é possível fazê-lo, as consequências e a importância das estratégias que lhe foram aplicadas, nomeadamente se continua a manter uma postura responsável e resiliente. Verificamos que o J.C. continua a acompanhar os constantes avanços tecnológicos, além de enfrentar o desafio de estar sempre a par de uma imensa carga de informações. Continua a ser um aluno responsável, no sentido tradicional da eficiência e da disciplina, nomeadamente no modo de utilizar um método de estudo adaptado às suas características. Verificamos que inclui a sua própria capacidade de renovar o seu conhecimento. Por isso, sentimos que está disposto a continuar, independentemente das adversidades, que mantém a sua boa disposição, que revela um espírito inovar para o bom desempenho do nos estudos (enveredou pela área das artes). Está bem integrado na nova escola, constituindo desta forma, um incentivo à obtenção de metas que ele próprio já definiu. Por isso é necessário que todos os que o rodeiam estejam sempre disponíveis, estimulando-o, acompanhando no seu ritmo, para realizar assim um bom trabalho, com o intuito de concretizar os seus objectivos.

Considerações Finais

[...] As «artes» do professor podem-se virar contra ele se não as utilizar movido por um interesse genuíno por cada aluno como uma pessoa com características próprias e um futuro a construir por si mesmo (Santos, 1991, p. 13).

Esta pesquisa pode contribuir de um modo determinante para que intervenções futuras, sejam precoces e atempadas em todas as instituições envolventes: comunidades escolares, instituições médicas, instituições lúdicas e outras, servindo como apoio basilar e estrutural, para um acompanhamento e desenvolvimento integral, assim como uma alternativa que pode ser e fazer a diferença na trajectória de vida de uma criança.

Alertamos e despertamos para que todos nós devemos estar preparados para denunciar situações em que a criança é “atirada” para a classe regular sem apoios apropriados...Não foi este o caso, pelo contrário, mas muitos casos existirão!

O Pigmaleão é uma figura da mitologia grega. Um rei e exímio artista que esculpiu a mulher ideal e por ela se apaixonou, implorando comovidamente a Vénus - Deusa do Amor - que lhe desse vida e o pedido foi atendido. Na educação, a figura do Pigmaleão é utilizada como analogia ao poder que se atribui aos educadores, sobretudo, aos professores de operarem autênticos prodígios nos seus alunos ao comunicarem-lhes expectativas positivas de realização escolar.

Os destacados psicólogos americanos Robert Rosenthal e Lenore Jackson (1992) realizaram um importante estudo sobre como as expectativas dos professores afectam o desempenho dos alunos. Segundo os autores, os professores que têm uma visão positiva dos alunos tendem a estimular o lado bom desses alunos e estes devem obter melhores resultados; inversamente, professores que não têm apreço por seus alunos adoptam posturas que acabam por comprometer negativamente o desempenho dos educandos.

O efeito Pigmaleão é visto, no seio da psicologia, como a capacidade de determinarmos os nossos próprios rumos, concretizando objectivos ambiciosos, particulares ou colectivos. A melhoria da aprendizagem e do desempenho resulta, em grande parte, das elevadas expectativas do líder (formador, professor, treinado e outros) sobre os seus colaboradores. O efeito Pigmalião realinha a realidade de acordo com os nossos desejos. Numa só ideia: os colaboradores têm melhores desempenhos quando os chefes depositam neles elevadas expectativas. É simples: professores que têm uma visão positiva dos alunos tendem a estimular o lado bom desses e a obter melhores resultados; professores que vêem os alunos com olhos negativos adoptam posturas que acabam por comprometer negativamente o desempenho desses. Este efeito,

chamado também de profecia auto-realizável, porque quem faz a profecia é na verdade quem a faz acontecer, afecta as relações em todos os campos da vida, conforme amplamente documentam os estudos posteriores de Rosenthal, um premiado cientista.

Considerámos interessante integrar e adaptar este conceito à situação do nosso sujeito, uma vez que formámos uma equipa de trabalho, bastante coesa, em que todos nós, nas diferentes vertentes, *depositámos grandes expectativas no J.C.*, a que o aluno correspondeu, com êxito, conseguindo mesmo ultrapassar as nossas expectativas em relação ao mesmo.

Efectivamente, como é público e notório, as escolas estão repletas de alunos oriundos de diversas classes sociais - fruto da massificação do ensino -, sendo que a maioria destes chega à sala de aula com “backgrounds limitados”, ou seja, com o tipo de conhecimento não valorizado pela escola tradicional. Esta realidade impõe, uma vez mais, aos professores o desafio de combaterem o efeito da reprodução das desigualdades sociais, promovendo, assim, a igualdade de oportunidades e de sucesso escolar a todos os alunos.

Consequentemente, o reconhecimento de que o professor é mensagem e que a sua interacção na sala de aula é altamente selectiva constitui uma via privilegiada para a mudança desejada da prática docente rumo ao efeito Pigmaleão. O teorema de Thomas, sociólogo americano, confirma o que já desconfiávamos - que somos aquilo que acreditamos. Portanto, *quando os homens consideram as situações como reais, elas serão reais nas suas consequências.*

A realidade tem registado progressos notáveis de alunos regulares que, de repente, se tornaram excepcionais, porque os seus autores desafiaram o pessimismo da razão e apostaram fortemente no optimismo da vontade, o que vem ao encontro da história verídica do J.C. Deste modo, acreditar na transformação da sala de aula numa “laboratório” de oportunidades (num mundo marcado pela desigualdade de oportunidades) é, também, uma profecia de realização possível desde que cada um *varie* na sua abordagem... Na nossa opinião, o legado do Pigmaleão continua actual e objecto de consideração.

Ao longo deste período *acreditámos* no J.C. emitindo, enviando, mandando... sinais positivos, criando nele relações sólidas, com uma equipa também muito determinada e motivada a trabalhar em paralelo com ele.

Pensamos que contribuímos de forma positiva e até decisiva para o sucesso do J.C.; o professor Rosenthal aponta-nos um caminho: o desenvolvimento de quatro factores-chave nesses relacionamentos, que vão ao encontro do *trilho* que percorremos com o J.C., e em que podemos destacar alguns aspectos:

- Clima afectuoso - Um clima amigável que contribuiu para uma comunicação mais aberta e clara, tanto por meio de palavras como de comportamentos;
- instrução e desafios - investimos na instrução do J.C., mas também desafiámos o J.C. a atingir metas cada vez mais elevadas que o fizeram crescer, ao conseguir superá-las;
- feedback - demos ao J.C. constantes informações, por meio de palavras e comportamentos, sobre como estava a sua evolução nas suas tarefas escolares (Rosenthal & Jacobson, 1992).

Podemos considerar que o nosso sujeito de estudo foi abrangido por uma *verdadeira escola inclusiva*; o ensino foi o mesmo para todos, respeitando as particularidades e as diferenças de cada um. Tratou-se de um ensino participativo, solidário e acolhedor: formas mais

solidárias e plurais de convivência. Uma educação global, plena, livre de preconceitos, que reconheceu e valorizou as particularidades (diferenças) do nosso sujeito de estudo.

Assim, também o J.C. se desenvolveu, aprendeu e evoluiu mais e melhor, tendo sido rico e variado o ambiente em que se encontrava. Integrá-lo bem, mais do que colocá-lo dentro de uma sala de aula e fazê-lo acreditar que ele é, o que na realidade não é. Mais do que ajudarmos na socialização do J.C. foi necessário fazê-lo entender os seus problemas, as suas individualidades e suas potencialidades. Dizer-lhe que ele pode e motivá-lo a continuar num trajecto educativo cansativo, porém gratificante, é imprescindível para que consigamos atingir o maior objectivo da educação: que é o de educar para a VIDA, independentemente das individualidades e dificuldades. “Cada um dos que ingressam na coletividade, adquire como se fundisse em um todo, novas qualidades e particularidades” (Vygotsky, 1997).

A educação poderá ser definida, em termos gerais, como algo que, metodicamente, promove a aprendizagem e o desenvolvimento. Deste modo, a educação é um processo que se estende pela vida toda, não começa nem termina com a vida escolar. Por esta razão, é realizada por muitas pessoas que não são professores - um trabalho de equipa onde são incluídos um número de pessoas dos mais variados campos que promove a educação no seu todo. Os anos passados na escola são evidentemente, de vital importância, mas são apenas um elemento no processo educacional em cujo centro os pais estão desde o princípio. Existe a confiança de que todo o trabalho com pessoas que têm necessidades especiais é educacional, na medida em que as ajuda a desenvolver o seu conhecimento, capacidades e compreensão das coisas.

Dentro do contexto da pesquisa apresentada e com o intuito de responder à questão norteadora - **De que forma as vivências cognitivas e relacionais presentes nos percursos de aprendizagem podem colmatar as dificuldades desenvolvimentais da 1ª infância?**, desenvolvemos algumas considerações finais.

Sem dúvida que partimos de uma situação problemática e conturbada, uma das maiores dificuldades numa situação como esta é a falta de prática em olhar para o futuro. Verificamos que, muitas vezes, uma parte do nosso tempo é dedicada ao passado, restando pouco tempo para vivermos o presente e resolver os problemas, para criar um futuro mais saudável. Ao contrário de dizermos “não” para uma mudança, porque não dizermos “porquê não?”. Na realidade, é preciso tentar, avançar e entender os benefícios destas alterações pois os problemas sempre estarão presentes, o que mudou aqui neste caso fez toda a diferença, a atitude que tomamos, frente a este problema - inicialmente foi o papel *protagonizado* pela mãe adoptiva do J.C., perante uma situação muito complexa, que tinha que ser resolvida em várias vertentes. Posteriormente, e com a perseverança da mãe adoptiva, começaram a elaborar-se, a desenvolver-se e a aplicar medidas concretas no sujeito em estudo, por parte de técnicos específicos e especializados que actuavam de acordo com o seu nível etário. Esta situação tornou-se *menos complexa*, pois tinha a seu favor vários factores: O J.C. desistiu de tentar mudar o passado - “passou à história”, aplicou as suas energias em criar um futuro novo; olhou a realidade de frente e descobriu o significado positivo da sua situação; nunca manifestou uma mentalidade de vítima, ou seja, libertou-se de ressentimentos; inverteu a corrente, ao ajudar os outros dentro da sua própria turma; criou amizades fortes, para que se possam apoiar-se enquanto concretizam mudanças positivas e afirmativas de vida. Além disso, o J.C. tem uma

família harmoniosa e este é, sem dúvida, um ponto de apoio basilar; o nosso sujeito de estudo cresceu e aproveitou com “garra” todos os apoios e reforços curriculares que lhe eram propostos, conseqüentemente aumentou a sua autoconfiança, visualizando um bom futuro (como pode ser lido na sua entrevista); aperfeiçoou ao longo do seu crescimento um apurado sentido de humor, desarmando o pessimismo; desenvolveu competências de criatividade, dada que a área de estudos que seguiu foi na área das Artes (pretende seguir Arquitectura, como foi referido). Além disso, foi progressivamente criando relações afectuosas, que foram vitais e fortificantes para o J.C. se tornar mais confiante em si mesmo e ter um conceito positivo de si mesmo. Citando Martin Luther King Jr., *“A verdadeira medida de um homem não é como ele se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas como ele se mantém em tempos de controvérsia e desafio”*.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. (1979). *Questões de Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Abreu, W. J. (2003). *Supervisão, qualidade e ensinios clínicos : que parcerias para a excelência em saúde?* Coimbra: Formasau- Formação e Saúde.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alves, P. B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 nº2.
- Bell, J. (2003). *Como realizar um projecto de investigação : um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Berger, K. S. (2003). *O desenvolvimento da pessoa da infância à adolescência*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Bisquera, R. (1996). *Metodos de investigacion educativa : guia practica* (Vol. (Educación y enseñanza)). Barcelona: CEAC.
- Blandtt, L. S. (2007). A Resiliência e as Desigualdades Sociais: metodologias de pesquisa qualitativa na inserção ecológica. *III Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luís.
- Blood, A. J., Zatorre, R. J., Bermudez, P., & Evans, A. C. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nature Neuroscience*, 2, pp. 382-387.
- Bock, P. G. (2006). Parceiros na Aprendizagem. *Nova Escola*, Junho/Julho.
- Borysenko, J. (2009). *Não é o Fim do Mundo! : Desenvolva a sua resiliência em tempos de mudança : Pessoas optimistas e resistentes ao stress têm mais hipóteses de ter sucesso*. Alfragide: Estrela Polar.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano : experimentos naturais e planejados*. (M. A. Veríssimo, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological System Theory. In V. Ross, *Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues*, London (pp. 187-249). London: Jessica Knigsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development (The SAGE Program on Applied Developmental Science)*. Thousand Oaks: SAGE Publications .

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Carter, K. (1994). Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 26 Issue 3, pp. 235-252.

Copetti, F., & Krebs, R. J. (2005). As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. (S. H. Koller, Ed.) *Ecologia do Desenvolvimento Humano*, pp. 67-89.

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

Correia, L. M. (2003). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para a educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., & Cabral, M. (1999). Uma Nova Política em Educação. In L. M. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Clases Regulares* (pp. 19-41). Porto: Porto Editora.

Costa, M. B. (1996). A Escola Inclusiva à Prática. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, Vol. 9 nº1 e 2, pp. 151-163.

Costa, M. B. (1996). *Currículos funcionais: manual para a formação de docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, M. B. (1981). Educação Especial. In M. Silva, & M. Tamen, *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 308-314). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, M. B. (1995). O Ensino Especial. *Revista Educação*, nº10, pp. 6-8.

Coutu, D. (2002). How Resilience Works. *Harvard business review on leading in turbulent times*.

Cury, A. (2009). *O Código da Inteligência*. Lisboa: Pergaminho.

Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris: Odile Jacob.

Duque, A. (2009). Consultado em: <http://andrewsduque.blogspot.com/2009/09/teoria-ecologica-de-bronfenbrenner.html>

Erasmie, T., & Lima, L. C. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação : uma introdução*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

Fonseca, V. (1997). *Educação Especial - Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1989). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a psiquiatria. Análise epistemológica da psiquiatria contemporânea*. Porto: Afrontamento.

Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods (Qualitative Research Methods)*. Newbury Park: Sage Publications.

Hegarty, S. (2006). Inclusão e Educação para todos: Parceiros necessários. In D. Rodrigues, *Educação Inclusiva: Estamos a Fazer Progressos?* (pp. 67-73). Lisboa: FMH.

Krebs, R. J. (1995). *Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Santa Maria: Casa Editorial.

Leitão, F. R. (1984). Tendências Actuais em Matéria de Investigação Escolar. In D. Rodrigues, *Deficiência e Motricidade Terapêutica* (pp. 52-65). Lisboa: ISEF.

Lowenfeld. In *Evolução do Estatuto do Deficiente na Sociedade* (pp. 132-135). Horizonte.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (May/June de 2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), pp. 543-562.

Martins, E., & Szymanski, H. (Janeiro-Junho de 2004). *A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias*. Obtido em 12 de Maio de 2011, de Periódicos Electrónicos em Psicologia: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=&tlng=pt

Masten, A., & Coatsworth, D. (1995). Competence, Resilience, and Psychopathology. In D. Cicchetti, & D. Cohen, *Developmental Psychopathology* (Vols. 2: Risk, Disorder, and Adaptation, pp. 715-752). New York: John Wiley & Sons.

Moniz, L. (1984). Evolução Histórica da educação Especial. In D. Rodrigues, *Deficiência e Motricidade Terapêutica* (pp. 37-51). Lisboa: CDI - ISEF.

Moraes, M. C., & Moron, A. F. (Jan-Jun de 1999). Alguns pressupostos teóricos para "um emprego" do conceito de desenvolvimento. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 9, pp. 35-40.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morin, E. (2000). *A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma: reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nielsen, L. B. (2006). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula* (Vol. 3 Educação Especial). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: Da exclusão à Inclusão na Escola Comum. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, Vol.9, nº1 e 2, pp. 139-149.

Onofre, P. S. (1996). *Antes do poder do adulto o princípio era brincar, e antes da invenção da Escola, o princípio era o jogo. Cadernos de Educação e Infância*. Lisboa: APEI.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano*. Aveiro: CIDIne.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). (M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Lisboa: Gradiva.

Rigolet, S. A. (2006). *Os Três P: Precococoe, Progressivo, Positivo: Comunicação e Linguagem para uma plena Expressão*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (Vol. 14 Educação Especial). Porto: Porto Editora.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Norwalk: Crown House Publishers.

Rutter, M. (July de 1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, Issue 3, pp. 316-331.

Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, pp. 119-144.

Sanches, I. R. (2001). *Necessidades Educativas Especiais: Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial*. Porto: Porto Editora.

Santos, M. E. (1991). *Os Aprendizizes se Pigmaleão*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Schettini, L. F. (1995). *Compreendendo o Filho Adotivo*. Recife: Bagaço.

Senos, J., & Diniz, T. (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados: Intervenção Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Básico.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: MacMillan.

Shulman, L. S. (Fev. de 1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, nº2, pp. 4-14.

Simon, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Porto: ASA.

Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares, *Resiliência e educação* (pp. 43-76). São Paulo: Cortez.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. *Revista Inovação*, 7, nº1.

Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas: Fundamentos de Defectologia*.

Warnock, H. M. (1978). *Warnock Report 1978 - full text online*. Obtido em Maio de 2011, de Warnock Report 1978 - full text online: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>

Werner, E. E. (Jun de 1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, nº3, pp. 81-85.

Wolfe, P. (2007). *Comprender o funcionamento do cérebro: E a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Yin, R. (2005). *Estudo De Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Yunes, M. A., & Szymans, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares, *Resiliência e Educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.

Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: implications for schools and policy. *Social Policy Report*, 8 (4), pp. 1-17.

Outra Bibliografia Consultada

Ainscow, M., Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1995). Mapping the process of change in schools: The development of six new research techniques. *Evaluation & Research in Education*, 9 Issue 2, pp. 75-90.

Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1998). *Caminhos para as escolas inclusivas* (Vol. Desenvolvimento curricular na educação básica; 6). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alper, S. K., Schloss, P. J., Etscheidt, S. J., & Macfarlane, C. A. (1995). *Inclusion: Are We Abandoning or Helping Students?* Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

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

Bautista, R., & Valencia, P. (1997). A Deficiência Mental. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 209-223). Lisboa: Dinalivro.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning : Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Bronfenbrenner, U., & Condry, J. C. (1970). *Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R.* New York: Russell Sage Foundation.

Caldeira, T., Gonçalves, C., & Pereira, S. A. (Dezembro de 2004). Atraso da linguagem – casuística da Consulta de Desenvolvimento. *Saúde Infantil*, 26/3, pp. 21-24.

Campos, S. M., & Martins, R. M. (Abril de 2008). *Educação especial: Aspectos históricos e evolução conceptual*. Obtido em 15 de Maio de 2011, de Millenium Revista do Instituto Politécnico de Viseu: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium34/17.pdf>

Carvalho, A. P. (1984). *Biologia Funcional*. Coimbra: Livraria Almedina.

Centro Social de Azurva . (s.d.). *A creche é sobretudo um meio educativo: As crianças aprendem porque experimentam e partilham. Aprendizagem Activa e Cooperada*. Obtido em 21 de Abril de 2011, de Centro Social de Azurva: <http://centrosocialazurva.org/seccao.php?s=creche>

Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (2005). *A Linguagem da Criança: Aspectos normais e patológicos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais : um guia para educadores e professores* (Vol. Necessidades educativas especiais). Porto: Porto Editora.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (6 de Maio de 2007). *Práticas em Contexto Educativo: Terapeutas da Fala/Docentes de Educação Especial (Grupo de Docência E2)*. Obtido de Repositório de Recursos do DGIDC: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/133/terapeutas_fala.pdf

Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In *Formação Contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Galeano, E. (1993). *El Libro de los Abrazos*. Madrid: Siglo XXI.

Galieta, I. C. (s.d.). *Resiliência, o Verdadeiro Significado*. Obtido em 29 de Março de 2011, de FAE Centro Universitário: <http://www.fae.edu/publicador/conteudo/foto/2082004Isabel%20Camilo%20Galieta.PDF>

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores : para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Garmezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry* , 56, pp. 127-136.

Gentile, P. (Junho/Julho de 2006). *Parceiros na aprendizagem: Abrir as portas à participação de familiares e da comunidade ajuda os alunos a ter sucesso na vida escolar e colabora para diminuir a evasão e a violência*. (N. Escola, Ed.) Obtido em 15 de Maio de 2011, de <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/parceiros-aprendizagem-423371.shtml>

González, M. T., Cabellos, C., & Pereyra, M. A. (1984). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2002). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*. Boston: Allyn & Bacon.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1996). *Introduction to Learning Disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.

Heward, W. L. (2005). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Ohio State: Merrill.

Heward, W. L. (2006). Por que razão é educação especial importante. *Educare Hoje--Educação Especial* , 5, pp. 10-11.

Iacono, J. P. (2006). A Premência da Formação de Professores para a Educação Especial/Educação Inclusiva. *Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel.

Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Um guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições ASA.

Kauffman, J. M. (2002). *Education Deform: Bright People Sometimes Say Stupid Things About Education*. Lanham: Scarecrow Press.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas*. Cambridge: Harvard University Press.

Lemos, M. E., Barros, C. G., & Amorim, R. H. (Dezembro de 2006). Representações familiares sobre as alterações no desenvolvimento da linguagem de seus filhos. *Distúrbios da Comunicação* , 18 nº3.

Lopes, J. A. (1998). *Necessidades Educativas Especiais – Estudos e Investigação*. Braga: S.H.O – Sistemas Humanos e Organizacionais.

Machado, M. A. (2006). *Promover a linguagem : promover a saúde*. Dissertação de Mestrado não publicada. Mestrado em Educação, Área de Especialização: Educação e Saúde, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.

Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin, *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8, pp. 1-52). New York: Plenum Press.

Murdock, J. (1949). *Social Structure*. New York: MacMillan.

Nóvoa, A. (1997). *Formação de Professores e formação docente* (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, A. (Jul.Ago.Set. de 2010). *Uma introdução à resiliência*. Obtido de Publicações do Instituto de Emprego e Formação Profissional - Revista Dirigir (separata): http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Dirigir/Documents/2010/DIRIGIR_111_SEPARATA.pdf

Parker, H. C. (2006). *Desordem por défice de atenção e hiperactividade : um guia para pais, educadores e professores*. (I. M. Soares, Trad.) Porto: Porto Editora.

Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Porto: ASA.

Rappaport, C. R., Fiori, W. R., & Herzberg, E. (2005). Psicologia do Desenvolvimento. A Infância inicial: o bebé e sua mãe. *Revista Educar*, 2, pp. 257-274.

René, v. d., & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky Reader*. Cambridge: Blackwell.

Ruiz, J., & Ortega, J. (1997). Perturbações da Linguagem Verbal. In R. Bautista, *Necessidades* (pp. 83-108). Lisboa: Dinalivro.

Schaffer, H. R. (2004). *Introdução à psicologia da Criança: Epigéne e desenvolvimento*. Porto: Instituto Piaget.

Serra, H. (2002). Educação especial - Integração das crianças e adaptação das Estruturas de Educação. *Saber(e) Educar*, Nº 7, pp. 29-50.

Silva, N., Veiga, L., Dias, H., & Lopes, A. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Ideias sobre Conceitos de Ciências*. Lisboa: PLátano Edições Técnicas.

Simões, M. D., & Boavida, J. (1999). Náufragos ou astronautas : pós-modernidade e educação. (U. Coimbra, Ed.) *Revista portuguesa de pedagogia*, Ano 33, nº1, pp. 5-17.

Sosin, D., & Sosin, M. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e Hiperactividade*. Porto: Porto Editora.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Mc Graw Hill.

Unioeste. (2006). *Pessoa com Deficiência na Sociedade Contemporânea: Problematizando o Debate Org. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. PEE*. Cascavel: Edunioeste.

Vasta, R. (1992). *Six theories of child development*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Vayer, P., & Rochin, C. (1988). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, F., & Pereira, M. (2007). *Se Houvera quem me ensinara...A educação de pessoas com deficiência mental (3ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação consultada

- Lei de Bases de Sistema Educativo - Lei 46/86 de 14 de Outubro, 1986
- Resolução 90/C162/02, de 31 de Maio de 1990 dos Ministros da Educação dos Países da União Europeia, relativa à Integração
- Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto
- Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto
- Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro de 2008

Anexos

Anexo 1 - Autorizações



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SERRA DA GARDUNHA

Escola Básica Serra da Gardunha

Ex.ma. Directora do Agrupamento Escolas Serra da Gardunha

Venho por este meio, pedir autorização para trabalhar com um aluno deste Agrupamento, da minha Direcção de Turma - [REDACTED] fim de realizar um Trabalho de Projecto, no âmbito da elaboração da minha tese de Mestrado (MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR). Deste modo, pretendo obter dados pessoais e académicos do aluno supra citado para poder concretizar este trabalho.

Este pedido será igualmente feito ao seu Encarregado de Educação, como já foi feito aquando da realização de um trabalho (Estudo de Caso) referente ao mesmo aluno, para uma disciplina do primeiro semestre deste mesmo Mestrado.

Agradeço a sua atenção e colaboração,

A Professora do Agrupamento,

Maria Eugénia de Sousa

Maria Eugénia de Sousa

(Maria Eugénia de Sousa)

Fundão e Escola Básica Serra da Gardunha, 5 de Maio de 2010

<input checked="" type="checkbox"/>	Autorizo
<input type="checkbox"/>	Não Autorizo

Assinatura da Directora do Agrupamento

Dra. Cândida Brito

(Dra. Cândida Brito)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SERRA DA GARDUNHA

Escola Básica Serra da Gardunha

Ex.ma. Sr. Encarregado de Educação

Venho por este meio, pedir autorização para trabalhar com o seu educando, [REDACTED] a fim de realizar o Trabalho de Projecto, no âmbito da elaboração da minha tese de Mestrado (MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR). Deste modo, pretendo obter dados referentes ao aluno supra citado para poder concretizar este trabalho.

Agradeço a sua atenção e colaboração,

A Professora de Ciências Naturais do Aluno,

Maria Eugénia de Sousa
Maria Eugénia de Sousa
(Maria Eugénia de Sousa)

Fundão e Escola Básica Serra da Gardunha, 5 de Maio de 2010

X	Autorizo
	Não Autorizo

Assinatura do Encarregado de Educação
M. Emília Bonifácio

Anexo 2- Notas de campo

ANEXO - NOTAS DE CAMPO

A adopção, porém, inscreve-se num contexto de impossibilidades. Uns adoptam filhos por não poderem gerá-los. Outros geram-nos, mas chocam-se na impossibilidade de criá-los. O poder de uns impõe-se ao não-poder de outros. Esta questão, com certeza, produz interferências nas relações interpessoais de pais e filhos adoptivos. A experiência clínica mostra-nos, entretanto, que o “apego” afectivo, que se estabelece através da criação – que não se confunde com “educação” – faz da relação um conjunto de processos dinâmicos que actuam de modo eficaz, mas por vezes não atingem a consciência (Schettini, 1995).

A observação é um dos meios mais importantes na recolha de dados num estudo de caso de natureza qualitativa. No caso do investigador ser um observador participante, alguns autores (Yin,1994, p.88; Merriam,p.11) alertam para esse risco mas também para as excelentes oportunidades que esse papel pode proporcionar. Os períodos de observação permitem-nos elaborar um conjunto de notas, nas quais podemos registar observações factuais, ideias, dúvidas, ideias e impressões diversas Estas notas irão revelar-se de grande utilidade, para a descrição do caso, quer em frases de recolha e análise de dados.

SALA 12	Fim da tarde / reunião	30 de Abril de 2009
----------------	-------------------------------	----------------------------

O ambiente era calmo, numa sala de aula, onde terminara uma reunião de Pais e Encarregados de Educação de final de período ,para estes receberem os registos de avaliação - NOTAS), da turma onde está inscrito o nosso sujeito de estudo. A mãe adoptiva do J.C.,deixou terminar a reunião para falar em *particular* comigo sobre o J.C.. Sempre com um sorriso nos lábios, reveladora de uma boa disposição, vestida de modo simples, revelava sempre alguma ansiedade, aquando destas conversas. Queria saber “pormenores” específicos da maneira de estar do seu educando na Escola, quer a nível de comportamento, de aproveitamento assiduidade e se possível outras informações, como por exemplo quem eram as suas companhias, se frequentava os reforços curriculares, se chegava a horas à Academia de Música. No entanto, preferia que esta conversa fosse em particular e não me questionar durante a reunião. Era esta sempre a sua postura, muito discreta. Após lhe serem dadas todas as informações pedidas, geralmente voltava sempre ao passado e a importância deste menino na sua vida. Mais uma vez revelou como foi o primeiro encontro com o J.C., tinha ele dois anos. Esta conversa, terá durado aproximadamente meia hora ou mais. Nesta altura, não pensávamos ainda na realização deste trabalho de pesquisa. Assim confidenciou-nos:

[...] descrevo esse momento como inesquecível, um encontro único, pois ele tentava pronunciar a palavra mãe, correu para mim de braços no ar ... logo de imediato percebi e decidi que este menino seria meu. Nesse mesmo dia queria vir comigo para minha casa, mas nesse dia era totalmente impossível [...] (declarado pela mãe adotiva em 30-4-09).

SALA 12

Fim da tarde/reunião

7 de Maio de 2009

Numa outra reunião, na mesma sala, após todos os outros Pais /Encarregados de Educação saírem, esta igualmente convocada por mim, a fim dos mesmos tomarem conhecimento das notas intercalares do terceiro período. A mãe adotiva do J.C. não deixou de

comparecer, desta vez acompanhada do seu marido (um homem reservado, de aspecto austero, humilde na maneira de estar, de vestir, um pouco envergonhado por estar perante tanta gente desconhecida), após um pouco de diálogo com a sua esposa, integrou-se perfeitamente no conversa. Confirmou em uníssono com a mãe adotiva do J.C., como têm sido difíceis estes anos anteriores, após a sua adopção do J.C., desde os dois anos e todos os obstáculos que foram necessários ultrapassar, dados os graves problemas de saúde de que padecia o J.C.

[...] não ouvia; não falava; grande nervosismo: batia com a cabeça nas paredes, andava mal, apenas agarrado às paredes e demonstrava uma grande agressividade com pessoas desconhecidas [...] (declarado pela mãe adotiva em 7-5-09).

[...] O professor de Química, é testemunha, pois era nosso vizinho e ouvia os gritos que lhe dava, era muito agressivo, parecia um bicho, mas nós nunca desanimámos, ele afeiçoou-se muito a nós, desde que o vi, corria para mim e dizia a palavra mãe mal dita [...] (declarado pela mãe adotiva em 7-5-09).

A adopção de filhos traz em si extraordinárias gratificações pessoais, como também apresenta algumas dificuldades peculiares.

Sem dúvida, gerar é uma condição dada pela natureza; criar é uma responsabilidade no âmbito da ética entre os homens. Procriar é um momento; criar é um processo. Procriar é fisiológico; criar é afectivo. O afecto não é maior ou menor pelo facto de o filho ser biológico ou adoptado. O amor ao filho independentemente da sua origem; é consequência de uma disposição interna que não leva em conta, necessariamente, características objectivas de quem se ama (Schettini, 1995).

Anexo 3 - Guião das Entrevistas

CARACTERIZAM-SE POR TER CONSTAR TRÊS CATEGORIAS:

- 1- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA** { - Integração
- Apoios.
- 2 - **MESOSISTEMA**
- 3 - **RESILIÊNCIA**

As questões colocadas aos intervenientes foram as seguintes nas várias categorias e subcategoria.

ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

INTEGRAÇÃO

- Considera que A Educação Inclusiva contribuiu para o sucesso do J.C?
- De que forma é que a família pode contribuir para esta integração?
- De que forma a aprendizagem da música pode ajudar a desenvolver outras áreas de aprendizagem?
- Quais as principais dificuldades em trabalhar como J.C?

APOIOS

- Que apoios foram concedidos pela Escola para as dificuldades que foram surgindo?
- Que apoios foram fornecidos pela Escola para ultrapassar as dificuldades que foram surgindo?
- Considera que as adequações curriculares utilizadas foram adequadas para ele?
- Que tipo de adequações curriculares considerou mais eficazes para a sua evolução?

MESOSSISTEMA

- Considera que a articulação feita entre a família, a escola, os professores de apoio/outros professores foram contribuiu para a sua progressão e bem-estar?

RESILIÊNCIA

- O J.C. é um caso de resiliência? Porquê?
- Em que momentos/situações se manifestava a capacidade de ser resiliente?

ENTREVISTA DÀ MÃE ADOPTIVA - (P4).

INTEGRAÇÃO

- Considera que a Educação Inclusiva contribuiu para o sucesso do J.C?
- De que forma é a família pode contribuir para o processo de inclusão do J.C?
- De que forma a aprendizagem da música ajudou a desenvolver e a superar as várias áreas de aprendizagem?
- Quais as principais dificuldades em trabalhar com o J.C?

APOIOS

- Que apoios foram concedidos pela Escola para ultrapassar as dificuldades que foram surgindo?
- As adequações curriculares utilizadas foram adequadas ao J.C?
- Que tipo de adequações curriculares realizou para o J.C?
- De que forma a aprendizagem da música pode ajudar a desenvolver outras áreas de aprendizagem?

MESOSISTEMA

- Considera que a articulação feita entre a família, a escola, o professor de apoio/outras professores contribuíram para a sua progressão e bem-estar?

RESILIÊNCIA

- O J.C. é um caso de resiliência? Porquê?
- Em que momentos/situações se manifestava a capacidade de ser resiliente?

ENTREVISTA AO SUJEITO DE ESTUDO - (J.C.)

INTEGRAÇÃO

- Consideras que foste bem aceite e integrado na tua escola?
- Como é que a tua família contribuiu para esta integração?
- De que forma a aprendizagem da música te ajudou a desenvolver e a superar as várias áreas de aprendizagem?
- Quais as principais dificuldades que sentiste no 3ºciclo J.C?

APOIOS

- Quem consideras que neste período se destacou para a tua progressão das tuas aprendizagens?
- Que apoios te foram fornecidos pela Escola para ultrapassares as dificuldades que foram surgindo?
- Consideras que adequações curriculares utilizadas foram adequadas para ti?
- Que tipo de adequações curriculares consideraste mais eficazes para a tua evolução?

MESOSISTEMA

- Consideras que adequações curriculares utilizadas foram adequadas para ti?
- Que tipo de adequações curriculares consideraste mais eficazes para a tua evolução?
- Consideras que a articulação feita entre a tua família, a escola, os professores de apoio/outros professores foram determinantes para a tua progressão e bem-estar?

RESILIÊNCIA

- Achas que em momentos difíceis, consegues superar as tuas dificuldades sem “desânimo”? Porquê?
- Em que momentos/situações se achas que deves ser “mais forte” e não fiques desencorajado?

Tópicos e questões aos professores

CATEGORIAS - PROFESSORES	SUB-CATEGORIAS	QUESTÕES
1-ESCOLA INCLUSIVA	INTEGRAÇÃO	- Considera que a Educação Inclusiva contribuiu para o sucesso do J.C?
		- De que forma é que a família pode contribuir para esta integração?
		- De que forma a aprendizagem da música pode ajudar a desenvolver outras áreas de aprendizagem?
		- Quais as principais dificuldades em trabalhar como J.C?
		- Que apoios foram concedidos pela Escola para as dificuldades que foram surgindo?
	APOIOS	- Que apoios foram fornecidos pela Escola para ultrapassar as dificuldades que foram surgindo?
- Considera que as adequações curriculares utilizadas foram adequadas para ele?		
- Que tipo de adequações curriculares considerou mais eficazes para a tua evolução?		
2 - MESOSISTEMA		- Considera que a articulação feita entre a família, a escola, os professores de apoio/outros professores contribuíram para a sua progressão e bem-estar?
3 - RESILIÊNCIA		- O J.C. é um caso de resiliência? Porquê?
		- Em que momentos/situações se manifestava a capacidade de ser resiliente?

Tópicos e questões à mãe adoptiva - P4

CATEGORIAS - MÃE ADOTIVA	SUB- CATEGORIAS	QUESTÕES
1-ESCOLA INCLUSIVA	INTEGRAÇÃO	- Considera que a Educação Inclusiva contribuiu para o sucesso do J.C?
		- De que forma é a família pode contribuir para o processo de inclusão do J.C?
		- Quais as principais dificuldades em trabalhar com o J.C?
		- De que forma a aprendizagem da música ajudou a desenvolver e a superar as várias áreas de aprendizagem?
	APOIOS	- Que apoios foram concedidos pela Escola para ultrapassar as dificuldades que foram surgindo?
		- As adequações curriculares utilizadas foram adequadas ao J.C?
- De que forma a aprendizagem da música pode ajudar a desenvolver outras áreas de aprendizagem?		
2 - MESOSISTEMA		- Considera que a articulação feita entre a família, a escola, o professor de apoio/outros professores contribuíram para a sua progressão e bem-estar?
3 - RESILIÊNCIA		- O J.C. é um caso de resiliência? Porquê?
		- Em que momentos/situações se manifestava a capacidade de ser resiliente?

Tópicos e questões ao Sujeito do Estudo - J.C.

CATEGORIAS SUJEITO EM ESTUDO	SUB-CATEGORIAS	QUESTÕES
1-ESCOLA INCLUSIVA	INTEGRAÇÃO	- Consideras que foste bem aceite e integrado na tua escola?
		- Como é que a tua família contribuiu para esta integração?
		- De que forma a aprendizagem da música te ajudou a desenvolver e a superar as várias áreas de aprendizagem?
		- Quais as principais dificuldades que sentiste no 3ºciclo J.C?
	APOIOS	- Quem consideras que neste período se destacou para ta progressão das tuas aprendizagens?
		- Que apoios te foram fornecidos pela Escola para ultrapassares as dificuldades que foram surgindo?
2 - MESOSISTEMA		- Consideras que adequações curriculares utilizadas foram adequadas para ti?
		- Que tipo de adequações curriculares consideraste mais eficazes para a tua evolução?
3 - RESILIÊNCIA		- Consideras que a articulação feita entre a tua família, a escola, os professores de apoio/outros professores foram determinantes para a tua progressão e bem-estar?
		- Achas que em momentos difíceis, consegues superar as tuas dificuldades sem "desânimo"? Porquê?
		- Em que momentos/situações se achas que deves ser "mais forte" e não fiques desencorajado?

Anexo 4 - Transcrição das entrevistas

Transcrição de entrevistas

ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS - P1

1 - Considera que a Escola Inclusiva contribuiu para o sucesso do J.C.?

Relativamente à escola inclusiva, esta contribuiu bastante para o seu sucesso, para melhorar sua auto-estima, disse-lhe no início, aquando da realização dos testes para não fazer certas perguntas mais difíceis, mas ele sempre foi determinado, afirmando que queria realizar o mesmo tipo de teste e a mesma avaliação dos colegas da turma, (queria ser avaliado exactamente como os restantes colegas da turma) - tinha uma grande força de vontade. Inicialmente houve alguns problemas de integração, havia colegas que se riam/ gozavam com algumas das suas intervenções, dada a linguagem básica utilizada e a capacidade de questionar, tinha bastante curiosidade, sempre sem medos e sem quaisquer tipos de receios perante os outros. Toda a turma acabou por aceitar o J.C., tendo este por base o apoio da escola, a sua forte personalidade e força de vontade interior, acabando por ficar no quadro de mérito da escola.

2 - De que forma a família pode contribuir para o sucesso do J.C.?

A família sempre o apoiou de modo incondicional, a educação começa sempre no seio da família, em casa, a sua mãe era uma senhora muito interessada, sempre o ajudou, pedindo sempre auxílios para que o nosso sujeito superasse as suas dificuldades. A família valorizou a educação, a escola e a aprendizagem.

3 - De que forma a aprendizagem da música pode ajudar a desenvolver outras áreas de aprendizagem?

A música foi importante para o auxiliar a integrar, uma vez que ele trazia para a escola o instrumento musical que tocava em períodos festivos, nomeadamente nos finais de cada um dos períodos lectivos. Estas actividades ajudaram-no a integrar-se de um modo decisivo e a turma rodeava-o, enaltecendo as suas qualidades musicais, contribuindo para a sua auto-estima e auto conceito, não sendo eu da área da música, penso que foi isso que aconteceu. Ele ficava sempre muito vaidoso e orgulhoso, acabando os colegas por o venerar e respeitar.

4 - Quais as principais dificuldades em trabalhar com o J.C.?

As principais dificuldades que tive em trabalhar com o J.C., foram as dificuldades de aprendizagem iniciais, interromper constantemente as aulas para questionar, queria saber o porquê das coisas, tinha muita curiosidade, por um lado é uma qualidade muito positiva e a curiosidade é que nos leva a aprender e no caso dele estava muito apurada. Logo quando não

percebia algo, era difícil progredir nos conteúdos, porque enquanto não esclarecesse na totalidade a dúvida colocada, não desistia.

5 - Que apoios foram concedidos pela Escola para ultrapassar as dificuldades que foram surgindo?

As adequações curriculares inicialmente foram apenas algumas, mas dado que ele queria ser avaliado de igual modo, estas sempre se revelaram eficazes, dada a sua força de vontade.

6 - Que apoios foram concedidos pela Escola para ultrapassar as dificuldades que foram surgindo?

Nos últimos dois anos já eram muito poucas. No último ano, nono ano de escolaridade na disciplina de Ciências Físico-Químicas já eram nulas.

7 - Considera que as adequações curriculares utilizadas foram adequadas para ele?

8 - Que tipo de adequações curriculares considerou mais eficazes para a sua evolução?

A nível humano houve igualmente modificações marcantes, influências da família, professor de Educação Especial, e todos quanto o rodearam neste período.

Evoluiu significativamente muito ao longo deste período tempo, nos três campos: a nível físico, nível intelectual e nível humano (atitudes e valores). Um ser humano de que nos orgulhamos.

(Estas duas questões já não têm grande significado/relevância para o trabalho uma vez que na primeira questão o professor afirmou, que o aluno tinha muito poucas adequações nos últimos dois anos).

1 - Considera que a articulação feita entre a família, a escola, os professores de apoio/outros professores contribuíram para a sua progressão e bem-estar?

Penso que é de salientar o professor de Educação Especial, este contribuiu de modo decisivo, foi muito importante para superar as suas dificuldades na generalidade, apoiava-o intensamente na disciplina de Matemática (fora e dentro da sala de aula) e em todas as disciplinas de Ciências, dado que este professor, foi longos anos professor de Matemática, a Directora de Turma, eu próprio, foi uma mais-valia, uma vez que já o conhecia desde a infância e a Direcção, foram todos bastante sensíveis a este caso. Tinha Apoio Pedagógico

Acrecido também a Língua Portuguesa, dado os seus problemas de dicção e na maneira de pronunciar certas palavras e de as escrever. Na disciplina de Ciências Físico-Químicas, que lecciono, nunca faltou ao Reforço Curricular, nunca tendo sido proposto, frequentando de livre vontade, de forma espontânea, sempre no sentido de colmatar as suas dificuldades. O que se passava com este reforço, acontecia em outras disciplinas, não era proposto, mas frequentava-os para ajustar o seu estudo e simultaneamente tirar dúvidas. A família teve um papel muito relevante, nomeadamente a mãe, deslocava-se inúmeras vezes à Escola, o que foi bastante útil, nomeadamente para falar com a Directora de Turma, mesmo na rua quando me encontrava, abordava-me, trocávamos ideias e pontos de vista, mostrando grande interesse pelo seu educando, houve deste modo uma grande articulação muito positiva entre a escola e a família: todos remaram para o mesmo lado.

1 - O J.C é um caso de resiliência?

O J.C. é verdadeiro caso de resiliência, sem dúvida nenhuma, nunca desistia de nada, tinha um optimismo natural, típico dele; as situações em que mostrava resiliente, era quando insistia por iniciativa própria para fazer os mesmos testes de avaliação que os restantes colegas da turma, gostava de enfrentar dificuldades e geralmente tinha sucesso nas mesmas.

2 - Em que momentos/situações se manifestava a capacidade de ser resiliente?

Perante as dificuldades que apresentava, sempre foi lutador, nunca se lastimando, nunca se importando com as asneiras que poderia cometer no contexto de sala de aula, retomando outra questão de imediato, independentemente das críticas. Nunca usou as suas dificuldades como bengala, pelo contrário, sempre foi lutador e empenhado, mesmo caindo no ridículo, nunca desistia. Igualmente no desporto, praticava Karaté: por vezes alejava-se e continuava sempre a lutar, nunca desistindo. Ao início tinha muitas dificuldades nesta modalidade, pois também pratico esta modalidade no mesmo local, que foi superando progressivamente, sendo hoje já um cinto bastante graduado na modalidade (transcrição da entrevista ao P2 (Professor de Educação Especial)).

ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - P2

1 - Considera que a Escola Inclusiva contribuiu para o sucesso do J.C?

Ora boa tarde, queria antes de mais agradecer o convite que fizeste para estar aqui a responder a questões sobre este aluno, relativamente à pergunta que me fizeste quando falamos em educação inclusiva tanto pressupomos que existem escolas para todos os alunos, em quando falamos para todos os alunos, esses alunos devem estar matriculados em turmas e devem participar nas actividades da turma. É evidente que a educação inclusiva para todos os alunos na prática é muito difícil de atingir, há casos de extrema gravidade estou-me a referir por exemplo a alunos surdos, alunos invisuais, onde por vezes, as escolas não têm capacidades, nem recursos para estes alunos desenvolverem as suas actividades. Eu tive uma experiência relativamente a este grupo de alunos, numa escola onde estive em Setúbal, onde integrávamos meia dúzia de alunos surdos numa turma, e a experiência não deu resultado, esta experiência não deu resultado estes alunos trabalham com língua gestual, e o professor da turma não podia estar a dar aulas ao mesmo tempo à turma normal e aos alunos integrados. Isto só para demonstrar aquela ideia da Escola para todos é por vezes um pouco utópica e inatingível. Nos aqui na escola temos alguns exemplos de alunos que vão à turma e participam e outros que pouco participam ou nada, isto só para fazer uma breve introdução. Neste caso do J.C. que estamos aqui a falar, foi um aluno que desde o início ele participava nas actividades da turma. Tive o aluno durante quatro anos e logo no 6ºano eu vi que ele era um aluno com interesse em aprender, apesar de evidenciar muitas dificuldades, principalmente no 6ºano, mas foi sempre um aluno muito participativo, interessado e responsável. Penso que sim, neste caso do J.C. ele beneficiou com a educação inclusiva a todos os níveis na escola. Já gora podia-te dizer que este conceito de escola inclusiva se vai esvaziando, quando avançamos nos anos de escolaridade, por exemplo a nível do secundário este conceito perde-se quase completamente. Estive numas jornadas pedagógicas o ano passado na Frei Heitor Pinto da Covilhã onde a maioria das pessoas eram contra a escola inclusiva. Isto porquê? Porque temos que o temos o grau de exigência acaba por ser muito maior, temos que os alunos têm que ser preparados para exame. Portanto temos todos estes factores que levam as escolas a reagir desta maneira. Se bem, que agora, com esta alteração da legislação, com a escolaridade obrigatória até ao 12ºano, as escolas têm que começar a reagir um bocado estas mentalidades.

2 - De que forma é que a família pode contribuir para esta integração?

3 - De que forma a aprendizagem da música pode ajudar a desenvolver outras áreas de aprendizagem?

Relativamente à importância da aprendizagem da música o professor P2, considerou sobre a questão que lhe foi apresentada respondeu o seguinte: " subjectiva, porque há estudos que

dizem que , de alguns teóricos ligados à música, que dizem que a música não influencia, não tem grandes influências, para além da componente musical, mas depois há outras pessoas que acham, então nestas, que a música pode ter influência até no raciocínio lógico, na concentração, e no J.C. foi o aspecto social que melhorou ainda mais aqui na escola, o aspecto de relacionamento com os alunos , com a escola em si, com toda a comunidade. Ele através da música conseguiu criar um ambiente muito favorável ao seu desenvolvimento, passou a ser aceite por toda a gente. Porque conheci-o no 6ºano e ele aí não era muito bem aceite na turma e ao longo do 3ºciclo começou... e penso que a música contribuiu bastante para isso. É evidente que isto é discutível e não há dúvida que mesmo no raciocínio lógico, a nível da matemática ele teve uma grande mostra, agora se foi influência da música ou se foi outra influência... pode ter tido contribuído um bocadinho.

4 - Quais as principais dificuldades em trabalhar com o J.C?

Não tive grandes dificuldades em trabalhar com ele, a não ser no 6ºano, a nível de organização e planeamento de estudos, aí é que ele era um bocado disperso, esquecia-se quando tinha o teste de Inglês. A nível de organização, dizia-lhe, J.C. tens que arranjar uma folha para apontar todas as datas das fichas de avaliação, tens que estudar isto, tens que trazer os livros para eu te explicar e tirar as dúvidas nalguma disciplina em que tenhas mais dúvidas. Onde lhe tirava mais dúvidas era na área das Ciências, Matemática, Ciências Físico - Químicas, foi aí que trabalhei mais. Acho que ele não tinha grandes dificuldades.

5 - Que apoios foram concedidos pela Escola para ultrapassar as dificuldades que foram surgindo?

Os apoios que foram concedidos ao J.C. foram os apoios que estão previstos na legislação, neste caso, Decreto-lei, Decreto-Lei 3/2008 em que o aluno usufruiu de todas as medidas que um aluno que acompanha o currículo normal tem direito. Por exemplo no Apoio Pedagógico Personalizado que ele teve em algumas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa que teve a algumas disciplinas. A Matemática era eu que lhe dava esse apoio, dada a impossibilidade do professor de matemática não tinha disponibilidade de horário e a dada a minha formação na área de Matemática e a Língua Portuguesa. Depois tinha provas de avaliação adaptadas, mais tempo, houve alturas no 6ºano tinha testes de escolha múltipla em nalgumas áreas e conceitos em que tinha mais dificuldade. Dai teve adaptações escolares e individuais também a Língua Portuguesa e Matemática, o que lhe permitiram essas adequações fazer exames a nível de escola nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Fazia acompanhamento dentro da sala de aula e fora, tinha com ele um bloco semanal, maia para o preparar para as fichas de avaliação, conversar um bocado com ele. Uma articulação independentemente do aluno é sempre benéfica, a articulação entre vários intervenientes neste caso do J.C., a família, professores e restante comunidade, penso que este aspecto é benéfico sempre para qualquer aluno. No caso do J.C. começou viu-se ele que começou a desenvolver bastante a

nível das aprendizagens e até a nível de promoção como pessoa, este aspecto é sempre benéfico o da articulação.

6 - Que apoios foram fornecidos pela Escola para ultrapassar as dificuldades que foram surgindo?

A Directora de Turma teve um papel preponderante nesta área procurou sempre estar em cima da situação e pronto, foi um papel muito importante o da Directora de Turma.

7 - Considera que as adequações curriculares utilizadas foram adequadas para ele?

As adequações curriculares utilizadas foram adequadas ao nosso sujeito, em todas as disciplinas. Porque se tivermos em consideração os resultados que o aluno obteve no final do 3º ciclo concluímos que as adaptações foram bem elaboradas de acordo com as dificuldades do aluno e ele reagiu muito bem em todas estas circunstâncias e acabou por transitar até ao 10º ano, quase com nível quatro, apenas uma décima, o aluno está no *quadro de mérito, a nível académico, como a nível pessoal*. As adequações foram bem elaboradas e as pessoas já estão mesmo a nível do 3º ciclo, já estou a ver as pessoas mais interessadas. Há uns anos atrás, estou aqui à quatro anos, tenho quatro anos de experiência de Ensino Especial, quando vim para aqui e falavam da folha, perguntavam à esta folha é que para colocar no dossiê, as pessoas acabavam por não ligar às adequações e agora começaram a integrar-se neste processo como os alunos têm exame a nível de escola, responsabiliza mais as pessoas.

8 - Que tipo de adequações curriculares considerou mais eficazes para a sua evolução?

Limitava-me a preparar o J.C. para as fichas de avaliação, inicialmente no 6ºano como já falei era a nível de organização, planear as coisinhas, os cadernos diários todos certinhos. Depois no 7º, 8º e 9º, foi mais a nível académico. Se ele ia ter teste de Físico-químicas, portanto arranjava uma fichazinha, dizia ao professor de Físico Químicas, olha arranja-me aí uma ficha e ele fazia e tornava-se mais simples. O trabalho que fiz com ele foi mais a nível académico, de inter-ajuda e organização.

1 - Considera que a articulação feita entre a família, a escola, os professores de apoio/outros professores contribuíram para a sua progressão e bem-estar?

A família contribuiu em muitos aspectos, desde o acompanhamento e vigilância do aluno em consultas de desenvolvimento, em ir ao médico, ele tinha planos inicialmente de audição, terapia da fala, foram sempre pais muito, muito interessados neste aspecto. O apoio material e financeiro que lhe davam, embora fossem pessoas com dificuldades económicas, a compra de instrumentos musicais, computador, eles proporcionaram tudo aquilo que puderam e que

estava dentro do seu alcance e também com os contactos estabelecidos aqui com a escola, com os professores e tudo isso. Ainda, um factor muito importante, a afectividade que tinham pelo filho, o carinho, o amor são aspectos relevantes.

1 - O J.C é um caso de resiliência?

O caso do J.C. é um caso muito forte de resiliência, se atendermos aos traumas que o aluno esteve sujeito, à situação dele. Eu não tenho grande informação até aos 5 anos, passou por muitas adversidades nessa altura e por alguns traumas. Se atendermos a essa situação e à vontade dele dar a volta sempre com optimismo, sempre com responsabilidade, penso que sim, que é um caso de resiliência.

2 - Em que momentos/situações se manifestava a capacidade de ser resiliente?

Ao longo do terceiro ciclo, a partir do 8ºano, no 7ºano ainda havia disciplinas que vinha de lá, que ainda não percebia bem as coisas, mas com o esforço dele; com a mudança de professores contribuiu bastante, por vezes há determinados professores que não se encaixam bem a este tipo de alunos. Foi no 8º e 9º anos que eu notei que ele, pronto, já tinha asas para voar, digamos. Chegou o momento em que o aluno tornou-se, não digo autónomo a cem por cento, mas já conseguia. Na parte final, quando foi proposto para exames a nível de escola, ele reagiu muito mal a isto, ele achava que já não precisava, queria ser tanto como os outros, a educação especial, este apoio já não era necessário. Foi um momento marcante que eu vi, tivemos que falar com ele, acabou por aceitar. Há outro aspecto, neste ano, se tiveres dúvidas no 10ºano disse-lhe para vir cá à escola que lhe tirava dúvidas de Matemática no início, mas ele não veio, talvez para se desligar um bocado.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE MÚSICA - P3

(Professora de nacionalidade francesa, embora fale de modo fluido a língua portuguesa)

1 - Considera que a Escola Inclusiva contribuiu para o sucesso do J.C?

Acho que contribuiu de uma forma muito positiva, principalmente na integração do J.C., no início não foi muito fácil, ele teve bastante dificuldade a nível do comportamento. O J.C. no início não falava, tinha muita dificuldade, era um menino muito tímido e acho que a área musical foi muito boa para ele, para desenvolver esta parte expressiva, porque a verdade quando se toca um instrumento tem que haver um contacto com o instrumento e a pessoa e depois mostrar a peça a nível do público, nível dos colegas, acho que foi muito positivo para a personalidade dele. Foi uma evolução muito positiva nesta área.

2 - De que forma a família pode contribuir para o sucesso do J.C?

A família estava presente principalmente a mãe, que muitas vezes ia à Academia para falar comigo, perceber como estava o J.C., perceber se ele estava a ser entregue, a evolução dele, portanto apoio familiar ele teve. O pai não teve tanto contacto com ele, acho que a personalidade dele também faz questão que não tivesse esse contacto, mas a mãe estava muito presente, apoiava sempre, dizia-me sempre, para, como é que ela dizia: tenho que puxar por ele, puxar por ele. Ela queria mesmo que o J.C. evoluísse nesta área da música.

Foi um Plano para ele adaptado, tivemos que orientar o sistema de educação musical específico para ele, portanto tivemos também um plano de apoio, tivemos que estabelecer um plano mesmo para ele, adaptado às dificuldades dele, mas no fim tinha que atingir os objectivos e é isso que foi feito. Portanto através de etapa, por etapa a progressão dele foi evoluindo e para atingir estes objectivos ao fim do ano, para estar praticamente ou até posso dizer que estava ao mesmo nível dos outros meninos. Por isso foi muito bom.

3 - De que forma a aprendizagem da música pode ajudar a desenvolver outras áreas de aprendizagem?

Acho que a música é muito importante porque para o J.C. permitiu-lhe crescer, exprimir-se, como tinha dito ele era uma criança muito tímida, e esta área musical contribuiu para ele evoluir, para ter contacto começar a falar, integrar-se com os professores, com os funcionários, com os colegas, tirar esta timidez, porque é preciso educar para estar à frente de um público, tirar esta timidez. Foi muito bom para a evolução personalidade dele. Penso que na área também dita escolar foi importante para se integrar e para mostrar a opinião dele. Penso que foi muito bom.

4 - Quais as principais dificuldades em trabalhar com o J.C?

Foi bastante difícil no início, tivemos que fazer uma adaptação, mas o J.C. teve bastante vontade de aprender, de crescer, portanto nós no ponto de vista da Academia fizemos tudo para ter esta evolução pouco a pouco, parte técnica, porque o acordeão não é um instrumento muito fácil, é preciso coordenação motora e juntar a mão direita, saber quando e que a mão esquerda tem que tocar não é fácil. Tivemos um trabalho bastante nesta área técnica, mas ele conseguiu, porque com o estudo, com exercícios adaptados, no fim conseguiu tocar.

O resultado no final do quinto grau foi positivo, conseguiu fazer o exame com uma nota positiva, portanto acho que todas as etapas que nós fizemos, plano de apoio, horas extras, estudo em casa, que ele também teve que fazer, um plano para estudar em casa, que tinha que fazer um programa. Acho que sim, que ele conseguiu, se teve nota positiva, e porque conseguiu.

5 - Que apoios foram concedidos pela Escola para as dificuldades que foram surgindo?

Academia de música: Tivemos que fazer mesmo um programa específico para ele, mas o importante, pouco - a pouco ele tentar chegar ao nível dos outros meninos.

6 - Que apoios foram fornecidos pela Escola para ultrapassar as dificuldades que foram surgindo?

Academia de música: Tens que conjugar as duas coisas (querer do aluno/plano para o aluno): O J.C. se era um menino que não queria, não conseguia, mas o J.C. queria.

7 - Considera que as adequações curriculares utilizadas foram adequadas para ele?

Portanto com o Plano de estudos que ele tinha, mas também com a vontade que ele tinha conseguiu conjugar isto tudo, foi isso que foi importante. Quando íamos fazer um concerto, e por acaso ele não podia ir, nós notávamos que faltava alguma coisa, porque ele estava tão integrado na Classe de Conjunto/na Orquestra que por qualquer motivo ele não podia aparecer nesse concerto, a classe de conjunto sentia. Portanto, quer dizer isto, que ele mostrava que fazia falta, que tinha capacidade, que necessitava de estar neste lugar. Quando eu digo que faz falta, ele estava sempre bem-disposto, ele entregava-se, trabalhava para merecer esta posição, pelo lado dos colegas, porque no início não foi fácil, os colegas rejeitavam-no um bocadinho, mas no fim já não, se ele não estava os colegas, já diziam que faltava aqui qualquer coisa. Ora isto é que é importante. Portanto, ele conseguiu nestes cinco anos avançar, entregar-se e ter um o seu lugar na área da música.

8- Que tipo de adequações curriculares considera mais eficazes para a sua evolução?

(já respondida anteriormente)

1 - Considera que a articulação feita entre a família, a escola, os professores de apoio/outros professores contribuíram para a sua progressão e bem-estar?

Acho que foi muito bom, o trabalho que nós fizemos foi um trabalho de equipa, cada um na sua área, mas o objectivo era para a evolução e progresso do J.C., portanto foi tudo nesta área. Acho que foi muito bom. Pelo visto o resultado do J.C. foi.

1 - O J.C é um caso de resiliência?

Sim ele conseguiu ultrapassar, ele tinha consciência que tinha dificuldades, o que é muito bom, ele conseguiu ultrapassar isso com uma força de vontade de trabalhar, com uma força de vontade de aprendizagem, queria sempre aprender mais, quando não sabia vinha à minha aula: professora não percebi esta parte, temos de voltar a estudar, a rever, e só a postura dele mostrou que ele

Conseguiu mesmo ultrapassar isto, acho que sim, está de parabéns, conseguiu avançar, conseguiu entender que tem dificuldades, "mas posso conseguir".

2 - Em que momentos/situações se manifestava a capacidade de ser resiliente?

Nunca foi abaixo, ele nunca baixou os braços, quando não percebia dizia-me, questionava: não percebi, não estou a perceber como se faz isso, temos que rever, portanto era um menino que percebia que tinha dificuldades, mas nunca baixou os braços. Sempre queria fazer mais, sempre a tentar compreender o instrumento, sempre a tentar a adaptar-se às dificuldades e progredir, a tentar sempre fazer o melhor. Foi o que ele fez durante estes cinco anos.

ENTREVISTA COM MÃE ADOPTIVA - P4

1 - Considera que a Escola Inclusiva contribuiu para o sucesso do J.C?

Acho que os professores foram impecáveis, nomeadamente o professor de Ensino Especial, o Matemática também, falava com a Directora de turma, (quando havia reuniões) nunca faltei, fui sempre.

2 - De que forma a família pode contribuir para o sucesso do J.C?

Tentei ir sempre cada vez que fosse convocada. Primeiro no quinto ano tinha notas menos boas.

3 - De que forma a aprendizagem da música pode ajudar a desenvolver outras áreas de aprendizagem?

A música foi muito boa para ele, pelo menos o acordeão foi um sucesso. (professora de música) Sempre que pudesse ia sempre falar com ela, para saber a evolução do acordeão e o comportamento dele. Ao início foi bocadinho ..., no final do 9º ano foi um sucesso. Gostei muito que ela fosse professora do meu J.C.

4 - Quais as principais dificuldades em trabalhar com o J.C?

Foram adequadas.

5 - Que apoios foram concedidos pela Escola para as dificuldades que foram surgindo?

A equipa no geral.

6 - Que apoios foram fornecidos pela Escola para ultrapassar as dificuldades que foram surgindo?

7 - Que tipo de adequações curriculares considera mais eficazes para a sua evolução?

Adorei o professor de Química, não tenho palavras para isso (professor do J.C. de Ciências Físico-Químicas, no 7º,8º e 9ºanos e vizinho dele após a adopção). O professor de Matemática e senhora professora Directora de Turma.

1- Considera que a articulação feita entre a família, a escola, o professor de apoio/outros professores contribuíram para a sua progressão e bem-estar?

Sobre o Professor de Educação Especial: foi muito favorável, foi um amigo e continua essa amizade.

1 - O J.C é um caso de resiliência?

Ele tinha vontade de ultrapassar as dificuldades. No 7ºano começaram a desenvolver, para ter o sucesso que tem agora.

2 - Em que momentos/situações se manifestava a capacidade de ser resiliente?

Ele avançava sempre (falando das dificuldades do nosso sujeito de estudo). Nunca faltou e sempre foi, sempre ia (sobre a frequência dos Reforços Curriculares), e eu sempre o apoiava, com muito maior, com bastante empenho.

ENTREVISTA COM J.C. - (sujeito do estudo)

1 - Consideras que foste bem aceite e integrado na tua escola?

Sim, sim, quando fui da escola da escola primária para a escola básica foi uma grande evolução e ajudaram-me muito, no 5º e no 6ºanos era onde eu tinha mais dificuldades, depois no 7º com apoio, depois também comecei a estudar, comecei a integrar-me e fui assim evoluindo.

2 - Como é que a tua família contribuiu para esta integração?

Apoio e disse para estudar, para não desistir. Nestas coisas, neste campo, no estudar sou optimista, gostava de seguir arquitectura, é bocado complicado mas vai-se lá. Trabalhar, eu acho que trabalhar vai ser normal (no sentido de seguir arquitectura), estou no 10ºano e ainda tenho mais dois anos pela frente e as minhas notas pelo primeiro ano, com a adaptação é difícil, desde o 9º para o 10º, é uma adaptação difícil, as minhas notas foram normais, do 1º para o 2º as minhas notas já melhoraram. Sim, ainda quero melhorar mais para conseguir seguir este campo, tenho este objectivo de seguir arquitectura.

3- De que forma a aprendizagem da música pode ajudar a desenvolver outras áreas de aprendizagem?

A música ajudou-me a evoluir, também porque depois comecei a compor músicas, também me ajudou para a parte do estudar, a minha mente começou a evoluir. A música ajudou-me muito, a professora de acordeão foi a que mais me contribuiu, a evolução repercutiu-se a nível académico.

4 - Quais as principais dificuldades que sentiste no 3ºciclo J.C?

No 3º ciclo não tive muitas dificuldades, quando comecei a estudar, as notas foram subindo, no início ia tendo testes mais fáceis, mas depois viram que eu estava a evoluir e começaram a por testes normais, mas no 7º,8º e 9º não tive grande dificuldade, foi mais no 5º e no 6º. Não gostava de ter testes adaptados, sinceramente não gostava.

5 - Quem consideras que neste período se destacou para a tua progressão das tuas aprendizagens?

A minha Directora de Turma do 3ºciclo, o meu professor que me apoiou de Ensino Especial, a professora de música/acordeão e os meus pais (falando de quem o ajudou mais para ter um melhoramento significativo no 7ºano). Esta equipa trabalhou bem para o meu sucesso.

6 - Que apoios te foram fornecidos pela Escola para ultrapassares as dificuldades que foram surgindo?

As técnicas que usaram comigo foram positivas e trouxeram avanço para a minha progressão.

7 - Consideras que as adequações curriculares utilizadas foram adequadas para ti?

Quando começaram a meter testes iguais aos outros, tive que estudar mais, tive que aplicar-me, para ser melhor que os outros ou igual (foi quando sentiu mais dificuldades) e consegui ser igual aos outros.

8 - Que tipo de adequações curriculares consideraste mais eficazes para a tua evolução?

No 5ºe no 6ºano tinha apoios a todas as disciplinas, nessa altura tinha apoio a quase tudo e um apoio de ensino especial no 6ºano até ao 9º, sempre com o mesmo professor, porque no 5ºano não tinha.

1 - Consideras que a articulação feita entre a tua família, a escola, os professores de apoio/outros professores foram determinantes para a tua progressão e bem-estar?

Os professores puxavam um bocadinho por mim, obrigava-me um pouco a estudar também, na altura não gostava muito de estudar, mas depois comecei a estudar, comecei a ganhar algum interesse, apesar de ter dificuldades também era um bocadinho preguiçoso, apesar de ter aquela força de trabalho.

1 - Achas que em momentos difíceis, consegues superar as tuas dificuldades sem “desânimo”? Porquê?

Neste momento não sou um ser resiliente, porque não tenho dificuldades.

2 - Em que momentos/situações se achas que deves ser “mais forte” e não fiques desencorajado?

Quando tinha dificuldades avançava, o caminho não era muito difícil, foi mais difícil, foi no 5ºe no 6ºano, porque no 3ºciclo bastava trabalhar um pouco, conseguia superar as dificuldades, porque também estava atento nas aulas. Estou preparado porque já evolui muito e neste momento já não sou resiliente.

TABELA - ENTREVISTAS

INCLUSÃO

P1 - 1	<i>A escola inclusiva, esta contribuiu bastante para o seu sucesso, para melhorar sua auto-estima, disse-lhe no início, aquando da realização dos testes para não fazer certas perguntas mais difíceis, mas ele sempre foi determinado, afirmando que queria realizar o mesmo tipo de teste e a mesma avaliação dos colegas da turma, (queria ser avaliado exactamente como os restantes colegas da turma) - tinha uma grande força de vontade.</i>
P2 - 1	<i>Tive o aluno durante quatro anos e logo no 6ºano eu vi que ele era um aluno com interesse em aprender, apesar de evidenciar muitas dificuldades, principalmente no 6ºano, mas foi sempre um aluno muito participativo, interessado e responsável. Penso que sim, neste caso do J.C. ele beneficiou com a educação inclusiva a todos os níveis na escola</i>
P3 - 1	<i>O J.C. no início não falava, tinha muita dificuldade, era um menino muito tímido e acho que a área musical foi muito boa para ele, para desenvolver esta parte expressiva, porque a verdade quando se toca um instrumento tem que haver um contacto com o instrumento e a pessoa e depois mostrar a peça a nível do público, nível dos colegas, acho que foi muito positivo para a personalidade dele. Foi uma evolução muito positiva nesta área.</i>
P4 - 1	<i>Acho que os professores foram impecáveis, nomeadamente o professor de Ensino Especial, o de Matemática também, falava com a Directora de Turma, (quando havia reuniões) nunca faltei, fui sempre.</i>
J.C. - 1	<i>Sim, sim, quando fui da escola da escola primária para a escola básica foi uma grande evolução e ajudaram-me muito, no 5º e no 6ºanos era onde eu tinha mais dificuldades, depois no 7º com apoio, depois também comecei a estudar, comecei a integrar-me e fui assim evoluindo.</i>

P1 - 2	<i>A família sempre o apoiou de modo incondicional, a educação começa sempre no seio da família, em casa, a sua mãe era uma senhora muito interessada, sempre o ajudou, pedindo sempre auxílios para que o nosso sujeito superasse as suas dificuldades. A família valorizou a educação, a escola e a aprendizagem.</i>
P2 - 2	
P3 - 2	<i>A família estava presente principalmente a mãe, que muitas vezes ia à Academia para falar comigo, perceber como estava o J.C., perceber se ele estava a ser entregue, a evolução dele, portanto apoio familiar ele teve.</i>
P4 - 2	<i>Tentei ir sempre cada vez que fosse convocada. Primeiro no quinto ano tinha notas menos boas.</i>
J.C. - 2	<i>Apoio e disse para estudar, para não desistir. Nestas coisas, neste campo, no estudar sou optimista, gostava de seguir arquitectura, é bocado complicado mas vai-se lá. Sim, ainda quero melhorar mais para conseguir seguir este campo, tenho este objectivo de seguir arquitectura.</i>

P1 -3	<i>A música foi importante para o auxiliar a integrar, uma vez que ele trazia para a escola o instrumento musical que tocava em períodos festivos, nomeadamente nos finais de cada um dos períodos lectivos. Estas actividades ajudaram-no a integrar-se de um modo decisivo e a turma rodeava-o, enaltecendo as suas qualidades musicais, contribuindo para a sua auto-estima e auto conceito, não sendo eu da área da música, penso que foi isso que aconteceu. Ele ficava sempre muito vaidoso e orgulhoso, acabando os colegas por o venerar e respeitar.</i>
P2 - 3	<i>" Subjectiva, porque há estudos que dizem que, de alguns teóricos ligados à música, que dizem que a música não influencia, não tem grandes influências, para além da componente musical, mas depois há outras pessoas que acham, então nestas, que a música pode ter influência até no raciocínio lógico, na concentração, e no J.C. foi o aspecto social que melhorou ainda mais aqui na escola, o aspecto de relacionamento com os alunos, com a escola em si, com toda a comunidade. Ele através da música conseguiu criar um ambiente muito favorável ao seu desenvolvimento, passou a ser aceite por toda a gente.</i>
P3 -3	<i>Acho que a música é muito importante porque para o J.C. permitiu-lhe crescer, exprimir-se, como tinha dito ele era uma criança muito tímida, e esta área musical contribuiu para ele evoluir, para ter contacto começar a falar, integrar-se com os professores, com os funcionários, com os colegas, tirar esta timidez, porque é preciso educar para estar à frente de um público, tirar esta timidez. Foi muito bom para a evolução personalidade dele.</i>
P4 - 3	<i>A música foi muito boa para ele, pelo menos o acordeão foi um sucesso. (professora de música) Sempre que pudesse ia sempre falar com ela, para saber a evolução do acordeão e o comportamento dele.</i>
J.C. -3	<i>A música ajudou-me a evoluir, também porque depois comecei a compor músicas, também me ajudou para a parte do estudar, a minha mente começou a evoluir.</i>

P1 - 4	<i>As principais dificuldades que tive em trabalhar com o J.C., foram as dificuldades de aprendizagem iniciais, interromper constantemente as aulas para questionar, queria saber o porquê das coisas, tinha muita curiosidade, por um lado é uma qualidade muito positiva e a curiosidade é que nos leva a aprender e no caso dele estava muito apurada.</i>
P2 - 4	<i>Não tive grandes dificuldades em trabalhar com ele, a não ser no 6ºano, a nível de organização e planeamento de estudos, aí é que ele era um bocado disperso, esquecia-se quando tinha o teste de Inglês. A nível de organização, dizia-lhe, J.C. tens que arranjar uma folha para apontar todas as datas das fichas de avaliação, tens que estudar isto, tens que trazer os livros para eu te explicar e tirar as dúvidas nalguma disciplina em que tenhas mais dúvidas</i>
P3 -4	<i>Foi bastante difícil no início, tivemos que fazer uma adaptação, mas o J.C. teve bastante vontade de aprender, de crescer, portanto nós no ponto de vista da Academia fizemos tudo para ter esta evolução pouco a pouco, parte técnica, porque o acordeão não é um instrumento muito fácil, é preciso coordenação motora e juntar a mão direita, saber quando e que a mão esquerda tem que tocar não é fácil.</i>
P4 - 4	<i>Foram adequadas.</i>
J.C. -4	<i>No 3º ciclo não tive muitas dificuldades, quando comecei a estudar, as notas foram subindo, no início ia tendo testes mais fáceis, mas depois viram que eu estava a evoluir e começaram a por testes normais, mas no 7º,8º e 9º não tive grande dificuldade</i>

P1-5	<i>As adequações curriculares inicialmente foram apenas algumas, mas dado que ele queria ser avaliado de igual modo, estas sempre se revelaram eficazes, dada a sua força de vontade.</i>
P2-5	Os apoios que foram concedidos ao J.C. foram os apoios que estão previstos na legislação, neste caso, Decreto-lei, Decreto-Lei 3/2008 em que o aluno usufruiu de todas as medidas que um aluno que acompanha o currículo normal tem direito. Por exemplo no Apoio Pedagógico Personalizado que ele teve em algumas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa que teve a algumas disciplinas. A Matemática era eu que lhe dava esse apoio, dada a impossibilidade do professor de matemática
P3-5	Tivemos que fazer mesmo um programa específico para ele, mas o importante, pouco - a pouco ele tentar chegar ao nível dos outros meninos.
P4-5	A equipa no geral.
J.C.-5	A minha Directora de Turma do 3ºciclo, o meu professor que me apoiou de Ensino Especial, a professora de música/ acordeão e os meus pais. Esta equipa trabalhou bem para o meu sucesso.

P1-6	<i>Nos últimos dois anos já eram muito poucas. No último ano, nono ano de escolaridade na disciplina de Ciências Físico-Químicas já eram nulas.</i>
P2-6	A Directora de Turma teve um papel preponderante nesta área procurou sempre estar em cima da situação e pronto, foi um papel muito importante o da Directora de Turma.
P3-6	Tens que conjugar as duas coisas (querer do aluno/plano para o aluno): O J.C. se era um menino que não queria, não conseguia, mas o J.C. queria.
P4-6	
J.C.-6	As técnicas que usaram comigo foram positivas e trouxeram avanço para a minha progressão.

P1-7	
P2-7	As adequações curriculares utilizadas foram adequadas ao nosso sujeito, em todas as disciplinas. Porque Se tivermos em consideração os resultados que o aluno obteve no final do 3º ciclo concluímos que as adaptações foram bem elaboradas de acordo com as dificuldades do aluno e ele reagiu muito bem em todas estas circunstâncias e acabou por transitar até ao 10º ano, quase com nível quatro, apenas uma décima, o aluno está no quadro de mérito, a nível académico, como a nível pessoal.
P3-7	Portanto com o Plano de estudos que ele tinha, mas também com a vontade que ele tinha conseguiu conjugar isto tudo, foi isso que foi importante. Portanto, ele conseguiu nestes cinco anos conseguiram avançar, entregar-se e ter um o seu lugar na área da música.
P4-7	Adorei o professor de Química, não tenho palavras para isso (professor do J.C. de Ciências Físico-Químicas, no 7º,8º e 9ºanos e vizinho dele após a adopção). O professor de Matemática e senhora professora Directora de Turma.
J.C.-7	Quando começaram a meter testes iguais aos outros, tive que estudar mais, tive que aplicar-me, para ser melhor que os outros ou igual (foi quando sentiu mais dificuldades) e consegui ser igual aos outros.

P1 - 8	<i>A nível humano houve igualmente modificações marcantes, influências da família, professor de Educação Especial, e todos quanto o rodearam neste período. Evoluiu significativamente muito ao longo deste período tempo, nos três campos: a nível físico, nível intelectual e nível humano (atitudes e valores). Um ser humano de que nos orgulhamos.</i>
P2 - 8	Limitava-me a preparar o J.C. para as fichas de avaliação, inicialmente no 6ºano como já falei era a nível de organização, planejar as coisinhas, os cadernos diários todos certinhos. Depois no 7º, 8º e 9º, foi mais a nível académico.
P3 - 8	
P4 - 8	
J.C - 8	No 5ºe no 6ºano tinha apoios a todas as disciplinas, nessa altura tinha apoio a quase tudo e um apoio de ensino especial no 6ºano até ao 9º, sempre com o mesmo professor, porque no 5ºano não tinha.

MESOSISTEMA

P1 - 1	<i>Penso que é de salientar o professor de Educação Especial, este contribuiu de modo decisivo, foi muito importante para superar as suas dificuldades na generalidade, apoiava-o intensamente na disciplina de Matemática (fora e dentro da sala de aula) e em todas as disciplinas de Ciências, dado que este professor, foi longos anos professor de Matemática, a Directora de Turma, eu próprio, foi uma mais-valia, uma vez que já o conhecia desde a infância e a Direcção, foram todos bastante sensíveis a este caso. A família teve um papel muito relevante, nomeadamente a mãe, deslocava-se inúmeras vezes à Escola, o que foi bastante útil, nomeadamente para falar com a Directora de Turma, mesmo na rua quando me encontrava, abordava-me, trocávamos ideias e pontos de vista, mostrando grande interesse pelo seu educando, houve deste modo uma grande articulação muito positiva entre a escola e a família: todos remaram para o mesmo lado.</i>
P2 - 1	O apoio material e financeiro que lhe davam, embora fossem pessoas com dificuldades económicas, a compra de instrumentos musicais, computador, eles proporcionaram tudo aquilo que puderam e que estava dentro do seu alcance e também com os contactos estabelecidos aqui com a escola, com os professores e tudo isso. Ainda, um factor muito importante, a afectividade que tinham pelo filho, o carinho, o amor são aspectos relevantes.
P3 - 1	o trabalho que nós fizemos foi um trabalho de equipa, cada um na sua área, mas o objectivo era para a evolução e progresso do J.C., portanto foi tudo nesta área. Acho que foi muito bom. Pelo visto o resultado do J.C. foi.
P4 - 1	Sobre o Professor de Educação Especial: foi muito favorável, foi um amigo e continua essa amizade.
J.C - 1	Os professores puxavam um bocadinho por mim, obrigava-me um pouco a estudar também, na altura não gostava muito de estudar, mas depois comecei a estudar, comecei a ganhar algum interesse, apesar de ter dificuldades também era um bocadinho preguiçoso, apesar de ter aquela força de trabalho.

RESILIÊNCIA

P1 - 1	O J.C. é verdadeiro caso de resiliência, sem dúvida nenhuma, nunca desistia de nada, tinha um optimismo natural, típico dele; as situações em que mostrava resiliente, era quando insistia por iniciativa própria para fazer os mesmos testes de avaliação que os restantes colegas da turma, gostava de enfrentar dificuldades e geralmente tinha sucesso nas mesmas.
P2 - 1	O caso do J.C. é um caso muito forte de resiliência, se atendermos aos traumas que o aluno esteve sujeito, à situação dele. Eu não tenho grande informação até aos 5 anos, passou por muitas adversidades nessa altura e por alguns traumas. Se atendermos a essa situação e à vontade dele dar a volta sempre com optimismo, sempre com responsabilidade, penso que sim, que é um caso de resiliência.
P3 - 1	Sim ele conseguiu ultrapassar, ele tinha consciência que tinha dificuldades, o que é muito bom, ele conseguiu ultrapassar isso com uma força de vontade de trabalhar, com uma força de vontade de aprendizagem, queria sempre aprender mais, quando não sabia vinha à minha aula: "professora não percebi esta parte, temos de voltar a estudar, a rever", e só a postura dele mostrou que ele conseguiu mesmo ultrapassar isto, acho que sim, está de parabéns, conseguiu avançar, conseguiu entender que tem dificuldades, mas posso conseguir.
P4 - 1	Ele tinha vontade de ultrapassar as dificuldades. No 7º ano começaram a desenvolver, para ter o sucesso que tem agora.
J.C. - 1	Neste momento não sou um ser resiliente, porque não tenho dificuldades.

P1 - 2	<i>Perante as dificuldades que apresentava, sempre foi lutador, nunca se lastimando, nunca se importando com as asneiras que poderia cometer no contexto de sala de aula, retomando outra questão de imediato, independentemente das críticas. Nunca usou as suas dificuldades como bengala, pelo contrário, sempre foi lutador e empenhado, mesmo caindo no ridículo, nunca desistia. Igualmente no desporto, praticava Karaté: por vezes aleijava-se e continuava sempre a lutar, nunca desistindo. Ao início tinha muitas dificuldades nesta modalidade, pois também pratico esta modalidade no mesmo local, que foi superando progressivamente, sendo hoje já um cinto bastante graduado na modalidade.</i>
P2 - 2	Foi no 8º e 9 anos que eu notei que ele, pronto, já tinha asas para voar, digamos. Chegou o momento em que o aluno tornou-se, não digo autónomo a cem por cento, mas já conseguia. Na parte final, quando foi proposto para exames a nível de escola, ele reagiu muito mal a isto, ele achava que já não precisava, queria ser tanto como os outros, a educação especial, este apoio já não era necessário. Foi um momento marcante que eu vi, tivemos que falar com ele, acabou por aceitar
P3 - 2	Nunca foi abaixo, ele nunca baixou os braços, quando não percebia dizia-me, questionava: não percebi, não estou a perceber como se faz isso, temos que rever, portanto era um menino que percebia que tinha dificuldades, mas nunca baixou os braços. Sempre queria fazer mais, sempre a tentar compreender o instrumento, sempre a tentar a adaptar-se às dificuldades e progredir, a tentar sempre fazer o melhor.
P4 - 2	Ele avançava sempre (falando das dificuldades do nosso sujeito de estudo). Nunca faltou e sempre foi, sempre ia (sobre a frequência dos Reforços Curriculares), e eu sempre o apoiiei, com muito maior, com bastante empenho.
J.C. - 2	Estou preparado porque já evolui muito e neste momento já não sou resiliente.

Anexo 5- Relatório Pedagógico

SERVIÇO DE OTORRINOLARINGOLOGIA
CENTRO HOSPITALAR COVA DA BEIRA

NOME: [REDACTED]

IDADE: 6 anos.

RESIDÊNCIA: [REDACTED]

ENTRADO EM: 09/10/01.

SAÍDO EM: 10/10/01.

RESUMO DA HISTÓRIA CLÍNICA: Doente que padece, insuficiência respiratória nasal e otite seromucosa bilateral de repetição.

OPERAÇÃO: Adenoidectomia.

DATA DA OPERAÇÃO: 10/10/01.

TRATAMENTOS:

* bem-u-ron, 250 mg. 1 ~~comp.~~ De 8 em 8 horas se tem dor.

* Debe comer mole e frio durante 10 dias.

REVISÃO: Nas consultas externas do Serviço de otorrinolaringologia o 18/10/01 às 9 horas.

[REDACTED]
Chefe do serviço de O.R.L.

[REDACTED]
Médico assistente ORL

[REDACTED]
Médico assistente ORL

Fundão 4 de Dezembro de 2000

Ex. Sr. Dr.
[REDACTED]

Relatório pedagógico sobre o Menino [REDACTED]

O [REDACTED] está a frequentar o Jardim desde 1998 com apoio educativo.

Globalmente tem manifestado evoluções significativas, não deixando de nos preocupar.

Verifica-se uma discrepância entre o potencial exigido ao grupo de referência e o nível de concretizações do [REDACTED]. Ele apresenta um atraso no desenvolvimento global tornando-se mais visível a nível da linguagem expressiva. No entanto, manifesta também algumas dificuldades tanto nas áreas de expressão gráficas, como na físico-motoras.

[REDACTED] está bem integrado no grupo, tem autonomia pessoal e social. É tímido e pouco participativo, sobretudo quando é solicitado em grande grupo. Parece-nos ter baixos níveis de auto estima, sendo ele a dizer: "não vês que eu não sei falar".

[REDACTED] verbaliza as consoantes ; b,c,p,r com o som T. e a consoantes, v diz com o som M.

Refere constantemente a expressão "ai é?", manifesta-se ausente em muitas situações de aprendizagem e não retém informação do tipo canções, poesias, lengas-lengas.

Ele ainda necessita de todo o tipo de reforços, não tem adquirida a noção de esquema corporal (não o representa) tal como não apresenta qualquer tipo de projecto no desenho.

Como está numa idade em que se nos coloca a questão da escolaridade obrigatória e como temos dúvidas sobre a acuidade auditiva , vimos por esta via solicitar que nos ajude a fazer uma melhor avaliação das capacidades do [REDACTED]. Para desta forma as podermos potenciar e facilitar uma entrada na vida académica sem limitações de ordem sensorial.

Com os melhores cumprimentos

As educadoras

Ed. da sala _____

Ed de Apoio Esp. [REDACTED]

*Cbs. For à consulta dia 20 de Dezembro 2000
Dr Luis Tomás.*

Anexo 6- Planos Educativos Individuais - PEI



PLANO EDUCATIVO INDIVIDUAL

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno (a) _____

Data Nascimento 24/5/95 Idade 5

Morada _____

Telefone _____

Professor(a) _____ Escola _____

Ano de escolaridade _____ Telefone: _____ Fax: _____

1.1. Informação Familiar

Nome do pai _____

Profissão Almoço-recebe de Combustível Idade _____

Nome da mãe _____

Profissão _____ Idade _____

Morada _____

Telefone: _____

Dê a informação necessária, caso o aluno não viva com os pais:

_____ não vive com os pais biológicos
e o processo de adopção está a decorrer.
A informação familiar refere-se aos pais
adoptivos.

2. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

(Dados de anamnese e alíneas b), c) e d) do nº1 do artº 15º do Dec-Lei 319/91 de 23 de Agosto)

1) O [redacted] tem uma razoável noção de esquema corporal. Manipula objectos com interesse e sustentando seu objecto. Tem boa comunicação receptiva sendo a linguagem expressiva pobre e sem rigor, facto que advém de problemas auditivos entre outros.

2) Em relação a áreas de linguagem / análise analítica o [redacted] apresenta-se confuso em relação as conceitos topológicos, quantidade, espaço, etc.

3) Apresenta sentido rítmico nas músicas.

4) Interações socialmente com facilidade e é autónomo no uso do v.c. e nas refeições. Nas áreas o aluno apresenta dificuldades vel e/o motoras.

FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Nome: _____
 Data de Nascimento: 24-5-95
 Filiação: _____
 Morada: _____
 Escola: _____
 Data da Observação: 2009-12 O Professor: _____

Domínio do Esquema Corporal	Sim	Não	Observações
- Identifica: Em si;	X		
No outro;	X		
Na imagem.	X		
- a cabeç.a.	X		
- o tronco.	X		
- as pernas.	X		
- os braços.	X		
- a cara. (submaxilar)	X		
- os olhos.	X		
- as mãos.	X		
- os pés.	X		
- o nariz.	X		
- as orelhas.	X		
- a barriga.	X		
- o pescoço.			
- a mão e braço direito.		X	com ventral
- mão e braço esquerdo.		X	
- mão e perna direita.		X	
- mão e perna esquerda.		X	
- olho direito.		X	
- olho esquerdo.		X	
- orelha direita.		X	
- orelha esquerda.		X	
- Constrói a figura humana com pastas moldáveis.	X		com ajuda
- Completa um pezzle da figura humana:	X		
* Com 2 peças;	X		
* Com 3 peças;	X		
* Com 4 peças;	X		
* Com 6 peças;		X	

	Sim	Não	Observações
* Com 8 ou mais peças.			
- Diz o que falta na figura humana.			
- Completa o que falta na figura humana.			
- Desenha a figura humana com:			
* cabeça;	X		
* tronco; 1 barriga	Y		
* braços;	Y		
* pernas.	X		
- Desenha a figura humana com pormenor.	X		
Motricidade Global e Fina			
- Imita movimentos corporais.	X		
- Imita movimentos com as mãos.	Y		
- Salta a pés juntos.	Y		
- salta com um pé só.		X	
- Sobe escadas juntando os pés.	Y		
- Sobe escadas alternando os pés.	X		
- Aperta fechos.			
- Aperta botões.			
- Desaperta botões.			
- Aperta nós.			
- Desfaz nós.	X		
- Agarra objectos e segura-os por momentos.	X		
- Pinta livremente numa folha grande de papel.	X		
- Pinta dentro de contornos grandes e ajudado com a mão do adulto.		X	
- Pinta dentro de contornos grandes sem ajuda.	X		
- Pinta imagens respeitando a linha de fronteira.	X		
- Faz bolas com pastas moldáveis.	X		
- Faz tiras com pastas moldáveis.	X		
- Desenfia argolas de uma estaca.	X		
- Tira a tampa de uma caixa.	X		
- Tira pregos de um quadro de pregos.	X		
- Enfia argolas numa estaca.	X		
- Coloca a tampa numa caixa.	X		
- Coloca pregos num quadro de pregos livremente.	X		
- Coloca pregos num quadro de pregos construindo figuras por imitação.	X		
- Coloca pregos num quadro de pregos construindo figuras sem ajuda.	X		
- Constrói pequenas torres com cubos.	X		

	Sim	Não	Observações
- Agarra o lápis na posição de escrita.	X		
- Enfia contas grandes num fio.	X		
- Rasga papel livremente.	X		
- Rasga papel fazendo pinça com os dedos polegar e indicador.	X		
- Cola o papel dentro de uma superfície limitada.	X		
- Faz digitinta.	X		
- Roda puxadores de portas.	X		
- Vira as páginas de um livro uma a uma.	X		
- Desenrosca tampas de frascos.	X		
- Corta com a tesoura livremente.	X		
- Corta com a tesoura na horizontal entre duas linhas.	X		
- Corta com a tesoura sobre uma linha grossa e ajudado com a mão do adulto.	X		
- Recorta figuras geométricas.	X		mas as pontas afiadas
- Recorta imagens.	X		
- Contorna figuras geométricas simples com ajuda da mão do adulto.	X		
- Contorna figuras geométricas simples sem ajuda.			
- Desenha uma cruz.	X		
- Desenha um círculo.	X		
- Desenha um quadrado.	X		
- Desenha um triângulo.	X		
- Desenha um losango.			
Noção de Espaço			
- Identifica: - em cima / em baixo.	X		
- à frente / atrás.	X		
- dentro / fora.	X		
- longe / perto.			
- ao lado.			
- no meio.			
- à esquerda / à direita.			
Noção de Qualidade			
- Identifica: - igual / diferente.	X		
- grande / pequeno.	X		
- alto / baixo.			
- pesado / leve.			
- fino / grosso.			
- frio / quente.			

2.1. Outras Informações
(Anexar todos os documentos comprovativos)

Visão

Tem problemas visuais ? Não Sim

Usa óculos? Sim Não

Utiliza outros auxiliares ópticos: Sim Quais: _____

Em que circunstâncias ? _____

Audição

Tem surdez ? Não Sim

Que tipo _____

Que grau _____

Utiliza auxiliares ópticos ou acústicos (prótese): Sim Não

Caso Não, porquê? Após as operações deu-se como recuperada a audição

Problemas físicos nas afesuras

Saúde em geral/Problemas de saúde específicos Normal

Hospitalizações Sempre que foi operado, no Hospital Público Valente

Datas - 17 Maio 1998 -

Motivos: Suspeita com visual atípico na
linguagem. Alterações de comportamento.

Operações _____

Datas _____

2.2. Informação psicológica
(anexar todos os documentos comprovativos)

O [REDACTED] é uma criança negra,
sociável e nada perturbada. É autônomo
e bem comportado, adequando-se
de acordo com as situações ao ambiente
e às atividades de grande grupo e
um pouco tímido. Verbaliza com
limitações, fazendo troca de consoantes
e usando a consoante "T" com muita
frequência.

Fez um esforço bucal e respiratório
quando está em atividades de
expressão plástica e gráfica. Manifesta
algum gosto em atividades de
construção (jogos) e a brincar com
carros. Tem dificuldade em associar
idéias (2 imagens simples) não faz cópias
nem sequenciais dias de semana, tal
como apresenta dificuldade em reter
informação como por ex: canções,
fóssis. Não representa graficamente
e esboça a corporal.

2.3. Necessidades Educativas Especiais

O [redacted] tem uma história de vida que justifica um apoio e uma vigilância do seu desenvolvimento. Paralelamente apresenta uma atraso no desenvolvimento global. Ele tem (raramente) problemas de audição que lhe comprometem a linguagem e a compreensão do mundo em geral.

3. INFORMAÇÃO ESCOLAR

Idade do aluno quando entrou para a Escola, pela primeira vez _____

Escolas que o aluno frequentou anteriormente _____

Repetições ano(s) de escolaridade, data(s) _____

Motivo _____

3.1 Aquisições das competências do aluno(a) sob o ponto de vista educacional

Comportamento adaptativo Bom, como inúmeras evoluções

Organização grafo-perceptiva com dificuldades

Coordenação motora razoável, compreendo a sensibilidade tátil, a nível global e boa (equilíbrio estático e dinâmico) a nível da fixação fina e que apresenta > dif.

Ajustamento sócio-emocional razoável, refere muitas vezes "a minha mãe" (sem conversas)

Autonomia pessoal Bom, é necessário ensinar lavar a roupa, a casa, etc.

Autonomia Social Bom, vai nota que tem o nariz sujo.

Funcionamento intelectual com limitações, constrói Torres, pontes. Não faz as escadas. Não conhece cores, nem formas geométricas.

Linguagem oral limitada

Linguagem verbal e não verbal limitada, mas a receptiva é razoável.

Meios alternativos de comunicação

Leitura

Escrita

Cálculo

Outras matérias

Comportamento (relação com os pais, professores, companheiros e adultos em geral)

3.2 Indique as medidas já tomadas para resolver a situação do aluno, e os resultados obtidos

1 - Acompanhamento audição

2 - Apoio Educativo

Os resultados têm sido importantes pois verificou-se uma alteração no comportamento adaptativo e uma melhoria significativa em competências sociais e académicas

4. OBJECTIVOS A ATINGIR E MEDIDAS A APLICAR

4.1 Objectivos gerais

- Desenvolver comunicação e linguagens
- Aprofundar o conhecimento do mundo
- Desenvolver as áreas de exp. lógico-matemática, plástica e musical
físico-motora.

4.2 Objectivos específicos

- Des. a capacidade de discriminação auditiva
- Des. a expressão verbal
- Des. cap. manipulativas básicas
- Promover interações pessoais e sociais positivas.

4.3 Medidas do Regime Educativo Especial que preconizam para o aluno

Medida I do REE do dec. lei 319.

4.4 Modalidades de avaliação e procedimentos

A avaliação será contínua e baseada nos processos e nos seus produtos.

5. COLOCAÇÃO RECOMENDADA, para o aluno, pelos participantes nesta reunião. Deve ser analisada toda a informação pertinente e será conveniente efectuar um contacto directo com a instituição, a fim de verificar, da existência das respostas educativas, adequadas ao caso em questão.

6. ASSINATURA DOS PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DESTA PEI

SFO _____

Elementos do órgão de administração e gestão _____

Professor(a) do aluno _____

Coordenador(a) da E.E.E. _____

Professor(a) da E.E.E. na Escola _____

Conselho de turma _____

Serviços de saúde escolar _____

Encarregado de educação _____

Data 15/11/00



EB1 - [REDACTED]
Rua Adolfo Portela 6230-288

PROGRAMA EDUCATIVO

1 - IDENTIFICAÇÃO

NOME DO ALUNO: [REDACTED]
DATA DE NASCIMENTO: [REDACTED]
FILIAÇÃO: [REDACTED]
RESIDÊNCIA: [REDACTED]

2 - SITUAÇÃO ESCOLAR

ESCOLA: EB1 - [REDACTED]
ANO LECTIVO: 2004 / 2005
ANO: 4º
N.º de MATRÍCULAS: 4
1ª MATRÍCULA: 2001 / 2002

3 - NÍVEL DE APTIDÃO E COMPETÊNCIAS DO ALUNO

- O aluno apresentava dificuldades a vários níveis: articulação da fala, insuficiência auditiva, desenvolvimento psico-motor.
- Pouco progresso significativo em todas as áreas: sócio/afectivo, psicomotor, cognitivo.
- Revela algum défice cognitivo na compreensão, na interpretação, na aplicação dos conhecimentos de forma consistente.

4 - OBJECTIVOS A ATINGIR

ÁREA	OBJECTIVOS
Português & Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Adquirir uma leitura corrente capaz de lhe permitir uma interpretação e compreensão das situações vivenciadas, poder concluir pela oralidade e pelo escrito de modo regular.• Adquirir as competências básicas para a resolução de problemas da vida quotidiana. Conhecer, resolver e aplicar as 4 operações.

5 - METODOLOGIAS A APLICAR / TÉCNICAS ESPECÍFICAS

- Ensino individualizado de modo a reforçar as aprendizagens adquiridas no seio do grande grupo (turma).

6 - PROCESSO E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Avaliação diagnóstica, formativa - contínua e Sumativa com adaptações a nível funcional e avaliativo.

7 - PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA

- Participa em todas as actividades e Projectos desenvolvidos na escola: musical, ed. física, Projectos, festas, visitas...

8 - DISTRIBUIÇÃO DAS TAREFAS PELOS TÉCNICOS RESPONSÁVEIS

- Acompanha a turma nas diversas disciplinas e temáticas.
- Tem apoio duas vezes por semana, onde reforça, consolida e sistematiza as aprendizagens efectuadas.

9 - HORÁRIO

Apoio Educativo: 2^{as} e 5^{as} feiras das 10,40h-12h.

Outras Actividades: Acompanha a turma em todas as actividades.

10 - DATAS DE INÍCIO, CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

INÍCIO - 15/10/2004
CONCLUSÃO - 15/06/2005
AVALIAÇÃO - _____

_____ de _____ de _____

O(A) Professor(a) da Turma: _____

O(A) Professor(a) de Apoio Educativo: _____

O(A) Encarregado(a) de Educação: _____

Outros: _____
: _____

_____ : _____



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS [REDACTED]
GARDUNHA

ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS [REDACTED]
[REDACTED]

PLANO EDUCATIVO INDIVIDUAL

Identificação do Aluno

Nome: [REDACTED]
Ano: 6º Turma: E Nº 12
Data de Nascimento: 24/05/95 Idade: 11 anos
Filiação: Maria Emília Silva Benifácio e Manuel Benifácio
Cardoso
Morada: [REDACTED] 970 [REDACTED] 6220
Fundão
Telefone: [REDACTED]

Ano lectivo: 2006/2007

História Escolar:

O [REDACTED] frequentou o Jardim de Infância, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa desde 1998.

No ano lectivo 2001/2002 matriculou-se no 1º ano de escolaridade na EB1 Nº1 do Fundão.

Transitou para o 2º ano de escolaridade, embora não tenha adquirido as competências propostas para esse ano lectivo.

O aluno esteve bem integrado no 1º ciclo na escola e na turma, sem retenções.

Situação sócio-familiar:

O [REDACTED] não vive com os pais biológicos. Foi adoptado por outra família, tendo decorrido processo de adopção plena no ano lectivo 2001/2002, estando bem integrado nesta família.

O pai adoptivo é abastecedor de gasolina e a mãe adoptiva é auxiliar de acção médica.

Antecedentes Relevantes

Teve vários problemas de saúde. Passou por várias intervenções cirúrgicas (padece de insuficiência respiratória e otite seromucosa bilateral de repetição. No 1º Ciclo teve sempre apoio da professora de Educação Especial.

Razões justificativas da necessidade de inserção no R.E.E.

O [REDACTED] foi seguido em consulta de "Desenvolvimento" por dificuldades de aprendizagem moderadas de etiologia não esclarecida, segundo os estudos metabólicos imagiológicos e genéticos efectuados.

Frequentou o programa de terapia da Fala por distálías e terapia Psicomotora.

Revela dificuldades de aprendizagem em todas as áreas e na comunicação, fala e linguagem.

Apresenta fraca capacidade de retenção e de raciocínio abstracto.

Medidas do R.E.E. anteriormente adoptadas:

Na seu percurso escolar o ~~aluno~~ beneficiou das seguintes medidas:

No 1º Ciclo:

- c) Adaptações curriculares
- f) condições Especiais de Avaliação.

No ano lectivo anterior (5º ano):

- f) Condições Especiais de Avaliação
- g) Adequação na Organização da Turma
- h) Apoio Pedagógico Acrescido - L.P./Mat./E.F.

Áreas Fortes (Pontos de partida /suportes de trabalho)

Anda na Academia de Música e gosta das disciplinas que frequenta.

Áreas Fracas (aspectos a melhorar)

Dificuldades em todas as áreas.

Observação Médica/ Psicológica:

- Relatório do Centro Hospitalar Cova da Beira com data de 06/10/2005 informando que o aluno foi seguido em Consulta de Desenvolvimento por dificuldades de aprendizagem moderadas de etiologia não esclarecida. Frequentou um programa de terapia da fala por Dislalias e terapia Psicomotora.

Medidas do Regime Educativo Especial a aplicar:

- Equipamentos especiais de compensação a)
- Adaptações Materiais b)
- Adaptações Curriculares c)
- Condições Especiais de Matrícula d)
- Condições Especiais de Frequência e)

x Condições Especiais de Avaliação f) Testes adaptados às suas dificuldades.(mais simples em todas as disciplinas e mais tempo para a sua realização.

x Adequação na Organização da Turma g) Turma com vinte alunos.

x Apoio Pedagógico Acrescido h) Apoio individualizado a L. Portuguesa, Matemática e reforço de aprendizagem a Inglês e História e Geografia de Portugal.

Ensino especial i)

Avaliação das medidas aplicadas:

Observações

Data e assinatura dos participantes.

Data: 19/09/06

Professor de Educação Especial: _____

Director de Turma: _____

Conselho Executivo: _____

Encarregado de Educação: _____



PROGRAMA EDUCATIVO

1 – IDENTIFICAÇÃO

NOME: ~~José Carlos Bonifácio~~

DATA DE NASCIMENTO: 24/05/95

ANO DE ESCOLARIDADE: 7º

Nº DE MATRÍCULAS: 7

Nº DE RETENÇÕES: 1

1ª MATRÍCULA: 2000/2001

FILIAÇÃO: ~~Maria Emilia Silva Bonifácio e José Carlos Bonifácio~~

RESIDÊNCIA: ~~Av. ... nº ...~~

TELEFONE: ~~...~~

ESCOLA: ~~...~~

ANO LECTIVO: 2007/2008

2 – CONTEXTO AMBIENTAL (familiar, clínico, educacional)

Contexto familiar: ~~...~~s não vive com os pais biológicos. Foi adoptado por outra família, tendo decorrido o processo de adopção plena no ano lectivo 2001/2002, estando bem integrado nesta família.

O pai adoptivo é abastecedor de gasolina e a mãe adoptiva é auxiliar de acção médica no Hospital do Fundão.

Contexto Clínico: Trata-se de uma criança com vários problemas de saúde. Passou por várias intervenções cirúrgicas (padece de insuficiência respiratória e otite seromucosa bilateral de repetição).

O [REDACTED] foi seguido em consulta de Desenvolvimento” por dificuldades de aprendizagem moderadas de etiologia não esclarecida, segundo os estudos metabólicos imagiológicos e genéticos efectuados.

Frequentou o programa de terapia da fala por dislalias e terapia Psicomotora.

Relativamente à sua observação médica/psicológica tem relatório do Centro Hospitalar Cova da Beira com data de 06/10/2005, informando que o aluno foi seguido em Consulta de Desenvolvimento por dificuldades de aprendizagem moderadas de etiologia não esclarecida.

Contexto Educacional: O [REDACTED] frequentou o Jardim de Infância, da Santa Casa da Misericórdia .

No ano lectivo 2001/2002 matriculou-se no 1ºano de escolaridade na EB1 Nº1 do Fundão.

O aluno esteve bem integrado no 1ºciclo na escola e na turma, sem retenções.

É um aluno sem retenções no seu percurso escolar e tem vindo a ser apoiado desde o 1ºciclo ao abrigo do regime educativo especial.

No ano lectivo 2007/2008 ingressou no 3ºciclo, continuando a ser apoiado ao abrigo do mesma legislação.

2.1. SÍNTESE DO PERFIL DE FUNCIONALIDADE (problemas que revela, tendo como padrão de avaliação a check-list da CIF)

- É um aluno sociável, interessado e não apresenta problemas a nível psicomotor.
- Apresenta algumas dificuldades na comunicação, fala e linguagem.
- Tem fraca capacidade de retenção e de raciocínio abstracto, embora apresente melhorias.
- Revela algumas dificuldades de aprendizagem, na memorização e na aquisição de conceitos, principalmente nas disciplinas de Matemática e Ciências Físico-Químicas.
- Revela alguma falta de autonomia.
- Tem dificuldades em organizar o seu material escolar.

3 – NÍVEIS DE INTERVENÇÃO:

▶ **Serviços de Saúde**

▶ **Segurança Social**

▶ **Serviços Judiciais**

- ▶ Autarquia Local
- ▶ Escola – Regular Profissional Artística

Outras Instituições: _____

- ▶ Redes Sociais de Apoio

4 – CURRÍCULO DESENVOLVIMENTALISTA

PRÉ-ESCOLAR

Áreas / Competências

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL:	REGULAR	ADAPTADO
Conhecimento de si		
Autonomia		
Relação com os outros		

EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO:	REGULAR	ADAPTADO
Expressão Musical		
Expressão Dramática		
Expressão Motora		
Expressão Plástica		
Desenho		
Linguagem “Escrita”		
Linguagem Oral		
Matemática		

CONHECIMENTO DO MUNDO	REGULAR	ADAPTADO
Do Meio Próximo		
De Outros Meios		
Das Ciências		

1º CICLO

Áreas Curriculares Disciplinares:

	REGULAR	ADAPTADO
LÍNGUA PORTUGUESA		
MATEMÁTICA		
ESTUDO DO MEIO		
EXPRESSÃO PLÁSTICA		
EXPRESSÃO DRAMÁTICA		

Áreas Curriculares Não Disciplinares:

	REGULAR	ADAPTADO
FORMAÇÃO CÍVICA		
ESTUDO ACOMPANHADO		
ÁREA de PROJECTO		

Actividades de Enriquecimento Curricular:

	FREQUENTA	NÃO FREQUENTA
INGLÊS		
EDUCAÇÃO MUSICAL		
EDUCAÇÃO FÍSICA		

2º CICLO**Áreas Curriculares Disciplinares:**

	REGULAR	ADAPTADO
LÍNGUA PORTUGUESA		
MATEMÁTICA		
CIÊNCIAS DA NATUREZA		
EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA		
EDUCAÇÃO MUSICAL		
EDUCAÇÃO FÍSICA		
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL		
INGLÊS		
E. M. R. C.		

Áreas Curriculares Não Disciplinares:

	REGULAR	ADAPTADO
FORMAÇÃO CÍVICA		
ESTUDO ACOMPANHADO		
ÁREA de PROJECTO		

3º CICLO**Áreas Curriculares Disciplinares:**

	REGULAR	ADAPTADO
LÍNGUA PORTUGUESA		X
MATEMÁTICA		X
CIÊNCIAS NATURAIS	X	
ESPAÑHOL		X
CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS		X
FRANCÊS	-----	-----
HISTÓRIA		X
INGLÊS		X
GEOGRAFIA		X
EDUCAÇÃO MÚSICAL	X	
EDUCAÇÃO VISUAL	X	
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	X	
EDUCAÇÃO FÍSICA	X	
E. M. R. C.	X	

Áreas Curriculares Não Disciplinares:

	REGULAR	ADAPTADO
FORMAÇÃO CÍVICA	X	
ESTUDO ACOMPANHADO	X	
ÁREA de PROJECTO	X	

5 - MEDIDAS DA CIF:

- Dificuldades acentuadas do aluno em aceder ao estabelecido no projecto curricular de turma
- Necessidade de intervenção de profissionais, nomeadamente, docentes de Educação Especial
-

Necessidade de aprendizagem de técnicas ou conteúdos curriculares específicos (ex. Braille, Língua Gestual, competências sócio-cognitivas,...)

Necessidade de alterações das condições de frequência e de avaliação

Necessidade de redução do nº de alunos por turma

6 - OBJECTIVOS/CONTEÚDOS (para as áreas curriculares adaptadas)

ÁREA	OBJECTIVOS	AVALIAÇÃO
(Em anexo)		

7 - FORMAS DE INTERVENÇÃO METODOLÓGICA E TÉCNICA:

Directo

Indirecto

Quem: _____

Como: _____

Dentro da sala de aula

Fora da sala de aula

Domicílio

Apoio Pedagógico

Métodos e técnicas de estudo

Organização das actividades

Desenvolvimento de projectos

Outros:
Reforço às disciplinas de(séc. XVI) : Ciências Naturais, Geografia, Ciências Físico-Químicas, Espanhol e Língua Portuguesa.

8 - RECURSOS HUMANOS E TÉCNICOS NECESSÁRIOS:

- Professores da turma
- Professor de Educação Especial

9 - HORÁRIO DAS ACTIVIDADES REGULARES E ADAPTADAS:

(Em anexo)

10 - DISTRIBUIÇÃO DAS TAREFAS PELOS TÉCNICOS RESPONSÁVEIS:

- APA – Matemática e Língua Portuguesa.
- Reforço Curricular: Ciências Naturais; Ciências Físico Químicas; Espanhol; Inglês e Geografia.
- Apoio na sala de aula à disciplina de Matemática. , pelo professor de Educação Especial

11 - AVALIAÇÃO:

- A avaliação é contínua e far-se-á conforme o estipulado no Projecto Curricular de Turma e nos critérios de avaliação de cada disciplina;
- Caso seja necessário este programa será reformulado com os ajustamentos que se verifiquem pertinentes, de acordo com as necessidades e a evolução do aluno, aferindo competências e estratégias, sempre com o objectivo de promover o seu sucesso escolar.
- As fichas de avaliação são adaptadas às dificuldades evidenciadas pelo aluno, nas disciplinas acima referidas, tendo em conta as adaptações curriculares feitas pelos professores.

RESPONSÁVEIS:

O(A) Professor(a) da Turma/ Director de Turma: _____

O(A) Professor(a) de Educação Especial: _____

O(A) Encarregado(a) de Educação: _____

Outros:

_____ :

_____ :

INÍCIO: Setembro de 2007

CONCLUSÃO: Junho de 2008

Programa Educativo Individual

Ano Lectivo 2009/2010



Estabelecimento de Ensino: _____

Nome: _____

Data de Nascimento: 24/05/95

Morada: _____

Telefone: _____

Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar 1ºCEB 2º CEB 3ºCEB E. Secundário

Ano de Escolaridade: 9º Turma: B _____

Docente responsável pelo grupo/turma: _____

Docente de Educação Especial: _____

Resumo da história escolar

• Data da primeira matrícula:

Pré-escolar – 1998/1999

1º CEB – 2000/2001

2º CEB - 2005/2006

3º CEB – 2007/2008

• Beneficiou de apoio no âmbito da IP: SIM NÃO

• N.º de retenções a que foi sujeito: 1º CEB - _____ 2º CEB - _____ 3º CEB - _____

• Já foi anteriormente aplicado um PEI: SIM NÃO

- Quando? **O aluno tem PEI desde o início do 1º ciclo.**

- Resultados da avaliação: O aluno tem transitado de ano sem retenções, acompanhando o currículo regular da turma, embora com adaptações em algumas disciplinas.

• Beneficiou, ou beneficia de outros apoios fora do âmbito da educação especial: SIM NÃO

Quais: Reforços de Aprendizagem nas disciplinas de Ciências Físico-Químicas e História.

• Outros (especifique).

Outros antecedentes relevantes

• **Contexto socioeconómico:** O aluno vive num meio rural, pouco abastado, mas os Pais/Encarregado de Educação, proporcionam-lhe um bom ambiente familiar, esforçando-se para que o seu educando tenha sucesso a todos os níveis. Frequenta a Academia de Música e Dança do Fundão – aprendendo acordeão.

• **Agregado familiar:** O ~~aluno~~ não vive com os pais biológicos. Foi adoptado por outra família, tendo decorrido o processo de adopção plena no ano lectivo 2001/2002, estando bem integrado nesta família.

O pai adoptivo trabalha numa oficina de automóveis e a mãe adoptiva é auxiliar de acção médica no Hospital do Fundão, havendo uma harmonia evidente nesta família.

• **Dados clínicos:** Trata-se de uma criança com vários problemas de saúde. Passou por várias intervenções cirúrgicas (padece de insuficiência respiratória e otite seromucosa bilateral de repetição).

O [REDACTED] foi seguido em consulta de Desenvolvimento" por dificuldades de aprendizagem moderadas de etiologia não esclarecida, segundo os estudos metabólicos imagiológicos e genéticos efectuados.

Frequentou o programa de terapia da fala por dislalias e terapia Psicomotora.

Relativamente à sua observação médica/psicológica tem relatório do Centro Hospitalar Cova da Beira com data de 06/10/2005, informando que o aluno foi seguido em Consulta de Desenvolvimento por dificuldades de aprendizagem moderadas de etiologia não esclarecida.

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Actividade e participação. Funções e estruturas do corpo. Factores ambientais.

Síntese do perfil de funcionalidade do aluno.

FUNÇÕES DO CORPO: Trata-se de uma criança com vários problemas de saúde. Passou por várias intervenções cirúrgicas (padece de insuficiência respiratória e otite seromucosa bilateral de repetição).

O [REDACTED] foi seguido em consulta de Desenvolvimento" por dificuldades de aprendizagem moderadas de etiologia não esclarecida, segundo os estudos metabólicos imagiológicos e genéticos efectuados.

Frequentou o programa de terapia da fala por dislalias e terapia Psicomotora. Apresenta algumas dificuldades a nível da comunicação, retenção e do raciocínio

ACTIVIDADE E PARTICIPAÇÃO: O [REDACTED] tem algumas dificuldades na interpretação e na escrita, embora tenha evoluído consideravelmente.

Necessita de melhorar a atenção e a concentração, ser mais organizado com os seu material escolar, e planear com mais rigor o seu trabalho .

Apresenta dificuldades na compreensão e na aplicação de conceitos, especialmente a nível, do raciocínio, do cálculo e na resolução de problemas

FACTORES AMBIENTAIS: [REDACTED] tem computador em casa para realizar os trabalhos escolares, dispondo de Internet.

Os pais valorizam e acompanham os seus progressos, prestando o apoio necessário ao desenvolvimento do seu educando.

A escola disponibiliza ao José Carlos de equipamentos informáticos, Internet, biblioteca, quadros interactivos na sala de aula e outros equipamentos de multimédia.

Os professores adaptam com eficácia o trabalho a desenvolver , mantendo grandes expectativas em relação ao aluno.

Encontra-se bem integrado na turma, tem um bom relacionamento com os colegas e participa em todas as actividades propostas. (Gosta de tocar acordeão)

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem
(Assinalar com X as medidas educativas definidas para o aluno)

Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado *

• Estratégias a desenvolver com o aluno, nas diferentes áreas curriculares ou disciplinas:

antecipação da aprendizagem de conteúdos;

reforço da aprendizagem de conteúdos;

desenvolvimento ou reforço de competências gerais de aprendizagem e/ou de competências específicas;

adequações ao nível da organização do espaço e das actividades.

* Nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática – APP

(Em situações excepcionais, em que o apoio pedagógico para reforço e desenvolvimento de competências específicas tenha que ser prestado fora do contexto grupo/turma, indicar o horário do aluno nos diferentes contextos)

b) Adequações curriculares individuais *

• As adequações curriculares consistem:

na introdução de objectivos, conteúdos ou áreas curriculares específicas;

na dispensa de actividades impossíveis de realizar pelo aluno.

* Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

(Devem ser explicitadas todas as alterações efectuadas em cada uma das áreas de conteúdo (Pré-Escolar), áreas curriculares (1º Ciclo), ou das disciplinas (2º e 3º CEB e Ensino Secundário).

c) Adequações no processo da matrícula

• O aluno frequenta:

escola fora da sua área de residência;

escola de referência;

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem
(Assinalar com X as medidas educativas definidas para o aluno)

Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado *

• Estratégias a desenvolver com o aluno, nas diferentes áreas curriculares ou disciplinas:

antecipação da aprendizagem de conteúdos;

reforço da aprendizagem de conteúdos;

desenvolvimento ou reforço de competências gerais de aprendizagem e/ou de competências específicas;

adequações ao nível da organização do espaço e das actividades.

* Nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática – APP

(Em situações excepcionais, em que o apoio pedagógico para reforço e desenvolvimento de competências específicas tenha que ser prestado fora do contexto grupo/turma, indicar o horário do aluno nos diferentes contextos)

b) Adequações curriculares individuais *

• As adequações curriculares consistem:

na introdução de objectivos, conteúdos ou áreas curriculares específicas;

na dispensa de actividades impossíveis de realizar pelo aluno.

* Nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês.

(Devem ser explicitadas todas as alterações efectuadas em cada uma das áreas de conteúdo (Pré-Escolar), áreas curriculares (1º Ciclo), ou das disciplinas (2º e 3º CEB e Ensino Secundário).

c) Adequações no processo da matrícula

• O aluno frequenta:

escola fora da sua área de residência;

escola de referência;

escola com unidade de ensino estruturado ou unidade especializada de apoio a alunos com multideficiência ou surdocegueira.

• O aluno beneficia de:

adiamento de matrícula (no 1º ano);

matrícula por disciplinas (no 2º e 3º ciclo e no secundário).

d) Adequações no processo de avaliação

(Explicitar)

X tipo de prova;

instrumentos de avaliação e/ou certificação;

formas e meios de comunicação;

X periodicidade, local e duração da avaliação.

e) Currículo específico individual

(Em anexo)

f) Tecnologias de apoio

Indicar as tecnologias de apoio a utilizar pelo aluno para melhorar o seu desempenho.

Outras informações

Indicar outras informações relevantes (por ex. se o aluno vai beneficiar de algum tipo de terapia).

4. Plano Individual de Transição

Anexar o PIT, sempre que exista.

O Plano Individual de Transição deve incluir informação relativa:

- a) Aos dados recolhidos no âmbito da fase preparatória do processo de transição que retratem a situação, motivação, desejos e capacidades do jovem bem como expectativas deste e da família.
- b) As grandes finalidades subjacentes à sua implementação, nomeadamente, (i) competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária; (ii) competências para o exercício de uma actividade ocupacional e (iii) competências para o exercício de uma actividade profissional.
- c) Explicitação detalhada quanto a:
 - Metas a atingir e datas definidas;
 - Acções específicas a desenvolver para que se atinjam essas metas;
 - Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades;
 - Objectivos, conteúdos, estratégias e recursos relativos às diferentes áreas a desenvolver (académica, vocacional e pessoal);
 - Nível de articulação entre essas áreas;
 - Protocolos estabelecidos com instituições da comunidade, empresas ou instituições de formação profissional;
 - Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação.

5. Responsáveis pelas respostas educativas

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
Paula Pereira	Língua Portuguesa - APP	3 ^ª feira – 16.30 h
XXXXXXXXXXXX	Matemática – APP Apoio	Apoio na sala às sextas-feiras das 8.20 às 9.50h e reforço das 14.00às 15.30h
XXXXXXXXXXXX	C.F.Químicas- Reforço curricular	5 ^ª feira – 17.20h
XXXXXXXXXXXX	História – Reforço curricular	Estudo acompanhado

Avaliação do PEI

a) **Critérios:** - A avaliação é contínua e far-se-á conforme o estipulado no Projecto Curricular de Turma e de acordo com os critérios gerais de avaliação de Escola e de cada estrutura departamental. As fichas de avaliação serão adaptadas às dificuldades evidenciadas pelo aluno, tendo em conta as adequações curriculares individuais. Caso seja necessário este programa será reformulado com os ajustamentos que se verifiquem pertinentes, de acordo com as necessidades e a evolução do aluno, aferindo competências e estratégias, sempre com o objectivo de promover o seu sucesso escolar.

b) **Instrumentos:** - Fichas de avaliação: Diagnosticas, Formativas e Sumativas
- Participação nas actividades escolares
- Comportamento e assiduidade
- Trabalhos individuais/ grupo

c) **Intervenientes:** - Professores da turma
- Professor de Educação Especial

d) **Momentos de avaliação:** 1º, 2º e 3º Período.

e) **Data de revisão:** A definir de acordo com as necessidades.

Transição entre ciclos

Indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos.

7. Elaboração e homologação

PEI elaborado por

Profissional/Professores:

António Caria Malta

Maria Eugénia de Sousa

Coordenação do PEI a cargo de (Educadora de Infância, Professor do 1º Ciclo ou Director de Turma):

Nome: Eugénia

Assinatura:

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data:

4/11/09

Assinatura:

Homologado pelo Director:

Data:

5/11/09

Assinatura:

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação:

Data:

3/11/09

Assinatura:

Anexo 7- Registos de Avaliação

REGISTO DE AVALIAÇÃO

Aluno	[Redacted]	1º CICLO
do 1º Ano, Escola/Agrupamento	EB 1 - Nº 1 [Redacted]	Ano lectivo 2001/2002
		3º Período

Assiduidade	Presenças	53	Faltas	-	Total presenças - 162
					11 faltas - 5

Síntese descritiva das áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica)

O [Redacted] melhorou o seu comportamento na sala de aula, mas continua a não conseguir estar sentado correctamente e atento por muito tempo. É um pouco infantil, imaturo com pouca autonomia, precisando de ensino individualizado. No relacionamento com os colegas também houve progressos, mas continua a fazer queixas e a provocá-los.

Síntese descritiva das áreas curriculares disciplinares (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressões Artísticas e Físico-Motoras)

- Língua Portuguesa - O aluno fez alguns progressos na leitura e escrita neste período, mas não acompanha o grupo. Aprendeu os fonemas do alfabeto, associa a letra de imprensa à manuscrita e por isso copia os textos com facilidade com uma caligrafia bonita. Aprendeu a ler pequenas frases e a escrever com ajuda ou consulta de listas palavra/imagem. Melhorou a articulação e pronúncia de algumas palavras.
- Matemática - Efectua a numeração até 50. Faz pequenas operações de adição contando objectos. Tem dificuldades na subtração.
- Estudo do Meio - Precisa de ajuda para executar as fichas e tem dificuldade em expressar-se oralmente.
- Expressões - Estas actividades estão a contribuir para uma

Educação Moral e Religiosa (a)

→ melhor socialização. Começa a perceber que tem de respeitar as regras como o restante grupo.

Actividades de enriquecimento do currículo

Apreciação global

A avaliação global do aluno é satisfaz pouco.

Observações Boas férias. O [redacted] necessita durante este período de acompanhamento na leitura para não esquecer o que aprendeu. Deve continuar para o ano com apoio individualizado e terapia da fala.

AVALIAÇÃO FINAL DE ANO/CICLO

Transitou para o 2º ano de escolaridade.

O Professor [redacted]

O Encarregado Educação [redacted]

Data 02/07/2002

Data 3/7/2002

A síntese descritiva das áreas curriculares disciplinares é preenchida pelo professor titular da turma, tem por base o Projecto Curricular de Turma e evidencia os aspectos em que as aprendizagens do aluno precisam ser melhoradas, aponta modos de superar as dificuldades, valoriza o que o aluno já sabe e as competências que já adquiriu.

A síntese descritiva das áreas curriculares não disciplinares tem também como referência o estabelecido, para estas áreas, no Projecto Curricular de Turma. Entre outros, são considerados os seguintes parâmetros de avaliação:

Área de Projecto: organização do projecto e nível de concretização das tarefas, trabalho cooperativo, qualidade dos produtos realizados e da sua apresentação, capacidade de iniciativa, reflexão sobre o trabalho desenvolvido, sentido de responsabilidade;

Estudo Acompanhado: autonomia na realização das aprendizagens, métodos de estudo, de organização e de trabalho, estratégias de resolução de problemas, pesquisa e utilização de diversas fontes de informação;

Formação Cívica: relação interpessoal, reflexão sobre a vida da turma, da escola e da comunidade, autonomia e sentido de responsabilidade.

A **Apreciação global** deve fazer referência, entre outras informações consideradas importantes para o sucesso escolar do aluno, às formações transdisciplinares, designadamente a Educação para a Cidadania, a valorização da Língua Portuguesa e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

As **Actividades de enriquecimento do currículo** devem incluir uma síntese descritiva sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, sempre que esta exista.

(a) - Especificar a confissão religiosa

REGISTO DE AVALIAÇÃO		1.º Ciclo			
ESCOLA E. B. 1 - N.º 1 [REDACTED]		Ano Lectivo			
ALUNO: [REDACTED] do 2.º Ano		2002/2003			
Assiduidade		3.º Período			
Pontualidade		165 Presenças e 7 Faltas.			
ÁREAS DISCIPLINARES	SÍNTESE DESCRITIVA	N.S.	S.	S.+	S.B.
LÍNGUA PORTUGUESA	• Compreensão de mensagens	- orais	X		
		- Escritas	X		
	• Compreensão do vocabulário activo		X		
	• Expressão oral		X		
	• Expressão escrita		X		
	• Leitura clara e expressiva			X	
	• Produção de textos		X		
	• Domínio de regras de	- Organização textual	X		
	- Ortografia	X			
	- Pontuação	X			
	• Domínio de regras gramaticais		X		
MATEMÁTICA	• Compreensão e escrita de	- Números inteiros		X	
		- Números decimais		X	
	• Conhecimento de	- Grandezas		X	
		- Medidas		X	
		- Figuras geométricas		X	
		- Sólidos geométricos	X		
• Capacidade de resolução de problemas		X			
• Domínio do cálculo	- Mental	X			
	- Escrito		X		
ESTUDO DO MEIO	• Compreensão de	- Princípios elementares de Meio Social		X	
		- Elementos básicos de Meio Físico		X	
		- Elementos espaço-temporais		X	
	• Conhecimento	- Da sua identidade		X	
		- Da realidade envolvente (natural e social)		X	
		- Do património histórico	X		
	• Aplicação	- Capacidade de problematizar situações concretas do meio	X		
- Domínio de técnicas de recolha e tratamento de dados		X			

N.S. - Não Satisfaz; S. - Satisfaz; S.+ - Satisfaz Mais; S.B. - Satisfaz Bastante

			N.S.	S.	S.+	S.B.	
EXPRESSÃO FÍSICO MOTORA		• Participação / interesse nas actividades		X			
		• Domínio de técnicas de movimento		X			
		• Capacidade de praticar jogos / exercícios		X			
		• Conhecimentos / aplicação de regras de jogos		X			
EXPRESSÕES ARTÍSTICAS (ED. VISUAL, ED. MUSICAL, EXPRESSÃO DRAMÁTICA)		• Compreensão de forma , cor, técnicas			X		
		• Organização			X		
		• Criatividade		X			
		• Compreensão de sons, ritmos, canções.		X			
		• Domínio progressivo da expressão do corpo e da voz		X			
		• Compreender jogos de comunicação	- Verbal		X		
			- Não verbal		X		
		• Capacidade de produzir / criar	- Histórias		X		
	- Personagens		X				
		• Capacidade de improvisação		X			
ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	• Formação Cívica Educação para a Cidadania	- Compreensão dos conceitos de : liberdade , respeito, solidariedade, tolerância ,responsabilidade		X			
		- Aplicação desses conceitos		X			
		- Participação na vida cívica e escolar de forma crítica.		X			
	• Estudo acompanhado	- Autonomia no trabalho		X			
		- Execução de tarefas com lógica , correcção e clareza.		X			
		- Participação no trabalho de grupo .		X			
		- Estar atento , interessado .		X			
	• Área de Projecto	- Apresentação dos trabalhos.		X			
		- Cooperação com os colegas .		X			
		- Capacidade de iniciativa .		X			
- Criatividade/ Originalidade .			X				
- Responsabilidade nos trabalhos.			X				
ÁREAS FACULTATIVAS	• Ed. Moral e Religiosa	- Valores Humanos e Espirituais .					
		- Questionar valores/ atitudes humanistas .					
	• Língua Estrangeira	- Participação / Interesse nas actividades .					
		- Compreensão de vocabulário oral .					
<p>Apreciação Global : O aluno foi avaliado por um currículo próprio, conseguindo atingir os conhecimentos mínimos para transitar ao 3.º ano.</p> <p>Deve continuar e ter acompanhamento mais sistemático do ensino especial.</p>							

O/A Professor(a) : _____

Data : 02/10/2003

O/A Enc. de Educação : _____

Data : 2/17/03





REGISTO DE AVALIAÇÃO	
Aluno [REDACTED]	1º CICLO
Escola EB1 - [REDACTED], 3º Ano	Ano Lectivo 2003/2004
	3º Período

Assiduidade
Presenças 3º - 47 - total 169 Faltas 3º - 1 - total 3

Áreas Curriculares não Disciplinares				
Atitudes		NS	S	SB
Formação Cívica	Reflexão sobre a vida da turma, da escola e da comunidade		X	
	Sentido de responsabilidade		X	
	Desenvolvimento da autonomia	X		
	Relação interpessoal		X	
Competências		NS	S	SB
Estudo Acompanhado	Participação nas actividades propostas		X	
	Aquisição de técnicas de estudo		X	
	Autonomia no estudo	X		
	Organização no trabalho		X	
Competências		NS	S	SB
Área de Projecto	Recolha de informação	X		
	Tratamento de informação	X		
	Trabalho cooperativo		X	
	Sentido de responsabilidade		X	
	Capacidade de iniciativa	X		

Domínio Cognitivo	
Áreas Curriculares Disciplinares	Síntese Descritiva (Aprendizagens e Competências)
Língua Portuguesa	Leitura de forma regular, interessando-se por textos simples, de forma directa, sem grande poder de abstracção. Faz a análise silábica de palavras, identifica tipos de frases, constrói frases de palavras.
Matemática	Faz a leitura de números até aos milhares, por classes e por ordens, mas não de forma sistemática. Completa sequências numéricas. Resolve as 4 operações, por vezes, com dificuldade recorrendo à tabuada.
Estudo do Meio	O aluno revelou interesse pelos temas dados, mas precisa estudar para memorizar. Acompanha o programa.

NS - Não Satisfaz; S - Satisfaz; SB - Satisfaz Bem

Áreas de Expressão		NS	S	SB
Expressão Plástica				X
Educação Musical <i>O aluno é muito distraído e isso prejudica-o na aprendizagem.</i>			XNP.	
Expressão Dramática			X	
Educação Física <i>Algumas dificuldades, mas o esforço de.</i>			X	
Educação Moral e Religiosa				
Desenvolvimento Pessoal e Social				
Atividades de enriquecimento curricular				
<p>Apreciação global <i>satisfaz. É um aluno fraco à generalidade das disciplinas, no entanto, fez progressos importantes e adquiriu um conhecimento razoável para as suas capacidades. Necessita de um trabalho específico, repetitivo, de consolidação das matérias e de ser vizado e estimulado em casa. É um aluno que esquece facilmente e precisa de um trabalho constante e de um acompanhamento sistemático.</i></p>				
<p>Observações <i>O aluno tem apoio 2 vezes por semana 2 horas. Necessita de continuar com apoio e currículo com adaptações.</i></p>				
<p>AVALIAÇÃO FINAL DE PERÍODO/ANO/CICLO <i>Transita para o 4.º ano</i></p>				
O Professor 		O Encarregado de Educação 		
Data <u>29/06/04</u>		Data <u>17/10/04</u>		



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS [REDACTED]

REGISTO DE AVALIAÇÃO	
Aluno [REDACTED]	1º CICLO
Do 4º Ano, Escola EB1 - [REDACTED]	Ano Lectivo 2004/2005
	3º Período

Assiduidade	
Presenças <i>total</i> 166 - 3º P. 55	Faltas —

Áreas Curriculares não Disciplinares				
Atitudes		NS	S	SB
Formação Cívica	Reflexão sobre a vida da turma, da escola e da comunidade			
	Sentido de responsabilidade			
	Desenvolvimento da autonomia			
	Relação interpessoal			
Competências		NS	S	SB
Estudo Acompanhado	Participação nas actividades propostas			
	Aquisição de técnicas de estudo			
	Autonomia no estudo			
	Organização no trabalho			
Competências		NS	S	SB
Área de Projecto	Recolha de informação			
	Tratamento de informação			
	Trabalho cooperativo			
	Sentido de responsabilidade			
	Capacidade de iniciativa			

Domínio Cognitivo	
Áreas Curriculares Disciplinares	Síntese Descritiva (Aprendizagens e Competências)
Língua Portuguesa	<i>Lê textos de forma clara e correcta. Revela dificuldades na compreensão e na expressão oral e escrita. necessita sistematicamente de uma exploração individual do texto para que possa responder convenientemente.</i>
Matemática	<i>Lê números por classes e por ordens até aos milhares, não de forma sistemática. Resolve adições, subtracções, multiplicações e divisões com recurso à tabuada. Revela dificuldades no raciocínio abstracto.</i>
Estudo do Meio	<i>O aluno tem muita dificuldade em seleccionar o essencial do acessório. Não é autónomo e por isso necessita de acompanhamento no estudo.</i>

NS - Não Satisfaz; S - Satisfaz; SB - Satisfaz Bem

Áreas de Expressão		NS	S	SB
Expressão Plástica				X
Educação Musical				X ^{P.}
Expressão Dramática			X	
Educação Física <i>Demuestra interesse e esforço no, apesar de algumas dificuldades de coordenação.</i>			X	
Educação Moral e Religiosa				
Desenvolvimento Pessoal e Social				
Actividades de enriquecimento do currículo				
<i>Programa Nettin - Os nossos amigos, os Animais e Joca a Rufar. Frequentou as aulas de Inglês de Novembro a Abril. Visita de estudo oceânico e jardim Zoológico.</i>				
Apreciação global				
<i>É um aluno fraco à generalidade das disciplinas. Revela muitas dificuldades no raciocínio abstracto, na selecção e tratamento da informação. Não tem autonomia para construir as suas aprendizagens, pelo que necessita de apoio sistemático na escola e em casa.</i>				
Observações <i>Tem apoio semanal individualizado.</i>				
AValiação FINAL DE PERÍODO/ANO/CICLO <i>Aprovado</i>				
O Professor _____		O Encarregado de Educação _____		
Data <i>28/06/05</i>		Data <i>29/6/05</i>		



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

[REDACTED]

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO
DOS
ALUNOS DO 4º ANO
DO
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

NOME DO ALUNO: [REDACTED]

ESCOLA: EB1-[REDACTED]

ANO DE ESCOLARIDADE: 4.º

PROFESSOR (A) [REDACTED]

ESCOLA EB 2/3 SERRA DA GARDUNHA
BAIRRO DE SANTA ISABEL
AFARTADO 416
6234 - 909 FUNDÃO

TEL: 275 772928

FAX: 275 751909

E-MAIL:

ANO LECTIVO 2004/2005

IDENTIFICAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

1. Nome do Aluno: _____
2. Data de Nascimento: 24/05/95
3. Idade: 10 anos
4. Residência: _____
5. Nacionalidade: _____
6. Indicações / Contra-indicações médicas:
Pequenos problemas de audição.

PERCURSO E SITUAÇÃO ESCOLAR ACTUAL

1. Turma
 - 1.1. Anos de escolaridade que integra: 4.º
 - 1.2. Horário

Desdobramento	Manhã: de ___ h às ___ h
	Tarde: de ___ h às ___ h
Regime normal	Manhã: de <u>7</u> h às <u>12</u> h
	Tarde: de <u>14</u> h às <u>16</u> h

7. Constituição do agregado familiar: (criança adotada)

PARENTESCO	IDADE	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	PROFISSÃO
<u>Avó</u>	<u>51</u>	<u>4.º ano</u>	<u>Assistente de gestão</u>
<u>Mãe</u>	<u>43</u>	<u>4.º ano</u>	<u>Auxiliar de Apoio Médico</u>

- 1.2. Número de alunos: 20
- 1.3. Número de alunos em situação de retenção: 1 MF 2.º ano

As actividades na sala de aula são realizadas com mais frequência em situação: (assinale com X)

- | | | | | |
|-----------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| | MF | F | AV | R |
| 2.1. Individual | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2. Em pares | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3. Em grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

8. Tem irmãos na Escola EB 2/3 Serra da Gardunha?
SIM Quantos? _____
NÃO

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. Relação com os companheiros
- 1.1. Tem amigos? SIM NÃO
2. Relação com o professor e com os funcionários
- 2.1. Comunica espontaneamente?
- 2.1.1. Com o professor: SIM NÃO
- 2.1.2. Com os funcionários: SIM NÃO
- 2.2. Comunica só quando é interpelado?
- SIM NÃO
- SIM NÃO
- 2.3. Solicita ajuda?
- SIM NÃO
- SIM NÃO
3. Quais os comportamentos mais frequentes demonstrados pelo aluno em situação de sala de aula: (assinale com um X um ou mais itens)
- 3.1. Está atento, trabalhando activamente, sobretudo em actividades que o motivam.
- MF F AV R
- 3.2. Está alheado.
- MF F AV R
- 3.3. Tem dificuldade em aderir à generalidade das actividades propostas.
- MF F AV R
- 3.4. Põe questões pertinentes.
- MF F AV R
- 3.5. Sai do lugar para pedir constantemente ajuda ao professor.
- MF F AV R N
- 3.6. Sai do lugar, vagueia pela sala, corre, brinca.
- MF F AV R N
- 3.7. Sai da sala sem justificar.
- MF F AV R N
4. Mostra preferência por: (assinale com X)
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Expressões Artísticas
- Físico-motoras
- Outras

MF - Muito Frequentemente F - Frequentemente AV - Às vezes R - Raramente N - Nunca

5. Métodos de trabalho:
- 5.1. Relativamente às actividades que o motivam e que lhe são acessíveis: (assinale com X apenas um item)
- 5.1.1. Completa-as sem ajuda MS S NS
- 5.1.2. Completa-as com uma pequena ajuda MS S NS
- 5.1.3. Está constantemente a pedir ajuda, mesmo quando parece conseguir realizá-las sozinho. MS S NS
- 5.1.4. Raramente termina as tarefas, mudando frequentemente de actividade MS S NS
- 5.2. O aluno prefere (assinale com X apenas um item)
- 5.2.1. Trabalho individual MS S NS
- 5.2.2. Trabalho de grupo MS S NS
- 5.3. O aluno:
- 5.3.1. Põe dúvidas / Exprime dificuldades
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| MF | F | AV | R |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
- 5.3.2. Expressa opiniões / dá sugestões
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| MF | F | AV | R |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
6. No que se refere à pesquisa, organização e tratamento de informação, o aluno é capaz de:
- 6.1. Utilizar com autonomia os manuais adoptados.
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| | MS | S | NS |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
- 6.2. Consultar:
- 6.2.1. Dicionário MS S NS
- 6.2.2. Enciclopédia MS S NS
- 6.2.3. Outros MS S NS
- 6.3. Manusear o computador. MS S NS
7. Como reage o aluno a novas situações de aprendizagem? (Assinale com X apenas um item)
- 7.1. Adere com interesse desde o início e mantém a atenção.
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| | MS | S | NS |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 7.2. Adere com interesse desde o início, mas desiste facilmente.
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | MS | S | NS |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 7.3. Mostra-se indiferente.
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | MS | S | NS |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

MF - Muito Frequentemente F - Frequentemente AV - Às vezes R - Raramente
MS - Muito Satisfatoriamente S - Satisfatoriamente NS - Não Satisfatoriamente

8. A que atribui o sucesso do aluno em determinadas tarefas? (Assinale com um X um ou mais itens)
- 8.1. Às suas capacidades.
 - 8.2. Ao esforço e perseverança demonstrados.
 - 8.3. Às ajudas do professor, dos colegas ou dos pais.
 - 8.4. Outra razão.
- Qual? _____

- 9.5. Desfasamento do nível etário relativamente ao ano que frequenta
- 9.6. Nível sócio-económico-cultural
- 9.7. Não reconhece as suas dificuldades
- 9.8. Outras
- Quais? _____

9. A que atribui o insucesso do aluno? (Assinale com um X um ou mais itens)
- 9.1. A capacidades abaixo do nível esperado.
 - 9.2. Falta de:
 - organização
 - métodos e técnicas de estudo
 - 9.3. Dificuldades na expressão:
 - oral
 - escrita
 - 9.4. Dificuldades na compreensão / interpretação de ideias

10. Selecciona outros comportamentos observados frequentemente no aluno, que ainda não tenham sido referidos e que lhe sugiram a existência de problemas:
- 10.1. Assiduidade / Pontualidade
 - 10.2. Ausência de material escolar
 - 10.3. Relacionamento com:
 - colegas
 - professores
 - funcionários
 - 10.4. Autonomia
 - 10.5. Auto-confiança

11. O comportamento do aluno tem sido, ao longo do 1º Ciclo:

- 11.1. Bom
11.2. Satisfatório
11.3. Pouco satisfatório

Especifique: _____

12. O comportamento do aluno sofreu alterações ao longo do tempo?

- SIM NÃO



Melhorou Piorou

1.2.1. Razões que provocaram essas alterações:

A ausência de regras de convivência em sociedade e por ter sido adotado por uma família mais organizada e com outras condições sócio-econômicas.

13. O aluno está bem integrado na turma?

SIM NÃO

13.1. Se não, deve mudar de turma?

SIM NÃO

LEVANTAMENTO DAS COMPETÊNCIAS ESCOLARES

1. Comunicação verbal
- 1.1. Compreensão oral de: BOA RAZOÁVEL FRACA
- 1.1.1. Perguntas
- 1.1.2. Instruções
- 1.1.3. Assuntos tratados na aula
- 1.1.4. Histórias
- 1.2. Expressão oral
- 1.2.1. Constrói correctamente as frases?
SIM NÃO
- 1.2.2. Apresenta dificuldades de articulação?
SIM NÃO

1.2.3. O aluno: (assinale com X um ou mais itens)

- 1.2.3.1. Fala raramente sobre as suas experiências.
- 1.2.3.2. Fala frequentemente das suas experiências.
- 1.2.3.3. É capaz de recontar uma história respeitando as sequências.
- 1.2.3.4. É capaz de contar com clareza uma história inventada.
- 1.2.3.5. É capaz de formular perguntas sobre um tema.

1.3. Expressão escrita (assinale com X um ou mais itens)

- | | MS | S | NS |
|--|--------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| 1.3.1. O aluno consegue: | | | |
| 1.3.1.1. Expressar-se com correcção | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.3.1.2. Escrever textos livres | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 1.3.1.3. Escrever textos a partir de uma sugestão dada | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.3.1.4. Recontar por escrito uma história | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.3.1.5. Responder a um questionário por escrito | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> * |

* Depende de as perguntas se de resposta directa ou com recurso ao raciocínio abstracto.

2. Expressão não verbal

- | | MS | S | NS |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 2.1. Prática jogos e outros exercícios físicos. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2. Conhece e reproduz sons e canções. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3. Conhece técnicas simples de desenho, de pintura, recorte, colagem e dobragem. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.4. Expressa-se com o corpo e a voz. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Leitura

- 3.1. O aluno consegue: (assinale com X um ou mais itens)
- | | MS | S | NS |
|--|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 3.1.1. Ler palavras simples | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.2. Ler / compreender / pequenos textos | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.3. Ler / compreender quaisquer textos adequados à sua idade | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.4. Ler oralmente com expressividade textos produzidos por si próprio | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.5. Ler oralmente com expressividade textos retirados de um livro | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.6. É capaz de identificar a ideia principal de um texto. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Matemática

• **Números e cálculo**

4.1. Escreve e lê números no sistema de numeração decimal:

4.1.1. Inteiros até à classe de

Unidades Milhares Milhões

4.1.2. Não inteiros até à ordem das

Décimas Centésimas Milésimas ^{com} *milésimas*

4.1.3. Relaciona as diferentes ordens e classes

	MS	S	NS
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.1.4. Compreende como este sistema se relaciona com o algoritmo das quatro operações.

	MS	S	NS
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2. Tem o conceito de:

Adição Subtração Multiplicação Divisão ?

4.3. Utiliza o algoritmo da:

Adição	MS	S	NS
Com inteiros	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.3. Conhece as seguintes grandezas, relacionando as diferentes unidades:

	MS	S	NS
TEMPO			X
DINHEIRO			X
COMPRIMENTO		X	
CAPACIDADE		X	
MASSA (peso)		X	
AREA			X
VOLUME			X

Com não inteiros

Subtração

Com inteiros

Com não inteiros

Multiplicação

Com inteiros

Com não inteiros

Divisão

Com inteiros

Com não inteiros

5.4. Resolução de problemas

5.4.1. De um só passo

MS S NS ?

5.4.2. Com dois ou mais passos

MS S NS

5. Geometria

5.1. Reconhece as seguintes figuras geométricas:

quadrado, triângulo, retângulo, círculo.

5.2. Reconhece os seguintes sólidos geométricos:

caixa, cone

5.5. Estima ordens de grandeza de um resultado antes de efectuar os cálculos

MS S NS

6. Estudo do Meio

- | | MS | S | NS |
|---|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 6.1. Tem a noção de espaço | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6.2. Tem a noção de tempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6.3. Utiliza a numeração romana | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6.4. Reconhece e valoriza expressões de património histórico-cultural | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6.5. Manifesta respeito por outros povos e culturas | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Outros conhecimentos. (Assinale com um X um ou mais itens).

- 7.1. Sabe a data de nascimento (dia, mês, ano).
SIM NÃO
- 7.2. Estabelece relações de parentesco.
SIM NÃO

7.3. Sabe consultar um mapa.

- | MS | S | NS |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

7.4. Conhece personagens e factos da história, relevantes para o meio local.

- | MS | S | NS |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

8. O aluno está abrangido pelo Decreto-Lei n.º 319 / 91?

- SIM NÃO

Se respondeu NÃO, o inquérito terminou aqui.

Se respondeu SIM, agradecemos o envio, em anexo a esta ficha, de todos os documentos, nomeadamente **relatório pedagógico** e os **relatórios clínicos**.

O professor responsável do ano / turma



(Assinatura legível)

MS – Muito Satisfatoriamente S – Satisfatoriamente NS – Não Satisfatoriamente

REGISTO DE AVALIAÇÃO		2º Ciclo
Aluno	[REDACTED]	Nº 11
do 5º Ano, Turma E da Escola Básica dos 2º e 3º	[REDACTED]	3º Período

DISCIPLINA	Faltas		NÍVEL	COMPETÊNCIAS / SÍNTESE	NS	S	SB	SMB
	I	J						
Língua Portuguesa	2	-	3	• Compreensão de textos orais		X		
				• Compreensão de textos escritos		X		
				• Conhecimento da estrutura e função da linguagem		X		
				• Capacidade de interpretar situações de comunicação	X			
				• Domínio de técnicas de construção de textos diversos	X			
Língua Estrangeira Inglês	-	-	3	• Compreensão de textos orais/escritos		X		
				• Produção de textos orais/escritos	X			
				• Conhecimento de formas e regras de comunicação		X		
				• Capacidade de comunicar em várias situações	X			
História e Geografia de Portugal	-	-	3	• Compreensão de noções essenciais		X		
				• Conhecimento de factos históricos e de aspectos da realidade física		X		
				• Capacidade de interpretar documentos históricos/elementos físicos	X			
				• Capacidade de caracterizar e relacionar factos referentes a vários documentos das sociedades nas várias épocas	X			
				• Domínio de procedimento e técnicas simples de pesquisa		X		
Matemática	-	-	3	• Compreensão e utilização global de números e operações		X		
				• Compreensão de conceitos de Geometria e de medida e sua aplicação		X		
				• Organização de dados e interpretação de tabelas e gráficos		X		
				• Utilização de saberes científicos para abordar situações e problemas do quotidiano		X		
				• Justificação de raciocínios		X		
Ciências da Natureza	-	-	3	• Comunicação através da linguagem Matemática		X		
				• Aquisição de conhecimentos básicos sobre as Ciências da Natureza		X		
				• Adopção de comportamentos da defesa do equilíbrio ecológico e de preservação do património natural, integrando saberes adquiridos.	X			
				• Aplicação de técnicas elementares de pesquisa, de investigação e de organização de dados	X			
Educação Visual e Tecnológica	1	2	3	• Valorização e prática de hábitos de vida saudáveis.				
				• Compreensão dos conteúdos abordados nas unidades de trabalho	X			
				• Capacidade de criar projectos		X		
Educação Musical	-	-	-	• Capacidade de executar projectos		X		
				• Compreensão de sons, ritmos, instrumentos				
				• Conhecimento de formas diversas de expressão musical				
Educação Física	-	-	3	• Conhecimento da escrita musical				
				• Capacidade de reproduzir sons e ritmos				
				• Capacidade de interpretar peças musicais simples (vocais e instrumentais)				
				• Análise e interpretação da realização das actividades físicas seleccionadas		X		
E.M.R.C./ D.P.S.	-	1	4	• Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas unidades didácticas desenvolvidas		X		
				• Conhecimento e aplicação das normas de higiene e de segurança pessoal e colectiva		X		
				• Compreensão do significado dos valores humanos e espirituais			X	
				• Conhecimento da mensagem humanista		X		
				• Capacidade de questionar a realidade existencial			X	

I - Faltas injustificadas J - Faltas justificadas
 Nota: Faltas acumuladas desde do início do ano
 NS - Não satisfaz S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES

	Faltas		COMPETÊNCIAS	NS	S	SB
	I	J				
Formação Cívica	-	4	• Respeito pelas regras/desenvolvimento de relações interpessoais na comunidade escolar		X	
			• Desenvolvimento do espírito de cooperação, de solidariedade e de trabalho de grupo	X		
			• Participação nas actividades propostas.		X	
Avaliação Global (Menção)			Satisfaz			
Estudo Acompanhado	-		• Métodos de estudo	X		
			• Organização e trabalho	X		
			• Consulta, selecção, tratamento da informação, utilizando diversas fontes	X		
			• Atenção e concentração	X		
			• Memorização	X		
			• Interpretação	X		
			• Expressão oral	X		
			• Expressão escrita	X		
			• Autonomia	X		
Avaliação Global (Menção)			Não Satisfaz			
Área Projecto	-		• Expressão de ideias próprias e questionamento de situações concretas	X		
			• Pesquisa, organização, tratamento e produção de informação	X		
			• Escolha e aplicação de estratégias de resolução	X		
			• Comunicação verbal e não verbal	X		
			• Relacionamento interpessoal e de grupo	X		
			• Avaliação do trabalho individual e de grupo		X	
Avaliação Global (Menção)			Não Satisfaz			

I - Faltas injustificadas J - Faltas justificadas
 Nota: Faltas acumuladas desde do início do ano
 NS - Não satisfaz S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem

Actividades de enriquecimento de currículo

Apreciação Global
 O [redacted] mostra algum interesse pelas actividades. No entanto, deverá estar mais atento e conversar menos com os colegas.
 Classe de Conjunto -3 / Formoças Musical -3 / Instrumento -3

AVALIAÇÃO FINAL DE ANO/ CICLO TRANSITO

O Director de Turma [redacted] O Enc. de Educação [redacted]
 Data 26 / 05 / 06 Data 4 / 6 / 2006



REGISTO DE AVALIAÇÃO
CURSO BÁSICO ARTICULADO

ANO LECTIVO 2005-2006

NOME: _____ Nº 387 TURMA B
 GRAU 1º DATA 24/6/06 3º PERÍODO

DISCIPLINA	PARÂMETROS	2	3-	3	3+	4	4+	5	CLASSIFICAÇÃO	FALTAS
FORMAÇÃO MUSICAL	COORDENAÇÃO MOTORA			X					3-	
	ENTOÇÃO				X					
	LEITURA		X							
	ESCRITA		X							
	MEMÓRIA AUDITIVA			X						
	INTERESSE / MOTIVAÇÃO		X							
ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO		X								

Observações: _____
 O Professor *Salvador*

DISCIPLINA	PARÂMETROS	2	3-	3	3+	4	4+	5	CLASSIFICAÇÃO	FALTAS
CLASSE DE CONJUNTO <i>Coro</i>	PARTICIPAÇÃO			X					3-	
	TÉCNICA		X							
	INTERPRETAÇÃO		X							
	LEITURA		X							
	MUSICALIDADE			X						
	INTERESSE / MOTIVAÇÃO			X						
ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO		X								

Observações: _____
 O Professor *Salvador*

DISCIPLINA	PARÂMETROS	2	3-	3	3+	4	4+	5	CLASSIFICAÇÃO	FALTAS
INSTRUMENTO I <i>Acordeão</i>	COORDENAÇÃO MOTORA		X						3-	
	TÉCNICA		X							
	INTERPRETAÇÃO		X							
	LEITURA		X							
	MUSICALIDADE		X							
	INTERESSE / MOTIVAÇÃO		X							
ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO		X								

Observações: *O aluno, neste período mostrou melhorias, mas a falta do instrumento limita a suas capacidades.*
 O Professor *Salvador*

DISCIPLINA	PARÂMETROS	2	3-	3	3+	4	4+	5	CLASSIFICAÇÃO	FALTAS
INSTRUMENTO II	COORDENAÇÃO MOTORA									
	TÉCNICA									
	INTERPRETAÇÃO									
	LEITURA									
	MUSICALIDADE									
	INTERESSE / MOTIVAÇÃO									
ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO										

Observações: _____
 O Professor _____

REGISTO DE AVALIAÇÃO		2º Ciclo
Aluno	[Redacted]	Nº 12
do 6º Ano, Turma E da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos	[Redacted]	
		Ano Lectivo 2006/2007
		3º Período

DISCIPLINA	Faltas		NÍVEL	COMPETÊNCIAS / SÍNTESE	NS	S	SB	SMB
	I	J						
Língua Portuguesa	-	4	2	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de textos orais Compreensão de textos escritos Conhecimento da estrutura e função da linguagem Capacidade de interpretar situações de comunicação Domínio de técnicas de construção de textos diversos 	X			
Língua Estrangeira <i>Anglès</i>	-	2	3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de textos orais/escritos Produção de textos orais/escritos Conhecimento de formas e regras de comunicação Capacidade de comunicar em várias situações 		X		
História e Geografia de Portugal	-	3	3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de noções essenciais Conhecimento de factos históricos e de aspectos da realidade física Capacidade de interpretar documentos históricos/elementos físicos Capacidade de caracterizar e relacionar factos referentes a vários documentos das sociedades nas várias épocas Domínio de procedimento e técnicas simples de pesquisa 	X			
Matemática	-	-	2	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e utilização global de números e operações Compreensão de conceitos de Geometria e de medida e sua aplicação Organização de dados e interpretação de tabelas e gráficos Utilização de saberes científicos para abordar situações e problemas do quotidiano Justificação de raciocínios Comunicação através da linguagem Matemática 	X			
Ciências da Natureza	-	-	3	<ul style="list-style-type: none"> Aquisição de conhecimentos básicos sobre as Ciências da Natureza Adopção de comportamentos de defesa do equilíbrio ecológico e de preservação do património natural, integrando saberes adquiridos Aplicação de técnicas elementares de pesquisa, de investigação e de organização de dados Valorização e prática de hábitos de vida saudáveis. 		X		
Educação Visual e Tecnológica	-	-	5	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão dos conteúdos abordados nas unidades de trabalho Capacidade de criar projectos Capacidade de executar projectos Cumprimento de regras, organização e segurança no trabalho 		X		
Educação Musical	-	-	-	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de sons, ritmos, instrumentos Conhecimento de formas diversas de expressão musical Conhecimento da escrita musical Capacidade de reproduzir sons e ritmos Capacidade de interpretar peças musicais simples (vocais e instrumentais) 				
Educação Física	1	-	3	<ul style="list-style-type: none"> Análise e interpretação da realização das actividades físicas seleccionadas Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas unidades didácticas desenvolvidas Conhecimento e aplicação das normas de higiene e de segurança pessoal e colectiva 		X		
E.M.R.C./ D.P.S.	-	-	4	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão do significado dos valores humanos e espirituais Conhecimento da mensagem humanista Capacidade de questionar a realidade existencial 			X	

I - Faltas Injustificadas J - Faltas Justificadas
 Nota: Faltas acumuladas desde do início do ano
 NS - Não satisfaz S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES

	Faltas		COMPETÊNCIAS	NS	S	SB
	I	J				
Formação Cívica	-	-	• Respeito pelas regras/desenvolvimento de relações Interpessoais na comunidade escolar			X
			• Desenvolvimento do espírito de cooperação, de solidariedade e de trabalho de grupo			X
			• Participação nas actividades propostas.			X
			Avaliação Global (Menção)	Satisfaz Bem		
Estudo Acompanhado	-	2	• Métodos de estudo	X		
			• Organização e trabalho	X		
			• Consulta, selecção, tratamento da informação, utilizando diversas fontes	X		
			• Atenção e concentração	X		
			• Memorização		X	
			• Interpretação		X	
			• Expressão oral		X	
			• Expressão escrita		X	
• Autonomia		X				
Avaliação Global (Menção)	Satisfaz					
Área Projecto	-	-	• Expressão de ideias próprias e questionamento de situações concretas		X	
			• Pesquisa, organização, tratamento e produção de informação		X	
			• Escolha e aplicação de estratégias de resolução		X	
			• Comunicação verbal e não verbal		X	
			• Relacionamento Interpessoal e de grupo		X	
			• Avaliação do trabalho individual e de grupo		X	
Avaliação Global (Menção)	Satisfaz					

I - Faltas injustificadas J - Faltas justificadas
 Nota: Faltas acumuladas desde do início do ano
 NS - Não satisfaz S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem

Actividades de enriquecimento do currículo

Classe de Conjunto - 3
 Formação Musical - 3
 Instrumento - 3

Apreciação Global

PNC - Participou satisfatoriamente nas actividades.
 Revelou interesse.
 Deve continuar a trabalhar para superar as suas dificuldades.
 Bons Feitos

AVALIAÇÃO FINAL DE ANO/ CICLO APROVADO

O Director de Turma [assinatura]

O Enc. de Educação [assinatura]

Data 21/6/2007

Data 21/7/07

REGISTO DE AVALIAÇÃO
 CURSO BÁSICO ARTICULADO
 ANO LECTIVO 2006-2007

NOME [REDACTED] Nº 387 TURMA C
 GRAU 2º DATA 23 / 6 / 07 3º PERÍODO

DISCIPLINA	PARÂMETROS	2	3-	3	3+	4	4+	5	CLASSIFICAÇÃO	FALTAS
FORMAÇÃO MUSICAL	COORDENAÇÃO MOTORA			X					3-	-
	ENTOÇÃO		X							
	LEITURA	X								
	ESCRITA	X								
	MEMÓRIA AUDITIVA			X						
	INTERESSE / MOTIVAÇÃO			X						
	ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO	X								

Observações: _____

O Professor [Signature]

DISCIPLINA	PARÂMETROS	2	3-	3	3+	4	4+	5	CLASSIFICAÇÃO	FALTAS
CLASSE DE CONJUNTO	PARTICIPAÇÃO			X					3	-
	TÉCNICA			X						
	INTERPRETAÇÃO			X						
	LEITURA			X						
	MUSICALIDADE			X						
	INTERESSE / MOTIVAÇÃO			X						
	ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO		X							

Observações: _____

O Professor [Signature]

DISCIPLINA	PARÂMETROS	2	3-	3	3+	4	4+	5	CLASSIFICAÇÃO	FALTAS
INSTRUMENTO I	COORDENAÇÃO MOTORA			X					3	-
	TÉCNICA			X						
	INTERPRETAÇÃO			X						
	LEITURA			X						
	MUSICALIDADE			X						
	INTERESSE / MOTIVAÇÃO				X					
	ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO				X					

Observações: _____

O Professor [Signature]

DISCIPLINA	PARÂMETROS	2	3-	3	3+	4	4+	5	CLASSIFICAÇÃO	FALTAS
INSTRUMENTO II	COORDENAÇÃO MOTORA									
	TÉCNICA									
	INTERPRETAÇÃO									
	LEITURA									
	MUSICALIDADE									
	INTERESSE / MOTIVAÇÃO									
	ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO									

Observações: _____

O Professor _____

REGISTO DE AVALIAÇÃO		3º Ciclo
Aluno	[Redacted]	Nº 9
do 4º Ano, Turma B da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos	[Redacted]	[Redacted]
		Ano Lectivo 2007/2008
		3º Período

I - Faltas injustificadas J - Faltas justificadas (Nota: Faltas acumuladas desde o início do ano)
 NS - Não satisfaz S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem SMB - Satisfaz Muito Bem

DISCIPLINA	Faltas		NÍVEL	COMPETÊNCIAS / SÍNTESE	NS	S	SB	SMB
	I	J						
Língua Portuguesa	5	3	3	• Compreensão de textos orais		X		
				• Compreensão de textos escritos		X		
				• Conhecimento da estrutura e função da linguagem		X		
				• Capacidade de interpretar situações de comunicação		X		
				• Domínio de técnicas de construção de texto		X		
Língua Estrangeira I <i>Inglês</i>	6	3	3	• Compreensão de textos orais e escritos		X		
				• Conhecimento das formas e regras de comunicação		X		
				• Capacidade de comunicar em situações diversas	X			
				• Domínio progressivo de construção de textos vários		X		
Língua Estrangeira II <i>Espanhol</i>	7	3	3	• Compreensão de textos orais e escritos		X		
				• Conhecimento das formas e regras de comunicação		X		
				• Capacidade de comunicar em situações diversas		X		
				• Domínio progressivo de construção de textos vários		X		
História	1	2	3	• Compreensão de noções fundamentais		X		
				• Conhecimento de meio natural e humano		X		
				• Capacidade de questionar situações concretas		X		
				• Domínio progressivo de técnicas diversificadas de pesquisa		X		
Geografia	2	2	4	• Compreensão de noções fundamentais			X	
				• Conhecimento de meio natural e humano			X	
				• Capacidade de questionar situações concretas			X	
				• Domínio progressivo de técnicas diversificadas de pesquisa			X	
Matemática	3	3	3	• Compreensão e utilização dos números e operações incluindo a sua simbologia		X		
				• Visualização e descrição de propriedades e relações geométricas		X		
				• Interpretação e resolução de situações e problemas da vida real		X		
				• Recolha e organização de dados relativos a uma situação e sua representação		X		
				• Justificação de raciocínios e espírito crítico		X		
				• Comunicação através da linguagem Matemática		X		
Ciências Naturais	4	4	4	• Aplicação das noções básicas já adquiridas			X	
				• Compreensão de fenómenos geológicos e biológicos			X	
				• Capacidade de entender o saber científico como um conhecimento em constante mudança e evolução			X	
				• Domínio de técnicas e procedimentos laboratoriais elementares			X	
Ciências Físico-Químicas	2	3	3	• Comunicação através de linguagem científica	X			
				• Utilização de saberes científicos, para abordar situações e problemas do quotidiano		X		
				• Compreensão dos fenómenos físicos e químicos		X		
				• Conhecimento de conceitos, leis e modelos científicos		X		
				• Domínio de técnicas de laboratório elementares		X		
Educação Visual	4	4	4	• Compreensão de formas, cor e técnicas			X	
				• Conhecimento de formas diversas de expressão			X	
				• Capacidade de criar e executar projectos			X	
Educação Tecnológica		5	5	• Revelou conhecimentos no domínio de materiais e técnicas				X
				• Revelou rigor, criatividade e sentido de estética				X
				• Revelou organização, interesse e responsabilidade na execução dos trabalhos				X
				Avaliação Global (Menção)				X
Educação Musical				• Conhecimento das diferentes formas e estruturas de expressão musical				
				• Produção e participação em diferentes actividades musicais, vocais, instrumentais e coreográficas				
				• Conhecimento do trabalho de músicos e compositores de culturas musicais diferenciadas				
				• Utilização e exploração de diferentes técnicas e tecnologias de informação e comunicação				
Avaliação Global (Menção)								
Educação Física	2	3	3	• Análise e interpretação da realização das actividades físicas seleccionadas	X			
				• Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas unidades didácticas desenvolvidas		X		
				• Conhecimento e aplicação das normas de higiene e de segurança pessoal e colectiva				X

DISCIPLINA	Faltas		NÍVEL	COMPETÊNCIAS / SÍNTESE	NS	S	SB	SMB
	I	J						
E.M.R.C./ D.P.S.			5	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão dos valores humanos e espirituais • Conhecimento da mensagem humanista • Capacidade de questionar a realidade existencial 			X	X
TIC				<ul style="list-style-type: none"> • Rentabilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas tarefas de construção do conhecimento em diversos contextos do mundo actual • Utilização das funções básicas do sistema operativo de ambiente gráfico, fazendo uso das aplicações Informáticas usuais • Utilização das potencialidades de pesquisa, comunicação e investigação cooperativa da Internet, do correio electrónico e das ferramentas de comunicação em tempo real • Aplicação das competências em TIC em contextos diversificados. 			X	

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES

I - Faltas injustificadas J - Faltas justificadas (Nota: Faltas acumuladas desde o início do ano)
NS - Não satisfaz S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem

	Faltas		COMPETÊNCIAS	NS	S	SB
	I	J				
Formação Cívica		I	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito pelas regras de saber ser e saber estar na Escola • Responsabilidade, actividade e intervenção nos trabalhos • Cooperação e solidariedade com colegas e professores • Sociabilidade e ponderação nas atitudes • Atenção e interesse pelo mundo que o rodeia Avaliação Global (Menção) <i>Satisfaz</i>			X
Estudo Acompanhado			<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de estudo • Organização e trabalho • Consulta, selecção, tratamento da informação, utilizando diversas fontes • Atenção e concentração • Memorização • Interpretação • Expressão oral • Expressão escrita • Autonomia • Auto-avaliação das aprendizagens Avaliação Global (Menção) <i>Satisfaz</i>			X
Área Projecto/PNL			<ul style="list-style-type: none"> • Expressão de ideias próprias e questionamento de situações concretas • Pesquisa, organização, tratamento e produção de informação • Escolha e aplicação de estratégias de resolução • Comunicação verbal e não verbal • Participação em actividades/projectos transdisciplinares no âmbito do PNL • Aquisição/aprofundamento de hábitos de leitura • Desenvolvimento das competências de literacia • Relacionamento interpessoal e de grupo • Avaliação do trabalho individual e de grupo Avaliação Global (Menção) <i>Satisfaz</i>	X		X

Actividades de enriquecimento de currículo ao longo do ano:
Eco-Escolas, clube de Artes, Projecto Ambiental, Relançamento da press 07/08

Apreciação Global
Formação Musical - 2
Classe de canto - 4
Instrumental - 3

AVALIAÇÃO FINAL DE ANO/CICLO TRANSITIVO

O Director de Turma *[assinatura]* O Enc. de Educação *[assinatura]*
Data 24/06/08 Data 30/06/08



Agrupamento de Escolas [REDACTED]

ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS SERRA DA GARDUNHA - FUNDÃO

APOIOS EDUCATIVOS (3º CICLO)

Ano lectivo 2007/2008

AVALIAÇÃO

NOME [REDACTED]

ANO 7º TURMA B Nº 9

DISCIPLINAS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	PLANIFICAÇÕES	
				SIM	NÃO
Língua Port.	3	3	3	X	
História	3	4	3		
Geografia	4	4	4		
Matemática	3	2	3	X	
Físico-Química	3	3	3		
Ciências Natur.	4	4	4		
Ed. Tecnol.	5B	5B	5		
Ed. Musical	3/2/2	4/2/3	4/2/3		
Ed. Visual	3+	4			
Ed. Física	3	3	3		
Espanhol	2	3	3		
Francês	-	-	-		
Inglês	3	3	3		
Área Projecto	set	set	set		
E.M.R.C.	4	4	5		
FC	set				
EA	set				

Avaliação das medidas aplicadas:

1º Período	As medidas estão a dar resultados satisfatórios
2º Período	As medidas continuam com resultados satisfatórios
3º Período	6 alunos trazeiros para o 8º Ano, com níveis inferiores a tres. As medidas tiveram resultados

Propostas

Observações

1ª Turma (26/01/07) - Nas três aulas de desenvolvimento de lista com adaptações curriculares e CP. Sup. Mat., ...
As adaptações devem se enquadrar no nível de Nível
Tema que é Matemática e Li. Portuguesa
Aproveitamento -

ref. Horta / FD. / Espuriz / CP /

1ª Turma de Avaliação do 1º Período 12/12/07

demonstra interesse, participa nas acti-
vidades propostas, tendo o seu aproveitamento con-
siderado satisfatório

2ª Turma de Avaliação 2º Período

melhora o seu aproveitamento, apesar
de ter nível 2 = Matemática, apresenta mais dificuldades.

Continua em uma classe com bom comportamento,
interessado e participativo

15. de Avaliação 24/06/08

As medidas adaptadas tiveram resultados satisfatórios,
tendo o aluno trabalhado num nível superior e s.
o pai Paulo revela interesse e participa nas acti-
vidades propostas, tendo algumas dificuldades = nível
de Matemática

No próximo ano lectivo o aluno vai deixar a Addeura
de música, sendo a frente ou ped (carga horária)
e irá se encontrar durante a semana
Proposta para APP - Matemática, Língua.

Reflexo curricular. Prova a fazer feita de acordo
com o



Academia de Música e

REGISTO DE AVALIAÇÃO
CURSO BÁSICO ARTICULADO

ANO LECTIVO 2007-2008

NOME: [REDACTED] Nº 387 TURMA A
 GRAU 3º DATA 18/06/08 3º PERÍODO

DISCIPLINA	PARÂMETROS	2	3-	3	3+	4	4+	5	CLASSIFICAÇÃO	FALTAS	
FORMAÇÃO MUSICAL	ENTOÇÃO			X					2	-	-
	LEITURA	X									
	REPRODUÇÃO ESCRITA	X									
	CONHECIMENTOS TEÓRICOS	X									
	MEMÓRIA AUDITIVA			X							
	COORDENAÇÃO MOTORA	X									
	GRAU: 3º		I		S		B	MB			
INTERESSE / MOTIVAÇÃO			X								
ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO			X								
ASSIDUIDADE							X				

Observações: Apesar do interesse manifestado pelo aluno, constatamos sempre ao longo da aula, pela professora, o aluno não consegue alcançar os objetivos mínimos em vários parâmetros de avaliação.
 O Professor Patrícia Lente

DISCIPLINA	PARÂMETROS	2	3-	3	3+	4	4+	5	CLASSIFICAÇÃO	FALTAS	
CLASSE DE CONJUNTO <u>Acordeão</u>	PARTICIPAÇÃO					X			4	-	-
	TÉCNICA				X						
	INTERPRETAÇÃO					X					
	LEITURA				X						
	GRAU: 3º		I		S		B	MB			
	MUSICALIDADE					X					
	COORDENAÇÃO MOTORA				X						
INTERESSE / MOTIVAÇÃO					X						
ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO					X						
ASSIDUIDADE					X						

Observações: _____
 O Professor Salvador

DISCIPLINA	PARÂMETROS	2	3-	3	3+	4	4+	5	CLASSIFICAÇÃO	FALTAS	
INSTRUMENTO I <u>Acordeão</u>	PARTICIPAÇÃO			X					3	2	-
	TÉCNICA		X								
	INTERPRETAÇÃO			X							
	LEITURA		X								
	GRAU: 3º		I		S		B	MB			
	MUSICALIDADE			X							
	COORDENAÇÃO MOTORA			X							
INTERESSE / MOTIVAÇÃO			X								
ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO			X								
ASSIDUIDADE			X								

Observações: _____
 O Professor Salvador

DISCIPLINA	PARÂMETROS	2	3-	3	3+	4	4+	5	CLASSIFICAÇÃO	FALTAS	
INSTRUMENTO II	PARTICIPAÇÃO										
	TÉCNICA										
	INTERPRETAÇÃO										
	LEITURA										
	GRAU: _____		I		S		B	MB			
	MUSICALIDADE										
	COORDENAÇÃO MOTORA										
INTERESSE / MOTIVAÇÃO											
ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO											
ASSIDUIDADE											

Observações: _____
 O Professor _____

REGISTO DE AVALIAÇÃO

3º Ciclo - 8º Ano

Aluno [Redacted] N.º 9 Ano Lectivo 2022/2023
do 8º Ano, Turma B da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos [Redacted] **3º** Período

DISCIPLINA	Faltas		NÍVEL	COMPETÊNCIAS / SÍNTESE	NS	S	SB	SMB
	I	J						
Língua Portuguesa			3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de textos orais Compreensão de textos escritos Conhecimento da estrutura e função da linguagem Capacidade de interpretar situações de comunicação Domínio de técnicas de construção de texto 		X		
Língua Estrangeira I <i>Inglês</i>			3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de textos orais e escritos Conhecimento das formas e regras de comunicação Capacidade de comunicar em situações diversas Domínio progressivo de construção de textos vários 	X	X		
Língua Estrangeira II			3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de textos orais e escritos Conhecimento das formas e regras de comunicação Capacidade de comunicar em situações diversas Domínio progressivo de construção de textos vários 		X	X	
História			3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de noções fundamentais Conhecimento de meio natural e humano Capacidade de questionar situações concretas Domínio progressivo de técnicas diversificadas de pesquisa 		X		
Geografia			3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de noções fundamentais Conhecimento de meio natural e humano Capacidade de questionar situações concretas Domínio progressivo de técnicas diversificadas de pesquisa 		X		
Matemática			3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e utilização dos números e operações incluindo a sua simbologia Visualização e descrição de propriedades e relações geométricas Interpretação e resolução de situações e problemas da vida real Recolha e organização de dados relativos a uma situação e sua representação Justificação de raciocínios e espírito crítico Comunicação através da linguagem Matemática 		X		
Ciências Naturais			3	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação das noções básicas já adquiridas Compreensão de fenómenos geológicos e biológicos Capacidade de entender o saber científico como um conhecimento em constante mudança e evolução Domínio de técnicas e procedimentos laboratoriais elementares 		X		
Ciências Físico-Químicas			3	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação através de linguagem científica Utilização de saberes científicos, para abordar situações e problemas do quotidiano Compreensão dos fenómenos físicos e químicos Conhecimento de conceitos, leis e modelos científicos Domínio de técnicas de laboratório elementares 		X		
Educação Visual			4	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de formas, cor e técnicas Conhecimento de formas diversas de expressão Capacidade de criar e executar projectos 			X	
Educação Tecnológica			5	<ul style="list-style-type: none"> Revelou conhecimentos no domínio de materiais e técnicas Revelou rigor, criatividade e sentido de estética Revelou organização, interesse e responsabilidade na execução dos trabalhos 				X
Educação Musical				<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento das diferentes formas e estruturas de expressão musical Produção e participação em diferentes actividades musicais, vocais, instrumentais e coreográficas Conhecimento do trabalho de músicos e compositores de culturas musicais diferenciadas Utilização e exploração de diferentes técnicas e tecnologias de informação e comunicação 				X
Educação Física	1		3	<ul style="list-style-type: none"> Análise e interpretação da realização das actividades físicas seleccionadas Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas unidades didácticas desenvolvidas Conhecimento e aplicação das normas de higiene e de segurança pessoal e colectiva 		X		X

I - Faltas injustificadas J - Faltas justificadas (Nota: Faltas acumuladas desde o início do ano)
NS - Não satisfaz S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem

DISCIPLINA	Faltas		NÍVEL	COMPETÊNCIAS / SÍNTESE	NS	S	SB	SMB
	I	J						
E.M.R.C./			H	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão dos valores humanistas e espirituais • Conhecimento da mensagem humanista 			X	
D.P.S.				<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de questionar a realidade existencial 			X	

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES

	Faltas		COMPETÊNCIAS	NS	S	SB
	I	J				
Formação Cívica			• Respeito pelas regras de saber ser e saber estar na Escola		X	
			• Responsabilidade, actividade e intervenção nos trabalhos			X
			• Cooperação e solidariedade com colegas e professores			X
			• Sociabilidade e ponderação nas atitudes			X
			• Atenção e interesse pelo mundo que o rodeia			X
			Avaliação Global (Menção) <i>Satisfaz Bem</i>			
Estudo Acompanhado / TIC			• Organização e trabalho		X	
			• Consulta, selecção, tratamento da informação, utilizando diversas fontes		X	
			• Utilização cooperativa da Internet, do correio electrónico e das ferramentas de comunicação em tempo real		X	
			• Rentabilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas tarefas de construção do conhecimento		X	
			• Utilização das funções básicas do sistema operativo de ambiente gráfico, fazendo uso das aplicações informáticas usuais		X	
			• Aplicação das competências em TIC em contextos diversificados.	X		
			• Expressão oral		X	
		• Expressão escrita	X			
		• Autonomia		X		
			• Auto-avaliação das aprendizagens		X	
			Avaliação Global (Menção) <i>Satisfaz</i>			
Área Projecto/PNL			• Expressão de ideias próprias e questionamento de situações concretas	X		
			• Pesquisa, organização, tratamento e produção de informação		X	
			• Escolha e aplicação de estratégias de resolução		X	
			• Comunicação verbal e não verbal		X	
			• Participação em actividades/projectos transdisciplinares no âmbito do PNL		X	
			• Aquisição/aprofundamento de hábitos de leitura		X	
			• Desenvolvimento das competências de literacia		X	
			• Relacionamento interpessoal e de grupo	X		
		• Avaliação do trabalho individual e de grupo		X		
			Avaliação Global (Menção) <i>Satisfaz</i>			

I - Faltas injustificadas J - Faltas justificadas (Nota: Faltas acumuladas desde o início do ano)
 NS - Não satisfaz S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem

Actividades de enriquecimento de currículo *Classe de Conjunto - 4*
Instrumento - 3
Formação Musical - 3+

Apreciação Global
Projecto Aires com Saída, Eco-Escolas, Parlamento dos Jovens, SuperTMAIL.

AVALIAÇÃO FINAL DE ANO/CICLO _____

O Director de Turma _____
 Data *24 / 06 / 09*

O Enc. de Educação _____
 Data _____ / _____ / _____



REGISTO DE AVALIAÇÃO
CURSO BÁSICO ARTICULADO
ANO LECTIVO 2008-2009

NOME: [REDACTED] Nº 387 TURMA A
GRAU: IV DATA 18/06/09 3º PERÍODO

DISCIPLINA	COMPETÊNCIAS/SÍNTESE	2	3-	3	3+	4	4+	5	NÍVEL	FALTAS	
										Just	Inj
FORMAÇÃO MUSICAL	ENTOÇÃO				X				3+	4	2
	LEITURA			X							
	REPRODUÇÃO ESCRITA E ORAL			X							
	CONHECIMENTOS TEÓRICOS			X							
	INTERESSE / MOTIVAÇÃO		NS		S		SB	SMB			
	ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO						X	X			
DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA AUDITIVA					X						
DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA				X							

Observações:

O Professor *Carolina Lima*

DISCIPLINA	COMPETÊNCIAS/SÍNTESE	2	3-	3	3+	4	4+	5	NÍVEL	FALTAS	
										Just	Inj
CLASSE DE CONJUNTO	PARTICIPAÇÃO E INTERACÇÃO COM O GRUPO					X			4	-	-
	TÉCNICA					X					
	INTERPRETAÇÃO					X					
	LEITURA					X					
	DESENVOLVIMENTO DA CONCENTRAÇÃO / MEMORIZAÇÃO		NS		S		SB	SMB			
	DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA						X	X			
INTERESSE / MOTIVAÇÃO						X	X				
MUSICALIDADE						X	X				

Observações:

O Professor *Salvador*

DISCIPLINA	COMPETÊNCIAS/SÍNTESE	2	3-	3	3+	4	4+	5	NÍVEL	FALTAS	
										Just	Inj
INSTRUMENTO I	PARTICIPAÇÃO			X					3	-	-
	TÉCNICA			X							
	INTERPRETAÇÃO			X							
	LEITURA			X							
	DESENVOLVIMENTO DA CONCENTRAÇÃO / MEMORIZAÇÃO		NS		S		SB	SMB			
	DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA				X						
INTERESSE / MOTIVAÇÃO				X							
MUSICALIDADE				X							

Observações:

O Professor *Salvador*

DISCIPLINA	COMPETÊNCIAS/SÍNTESE	2	3-	3	3+	4	4+	5	NÍVEL	FALTAS	
										Just	Inj
INSTRUMENTO II	PARTICIPAÇÃO										
	TÉCNICA										
	INTERPRETAÇÃO										
	LEITURA										
	DESENVOLVIMENTO DA CONCENTRAÇÃO / MEMORIZAÇÃO		NS		S		SB	SMB			
	DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA										
INTERESSE / MOTIVAÇÃO											
MUSICALIDADE											

Observações:

O Professor

NS - Não satisfaz S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem SMB - Satisfaz Muito Bem
Nota: Faltas acumuladas desde do início do ano (Just - Faltas justificadas / Inj - Faltas injustificadas)

REGISTO DE AVALIAÇÃO		3º Ciclo - 9º Ano	
Aluno		Nº	6
do	9º Ano, Turma B	da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha - Fundão	Ano Lectivo 2009/2010
			3º Período

DISCIPLINA	Faltas		NÍVEL	COMPETÊNCIAS / SÍNTESE	NS	S	SB	SMB
	I	J						
Língua Portuguesa			3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de textos orais Compreensão de textos escritos Conhecimento da estrutura e função da linguagem Capacidade de interpretar situações de comunicação Domínio de técnicas de construção de texto 		X		
Língua Estrangeira I <i>Inglês</i>			3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de textos orais e escritos Conhecimento das formas e regras de comunicação Capacidade de comunicar em situações diversas Domínio progressivo de construção de textos vários 	X	X		
Língua Estrangeira II <i>Espanhol</i>			3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de textos orais e escritos Conhecimento das formas e regras de comunicação Capacidade de comunicar em situações diversas Domínio progressivo de construção de textos vários 		X		
História			3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de noções fundamentais Conhecimento de meio natural e humano Capacidade de questionar situações concretas Domínio progressivo de técnicas diversificadas de pesquisa 		X		
Geografia	2		4	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de noções fundamentais Conhecimento de meio natural e humano Capacidade de questionar situações concretas Domínio progressivo de técnicas diversificadas de pesquisa 		X	X	
Matemática			4	<ul style="list-style-type: none"> Números e operações Geometria e Medida Álgebra Organização e tratamento de dados Resolução de problemas Justificação de raciocínios Comunicação através da linguagem matemática 		X	X	
Ciências Naturais			4	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos e compreensão de conceitos básicos Comunicação em linguagem científica Utilização de saberes para abordar situações e problemas do quotidiano Atitudes inerentes ao trabalho em Ciência 		X	X	X
Ciências Físico-Químicas			3	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos e compreensão de conceitos básicos Comunicação em linguagem científica Utilização de saberes para abordar situações e problemas do quotidiano Atitudes inerentes ao trabalho em Ciência 	X	X		
Educação Visual				<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de formas, cor e técnicas Conhecimento de formas diversas de expressão Capacidade de criar e executar projectos 				
Educação Tecnológica	1		5	<ul style="list-style-type: none"> Revelou conhecimentos no domínio de materiais e técnicas Revelou rigor, criatividade e sentido de estética Revelou organização, interesse e responsabilidade na execução dos trabalhos Avaliação Global (Mencão)				X
Educação Musical				<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento das diferentes formas e estruturas de expressão musical Produção e participação em diferentes actividades musicais, vocais, instrumentais e coreográficas Conhecimento do trabalho de músicos e compositores de culturas musicais diferenciadas Utilização e exploração de diferentes técnicas e tecnologias de informação e comunicação Avaliação Global (Mencão)				
Educação Física			3	<ul style="list-style-type: none"> Análise e interpretação da realização das actividades físicas seleccionadas Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas unidades didácticas desenvolvidas Conhecimento e aplicação das normas de higiene e colectiva 		X	X	

I - Faltas injustificadas J - Faltas justificadas
 NS - Não satisfaz S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem

(Nota: Faltas acumuladas desde o início do ano)

DISCIPLINA	Faltas		NÍVEL	COMPETÊNCIAS / SÍNTESE	NS	S	SB	SMB
	I	J						
E.M.R.C./ D.P.S.			5	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão dos valores humanos e espirituais Conhecimento da mensagem humanista Capacidade de questionar a realidade existencial 			X	X
TIC			3	<ul style="list-style-type: none"> Reabilitação das Tecnologias da Informação e Comunicação nas tarefas de construção do conhecimento em diversos contextos do mundo actual Utilização das funções básicas do sistema operativo de ambiente gráfico, fazendo uso das aplicações informáticas usuais Utilização das potencialidades de pesquisa, comunicação e investigação cooperativa da Internet, do correio electrónico e das ferramentas de comunicação em tempo real Aplicação das competências em TIC em contextos diversificados. 		X	X	X

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES

	Faltas		COMPETÊNCIAS	NS	S	SB
	I	J				
Formação Cívica			<ul style="list-style-type: none"> Respeito pelas regras de saber ser e saber estar na Escola Responsabilidade, actividade e intervenção nos trabalhos Cooperação e solidariedade com colegas e professores Sociabilidade e ponderação nas atitudes Atenção e interesse pelo mundo que o rodeia 			X
			Avaliação Global (Menção) <i>Satisfaz Bem</i>			X
Estudo Acompanhado			<ul style="list-style-type: none"> Métodos de estudo Organização e trabalho Consulta, selecção, tratamento da informação, utilizando diversas fontes Atenção e concentração Memorização Interpretação Expressão oral Expressão escrita Autonomia Auto-avaliação das aprendizagens 		X	X
			Avaliação Global (Menção) <i>Satisfaz Bem</i>		X	X
Área Projecto/PNL			<ul style="list-style-type: none"> Expressão de ideias próprias e questionamento de situações concretas Pesquisa, organização, tratamento e produção de informação Escolha e aplicação de estratégias de resolução Comunicação verbal e não verbal Participação em actividades/projectos transdisciplinares no âmbito do PNL Aquisição/aprofundamento de hábitos de leitura Desenvolvimento das competências de literacia Relacionamento interpessoal e de grupo Avaliação do trabalho individual e de grupo 		X	X
			Avaliação Global (Menção) <i>SB</i>		X	X

I - Faltas injustificadas J - Faltas justificadas (Nota: Faltas acumuladas desde o início do ano)
NS - Não satisfaz, S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem

Actividades de enriquecimento de currículo
 Projeto Geração com Saúde, Parlamento dos Jovens (1ª fase), Concurso
 Póster os Alérgicos vivem em Igualdade, Cidadão em Destaque do 2º período.
 Super-Hatiki do e. Natural e Pesquisa
 Avaliação Global
 Apresentação Musical: 3
 Classe Conjunta: 4
 Instrumental: 3

QUADRO DE MÉRITO DA ESCOLA

AValiação FINAL DE ANO/CICLO _____

O Director de Turma _____ O Enc. de Educação _____
 Data 09 / 06 / 2010 . Data _____ / _____ / _____

REGISTO DE AVALIAÇÃO
CURSO BÁSICO ARTICULADO

ANO LECTIVO 2009-2010

NOME: [REDACTED] Nº 387 TURMA —
 GRAU: _____ DATA: 08 / 06 / 10 3º PERÍODO

DISCIPLINA	COMPETÊNCIAS/SÍNTESE	2	3-	3	3+	4	4+	5	NÍVEL	FALTAS	
										Just	Inj
FORMAÇÃO MUSICAL <i>IV</i>	REPRODUÇÃO ORAL / ENTÃOÇÃO			X					3	-	2
	LEITURA			X							
	REPRODUÇÃO ESCRITA			X							
	DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA AUDITIVA			X							
	DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA			X							
	CONHECIMENTOS TEÓRICOS	X									
	INTERESSE / MOTIVAÇÃO	NS		S			SB	SMB			
	ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO			X			X				
	RESPEITO PELAS REGRAS / ATITUDES					X					

Observações: _____

O Professor _____

DISCIPLINA	COMPETÊNCIAS/SÍNTESE	2	3-	3	3+	4	4+	5	NÍVEL	FALTAS	
										Just	Inj
CLASSE DE CONJUNTO <i>Acordão</i> <i>V</i>	DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA VOCAL (COROS)								4	-	-
	DESENVOLVIMENTO TÉCNICO (ORQUESTRAS)				X						
	INTERPRETAÇÃO					X					
	LEITURA				X						
	DESENVOLVIMENTO DA CONCENTRAÇÃO / MEMORIZAÇÃO					X					
	DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA				X						
	CONHECIMENTOS TEÓRICOS	NS		S			SB	SMB			
	INTERESSE / MOTIVAÇÃO						X				
	MUSICALIDADE						X				
PARTICIPAÇÃO E INTERACÇÃO COM O GRUPO						X					
RESPEITO PELAS REGRAS / ATITUDES						X					

Observações: _____

O Professor _____

DISCIPLINA	COMPETÊNCIAS/SÍNTESE	2	3-	3	3+	4	4+	5	NÍVEL	FALTAS	
										Just	Inj
INSTRUMENTO <i>Acordão</i> <i>V</i>	PARTICIPAÇÃO				X				3	-	-
	TÉCNICA			X							
	INTERPRETAÇÃO				X						
	LEITURA			X							
	DESENVOLVIMENTO DA CONCENTRAÇÃO / MEMORIZAÇÃO			X							
	DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA			X							
	CONHECIMENTOS TEÓRICOS	NS		S			SB	SMB			
	INTERESSE / MOTIVAÇÃO						X				
	MUSICALIDADE						X				
RESPEITO PELAS REGRAS / ATITUDES						X					

Observações: _____

O Professor _____

NS - Não satisfaz S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem SMB - Satisfaz Muito Bem
 Nota: Faltas - 3º Período (Just - Faltas justificadas / inj - Faltas injustificadas)

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO
FINAL DE ANO

Ano Lectivo 2008/09



Estabelecimento de Ensino: Escola Básica

Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas

Nome: J.C. __

Data de Nascimento:

Nível de Educação ou Ensino: I. Precocé Pré-escolar 1ºCiclo 2ºCiclo

3º Ciclo

Ano de Escolaridade: 8º

turma: B_

EFICÁCIA DAS MEDIDAS:

. Tendo como referência o Dec.Lei 3/2008, o aluno beneficiou das seguintes medidas educativas, constantes no seu P.E.I., ao longo do ano:

a) Apoio Pedagógico personalizado;

O José Carlos teve apoio pedagógico personalizado nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa durante todo o ano, o que veio a revelar-se bastante proveitoso para seu sucesso.

d) Adequações no processo de avaliação;

Na disciplina de Educação Física o aluno realiza um trabalho teórico, que substitui os testes de avaliação.

e) Adequações curriculares individuais

Nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês.

O aluno ainda usufruiu de Reforço Curricular às disciplinas de: Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais, História e Inglês.

Atendendo às estratégias, às metodologias adoptadas, ao envolvimento do conselho de turma, e perante os progressos obtidos nas aprendizagens ao longo do ano lectivo, as opções tomadas foram de forma global adequadas à problemática/necessidades do aluno.

O aluno transitou para o nono ano de escolaridade sem níveis inferiores a três, constatando-se que as medidas adoptadas obtiveram resultados bastante satisfatórios.

O aluno revelou progressos significativos ao longo de todo o ano, nomeadamente na Academia de Música do Fundão, onde estes melhoramentos também foram notórios. O J.C. tornou-se um adolescente autónomo e responsável. Foi assíduo, nunca faltando a qualquer Apoio e/ou Reforço.

NECESSITA DE CONTINUAR A BENEFICIAR DE ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM?

SIM

NÃO

JUSTIFICAÇÃO:

. Conforme diagnóstico clínico, o aluno ainda revela algumas dificuldades na interpretação e na escrita, embora tenha evoluído consideravelmente, necessitando de melhorar a atenção e a concentração, ser mais organizado com o seu material escolar, e planear com mais rigor o seu trabalho.

Apresenta ainda dificuldades na compreensão e na aplicação de conceitos, especialmente a nível, do raciocínio, do cálculo e na resolução de problemas.

- Continua a manifestar algumas dificuldades de raciocínio abstracto, embora apresente melhorias.

O aluno atingiu satisfatoriamente a maioria dos objectivos propostos no seu P.E.I., salientando-se todo o trabalho planificado e as estratégias pedagógicas elaboradas pelos professores nas disciplinas em que revelou mais dificuldades, de forma a permitir-lhe a aquisição de competências essenciais para o seu prosseguimento de estudos no 9ºano de escolaridade.

PROPOSTAS DE ALTERAÇÃO AO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL:

Atendendo ao facto das medidas educativas se terem verificado eficazes, deverão dar-se continuidade às mesmas no próximo ano lectivo.

Caso seja necessário poderão ser introduzidas outras medidas educativas, tais como adequações curriculares individuais nas disciplinas em que o aluno apresente mais dificuldades de aprendizagem.

APROVAÇÃO:

Professor Titular de Turma/Director de Turma:

Professor de Educação Especial/Técnicos:

Encarregado de Educação:

Conselho Pedagógico:

(Será afundado apenas no Conselho Pedagógico de 14 de Julho de 2009.)

Anexo 8- Testemunhos de Professores dos Concelhos de Turma (3º ciclo)

Disciplina de Geografia

O aluno mantém uma relação de confiança com os pares e professores que lhe possibilitam a participação/intervenção em aula sem que as suas dúvidas constituam um entrave à aprendizagem.

Ao nível de atenção e concentração o aluno depois de motivado para a aula mantém o interesse nos assuntos leccionados e intervém demonstrando conhecimento dos mesmos.

Em termos de orientação espacial revela bastante aptência conseguindo localizar lugares a diferentes escalas de análise.

Utiliza linguagem específica da área curricular e consegue facilmente perceber as diferenças e semelhanças entre fenómenos.

Como limitação que explica algumas das dificuldades que o aluno revela é de destacar a organização do material pessoal e do trabalho a realizar extra aula. Em relação a este facto considero que se tem revelado importante o trabalho desenvolvido pelo docente de apoio no sentido do aluno conseguir dominar estratégias de organização e trabalho autónomo.



Nome do aluno: J.C.

Data de Nascimento: 24-05-1995

De acordo com Brook (1992), a adolescência pode ser entendida como um processo ou um estado de crescimento que se situa entre a infância e a maturidade. Este processo abrange, como veremos seguidamente, não apenas as alterações físicas da puberdade, mas ainda as especificidades emocionais, fisiológicas e sociais que marcam a diferença entre o adulto e a criança.

A adolescência é um período de começo e duração variáveis, marcando o final da infância e estabelecendo o início da maturidade. O desenvolvimento ocorre em três níveis – biológico, psicológico e social; todos os três significativamente inter-relacionados. Biologicamente, o início é sinalizado pela aceleração final do crescimento do esqueleto e pelo início do desenvolvimento sexual; psicologicamente, o início da adolescência é caracterizado por uma aceleração do crescimento cognitivo e da formação da personalidade; socialmente, este é um período de preparação intensificada para o futuro papel de adulto jovem (Botelho, 1997).

É útil fazer a distinção entre a puberdade, que, segundo Fernandes (1990, cit. por Botelho, 1997), é um processo físico de mudança, caracterizado pelo desenvolvimento das características sexuais secundárias, e a adolescência, que é um processo de mudanças psicológicas. Sob circunstâncias ideais, os processos sucedem-se de forma simultânea. Quando a puberdade e a adolescência não ocorrem simultaneamente, o adolescente precisa lidar com tensões adicionais.

A adolescência pode ser dividida em três estágios – pré-adolescência (11 aos 14 anos), adolescência (14 aos 17 anos) e adolescência tardia (17 aos 20 anos) de acordo com Kaplan e Sadock (1990, cit. por Botelho, 1997). As idades que delimitam cada fase são algo arbitrárias e os estágios sobrepõem-se frequentemente.

Depois desta pequena introdução, gostaria de referir que o aluno José Bonifácio situa-se no estágio da adolescência, caracterizada pelas mudanças biológicas da puberdade e pelos aumentos característicos de peso e altura. Neste estágio, o indivíduo ainda está vinculado à família, no entanto, a experiência escolar acelera e

intensifica o grau de separação da mesma. O mundo real é a escola e os relacionamentos mais importantes são aqueles com pessoas de idade e interesses similares. O grupo de pares é um lugar vital para o crescimento e mudança social. Aqui, pela primeira vez, o adolescente forma relacionamentos significativos que não possuem familiaridade e segurança quando comparados com aqueles existentes entre os pais e irmãos.

Sou professor de Educação Física do aluno J.C. desde o ano lectivo transacto (2007/08) e julgo que este aluno apresenta as seguintes características:

- É um aluno que participa activamente em todas as actividades e procura o êxito pessoal num conjunto de matérias representativas da actividade física, nas suas dimensões técnica, táctica, regulamentar e organizativa;
- Cooperava com os companheiros para o alcance dos objectivos dos Jogos Desportivos Colectivos, embora evidencie algumas dificuldades em desempenhar com oportunidade as acções solicitadas pelas situações de jogo. Quando me foi possível, prestei um ensino individualizado a este aluno e adoptei estratégias diferenciadas, como por exemplo aprender as técnicas específicas do jogo em situação estática e trabalho a pares com um aluno com um nível de desempenho motor elevado.
- Tem dificuldades em expressar por escrito os conteúdos programáticos leccionados (aplicação do vocabulário motor e específico). Como estratégia para superar esta dificuldade, propus que o aluno em vez do teste teórico, realizasse um trabalho teórico cujo tema estivesse relacionado com uma das modalidades abordadas;
- O aluno conhece e aplica as regras de higiene pessoal, bem como as normas de segurança pessoal e dos companheiros, e de preservação dos recursos materiais.
- É um aluno que necessita de reforços positivos no sentido de desenvolver a auto-confiança e auto-estima.

O Professor:



O J.C. é meu aluno há dois anos e, é difícil, neste espaço de tempo, falar em evolução porque o aluno tem mantido as características que revelou desde início, no 7º ano.

Tem características muito positivas que lhe permitem ser um aluno bastante razoável, apesar das dificuldades que tem: é trabalhador, persistente e insistente na procura de respostas. O J.C. integra-se no grupo dos alunos médios, de forma bem merecida.

Uma parte do seu sucesso tem a ver com a insistência em esclarecer todas as dúvidas mesmo que pareçam insignificantes, ou que os colegas o «critiquem». Se tem uma dúvida só fica descansado quando a esclarece. Essa «ânsia» leva-o, por vezes a descuidar o acompanhamento da sequência da aula e, mais à frente, já está também a perguntar: “O que é para fazer?”. Nada disto o prejudica.

Outro aspecto muito positivo é a forma correcta como aceita todas as recomendações e chamadas de atenção que se lhe fazem. Vê-se bem que aceita e que sabe reconhecer que é para o seu bem. Acata as recomendações e vê-se que tenta seguir as indicações. Esta característica da sua personalidade permite-lhe evoluir.

O seu maior problema, enquanto aluno, tem a ver com a organização. É muito desorganizado, embora tenha melhorado. Esta sua característica é mais evidente em EATIC, onde, por duas vezes se «esqueceu» do material necessário para o desenvolvimento das actividades. Teve que acabar, depois, o trabalho em casa, para que reconheça a importância da organização. Às vezes, cada vez menos, diz que não é capaz, mas depois de incentivado, faz o que tem a fazer.

É um aluno com quem se trabalha com muito prazer e com quem é fácil criar empatia.



Nome do Aluno: J.C.

Disciplina de Espanhol

Com o reduzido espaço de tempo com que lido com o J.C, é-me difícil tecer uma fundamentada justificação no que diz respeito á evolução do aluno.

O J.C. é meu aluno somente este ano (2008/2009), mas desde o inicio do ano lectivo, até agora, ao final do ano, noto algumas alterações. Essas mudanças prendem-se principalmente com o facto de o aluno tomar algum afecto com as pessoas que o rodeiam. Dono de uma atitude bem-disposta, alegre, trabalhadora, o ■■■■, como gosta de ser tratado, manifesta-se muito cooperante no que respeita ao trabalho em grupo, ao demonstrar a sua opinião quando lhe é solicitada, etc. Acata muito bem as ordens, o que lhe é pedido. Gosta muito de conversar e por vezes é desorganizado, não sabendo se fez ou não os trabalhos de casa, não sabia por vezes se trazia ou não o material no mochila ou onde o tinha colocado. A sua cabeça está, por vezes, em dúvida, perguntando sempre o que não entende, e só fica descansado quando lhe é esclarecida a mesma. É um aluno razoável que se esforça e tenta ser persistente na sua boa aprendizagem.

O J.C é muito simpático, com quem criei uma grande afinidade.

A Professora

Relatório referente a um aluno do 3º ciclo, com NEEP

Nome do aluno: J.C

Disciplina: CIÊNCIAS NATURAIS – 3º Ciclo (2008/2009)

Data de Nascimento: 24 de Maio de 1995

Este aluno foi-me apresentado no ano lectivo anterior quando ficou inserido na turma em que eu era Directora de Turma, como sendo uma criança com Necessidades Educativas Especiais Permanentes, necessitando de adaptações curriculares a praticamente todas as disciplinas. O ano foi decorrendo e o aluno começou por fazer actividades iguais às dos seus colegas para eu verificar, que tipo de adaptações seriam necessárias fazer. Os resultados obtidos pelo aluno eram medianos, verificando não serem necessárias adaptações. De referir, no entanto, que os conteúdos de 7º ano de escolaridade, eram mais simples. Durante os testes de avaliação o aluno pedia que eu lhe interpretasse algumas questões mais subjectivas. O ano lectivo decorria com toda a normalidade e fui dialogando com o J.C., dizendo-lhe que se estivesse mais concentrado nos exercícios escritos, conseguiria melhores resultados e conseqüentemente, não interrompia o raciocínio dos colegas. O aluno percebeu a mensagem e esforçou-se para que isso acontecesse, interrompendo muito menos e obtendo resultados bastante satisfatórios, com os mesmos testes dos colegas, o que lhe deu um grande ânimo e ainda mais força de vontade. No presente ano lectivo, resolvi nem sequer falar em adaptações curriculares e aplicar exactamente as mesmas estratégias e actividades dos restantes colegas a este aluno. Na verdade, o resultado não me surpreendeu, o aluno correspondeu muito satisfatoriamente, com muito esforço, **nunca** faltando a nenhum Reforço Curricular, que decorria à quinta-feira, “correndo” de seguida para as aulas de acordeão na Academia de Música. O aluno acompanhou todos os conteúdos leccionados, levantando questões pertinentes na sala de aula e nunca ficando com dúvidas, mesmo que por vezes mostrasse alguma ansiedade antes dos testes. Tenho grandes expectativas em relação ao aluno, pois revela esforço e tem vontade de aprender.

Escola Básica, 3 de Julho de 2009

A Professora,



DEPOIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / 2.º 3.º ciclos

Nome: ██████████

Aluno: ██████████

Data: 29/06/09

Ano lectivo: 2008/2009

Introdução

Como nota prévia considero importante dizer que tenho 55 anos de idade, 29 dos quais a leccionar em vários grupos disciplinares desde Educação Visual Mecânica/Desenho Técnico, Trabalhos Oficiais, Matemática e Educação Especial no último triénio. Tenho como formação inicial o Bacharelato em Engenharia Mecânica do Instituto Superior de Engenharia de Lisboa, o estágio de Matemática no ensino básico e secundário e posteriormente tirei o Curso de Estudos Superiores Especializadas em Integração Escolar na ESE de Setúbal.

Nos anos lectivos de 2003 a 2006 e ainda como professor de Matemática tive quatro alunos integrados no regime educativo especial com currículo escolar próprio, experiência esta que serviria de base para a tomada de decisão de concorrer para o grupo de Educação Especial.

Colocado nesta escola no ano lectivo 2006/2007 pela primeira vez na Educação Especial, viria a apoiar um grupo de catorze alunos, dos quais fazia parte o aluno ██████████

Desenvolvimento

O ██████████ frequentava o 6º ano de escolaridade na turma E, e despertou-me logo de início uma atracção especial pela sua problemática, e consequentemente um envolvimento que aumentou de forma gradual ao longo do ano. Afirmar que estava plenamente informado e preparado para apoiar o aluno em toda a sua plenitude, não estaria ser a rigoroso e sincero, porque se tratava de uma situação muito complexa de um aluno com graves problemas a nível da sua história familiar, com problemas de saúde e com dificuldades de aprendizagem na maioria das disciplinas. Apresentava ainda dificuldades na comunicação, fala e linguagem.

À medida que o ano avançava, os progressos nas aprendizagens eram muito reduzidos, eu cada vez me dedicava mais em dar-lhe todo o apoio necessário e acompanhá-lo nas actividades na maioria das disciplinas; o [REDACTED] necessitava de um trabalho diferenciado e adaptado às suas dificuldades, mas tal não estava a acontecer na prática lectiva de alguns professores da turma. Na reunião de avaliação do terceiro período manifestei a minha revolta e desagrado pela passividade de alguns professores pelo facto de não terem feito as adequações necessárias às dificuldades do aluno. Por votação, o [REDACTED] foi aprovado, apesar de alguns professores salientarem que o aluno não tinha condições para frequentar o 3ºciclo.

Nos anos seguintes, com novos professores, o aluno entrou numa nova fase da sua vida escolar, bem integrado na turma, participando mais activamente nas actividades propostas, mais autónomo e responsável, demonstrando um espírito crítico e de entreaajuda, estabelecendo um bom relacionamento com colegas, funcionários e professores. É de salientar o empenho, o interesse e o envolvimento do conselho de turma em relação ao trabalho meritório realizado com o [REDACTED], em que a Directora de Turma teve um papel preponderante e fundamental nas melhorias alcançadas, quer a nível das competências académicas adquiridas, quer a nível da sua formação pessoal e social.

O aluno transitou nos dois últimos anos sem níveis inferiores a três, sendo a música e a Educação Tecnológica as suas disciplinas preferidas, podendo ser consideradas como as suas áreas fortes. O meu papel como professor de Educação Especial para além dos contactos com a sua família, quer na escola, quer no seu local de habitação, tem sido dirigido para reforçar as aprendizagens em disciplinas em que este apresenta maiores dificuldades de aprendizagem e preparação para as fichas de avaliação, existindo entre nós um clima de confiança, de empatia e de respeito.

Conclusão

Apesar da pouca experiência que tenho este ano lectivo trabalhei parcialmente com alunos autistas numa UEEA (Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Espectro de Autismo) e apesar desta experiência também ser enriquecedora, serviu-me para tirar a conclusão de que é com alunos como o [REDACTED] que gosto e quero trabalhar, porque é gratificante para mim ver a curto prazo os progressos por eles evidenciados. Com alunos com currículos específicos individuais as aprendizagens são demasiado lentas centrando-se em actividades direccionadas para melhorar a autonomia e a vida activa destes alunos. Em termos gerais, penso que apesar da importância das metodologias, das estratégias e das adaptações curriculares, é fundamental mudar algumas mentalidades, desfazer mitos e preconceitos que ainda prevalecem na mente de muitos professores, por forma a que estas crianças possam ser FELIZES.

O Professor de Educação Especial
[REDACTED]

Anexo 9- Planificação do processo de Avaliação (recolha de informação por referência à CIF - CJ)

PLANIFICAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (recolha de informação por referência à CIF-CJ)

A avaliação é realizada por uma equipa pluridisciplinar e envolve três fases distintas:

- Recolha de informação pertinente;
- Análise conjunta da informação;
- Tomada de decisão.

Quem integra a equipa pluridisciplinar?

Docentes do Departamento de Educação Especial, professores de turma ou disciplina e elementos do serviço técnico-pedagógico de apoio aos alunos. Quando se justifique poderá ser solicitada a participação de outros serviços ou profissionais. Os pais ou encarregados de educação devem também integrar a equipa.

Como se processa a recolha de informação

Inicialmente será feita uma análise da informação existente para posteriormente se identificar a informação ainda necessária, os responsáveis pela sua recolha e os instrumentos ou fontes a utilizar.

Com base na CIF-CJ ter-se-ão que seleccionar as categorias que, em cada componente irão ser objecto de classificação

Como se analisa a informação?

Uma vez na posse de toda a informação, esta deve ser sujeita a uma análise conjunta. A atribuição de qualificadores, utilizando a checklist, a cada uma das categorias de CIF-CJ seleccionadas, permitirá caracterizar o perfil de funcionalidade do aluno. Para além da checklist, o relatório técnico-pedagógico deverá incluir uma síntese descritiva dos resultados da avaliação.

A atribuição dos qualificadores deverá ter por base, consoante as categorias a classificar, as etapas de desenvolvimento da criança ou jovem ou a integridade do funcionamento das funções do corpo, as competências definidas para cada ano de escolaridade e as condições ambientais consideradas mais adequadas para a funcionalidade do aluno. A atribuição dos qualificadores deve resultar do consenso entre os elementos da equipa.

Que decisões resultam da análise da informação?

O perfil de funcionalidade do aluno permitirá à equipa decidir da necessidade, ou não, da aplicação de medidas educativas no âmbito da educação especial e equacionar quais as medidas educativas, mais adequadas a cada situação em particular.

O QUE AVALIAR

FUNCIONALIDADE E INCAPACIDADE					
Componentes	Capítulo	Código	Categoria	Dados já existentes	Informação a recolher
<i>Actividade e participação</i>	1	d1371	Adquirir conceitos complexos	x	
	1	d1721	Utilizar competências e estratégias complexas do processo de cálculo	x	
	1	d1751	Resolver problemas complexos	x	
	1	d177	Tomar decisões	x	
	2	d2202	Executar tarefas múltiplas, independentemente	x	
	3	d3551	Discussão com várias pessoas	x	
	9	d9202	Arte e Cultura	x	
<i>Funções do corpo</i>	1	b144	Funções da memória	x	
	1	b164	Funções cognitivas de nível superior	x	
	1	b167	Funções mentais da linguagem	x	
	4	b440	Funções da respiração	x	
	1	b117	Funções intelectuais	x	

FUNCIONALIDADE E INCAPACIDADE					
Componentes	Capítulo	Código	Categoria	Dados já existentes	Informação a recolher
<i>Factores ambientais</i>	1	e1150	Produtos e tecnologias gerais para uso pessoal na vida diária.	x	
	1	e1300	Produtos e tecnologias gerais para a educação.	x	
	1	e1400	Produtos e tecnologias gerais para a cultura, actividades recreativas e desportivas.	x	
	3	e310	Pais.	x	
	3	e320	Amigos	x	
	4	e430	Professores da turma/ Funcionários	x	
	4	e450	Atitudes individuais de profissionais de saúde	x	
<i>Outros factores contextuais relevantes incluindo factores pessoais</i>					

Componentes	Categorias	Fonte de informação	Instrumentos a usar	Profissional responsável	Calendarização
Actividade e Participação	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir conceitos complexos - Utilizar competências e estratégias complexas do processo de cálculo - Resolver problemas complexos - Tomar decisões - Executar tarefas múltiplas, independentemente - Discussão com várias pessoas - Arte e Cultura 	<p>Professora da Turma</p> <p>Psicóloga</p> <p>Relatórios</p>	<p>Checklist</p> <p>Relatórios</p>	<p>Professores da Turma</p> <p>D.Turma</p> <p>Prof.Educação Especial</p>	
Funções do Corpo	<ul style="list-style-type: none"> - Funções intelectuais - Funções da memória - Funções cognitivas de nível superior - Funções mentais da linguagem - Funções da respiração 	<p>Relatório de avaliação psicológica</p>	<p>Testes Psicológicos</p>	<p>Psicóloga</p>	
Factores Ambientais	<ul style="list-style-type: none"> - Produtos e tecnologias gerais para uso pessoal na vida diária (consola de jogos) - Produtos e tecnologias gerais para a educação, (computador, livros, manuais e brinquedos educativos) - Família Próxima (Pais) - Amigos - Atitudes individuais de profissionais de saúde (médicos/psicólogos) - Atitudes individuais de pessoas em posições de autoridade (Professores da turma e funcionários) 	<p>Aluno</p> <p>Professores da Turma</p>	<p>Entrevistas</p> <p>Inquéritos</p>	<p>Professores da Turma</p> <p>D.Turma</p> <p>Prof.Educação Especial</p>	

Formulário de Referenciação

Ano Lectivo: 2007/2008

Agrupamento de Escolas: ██████████

Identidade ou pessoa responsável pela referenciação: ██████████

Data da referenciação: 20/05/2008

Nome: ██████████

Data Nascimento: 24/05/1995

Morada: ██████████

Telef. / Telem: _____

Nível de Educação ou Ensino:

Pré-Escolar

1º CEB

2º CEB

3º CEB

E. Secundário

Ano de Escolaridade: 7º

Turma: B

Outra situação: _____

Motivo da referenciação

O ██████████ é um aluno sociável e não apresenta problemas a nível psicomotor; Não vive com os pais biológicos, foi adoptado por outra família, tendo decorrido o processo de adopção plena no ano lectivo 2001/2002, estando bem integrado nesta família.

O pai adoptivo é abastecedor de gasolina e a mãe adoptiva é auxiliar de acção médica no Hospital do Fundão.

A nível do contexto clínico, trata-se de uma criança com vários problemas de saúde.

Passou por várias intervenções cirúrgicas (padece de insuficiência respiratória e otite seromucosa bilateral de repetição).

O ██████████ foi seguido em consulta de Desenvolvimento por dificuldades de aprendizagem moderadas de etiologia não esclarecida, segundo os estudos metabólicos imagiológicos e genéticos efectuados, segundo relatório da sua observação médica/psicológica do Centro Hospitalar Cova da Beira com data de 06/10/2005.

Frequentou o programa de terapia da fala por dislalias e terapia Psicomotora.

No contexto educacional, o [REDACTED] frequentou o Jardim de Infância, da Santa Casa da Misericórdia .

No ano lectivo 2001/2002 matriculou-se no 1ºano de escolaridade na EB1 Nº1 do Fundão.

O aluno esteve bem integrado no 1ºciclo na escola e na turma, sem retenções.

É um aluno sem retenções no seu percurso escolar e tem vindo a ser apoiado desde o

1ºciclo ao abrigo do regime educativo especial.

No ano lectivo 2007/2008 ingressou no 3ºciclo, continuando a ser apoiado ao abrigo do mesma legislação, apresentando as seguintes dificuldades:

- Apresenta algumas dificuldades na comunicação, fala e linguagem.
- Tem fraca capacidade de retenção e de raciocínio abstracto, embora apresente melhorias.
- Revela algumas dificuldades de aprendizagem, na memorização e na aquisição de conceitos, principalmente nas disciplinas de Matemática e Ciências Físico- Químicas.
- Revela alguma falta de autonomia.
- Tem dificuldades em organizar o seu material escolar.

O professor: [REDACTED]

Tomei conhecimento _____

(Assinatura do Conselho Executivo)

Data: ____ / ____ / ____

CHECKLIST

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

NOME: ██████████

DATA NASCIMENTO: 24/05/1995
ESCOLARIDADE: 7º

IDADE: 13 anos

ANO DE

J.I/ ESCOLA: Escola Básica 2,3 ██████████

Funções do Corpo

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

0-Nenhuma deficiência; 1-Deficiência ligeira; 2-Deficiência moderada 3- Deficiência grave; 4- Deficiência completa; 8- Não especificada ; 9-Não aplicável

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
<i>Funções Mentais Globais</i>							
b110 Funções da consciência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b117 Funções intelectuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b122 Funções psicossociais globais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b125 Funções intrapessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b126 Funções do temperamento e da personalidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b134 Funções do sono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Funções Mentais Específicas</i>							
b140 Funções da atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b144 Funções da memória	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b147 Funções psicomotoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b152 Funções emocionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b156 Funções da percepção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b163 Funções cognitivas básicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b164 Funções cognitivas de nível superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b167 Funções mentais da linguagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b172 Funções do cálculo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor							
b210 Funções da visão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b215 Funções dos anexos do olho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b230 Funções auditivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b235 Funções vestibulares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b250 Função gustativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b255 Função olfactiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b260 Função proprioceptiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b265 Função táctil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b280 Sensação de dor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b310	Funções da voz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b320	Funções de articulação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b330	Funções da fluência e do ritmo da fala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 4 - Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório							
b410	Funções cardíacas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b420	Funções da pressão arterial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b429	Funções cardiovasculares, não especificadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b430	Funções do sistema hematológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b435	Funções do sistema imunológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b440	Funções da respiração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515	Funções digestivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b525	Funções de defecção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b530	Funções de manutenção do peso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b555	Funções das glândulas endócrinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b560	Funções de manutenção do crescimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas							
b620	Funções miccionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710	Funções relacionadas com a mobilidade das articulações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b715	Estabilidade das funções das articulações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b730	Funções relacionadas com a força muscular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b735	Funções relacionadas com o tônus muscular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b740	Funções relacionadas com a resistência muscular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b750	Funções relacionadas com reflexos motores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b755	Funções relacionadas com reacções motoras involuntárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b760	Funções relacionadas com o controle do mov. Voluntário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b765	Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b770	Funções relacionadas com o padrão de marcha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b780	Funções relacionadas c/ os músculos e funções do movimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras funções corporais a considerar							
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization, 2007, pela DGIDC.

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:

0-Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2-Dificuldade moderada 3- Dificuldade grave; 4Dificuldade completa; 8- Não especificada ; 9-Não aplicável

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d115 Ouvir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d130 Imitar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d131 Aprendizagem através de acções/manipulação de objectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d132 Aquisição de informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d133 Aquisição da linguagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d134 Desenvolvimento da linguagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d137 Aquisição de conceitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d140 Aprender a ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d145 Aprender a escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d150 Aprender a calcular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d155 Adquirir competências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d160 Concentrar a atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d161 Direcção a atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d163 Pensar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d166 Ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d170 Escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d172 Calcular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d175 Resolver problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d177 Tomar decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d230 Levar a cabo a rotina diária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d250 Controlar o seu próprio comportamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
d310 Comunicar e receber mensagens orais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d325 Comunicar e receber mensagens escritas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d330 Falar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d331 Pré - conversação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d332 Cantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d335 Produzir mensagens não verbais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d340 Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d345 Escrever mensagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d350 Conversação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d355 Discussão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d360 Utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulos 4 – Mobilidade							
d410 Mudar as posições básicas do corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d415 Manter a posição do corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d420 Auto-transferências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d430 Levantar e transportar objectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d435 Mover objectos com os membros inferiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d440 Actividades de motricidade fina da mão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d445 Utilização da mão e do braço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d446 Utilização do pé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d450 Andar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d455 Deslocar-se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Auto-cuidados							
d510 Lavar-se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d520 Cuidar de partes do corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d530 Higiene pessoal relacionada com as excreções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d540 Vestir-se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d550 Comer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d560 Beber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d571 Cuidar da própria segurança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 6 – Vida doméstica							
d620 Adquirir bens e serviços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d630 Preparar refeições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d640 Realizar o trabalho doméstico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d650 Cuidar dos objectos domésticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais							
d710 Interações interpessoais básicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d720 Interações interpessoais complexas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d730 Relacionamento com estranhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d740 Relacionamento formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d750 Relacionamentos sociais informais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 8 – Áreas principais da vida							
d815 Educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d816 Vida pré-escolar e actividades relacionadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d820 Educação escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d825 Formação profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d835 Vida escolar e actividades relacionadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d880 Envolvimento nas brincadeiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 9 – Vida comunitária, social e cívica							
d910 Vida comunitária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d920 Recreação e lazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros aspectos da Actividade e Participação a considerar							
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization. 2007, pela DGIDC.

Factores Ambientais

Nota: Podem ser tidas em consideração todas as categorias ou apenas aquelas que se considerem mais pertinentes em função da condição específica da criança/jovem. As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinala, para cada categoria, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. Assinala com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:

0-Nenhum facilitador/barreira 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2-Facilitador/barreira moderado 3Facilitador substancial/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completo; 8- Não especificada; 9-Não aplicável

Qualificadores	Barreira ou facilitador								
		0	1	2	3	4	8	9	
Capítulo 1 - Produtos e Tecnologia									
e110 Para consumo pessoal (alimentos, medicamentos)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e115 Para uso pessoal na vida diária	+	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e120 Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e125 Para a comunicação		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e130 Para a educação	+	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e135 Para o trabalho		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto	+	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e155 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios para uso privado		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 2 - Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem									
e225 Clima		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e240 Luz		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e250 Som		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 3 - Apoio e Relacionamentos									
e310 Família próxima	+	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e320 Amigos	+	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e330 Pessoas em posição de autoridade		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e360 Outros profissionais		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 4 - Atitudes									
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e420 Atitudes individuais dos amigos		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e440 Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde	+	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e465 Normas, práticas e ideologias sociais		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capítulo 5 - Serviços, Sistemas e Políticas									
e515 Relacionados com a arquitectura e a construção		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e540 Relacionados com os transportes		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e570 Relacionados com a segurança social		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e575 Relacionados com o apoio social geral		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e580 Relacionados com a saúde		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e590 Relacionados com o trabalho e o emprego		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e595 Relacionados com o sistema político		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros factores ambientais a considerar									
e430 Atitudes individuais de pessoas em posições de autoridade	+	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Razões que determinam as NEE de carácter permanente / tipologia

- Apresenta algumas dificuldades na comunicação, fala e linguagem.
- Tem fraca capacidade de retenção e de raciocínio abstracto, embora apresente melhorias.
- Revela algumas dificuldades de aprendizagem, na memorização e na aquisição de conceitos, principalmente nas disciplinas de Matemática e Ciências Físico-Químicas.
- Revela alguma falta de autonomia.
- Tem dificuldades em organizar o seu material escolar.

Respostas e medidas educativas a adoptar

- a) Apoio pedagógico personalizado **X**
- b) Adequações curriculares individuais..... **X**
- c) Adequações no processo de matrícula.....
- d) Adequações no processo de avaliação..... **X**
- e) Currículo específico individual.....
- f) Tecnologias de apoio.....

Relatório elaborado por:

Concordo com o presente relatório,
O Encarregado(a) de Educação: _____

Homologação

O Conselho Executivo

Data: 19/07/2008