

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós-Graduação em Educação Especial

**COMO SE ORGANIZA A E.B. 2, 3 DE
JOVIM PARA RESPONDER ÀS
NECESSIDADES EDUCATIVAS DOS
ALUNOS COM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS**

Margarida Maria Martins Teixeira e Melo

Porto

Ano Lectivo 2008/2009

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós-Graduação em Educação Especial

**COMO SE ORGANIZA A E.B. 2, 3 DE
JOVIM PARA RESPONDER ÀS
NECESSIDADES EDUCATIVAS DOS
ALUNOS COM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS**

Margarida Maria Martins Teixeira e Melo

Orientadora:

Mestre Maria dos Reis Gomes

Porto

Ano lectivo 2008/2009

Índice

INTRODUÇÃO	2
PARTE I – Enquadramento teórico	4
1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas	4
2. O Currículo	8
2.1. Definição	8
2.2. A flexibilidade e diferenciação curricular.....	12
2.3. Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma: fundamentos e objectivos.....	15
2.3.1. O Projecto Educativo de Escola/Agrupamento	15
2.3.2. O Projecto Curricular de Escola/Agrupamento	16
2.3.3. O Projecto Curricular de Turma	17
PARTE II – Enquadramento empírico	18
3. Definição do Objecto de Estudo	18
3.1. Enquadramento contextual.....	18
3.2. A pergunta de partida.....	20
4. Procedimentos metodológicos	20
5. Apresentação e análise dos documentos.....	21
5.1. Caracterização do meio envolvente, das famílias e alunos do Agrupamento de Jovim e Foz do Sousa.....	21
5.2. Caracterização genérica da E.B. 2,3 de Jovim	25
5.3. Enquadramento legislativo nacional actual das Dificuldades de Aprendizagem Específicas no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.....	27
5.4. Projecto Educativo do Agrupamento de Jovim e Foz do Sousa	32
5.5. Projecto Curricular do Agrupamento de Jovim e Foz do Sousa	37
5.6. Regulamento Interno do Agrupamento de Jovim e Foz do Sousa	39
5.7. A Mediação Educativa e o Gabinete de Apoio ao Aluno: a experiência de três anos lectivos.....	42
6. Considerações finais.....	53
BIBLIOGRAFIA.....	61

INTRODUÇÃO

Este trabalho, realizado no âmbito da Pós Graduação em Educação Especial (ano lectivo 2008/2009), pretende constituir um primeiro passo num projecto de investigação na área da intervenção com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Meninos e Meninas que, pelos seus Pais/Encarregados de Educação e por si mesmos, depositam na escola e nos professores, a sua confiança, grande parte da sua vida presente e a preparação do seu futuro.

Embora em Portugal não haja ainda um estudo que permita quantificar os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), já que parece não haver um consenso em torno dos critérios de elegibilidade requeridos (FONSECA, 2008: 93), podemos fazer uma ideia aproximada da nossa realidade se tivermos em conta o cruzamento dos seguintes dados: a taxa de retenções no ensino em Portugal é das mais altas na Europa; na maioria dos países onde se procede a um estudo sério desta problemática, tal como o Canadá, os EUA e a Inglaterra, num universo estimado de 10 a 12% de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), perspectiva-se que cerca de 48% apresentam dificuldades de Aprendizagem, contra os restantes 52% nos quais se incluem os alunos com problemas de comportamento (10%), problemas de comunicação (22%), deficiência mental (14%) e outros (6%) (CORREIA, 2008: 55). Tais valores são elucidativos da importância da temática que aqui tratamos e do número de crianças e jovens que sofrem pelas suas dificuldades específicas ao nível das aprendizagens.

Queremos perceber quais as respostas que podem ser dadas a estas crianças e jovens e que estão ao alcance das instituições escolares e dos agentes educativos, nomeadamente da Escola Básica com 2º e 3º ciclos de Jovim. Tal reflexão implica necessariamente que se comece por entender quais as dificuldades que aqui tomamos como preocupação central, como as delimitamos em termos conceptuais, de forma a podermos entrevê-las na prática pedagógica; depois, é essencial que reflectamos sobre como, ao nível político - administrativo, são definidos os saberes considerados fundamentais para a preparação para a vida adulta das crianças e jovens, e como se vai perspectivando a sua interpretação até ao nível de realização, na concretização da sala de aula e do quotidiano da vida escolar; será ainda de equacionar que instrumentos

legais existem que enquadrem e visem dar resposta à problemática que abordaremos; com base neles e na sua implementação prática, tentaremos encontrar hipóteses de resposta às nossas inquietações, contextualizadas no âmbito do Agrupamento Vertical de Jovim e Foz do Sousa, do concelho de Gondomar.

O nosso trabalho organizar-se-á em dois capítulos.

O primeiro consistirá numa abordagem teórica que passará pela definição de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, pela reflexão sobre o conceito de Currículo e de Gestão Curricular, abrangendo os Projectos Educativo e Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma.

O segundo capítulo iniciará pela definição do objecto do nosso estudo, ou seja, a formulação da pergunta de partida e dos procedimentos metodológicos a seguir ao longo desta parte empírica. Proceder-se-á a uma breve descrição do meio físico e social envolvente do Agrupamento Vertical de Jovim e Foz do Sousa e realizar-se-á uma caracterização genérica da E.B. 2,3 de Jovim prosseguindo com a apresentação e análise dos documentos que servirão de base ao trabalho: enquadramento legislativo interno das DAE, Projectos Educativo e Curricular do Agrupamento e respectivo Regulamento Interno. Analisaremos ainda a experiência de três anos lectivos de funcionamento do Projecto da Mediação Educativa e do Gabinete de Apoio ao Aluno, enquanto contributos para a resposta às necessidades dos alunos daquela E.B. 2, 3 e à melhoria do seu sucesso educativo.

Concluiremos com uma síntese que nos permitirá consolidar algumas conclusões finais e abrir a reflexão a investigações futuras.

PARTE I – Enquadramento teórico

1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas

É imperioso que iniciemos este trabalho delimitando o campo conceptual das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). Com efeito, toda a nossa reflexão terá por objectivo abrir perspectivas para o enquadramento educativo dos alunos que com elas convivem e por causa delas vêem o seu rendimento escolar e auto-estima seriamente prejudicados.

Quando falamos de dificuldades de aprendizagem (DA) referimo-nos a um conceito que sofreu muitas evoluções ao longo dos tempos e que apresentou um grande impulso na investigação, sobretudo a partir dos anos 60, com Samuel Kirk. Actualmente, a definição internacionalmente mais consensual parece ser aquela a chegou o “National Joint Committee for Learning Disabilities em 1988 (NJCLD1994, cit. in CORREIA, 2007:161) e que refere:

“[...]Dificuldades de aprendizagem, é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interacções sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.”

Pesem embora outras diferentes formulações conceptuais, as DA caracterizam-se pela consideração maioritária de um conjunto de factores, cuja importância é aceite e cuja presença, embora não necessariamente simultânea, é imprescindível para que se possa falar de DA (CORREIA, 2007:166-169; KIRK e GALLAGHER, 2002: 367; SERRA, NUNES e SANTOS, 2007:9). São eles: origem neurológica, padrão desigual de desenvolvimento, envolvimento processual, dificuldades numa ou mais áreas académicas ou de aprendizagem, discrepância académica, exclusão de outras causas e condição vitalícia.

Contudo, será com base na definição de Correia, e que este apelida de “Definição Portuguesa”, que desenvolveremos o nosso trabalho de reflexão. Com efeito se, por um lado, esta concepção vai de encontro a todos aqueles parâmetros avocados pelas definições internacionalmente mais consensuais, por outro põe a tónica no processamento da informação enquanto condição interna de aprendizagem do sujeito cognoscente. Sempre que aqui falarmos de dificuldades de aprendizagem referir-nos-emos ao conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) (CORREIA, cit. in CORREIA, 2007:165),

[...] As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Aliada à característica da discrepância académica, no sentido de excluir das Dificuldades de Aprendizagem Específicas o indivíduo que apresente um quociente de inteligência abaixo da média (QI inferior a 70), Correia vem defender a existência de um paradigma de contingência entre, por um lado, o padrão de desenvolvimento e funcionamento dos processos cognitivos nas fases de input (percepção visual e auditiva), elaboração (processamento fonológico, visuo-espacial, atenção e memória) e de output (linguagem e praxis) da informação e, por outro lado, a qualidade das aprendizagens sobretudo da linguagem oral, da leitura, da escrita e da matemática.

Fazemos aqui um parêntesis para trazer à colação a Teoria dos Sistemas Funcionais relativa à organização neuropsicológica da cognição. Esta teoria, defendida por Luria, considera que a aprendizagem assenta em conexões entre unidades cerebrais funcionais afastando assim as teorias da localização ou da equipotencialidade das diferentes áreas cerebrais (LURIA cit. in FONSECA, 2001:30 e 31). Nesta perspectiva sistémica, nenhuma área do cérebro é exclusivamente responsável por uma aprendizagem ou atitude específica (tal como nem todas têm um papel activo em todos os comportamentos). Para a produção de um comportamento ou atitude são dinamizados os contributos de uma “constelação de trabalho”, constituída por um conjunto circunscrito de áreas. A importância e pertinência desta referência prendem-se

com o facto de podermos remeter desde já para a ideia de que toda a teorização tem de ter por horizonte a intervenção. Com efeito, as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas são possuidoras de uma condição vitalícia intrínseca, dado que neurológica. Contudo, ao considerar que as áreas básicas de desenvolvimento integram um determinado sistema funcional, no sentido supra referido, também defendemos que, caso haja disfunção o cérebro, na sua plasticidade e sob condições desenvolvimentais normais, pode admitir a deslocalização do *input* ou do *output*, adaptando-o ao perfil de aprendizagem do indivíduo.

Nas crianças, o desenvolvimento neurológico resulta de vários factores internos por exemplo a mielinização, mas também de outros externos, relativos aos ecossistemas sociais. As aprendizagens vão sendo realizadas através de um processo intencional e mediatizado de interacção social entre indivíduos experientes e inexperientes.

A educação cognitiva (FONSECA, 2001: 8) assenta numa visão dialógica do desenvolvimento cognitivo humano: 1) construtivista, na linha de Piaget: conhecimento como construção centrípeta, significativa e estruturada e não simples acumulação acrítica de dados; 2) co-construtivista, inspirada em Vigotsky: reforça a construção centrífuga do conhecimento, com base em interacções sociais interiorizadas e mediatizadas por indivíduos experientes e inexperientes. O processo de ensino aprendizagem resultante desta perspectiva socorre-se da noção de conflito de Doise que assume a existência de várias perspectivas e abordagens para uma mesma matéria ou questão e cujo confronto permite um desenvolvimento cognitivo recorrendo a um ensino do tipo cooperativo e não competitivo.

Consideramos assim que a compreensão da organização neuropsicológica da cognição (*Idem*, 2001:4) é fundamental para a compreensão e intervenção educativa das crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Continuaremos com a explicitação da definição de Correia. O critério da exclusão permite a individualização das Dificuldades de Aprendizagem Específicas como uma problemática de *per si*, muito embora não exclua a possibilidade de comorbidade.

E que efeitos práticos denotam estas desordens neurológicas na vida dos indivíduos? As crianças e jovens com Dificuldades de Aprendizagem Específicas manifestam um conjunto de sintomas e de características, comportamentais e escolares,

cuja identificação pode ser de grande valor para pais e educadores, no sentido que o seu conhecimento permite uma maior atenção na detecção precoce e atempada da dificuldade. Parece-nos importante elencar as características das crianças com Dislexia, também elas com DAE, nomeadamente e de acordo com Torres e Fernandez (2001:12 a 15):

1) Sintomas comportamentais:

- Ansiedade: baixo auto-conceito; condutas típicas de idades anteriores; perturbações psicossomáticas (problemas de sono, alergias, problemas digestivos...); busca de popularidade; comportamentos agressivos para com os colegas;
- Atenção instável (grande preocupação com a superação das dificuldades perceptivas);
- Desinteresse pelo estudo (baixa de rendimento e de classificações académicas).

2) Sintomas escolares:

- Problemas de sintaxe (vocabulário reduzido, pouca fluidez nas descrições verbais, elaboração sintáctica pouco complexa);
- Falhas na análise sonora dos grafemas;
- Leitura: lenta, sem ritmo, leitura parcial de palavras, perda da linha que está a ser lida, confusão quanto à ordem das letras, inversões (letras ou palavras), incapacidade para ler fonologicamente, compreensão leitora deficiente
- Escrita: compressão e cansaço muscular, caligrafia deficiente, letras pouco diferenciadas, letras mal elaboradas, letras mal proporcionadas, erros ortográficos (percepção e memorização visual deficientes)

3) Sintomas na vida quotidiana: dificuldades em diferenciar direita e esquerda, dificuldade em associar rótulos verbais a conceitos direccionais.

Torres e Fernandez, identificam ainda alguns indicadores primários de dislexia provável, que se verificam entre os 4 e os 6 anos, a saber: a) na fala e linguagem – dislalias ou problemas articulatorios, vocabulário pobre, falta de expressão, compreensão verbal deficiente; b) na psicomotricidade – atraso na estruturação e conhecimento do esquema corporal, dificuldades senso-perceptivas (confusões entre

cores, formas, tamanhos e posições), dificuldades motricidade fina, tendência para a escrita em espelho (p/q; b/d).

2. O Currículo

2.1. Definição

É pois na forma como estes alunos realizam as suas aprendizagens que se centram as dificuldades. Por esse motivo é necessário perceber que aprendizagens lhes são solicitadas no nosso sistema de ensino, isto é, qual o currículo que lhes é apresentado, como lhes é transmitido e mediante que parâmetros é feita a sua avaliação.

De uma forma sucinta vários autores, entre os quais Pacheco (2001) identificam três concepções abrangentes de “currículo”.

A primeira, com efeitos até aos nossos dias, está assente na teoria técnica e abarca os autores que entendem o currículo como produto, isto é, a teoria encontrar-se-ia hierarquicamente acima da prática. Segundo D’Hainaut (cit. in PACHECO, 2001: 37), para estes estudiosos o currículo engloba

[...] não somente programas para as diferentes matérias, mas também uma definição da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino e o aluno são avaliados.

Partindo duma concepção fechada do currículo e duma visão mecanicista da realidade educativa, o professor transmite aos alunos os conteúdos que constam do currículo e estes recebem-nos e memorizam-nos mediante aulas expositivas e apoiadas muitas vezes em novas tecnologias. Recorre-se, desta forma, aos modelos de aprendizagem que resultam da teoria do condicionamento operante (S-R: Watson e Pavlov ou S-O-R: Skinner¹) apoiados na motivação extrínseca. A aprendizagem destes conteúdos será depois quantitativamente avaliada, numa perspectiva sumativa.

¹S-R: S – Estímulo; R – Resposta. S-O-R: S – Estímulo; O – Organismo; R – Resposta

Numa segunda perspectiva e sob o tecto da teoria prática, agrupam-se os autores que perspectivam o currículo como processo. Para estes, o texto curricular consubstancia uma proposta de trabalho que tem de ser interpretada e contextualizada, num ambiente de interacção entre professores e alunos. Os segundos são os sujeitos da aprendizagem e, os primeiros, são os mediadores e investigadores do currículo, reflectindo o texto curricular e desenhando-o para a sua própria prática. Stenhouse (*idem*: 39) propõe a seguinte definição de currículo:

“[...] Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efectivamente realizado.”

Subjacente a esta perspectiva encontra-se o paradigma cognitivo. Parte-se duma concepção aberta e flexível do currículo, na qual se perspectiva um currículo de base a par da contextualização realizada no âmbito da instituição escolar e da sala de aula. Em termos de modelos de aprendizagem, uma tal concepção de currículo reclama o apoio nas teorias construtivista (Piaget), da aprendizagem pela descoberta (Bruner), da aprendizagem significativa (Ausubel, Novak e Reigeluth) e nas teorias de processamento de informação (Sternberg). O professor é entendido como sujeito reflexivo que actua segundo o esquema reflexão-acção-reflexão, de modo a mediar as aprendizagens dos alunos (GÓMEZ, 1987 cit. in PÉREZ e LÓPEZ, 1999: 44). Destes espera-se que, inseridos no paradigma “aprender a aprender /ensinando a aprender” desenvolvam capacidades cognitivas (destrezas) e afectivas, ao nível das atitudes (valores). Recorre-se então a um sistema de objectivos por capacidades e valores que serão atingidos mediante a definição dos conteúdos a aprender. A conceptualização didáctica da matéria a leccionar é imprescindível e os conteúdos têm de se articular em dois sentidos: verticalmente – facto/conceito ou conceito/facto; horizontalmente – conceito/conceito e têm de ser significativos, isto é, atender ao contexto experiencial e ao ponto de partida cognitivo (nível cognitivo actual) do aluno. A avaliação terá de abarcar a apreciação de conceitos prévios e aptidões básicas e far-se-á em termos qualitativos e quantitativos.

A terceira abordagem, resultante da teoria crítica do currículo, define-o como uma acção argumentativa, que reclama uma organização e participação nas actividades de forma democrática e comunitária. Citando Kemmis (KEMMIS, 1988: 125), a escola

“[...] ofrece a los estudiantes proyectos que requieren el desarrollo cooperativo del conocimiento y del discurso, la organización democrática y tareas socialmente útiles. Implica a la comunidad entera en el trabajo de la escuela e rechaza las barreras burocráticas que separan la vida y el trabajo de la escuela de la vida y el trabajo de la sociedad. Motiva los estudiantes hacia la reflexión sobre la sociedad y la reflexión autocrítica sobre sus propios conocimientos, formas de organización y acción.”

Neste sentido, Grundy (GRUNDY, 1987: 115) realça que o currículo é praxis e não produto ou prática no sentido Aristotélico; o currículo vai-se desenvolvendo através de um processo activo de integração e retroalimentação que inclui o planeamento, a acção e a avaliação numa dinâmica emancipadora; o ensino aprendizagem é entendido como acto de construção social onde teoria e prática se intercondicionam pelo que o currículo nunca poderá emanar nem dos especialistas nem do professor individual.

Segundo Cole (1985) (cit. in PERÉZe LOPÉZ, 1999: 55), alunos e professores partilham e negociam códigos e conteúdos curriculares num processo de transmissão e recriação dos saberes culturais e sociais e nos quais “entretecem” o seu desenvolvimento pessoal e social.

Em termos do processo de ensino aprendizagem a teoria crítica apoia-se nas teorias sociais da aprendizagem, sustentadas num paradigma sócio-cultural que se reflecte nomeadamente, nos modelos sócio-históricos de Vygotsky e Wertsch, no interaccionismo social defendido por Feuerstein (S-H-O-R²) e no modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998) que assenta em alguns conceitos interdependentes: Processo (interacção do organismo biopsicológico e as pessoas, objectos e símbolos do seu ambiente externo imediato), Pessoa (em termos biológicos e sociais), Contexto (características físicas, políticas, económicas, culturais dos ambientes) e Tempo. Pressupõem estes autores que os factores biológicos impõem limites ao desenvolvimento humano mas este também requer condições ambientais para que o potencial humano seja actualizado. (PIMENTEL, 2005:39-41).

“ [...] Bairrão (1995), citando Bronfenbrenner, refere que as condições e métodos de aquisição de conhecimentos num quadro educativo são simultaneamente função das relações entre as características dos alunos e o seu meio ambiente natural (casa, escola, grupo de idade, comunidade, etc.) e das relações e ligações existentes entre estes meios circundantes .“ (Idem, 42-42)

O currículo apresenta-se aberto e flexível e, conquanto exista um currículo oficial, espelhando a cultura social, privilegia-se o currículo institucional entendido como adaptação aos contextos. Nesta linha, o professor apresenta-se como mediador

² S-H-O-R: S - Estímulo; H - Mediador; O – Organismo; R - Resposta

entre a cultura social e institucional e mediador da aprendizagem (é sua função primordial a socialização). Gerando um clima de confiança e potenciando interações, parte de um modelo de aprendizagem-ensino (próprio desta perspectiva) assente na vida e no contexto e preocupa-se em proporcionar experiências significativas aos alunos. A metodologia de ensino e de aprendizagem é cooperativa e mediada entre pares. Da parte dos discentes espera-se que aprendam conteúdos mas, sobretudo, que desenvolvam as suas capacidades, competências e valores que lhes facilitem a socialização e a enculturação. Estamos perante uma aprendizagem sócio - cultural, contextual - histórica e psico-social. A avaliação é sobretudo qualitativa e formativa, focada principalmente no processo e menos nos resultados.

Actualmente, a maioria dos autores considera que o currículo tem de ser necessariamente aberto e flexível e apoiado num paradigma educativo que integre as virtualidades daqueles paradigmas clássicos. Para Pérez e Lopés (1999: 60) hoje devemos falar dum paradigma sócio-cognitivo que preconiza, tal como a perspectiva cognitiva, a aprendizagem significativa individual mas também o aprofundamento da aprendizagem individual e de grupo, contextualizada. Baseia-se num modelo de aprendizagem-ensino uma vez que pressupõe o ensino como mediação e se entende que esta se consubstancia na intervenção em processos cognitivos e afectivos em contextos determinados. O currículo, aberto, promoverá o desenvolvimento da cultura institucional escolar. Parte-se do entendimento que a inteligência é um produto social e que há um potencial de desenvolvimento em todos os alunos que dependerá da mediação dos adultos, no sentido de os ajudar a aprender a aprender, através do desenvolvimento de capacidade e valores (“tonalidades afectivas”), estratégias cognitivas e meta-cognitivas, aprendizagem socializada e cooperativa.... O ensino deve ter em conta as aprendizagens individuais e as sociais e fomentar a participação e a aprendizagem pela descoberta. No que respeita a avaliação, ela terá de comportar a dimensão qualitativa e quantitativa.

É apoiados nesta perspectiva e nas suas virtualidades que defenderemos as hipóteses de trabalho com as crianças/jovens com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Perspectivado segundo os vários níveis de decisão, político-administrativa (Administração Central), de gestão (Administração Regional e de Escola) e de

realização (Sala de Aula) (PACHECO, 2001:68), o currículo pode ter vários enfoques: currículo prescrito, incluindo todas as decisões de política educativa da Administração Central; currículo apresentado, abrangendo as significações e concretizações do currículo prescrito feito pela Administração Regional e Local, editoras e grupos científico-pedagógicos de estudo e reflexão; currículo traduzido, referindo-se à tradução do currículo prescrito/apresentado, programado em grupo, à luz do Projecto Educativo de Escola; currículo trabalhado, aquele que resulta das planificações individuais de cada professor; currículo concretizado, entendido como o conjunto de “aprendizagens significativas de Alunos e Alunas” (DIOGO E VILAR, 1998: 7) mas também o currículo vivenciado pelos professores e outros intervenientes no processo educativo (PACHECO, 2001:70). Cumpre ainda referir, pela sua importância ao nível dos efeitos, o currículo dito “oculto” (TORRES, 1995 cit. in PACHECO, 2001:70) que abarca todas as experiências e aprendizagens que, não se encontrando previstas no currículo prescrito, resultam do desenvolvimento do programa.

Desta forma podemos concluir dizendo que o currículo “corresponde a um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalização à máxima concretização” (*Idem*:18).

2.2. A flexibilidade e diferenciação curricular

É precisamente na ideia de gestão curricular, enquanto reflexão e adequação do currículo nacional às realidades vividas por cada comunidade e a determinados grupos de alunos, que se inserem os conceitos de flexibilização e diferenciação curricular.

Falar de flexibilização implica perceber que o currículo prescrito tem de ser contextualizado e ganhar sentido na sua implementação concreta. Os níveis de gestão curricular aparecem aqui visíveis, bem definidos e diversificados numa lógica de desenvolvimento de uma cultura institucional e construção curricular assente no exercício da autonomia (LEITE, 2001: 4-5). Tal não supõe, bem pelo contrário, que se caia no facilitismo de balizar a actuação dos professores e as aquisições dos alunos pelos mínimos ou no individualismo curricular, mas implica afirmar que há um

repositório fundamental de saberes e competências que têm de ser garantidos como pré-requisitos essenciais na aprendizagem.

A gestão flexível do currículo pressupõe quatro princípios (*Idem*:8 e 9 e ALVES, 1993:53 e 54)³:

1) A reconstrução do currículo nacional tendo em conta o contexto da sua aplicação:

- As características da escola, nomeadamente os seus recursos e limitações, a sua população escolar e o contexto social, cultural e económico em que está inserida;
- As intenções educativas e prioridades definidas no Projecto Educativo de Escola, sendo que a este se têm de conformar e remeter todas as decisões;
- Definir formas de organização da escola e de organização curricular específicas. Neste sentido teremos de considerar que todos os locais da escola, e não somente o espaço sala, são aptos ao ensino /aprendizagem bem como o agrupamento/tipo-turma de alunos não é a única estrutura organizativa possível;
- Priorizar e sequenciar os conteúdos e as actividades e articular os primeiros;
- Praticar a diferenciação pedagógica, trabalhando um currículo comum embora recorrendo a estratégias que tenham em conta a diversidade de características dos alunos de cada grupo/turma; atender à existência de vários ritmos de progressão no plano de estudos.

2) O trabalho em equipa:

- Analisar o contributo de cada área disciplinar ou não disciplinar para a formação global e para o perfil de competências definido;
- Chegar a consensos quanto ao modo de actuação;

³ “...We are committed to the construction of a curriculum witch promoted praxis rather than either production or practice in the Aristotelian sense...The curriculum, itself, develops through an active process in which planning, acting and evaluating are all reciprocally related and integrated into the process” (GRUNDY, 1987:115)

- Definir procedimentos e articular conteúdos numa visão transdisciplinar;
 - Promover as aprendizagens interdisciplinares.
- 3) O enriquecimento do currículo nacional:
- Desenvolver a criatividade fomentando projectos de articulação de saberes entre alunos, comunidade escolar e educativa;
 - Fomentar a participação em actividades de desenvolvimento curricular;
 - Integrar a vivência da cidadania em contexto escolar.
- 4) Avaliar o projecto de flexibilização curricular:
- Estabelecer procedimentos de acompanhamento do desenvolvimento da adequação curricular;
 - Envolver todos os actores nesses procedimentos;
 - Executar acções de reforço dos pontos positivos e de melhoria dos constrangimentos apurados;
 - Reflectir sobre os efeitos gerados;
 - Integrar a avaliação como parte integrante da formação.

Detemo-nos agora um pouco mais sobre a diferenciação curricular, dada a importância que reveste na nossa reflexão sobre a intervenção com os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Há que partir da concepção de “percursos evolutivos individuais e unidades organizativas diferenciadas (...) do currículo” (AFONSO, 205: 57), porque é na inflexibilidade organizativa da escola que reside o problema (embora partindo sempre do princípio de que a aula deve ser planificada tendo em conta a classe. (AINSCOW, 2000: 16).

No preâmbulo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, lê-se:

“[...] No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. “

Esta intenção manifestada no início do diploma (embora sendo em parte contrariada pelo desenvolvimento do normativo, que vai referenciar o seu âmbito de aplicação às situações de deficiência e não às de necessidades educativas) baseia-se numa mudança de paradigma de escola. Pretende-se que esta deixe de estar centrada no aluno com dificuldades de aprendizagem e se passe a centrar em toda a escola. Da ideia de integração, que recomendava a introdução de medidas adicionais para dar resposta às necessidades dos alunos especiais, mas sem proceder a alterações nos valores e políticas do sistema educativo, passa-se a uma ideia de inclusão (AINSOW, 2009:13 e 14). Parece-nos que é importante que assim seja já que, como David Rodrigues refere (RODRIGUES, 2006:6) «ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns” pelo que a EI⁴ tem por objecto (e sujeito) todos os alunos “diferentes” e professores que também são “diferentes”».

2.3. Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma: fundamentos e objectivos.

2.3.1. O Projecto Educativo de Escola/Agrupamento

A concretização da autonomia curricular passa pela elaboração, em primeira linha, de um Projecto Educativo de Escola/Agrupamento. Segundo Costa (cit. in PACHECO, 2001: 90), este define-se como:

“[...]documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.”

O Projecto Educativo é um orientador da acção; ele consubstancia-se numa intenção/acção sendo projecto, enquanto núcleo agregador de princípios, valores e

⁴ Educação Inclusiva

políticas e produto de uma planificação de longo prazo essencial à gestão no médio e no curto prazo, traduzindo-se em planos operacionais.

É no Projecto Educativo que se esclarece o porquê e para quê das actividades educativas, isto é, as suas finalidades; se diagnosticam os problemas reais e os contextos específicos da comunidade que a escola serve, nomeadamente e, no que respeita directamente este trabalho, em termos das necessidades educativas especiais; se estabelecem as linhas orientadoras globais pelas quais se vão reger todos os actores, esclarecendo os respectivos papéis; se apela à participação e implicação de todos os membros da escola; se articula a relação escola/comunidade; se alinha a articulação vertical e horizontal; se prevê instrumentos e momentos para a sua própria avaliação.

2.3.2. O Projecto Curricular de Escola/Agrupamento

No nosso sistema de ensino, o currículo nacional prescrito, formal, é defendido como o suporte da garantia da igualdade de acesso à educação por parte de todos, oferecendo a todos a mesma formação (lógica de uniformização). Contudo, está previsto que haja uma flexibilização curricular que contextualize as aprendizagens dos alunos, enriquecendo conteúdos e ambientes educativos. Essa adaptação do “texto ao contexto” será realizada, em segunda linha, no âmbito do Projecto Curricular de Escola entendido como:

“[...]Conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico. “ (Zabalza, 1991)

O Projecto Curricular de Escola/Agrupamento, constrói-se em função do currículo nacional e do Projecto Educativo, definindo o nível de prioridades da escola e as competências essenciais e transversais, numa perspectiva vertical dos programas (LEITE, GOMES e FERNANDES, 2002: 17). Através dele pretende-se responder, de forma efectiva, a uma comunidade heterogénea. Segundo Pacheco (2001), o Projecto curricular de Escola integra uma pluralidade de projectos que se consubstanciam em projectos de ciclo, de ano e de turma. Através dele a escola decide: 1) o que ensinar: neste âmbito pode abrir-se uma porta à diferenciação quando se contextualiza o currículo tendo em conta o meio e os alunos e se decidem as actividades de

enriquecimento curricular; 2) Quando ensinar: prende-se com a organização do espaço e do tempo escolares.

2.3.3.O Projecto Curricular de Turma

No que concerne ao Projecto Curricular de Turma, entramos numa possibilidade de diferenciação ainda maior. Devemos ter sempre em mente que, nas nossas salas, temos diferenças, diversidades e desigualdades. Temos de dar resposta às duas primeiras e eliminar a terceira. É para a turma assim constituída que temos de elaborar um projecto. Atenderemos também ao facto de que cada aluno não é só o seu mundo intrínseco mas traz consigo os seus contextos, familiar e ambiental (numa perspectiva bioecológica). Pelo Projecto curricular de turma definimos as competências essenciais e transversais para aquela turma e articulamos, horizontal e verticalmente as áreas curriculares. Seleccionamos e organizamos as experiências de aprendizagem.

É neste projecto que os professores devem plasmar a resposta às diferenças, diversidades e dificuldades dos alunos. Primeiro atendendo às características do grupo/turma enquanto tal e promovendo a função socializadora da escola depois, olhando cada aluno como único e prevendo para ele, um projecto escolar integrado e articulado. Neste projecto encaixa a definição de alternativas nos processos de aprendizagem nomeadamente, a capacidade de organizar classes que encorajem um “processo social de aprendizagem” (AINSCOW, 2005:5). É também esta a sede própria para intervir, positivamente, no processo de ensino aprendizagem de forma preventiva e, em última instância, remediativa. Podemos ter de reajustar o currículo em virtude de deficiências graves quanto aos conhecimentos e à adaptação escolar e ainda introduzir na turma sistemas específicos de apoio e dispositivos complementares para dar resposta aos alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais que o exijam. Em conclusão e, como diz Perrenoud, o professor irá priorizar os alunos que têm mais necessidade dele pois “(...) diferenciar é não dedicar a todos a mesma atenção (...)” (PERRENOUD, 2001:44).

PARTE II – Enquadramento empírico

3. Definição do Objecto de Estudo

3.1. Enquadramento contextual

Sendo a escolaridade básica obrigatória e gratuita somos confrontados com alunos cujas características, sendo muito próprias e tendo em conta Dificuldades de Aprendizagem Específicas exigem da escola que esta responda às suas necessidades. A resposta capaz a essa exigência decorre, desde logo, da Declaração de Salamanca (1994:6) que no número três do seu capítulo introdutório afirma:

[...]a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças.

Essa função da escola está bem evidente no enquadramento normativo do sistema educativo nacional. Da análise dos diplomas legais que enquadram o referido sistema ⁵ resulta que a escola, enquanto instância educativa, tem de se assumir como co-agente formador da pessoa na sua integralidade, preparando os jovens no sentido de contribuírem para o progresso da sociedade (como membros independentes e produtivos das comunidades), ao mesmo tempo que, em igualdade de oportunidades, desenvolvem as respectivas capacidades e perseguem a sua realização pessoal e profissional.

Porém, as recentes alterações legislativas produzidas no ordenamento jurídico interno, sobretudo através do já citado Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro têm levantado muitas questões ao nível da prática quotidiana da inclusão. No preâmbulo daquele normativo declara-se que “ a educação inclusiva visa a equidade educativa,

⁵ Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976, na redacção que lhe foi dada pelas Leis Constitucionais n.ºs. 1/82, de 30 de Setembro, 1/89, de 8 de Julho, 1/92, de 5 de Novembro, 1/97, de 20 de Setembro, 1/2001, de 12 de Dezembro, 1/2004, de 24 de Julho e 1/2005, de 12 de Agosto, artigos 71.º, 73.º e 74.º; Declaração de Salamanca (1994) ; Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto, art. 2.º n.º 2 e art. 3.º b) e d); Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, art. 10.º, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”; inferimos legitimamente que tal se aplica a todos os alunos da escola, a todos os alunos da classe/turma. Contudo, a aferição das necessidades educativas de um aluno não pode ser feita pela aplicação estandardizada de uma classificação internacional de deficiência como aquela que as escolas passaram a utilizar (a CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde cuja aplicação decorre do art. 6º, nº 3 do supracitado Decreto-Lei nº 3/2008) porque esta só nos revela os alunos com deficiência, numa perspectiva de diagnóstico clínico⁶, e pouco nos diz sobre as necessidades educativas de cada um dos elementos da turma na sua individualidade e enquanto grupo. Heward (2003) (cit. in RODRIGUES, 2006: 5 e 6) refere que a diferença não implica uma metodologia para cada um (uma escola nestes moldes seria ineficiente e mesmo educativamente desadequada), mas implica que se proporcionem abordagens diferenciadas ao processo de aprendizagem. E a propósito da “turma”, surge-nos um outro constrangimento a uma resposta eficaz, e que reputamos de importante no meio de outros que serão abordados ao longo deste trabalho: a classe, enquanto grupo interdependente e dinâmico, deveria permitir que fosse dado apoio aos mais vulneráveis, numa perspectiva inclusiva, sem segregação. O número de alunos por turma, na prática, não permite assegurar a efectiva concretização desde propósito já que, segundo o despacho n.º 14026/2007, de 3 de Julho de 2007 (DR: II SÉRIE, Nº 126 p 5, 5.1.a 5.4: 18805 a 18807), as turmas do 5º ao 12º ano devem ter um mínimo de 24 alunos e um máximo de 28; é evidente que não se pretende exigir a realização de um trabalho individual com cada um, mas sim o planeamento e a execução de um “programa em que os alunos possam partilhar vários tipos de interacção e de identidade” (RODRIGUES, 2008: 12) e isso é difícil de conseguir com turmas demasiado grandes.

⁶ “O objectivo geral da classificação é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde. A classificação define os componentes da saúde e alguns componentes do bem-estar relacionados com a saúde (tais como educação e trabalho). Os domínios contidos na CIF podem, portanto, ser considerados como domínios da saúde e domínios relacionados com a saúde” (CIF, 2003:5)

3.2. A pergunta de partida

Posto isto, questionamos então?

Como se organiza a Escola Básica com 2º e 3º ciclos de Jovim para responder às necessidades educativas dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas?

4. Procedimentos metodológicos

Na procura da(s) resposta(s) pretendidas será usada a metodologia do Estudo de Caso para conseguir perceber a realidade organizacional e pedagógica da E.B. 2, 3 de Jovim, e quais as respostas que esta disponibiliza aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

O método de investigação a utilizar será o da análise documental de dados preexistentes em documentos de forma textual. Recorrer-se-á à leitura e análise do Projecto Educativo de Agrupamento, do Projecto Curricular de Agrupamento e do Regulamento Interno, à luz da legislação em vigor para as Dificuldades de Aprendizagem Específicas, nomeadamente: Constituição da Republica Portuguesa de 2 de Abril de 1976, na redacção que lhe foi dada pelas Leis Constitucionais nºs. 1/82, de 30 de Setembro, 1/89, de 8 de Julho, 1/92, de 5 de Novembro, 1/97, de 20 de Setembro, 1/2001, de 12 de Dezembro, 1/2004, de 24 de Julho e 1/2005, de 12 de Agosto; Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro com as alterações introduzidas pela Lei nº 21/2008, de 12 de Maio; Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril; Despacho Normativo 50/2005, de 9 de Novembro; Despacho nº 13599/2006, de 18 de Junho, com as alterações introduzidas pelo Despacho nº 17860/2007, de 13 de Agosto e pelo Despacho nº 19117/2008 de 17 de Julho. Dela recolher-se-ão os dados conscientes e inconscientes, no sentido em que se analisará nos textos tudo o que os respectivos autores quiseram transmitir mas também tudo o mais que possa ser percebido da leitura atenta dos documentos (MARWIK, 1989, cit. *in* BELL, 2008: 106). Os mesmos serão sujeitos ao método analítico da crítica interna, sendo o seu conteúdo objecto de uma análise rigorosa em termos de interpretação jurídica quanto aos diplomas legais produzidos pelo

Ministério da Educação. Em relação aos Planos Educativo e Curricular de Agrupamento e ao Regulamento Interno a sua abordagem manterá o mesmo rigor de análise tentando descortinar-se o que efectivamente transmitem.

Uma última nota no que concerne a caracterização do meio, alunos e famílias dado que, para a efectuar se recorreu a dados preexistentes no Projecto Educativo do Agrupamento. Os dados estatísticos reflectidos nesse documento e a informação que o mesmo contém sobre esta matéria dão garantias de fiabilidade e rigor, tendo sido recolhidos e tratados no âmbito da finalidade educativa temporalmente próxima de elaboração do Projecto Educativo. Por esse motivo serão usados neste trabalho e dispensar-nos-emos de nova investigação no que a estes dados diz respeito.

5. Apresentação e análise dos documentos

5.1. Caracterização do meio envolvente, das famílias e alunos do Agrupamento de Jovim e Foz do Sousa

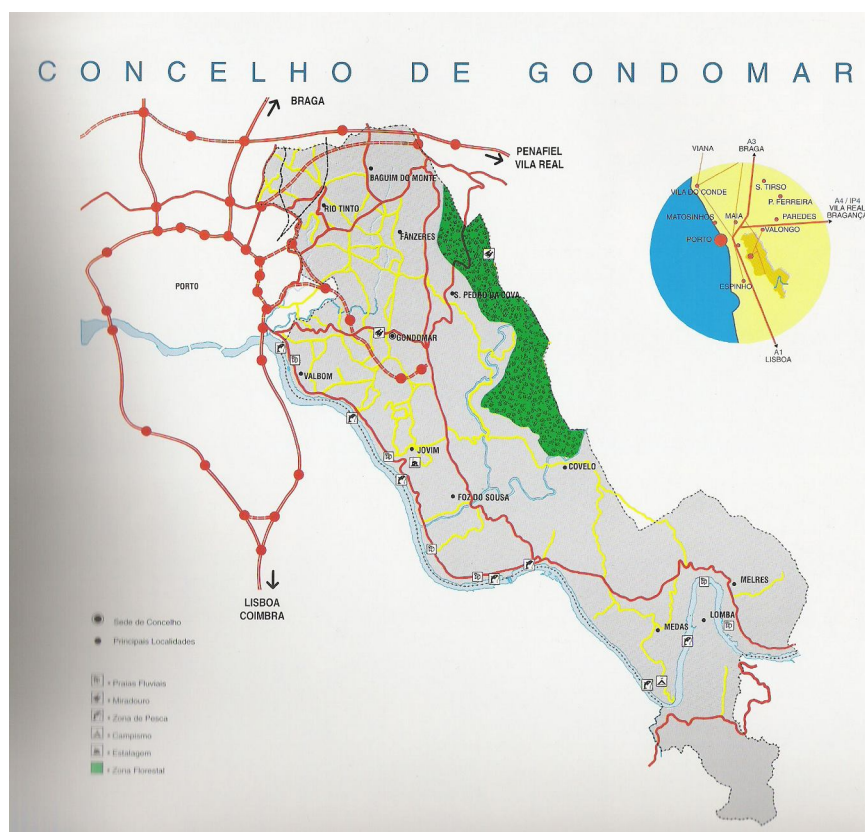
Parece-nos importante que, tendo em atenção que os alunos são antes do mais pessoas individuais, mas essa individualidade resulta duma conjugação de factores intrínsecos e extrínsecos, que têm a ver com o meio físico e social onde se inserem, que façamos uma breve caracterização do meio envolvente do agrupamento de Jovim e Foz do Sousa e das famílias dos alunos. Essa caracterização será efectuada com base nos elementos constantes do Projecto Educativo de Agrupamento (2007) e em outros que são do conhecimento público e complementam aqueles.

O Agrupamento de Escolas de Jovim e Foz do Sousa é um agrupamento vertical que tem a sua sede na E.B. 2, 3 de Jovim, sita na rua Sr.^a das Dores. Abrange as Escolas Básicas do 1º Ciclo e os Jardins de Infância das Freguesias de Jovim e Foz do Sousa. Está inserido no concelho de Gondomar.

A freguesia de Jovim é limitada, a norte e a oeste pela freguesia de S. Cosme e a este pela freguesia da Foz do Sousa, sendo constituída por 20 lugares. Nos

“Apontamentos Monográficos de Gondomar”, de Camilo de Oliveira, refere-se que não será descabido de todo considerar que na base da designação Jovim esteja o vocábulo gaélico Jouvi que significa descanso. Possui uma pequena enseada com o nome de Marecos que é um ponto de ancoradouro na margem direita do rio.

A freguesia da Foz do Sousa fica situada na parte montanhosa do concelho de Gondomar, sendo a primeira de cinco freguesias que constituem a chamada parte alta do concelho de Gondomar. Tem por limites, do nascente a freguesia do Covelo, do sul o rio Douro, do poente a freguesia de Jovim e do norte as freguesias de S. Pedro da Cova e de Aguiar de Sousa, esta última pertencente ao concelho de Paredes.



A freguesia da Foz do Sousa é atravessada ao meio pelo rio Sousa, que lhe dá o nome. Da sua componente hidrográfica fazem parte o rio Douro, o rio Ferreira e o rio Sousa.

A área de influência do Agrupamento situa-se nas freguesias de Jovim e Foz do Sousa. Os limites de influência são determinados pela área de residência dos alunos embora havendo factores que levam ao alargamento da dita área, nomeadamente de carácter pessoal (emprego dos pais, ligações familiares, ...) e que os estendem às freguesias de Melres, Covelo, S. Cosme e Rio Tinto entre outras.

Estas freguesias não têm zonas verdes públicas. Estão rodeadas de muitas matas, quintas, campos agrícolas e jardins particulares. O parque habitacional é constituído essencialmente por casas de rés-do-chão e primeiro andar, tendo também jardim e quintal. Existem muitas casas de lavoura com grandes campos de redor. Na freguesia de Jovim existem duas zonas novas urbanizadas, uma delas com infra-estruturas de luxo. As freguesias têm, cada uma, um conjunto habitacional camarário. Em Jovim existe um Centro de Apoio à Família que procede ao acolhimento provisório e de curta duração de menores em situação de risco que é gerido pela Santa Casa da Misericórdia de Gondomar.

Os censos de 2001, relativamente à população da freguesia da Foz do Sousa, apresentam os seguintes valores:

População residente – 6408
População presente – 6375
Número de famílias – 1921
Número de edifícios – 1718
Número de alojamentos – 2129

Os censos de 2001, relativamente à população da freguesia da Jovim, apresentam os seguintes valores:

População residente – 7104
População presente – 6655
Número de famílias – 2148
Número de edifícios – 1678
Número de alojamentos – 2375

As Freguesias de Jovim e Foz do Sousa são zonas de uma certa implantação de comércio. Existem bastantes cafés e restaurantes, papelarias, supermercados, pronto-vestir, mercearias, talhos, drogarias, padarias, floristas, retrosarias, hortos, etc. O sector industrial é um sector que está pouco desenvolvido. Existem pequenas indústrias

familiares, nomeadamente de ourivesaria, confecções e mobiliário. A agricultura é essencialmente de subsistência. As pessoas cultivam os seus próprios campos e fazem criação de animais domésticos, tais como galinhas, porcos, gado bovino e ovino. Existem ainda os seguintes serviços: farmácias, centro de saúde, consultórios médicos, igrejas, cabeleireiros e gabinetes de contabilidade.

Cerca de 85% dos alunos que frequentam o agrupamento são das freguesias de Jovim e Foz do Sousa. Os pais dos alunos possuem baixa escolaridade, e no 2º e 3º ciclos, cerca de 75% possuem habilitações somente ao nível do 1º ou 2º ciclos (tem-se verificado uma melhoria nestas condições sendo que, em 2007, dos pais dos alunos dos Jardins de Infância apenas 60,3% tinham apenas estes níveis de escolaridade).

De acordo com as últimas sondagens, a taxa de desemprego varia entre os 7,4% (EB 1 e EB 2,3) e os 10,8% (Jardins) e entre as mulheres mais novas há um decréscimo no número de domésticas ou em situação de desemprego. Tal parece ficar a dever-se ao facto de, sendo grande parte destas famílias apoiadas pela Segurança Social estarem abrangidas pelo regime legal para atribuição de Rendimento de Inserção Social (RSI). O benefício social de RSI impõe a elaboração de um “programa de inserção” que implica manifestar disponibilidade activa para emprego conveniente, para trabalho socialmente necessário ou para formação profissional, sob pena do agregado se ver excluído do sistema de apoio (Lei nº 13/2003, de 21 de Maio). Refira-se ainda que algumas destas mulheres frequentam os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), que o Agrupamento também proporciona.

As qualificações profissionais dos Encarregados de Educação são maioritariamente baixas pois 41,6% de pais dos Jardins de Infância e 57,5% dos pais das EB 1 e EB 2,3, são empregados não qualificados. Existe, no entanto, uma percentagem significativa de pessoas que trabalham por conta própria.

A Família apresenta maioritariamente uma estrutura tradicional sendo pouco significativo o número de famílias monoparentais (1%), recompostas ou alargadas (9%). As famílias apresentam expectativas elevadas face ao percurso escolar (mais de 90% pretende que os filhos continuem os estudos após o 9º ano) e profissional dos filhos o que parece resultar da percepção que os cursos superiores dão maiores garantias de segurança económica e social.

A grande maioria dos alunos que actualmente frequentam o Ensino Básico vive com os pais e irmãos nas freguesias de Jovim ou Foz do Sousa. Cerca de 50% dos alunos frequentou o Jardim de Infância e 25% já reprovou pelo menos uma vez o que se traduz numa alta taxa de insucesso com o seu início no 1º ciclo. Uma esmagadora maioria das crianças e jovens diz gostar da escola que frequenta essencialmente porque gosta de aprender e do convívio com amigos e colegas.

Manifestam também altas expectativas face ao seu percurso escolar dado que 74% dos alunos da EB 2,3 e 81% dos alunos das EB 1, pretendem continuar os estudos após o 9º ano e também desejam possuir um curso superior.

As crianças e jovens dizem que nos tempos livres fazem desporto ou estão com os amigos mas manifestam vontade de realizar novas actividades de carácter cultural e desportivo.

Todos os lugares das freguesias estão ligados por rede viária que permite uma boa comunicação entre eles, embora sejam ruas muito estreitas e com curvas fechadas. A Foz do Sousa e Jovim estão muito mal providas de transportes colectivos sendo unicamente servidas pela Empresa de Transportes Gondomarense. Existe praça de táxis mas não há rede de transportes urbanos nem se encontram abrangidas por transportes ferroviários.

5.2. Caracterização genérica da E.B. 2,3 de Jovim

A E.B. 2, 3 de Jovim está situada na Rua Sr^a da Dores, na freguesia de Jovim. Possui um edifício principal, de dois pisos, composto por catorze salas normais e quatro seminários. Está dotada ainda de salas específicas, nomeadamente, um Auditório, duas salas de Educação Visual, duas salas de Educação Visual e Tecnológica, uma sala de Educação Tecnológica, duas Salas de Informática, um laboratório de Ciências Naturais, um laboratório de Ciências Físico-Químicas, uma sala de Educação Musical, uma sala de Apoio Educativo, uma sala de Ciências Naturais, um gabinete de apoio às turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), uma Sala de Estudo, uma Biblioteca e Centro de Recursos, uma Sala de Directores de Turma, um Gabinete de Apoio Psicológico / Gabinete de Apoio ao Aluno, um gabinete de apoio ao Plano de Acção da Matemática, uma sala de Alunos/Ludoteca, uma Sala de Professores e uma

Sala de Funcionários não docentes. Dentro do Edifício conta ainda com uma oficina de Madeiras e possui, no exterior, duas salas, devidamente equipadas, que servem as disciplinas de Currículo Específico Individual nomeadamente, trabalhos em Couro, Modelagem e Olaria (possui forno) e Actividades da Vida Diária (possui cozinha básica).

A escola está equipada com uma cantina cuja gestão é feita por uma empresa contratada. A grande maioria dos alunos almoça na escola.

Tem uma zona de recreio bastante ampla, com campo de jogos, alguns bancos de jardim e vegetação variada. Neste espaço há uma parede de escalada e um alpendre onde os alunos se abrigam nos dias de chuva. Em espaço contíguo à escola, e com entrada directa, existe um Pavilhão Gimnodesportivo Municipal que serve as actividades escolares designadamente, a Educação Física e o Clube de Futsal.

A E.B. 2,3 teve, durante o ano lectivo 2008/2009, quinhentos e noventa e três alunos, distribuídos por vinte e duas turmas de ensino regular, cinco turmas de Cursos de Educação e Formação de Acompanhamento de Crianças e Operador de Informática (CEF: 8º e 9º anos), duas turmas de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF: 6º e 8º anos), uma turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA: 5º ano) e três turmas, em regime pós-laboral, de Educação e Formação de Adultos (EFA, B2, B3 e Secundário). A idade dos alunos diurnos oscila entre os 10 e os 17 anos. Os da noite são maiores de 18 anos.

Foram oferecidas, aos alunos diurnos, as seguintes actividades extra-curriculares: Clube de Cerâmica, Clube de Expressão Dramática, Clube de Francês, Clube de Pintura, Rádio Escola, Oficina de Música e Clube de Futsal.

A E.B. 2,3 conta com o trabalho de setenta e seis docentes, vinte e dois auxiliares de Acção Educativa e nove Funcionários Administrativos.

A Associação de Pais e Amigos da E.B. 2, 3 de Jovim é muito activa e participa em todas as actividades para as quais é solicitada.

5.3. Enquadramento legislativo nacional actual das Dificuldades de Aprendizagem Específicas no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico

Para os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, como aliás para todo e qualquer aluno, a Constituição da República Portuguesa (1976) consagra como direitos fundamentais, no Artigo 73º (Educação, cultura e ciência), que

*“[...] 1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.”*

No Artigo 74º (Ensino), dispõe-se ainda,

*“[...]1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;”*

Até 7 de Janeiro de 2008, as crianças e jovens com Dificuldades de Aprendizagem Específicas estavam abrangidas pela Educação Especial porque especificamente abrangidos pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. A partir daquela data, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, a população alvo da Educação Especial passou a circunscrever-se às crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de:

“[...]alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando de dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”(nº1 do art.1)

Assim, vemos que há um número significativo de crianças /jovens que, embora com necessidades educativas especiais, ao nível das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, não são elegíveis para beneficiarem da Educação Especial mediante a legislação em vigor e os critérios da Classificação Internacional de Funcionalidade,

Incapacidade e Saúde, cuja aplicação decorre da lei. Tendo em atenção a página electrónica da Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular relativa às FAQ'S (Frequently Asked Questions) sobre o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, as questões que orientam a elegibilidade são: A criança/jovem evidencia problemas nas funções do corpo? Apresenta problemas em algum órgão, membro ou outra estrutura do corpo? Apresenta problemas na execução das tarefas ou acções? Tem dificuldades em envolver-se nas actividades da vida diária esperadas para o seu nível etário? Existem factores ambientais que limitam, restringem ou facilitam a funcionalidade da criança ou jovem?

Podemos afirmar que tais parâmetros manifestamente excluem da Educação Especial muitos alunos e alunas que, tendo necessidades educativas específicas, podem comprometer o seu futuro académico no que respeita ao sucesso educativo plasmado na retenção ou progressão. Mas também influirá imensamente na possibilidade de cumprir metas de continuação de estudos nomeadamente em áreas para as quais a média das avaliações obtidas ao longo do ensino secundário é elemento essencial do acesso (por exemplo, entre outros, os cursos ligados às Ciências Médicas e às Engenharias).

No quadro do novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Ensino, consagrado no Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, são princípios orientadores e objectivos da autonomia, plasmados no nº 1 do artigo 4º:

- a) *Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos (...);*
- b) *Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;*
- c) *Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;*
(...)
- d) *Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão;*
(...)"

No nº2 do mesmo normativo lê-se:

“No respeito pelos princípios e objectivos enunciados e das regras estabelecidas no presente decreto-lei, admite-se a diversidade de soluções organizativas a adoptar pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas no exercício da sua autonomia organizacional, em particular no que concerne à organização pedagógica.”.

Mais adiante, o artigo 8º define “Autonomia” dizendo que:

“[...]1 – A Autonomia é a faculdade reconhecida (...) pela lei e pela administração educativa, de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos (...).”

Admite-se pois que, cumprindo os princípios e objectivos que norteiam a autonomia do agrupamento, este possa organizar-se de modo a dar respostas diversificadas aos alunos que o constituem, nomeadamente no que respeita aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas que, por não serem elegíveis para a Educação Especial nos termos já explicitados, podem beneficiar de outro tipo de acompanhamento adequado. Se tal acompanhamento implicar a dotação de recursos humanos e/ou materiais específicos, para que possa ser efectivo, terá de ser incluído e previsto no “Orçamento” que precisamente é um dos instrumentos da autonomia.

Analisaremos agora, de forma muito sucinta como, no âmbito de aplicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, se processa o percurso que pode levar a incluir ou excluir um determinado aluno da Educação Especial.

O primeiro passo é dado pela referenciação do discente realizada pelos pais/encarregados de Educação, serviços de intervenção precoce, docentes, outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem (artigo 5º). Essa referenciação será feita ao órgão de administração e gestão do agrupamento (director), que solicita ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia, um relatório técnico-pedagógico conjunto, feito por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde e que servirá de base à elaboração do programa educativo individual. Aquele relatório técnico-pedagógico faz parte integrante do processo individual do aluno, quer este cumpra, quer não, os critérios de elegibilidade (mais à frente explicitar-se-á melhor a importância do cumprimento desta exigência). Se a criança ou jovem manifestar Dificuldades de Aprendizagem Específicas (ou outras necessidades educativas de carácter permanente) que sejam atendíveis, elaborar-se-á um Programa Educativo Individual que inclui as necessidades educativas avaliadas, fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

Se a criança ou jovem não reunir as condições para ser abrangido pelas medidas da educação especial, o director do agrupamento deve solicitar ao departamento de

educação especial e aos serviços de psicologia, o encaminhamento do aluno para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem às suas necessidades.

Recorrendo de novo às FAQ'S (Frequently Asked Questions) sobre o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, pela resposta 18, percebe-se que a tutela considera que esses apoios são, entre outros possíveis, os planos previstos no Despacho Normativo 50/2005, de 9 de Novembro.

Este despacho determina actuações no âmbito da avaliação sumativa interna. O preâmbulo que o inicia lembra a acção avaliativa como (p. 6461):

“[...]parte integrante do processo de ensino aprendizagem, permitindo verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo.”

O diploma prevê a elaboração de Planos de Recuperação e de Acompanhamento.

Quanto ao primeiro, o artigo 2º prescreve:

“[...]1—Para efeitos do presente despacho normativo, entende-se por plano de recuperação o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico.

2—O plano de recuperação é aplicável aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar.

3—O plano de recuperação pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades:

- a) Pedagogia diferenciada na sala de aula;*
- b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;*
- c) Actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo;*
- d) Aulas de recuperação;*
- e) Actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.*

4—Sempre que, no final do 1º período, um aluno não tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no 1º ciclo, ou, no caso dos restantes ciclos do ensino básico, obtenha três ou mais níveis inferiores a três, deve o professor do 1º ciclo ou o conselho de turma elaborar um plano de recuperação para o aluno.”

No que concerne ao Plano de Acompanhamento, o artigo 3º determina:

“[...]1—Para efeitos do presente despacho normativo, entende-se por plano de acompanhamento o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida.

2—O plano de acompanhamento é aplicável aos alunos que tenham sido objecto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respectivo ano de escolaridade.

3—O plano de acompanhamento pode incluir as modalidades previstas no nº 3 do artigo 2º e ainda a utilização específica da área curricular de Estudo Acompanhado, bem como adaptações programáticas das disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades ou insuficiências.

4— *Decorrente da avaliação a que se refere o n.º 2, o plano de acompanhamento é elaborado pelo conselho de turma e aprovado pelo conselho pedagógico para ser aplicado no ano escolar seguinte, competindo à direcção executiva do agrupamento ou escola determinar as respectivas formas de acompanhamento e avaliação.*

5— *O plano de acompanhamento é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.*”

Para aferirmos qual o enquadramento que o Ministério da Educação estabelece para a organização dos apoios nas escolas, temos de nos socorrer da leitura do artigo 12º do Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho:

“[...]1 — O apoio educativo deve, sempre que possível, ser prestado pelo professor titular de turma ou disciplina.

2 — *Os tempos referidos na coluna 3 da tabela do n.º 2 do artigo 3.º são destinados a apoio educativo e de enriquecimento e complemento curricular, possibilitando-se assim que todos os docentes tenham, no seu horário, tempos disponíveis para apoio aos seus alunos.*

3 — *Os tempos referidos no número anterior são marcados no horário do docente, sem prejuízo da introdução de acertos ao longo do ano, de acordo com as necessidades dos horários dos alunos que, a seu tempo, frequentem essas actividades.*

(...)

7 — *O recurso à contratação de outros professores para apoio educativo apenas pode acontecer quando a componente lectiva dos docentes referidos no número anterior se encontrar preenchida e existam horas disponíveis no crédito referido no n.º 4.*

8 — *O apoio aos alunos dos diferentes ciclos e níveis de ensino pode ser prestado por qualquer docente do agrupamento/escola nos termos do artigo 10.º”*

Iniciando a leitura atenta dos documentos e a sua análise, parece-nos que chamar àquela primeira possibilidade aventada pelo despacho normativo n.º 50/2005, um “Plano de Recuperação” é viável; contudo, considerar como a lei e a tutela consideram, que “este” é o Plano de Recuperação adequado para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, será mais controverso. Com efeito, e em primeiro lugar, ele só pode ser elaborado na sequência do primeiro momento avaliativo, isto é, no final do primeiro período, mesmo que as dificuldades venham a acompanhar o aluno desde o início do seu percurso escolar o que é quase certo, dado o que dissemos na primeira parte deste trabalho sobre a condição vitalícia destas perturbações. Se no final do ano lectivo anterior o aluno transitou ou ficou aprovado com menos de três níveis inferiores a três, presume a lei que ele não revela quaisquer dificuldades e não será apoiado na sua diversidade. O mesmo quadro teremos se, tendo um contexto familiar atento e empenhado, o aluno só tiver um, dois, ou mesmo nenhum nível menor que três no primeiro período; nesse caso ele será submetido a um enquadramento de massas (ao

nível da turma), atirado para exames nacionais sem protecção e terá de se contentar, eventualmente, com duas opções: não prossegue estudos para o ensino superior ou escolhe um curso cuja média de entrada se coadune com a sua “(in)capacidade”.

Mais notamos que a força da lei é colocada, contra as actuais teorias do ensino, na remediação e não na prevenção. Afirmamo-lo tendo em mente que somente para o plano de acompanhamento se prevê especificamente a articulação com outros técnicos de educação, e o envolvimento dos pais ou encarregados de educação e dos próprios alunos.

No que diz respeito aos apoios que se possam vir a prestar aos alunos, os tempos referidos no nº 2 do artigo 12º do Despacho n.º 13599/2006, de 18 de Junho (com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Despacho n.º 17860/2007, de 13 de Agosto e pelo Despacho n.º 19117/2008 de 17 de Julho), de acordo com o artigo 3º do mesmo diploma, podem variar entre 45 e 90 minutos por semana por docente. Por outro lado, o nº 3 do mesmo artigo 12º permite a adequação pontual ao horário dos alunos, possibilidade que representa uma vantagem significativa. Salienta-se ainda, a abertura dada pelo artigo 10º, para o qual o presente normativo remete, permitindo a maximização das potencialidades dos recursos humanos a afectar aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas e otimizar o tipo de apoio de que podem usufruir, dado que, segundo este articulado (art. 10º):

“[...]3 — Os docentes podem, independentemente do grupo pelo qual foram recrutados, leccionar toda e qualquer disciplina, no mesmo ou noutro ciclo ou nível de ensino, para a qual detenham habilitação adequada.

4 — Para efeitos do disposto no número anterior, entende -se por habilitação adequada a titularidade de formação científica na área disciplinar ou nas disciplinas que integram o currículo dos alunos dos ensinos básico e secundário.”

5.4. Projecto Educativo do Agrupamento de Jovim e Foz do Sousa

No enquadramento do Projecto Educativo, sobre o qual nos debruçaremos de seguida, tais tempos podem ser atribuídos a professores que integrem o grupo de professores tutores e dos quais falaremos adiante. Esta hipótese pode fazer alguma luz na procura das respostas que buscamos.

Passando agora à leitura do Projecto Educativo do Agrupamento dela realçamos, o seguinte:

“[...]1 - PRINCÍPIOS ORIENTADORES

-Escola actuante, ligada à comunidade, transformadora e em transformação;

(...)

-Escola como espaço sócio-educativo de encontro entre pessoas, que estabelecem relações dialécticas e onde é tão indispensável o ensino como a aprendizagem;

-Escola como espaço de inclusão pessoal e social onde se valorizam os valores, as culturas e as capacidades de cada um, no total respeito pelo indivíduo e pelas suas opções filosóficas, estéticas, políticas ideológicas e religiosas;

(...)

-Escola defensora do “direito à diferença” mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

-Escola que opta por uma pedagogia activa que perspectiva o acto educativo para além dos saberes disciplinares e que investe nas potencialidades de cada um em benefício da comunidade;

(...)

-Escola que defende e deseja aprofundar os direitos da criança, promovendo a sua realização enquanto ser em crescimento, a sua formação para uma vida auto-dirigida e o reconhecimento das diferenças num quadro geral de relações sociais inclusivas;

(...)

2-FINALIDADES EDUCATIVAS

1. Promover o sucesso educativo.

-Assegurando níveis de escolaridade básica bem sucedida a todos os alunos promovendo a integração escolar, social e cultural;

-Motivando os professores, alunos e pais para um maior e mais completo envolvimento com a Escola e com o processo educativo;

-Respeitando as culturas de origem dos alunos, a sua individualidade, capacidades, necessidades e ritmos de aprendizagem;

-Promovendo processos de discriminação positiva para as crianças em risco de insucesso ou abandono escolar;

-Assegurando uma atenção e acompanhamento especial aos alunos que dele necessitam;

-Exigindo ao Ministério da Educação mais apoios, recursos e melhores condições de trabalho.

2. Desenvolver e formar todos os alunos em condições de igualdade e oportunidades no respeito pela diferença e autonomia de cada um.

-Criando igualdade de direitos e de oportunidades para todos os alunos;

- Democratizando o ensino garantindo qualidade no processo de ensino/aprendizagem e articulação entre os diferentes níveis;

-Privilegiando a relação professor aluno;

- Assegurando precocemente o diagnóstico e o acompanhamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e favorecer a sua integração escolar e social.

3. Garantir a liberdade de aprender e ensinar.

(...)

- Preparando os alunos para uma integração profissional futura em consonância com os seus interesses, capacidades e vocações;

-Promovendo a integração escolar, social e cultural.

4. Desenvolver um espírito de educação para toda a vida baseado nos pilares educativos da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

(...)

-Favorecendo o desenvolvimento integral do ser humano e de todas as suas capacidades e aptidões;

(...)

5- IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E OBJECTIVOS

PROBLEMA

Taxas de insucesso escolar elevadas quer no 1º ciclo quer no 2º e 3º ciclos e abandono escolar precoce.

Objectivos

- Repensar as causas do insucesso escolar e implementar dispositivos pedagógicos que vão no sentido de melhorar o processo de ensino aprendizagem;*
- Promover um maior apoio pedagógico, social e pessoal às crianças que se encontram numa situação de risco de insucesso escolar;*
- Diversificar as práticas pedagógicas em termos de linguagem e dispositivos pedagógicos;*
- Criar condições para a implementação de uma gestão flexível dos currículos escolares, orientando a acção educativa pela diferenciação pedagógica;*
- Promover práticas pedagógicas que desenvolvam nos alunos métodos de trabalho, curiosidade intelectual, hábitos de discussão, reflexão de argumentação, espírito de cooperação, intervenção e criatividade;*
- Apostar num ensino centrado no aluno, no desenvolvimento de competências e autonomia, recorrendo sempre que possível a práticas pedagógicas diferenciadas, plurais e com recurso a uma diversidade de linguagens com vista à promoção do sucesso educativo;*
- Criar planos de trabalho a nível das turmas que se articulem com as actividades de enriquecimento curricular e potenciem a utilização dos recursos existentes no Agrupamento;*
- Desenvolver projectos curriculares e de enriquecimento curricular em torno de temas transversais e pertinentes para os alunos;*
- Diversificar as estratégias utilizadas nos apoios educativos, aproveitando as potencialidades do Centro de Recursos;*
- (...)*
- Promover a troca de experiências, de material didáctico e de dispositivos pedagógicos entre os docentes de modo a potenciar os processos de aprendizagem por parte das crianças;*
- (...)*
- Criar percursos diversificados que permitam aos alunos uma escolha precoce de alternativas ao ensino regular, como por exemplo, currículos alternativos ou cursos de educação e formação.”*

Iniciamos por salientar os aspectos mais relevantes que decorrem do articulado aqui transcrito deste Projecto Educativo.

Nos seus princípios basilares a escola quer-se motor e objecto de transformação, vê-se como espaço de inclusão, defende o direito à diferença e promove os direitos da criança.

Quanto às finalidades que se propõe atingir, o agrupamento pretende, em primeiro lugar, promover o sucesso educativo propondo-se consegui-lo através da integração social e cultural, da motivação dos professores, alunos e pais para uma maior implicação no processo educativo, respeitando as culturas de origem dos alunos, a sua individualidade, capacidades, necessidades e ritmos de aprendizagem. Para tal promoverá processos de discriminação positiva quando necessários, garantindo a atenção e acompanhamento especial aos alunos que dele

necessitem. Perspectiva-se ainda como veículo de mudança junto da tutela. Pretende contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

É precisamente aqui que entronca a possibilidade de flexibilização e diferenciação curricular que tem de perpassar toda a realização dos Projectos Curriculares de Turma, como garantes da sua efectiva concretização.

Em segundo lugar, quer formar todos os alunos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela sua diferença, garantindo qualidade no processo de ensino/aprendizagem e articulação entre os diferentes níveis. Privilegiará a relação professor aluno e assegurará, o mais cedo possível, o diagnóstico e o acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais favorecendo a sua integração escolar e social. E, na verdade, o que o PE refere como finalidades em terceiro e quarto lugares decorrerá precisamente do que se faça para cumprimento do primeiro parâmetro.

A referenciação precoce, por quem contacta com o aluno e entrevê as suas dificuldades ao nível das aprendizagens ou do comportamento, parece ser reclamada por estes desideratos do Projecto Educativo. Seria positiva a possibilidade de existir um procedimento acessível a todos os adultos que tratam com e da criança ou jovem no contexto escolar, que institucionalizado (mas não burocratizado) permitisse dar o alerta para uma melhor monitorização e avaliação duma aparente problemática. Substituir-se-ia assim a comum conversa de corredor ou de Sala de Professores por algo mais consequente e igualmente simples. Poderia propor-se que, no âmbito da Mediação Educativa ou dos Serviços de Psicologia e Orientação, de que adiante falaremos, houvesse lugar a uma sinalização sumária que seria posteriormente encaminhada e devidamente ponderada. Tal funcionaria como triagem daqueles aparentemente pequenos problemas que os docentes e técnicos têm um certo “pudor” de referenciar no âmbito do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.

Igualmente aqui se coloca a questão de saber o que fazer com os alunos com Dificuldade de Aprendizagem Específicas a quem, tendo sido aplicado aquele plano de recuperação supra referido, conseguem transitar ou progredir e ficam ao abandono no ano seguinte porque a lei assim o permite, se não induz. Fazer este tipo de articulação entre níveis e ciclos de ensino, não parece que possa estar somente dependente da consulta dos elementos constantes do processo individual do aluno, sendo que o respeito

pela diferença e a qualidade do processo de ensino aprendizagem exigem um esforço diferente. Poder-se-á pensar na continuidade do acompanhamento por um professor-tutor no âmbito e nos termos que se irão explicitar.

Da identificação de problemas e objectivos ressaltamos apenas alguns que se prendem directamente com o nosso objecto de estudo. **O problema identificado pelo Projecto Educativo prende-se com as taxas de insucesso em todos os ciclos e o abandono escolar precoce. Quer-se por isso implementar dispositivos pedagógicos que melhorem o processo de ensino aprendizagem, assegurar um maior apoio pedagógico, social e pessoal às crianças em risco de insucesso, diversificar pedagogias e orientar a gestão flexível dos currículos para a diferenciação e múltiplas linguagens, implicando os alunos no seu processo de aprendizagem. Antecipa-se também entretecer planos de trabalho curriculares com actividades extracurriculares e desenvolver projectos significativos para os discentes. Propõe-se diversificar as estratégias utilizadas nos apoios educativos, aproveitando os recursos do Centro de Recursos. Igualmente se perspectiva promover o trabalho cooperativo entre docentes e oferecer percursos curriculares alternativos ao ensino regular.**

Parece que as condições teóricas do desenvolvimento curricular para dar resposta aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas estão reunidas neste trecho. O Projecto Educativo promove a actuação nesse sentido e postula uma concretização eficaz no Projecto Curricular de Agrupamento e nos Projectos Curriculares de Turma. Parece apenas que é muito redutor cingir a diversificação nos apoios educativos aos recursos do Centro de Recursos. Na verdade, a E.B. 2,3 de Jovim está dotada de outras infra-estruturas capazes de se complementarem com vantagem evidente para os alunos que aqui nos trazem: existe uma cozinha equipada para alunos com currículos específicos individuais, oficinas de madeiras, salas de música, espaços verdes... que tão pobremente são aproveitados e tantas potencialidades encerram na linha duma aprendizagem multifacetada, envolvente e significativa.

5.5. Projecto Curricular do Agrupamento de Jovim e Foz do Sousa

Analisando o Projecto Curricular do Agrupamento Vertical de Jovim e Foz do Sousa, ressalta que o ponto cinco se refere a Alternativas Curriculares. **Em primeiro lugar, referem-se aquelas que visam os alunos com insucesso escolar repetido e em risco de abandono e aos quais a Escola E.B. 2,3 de Jovim oferece a frequência de um Curso de Educação e Formação desde que estes se encontrem fora da escolaridade obrigatória, necessitando de uma certificação de qualificação profissional. Em segundo, prevê respostas curriculares para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, para os quais o agrupamento elaborará programas educativos individuais tendo por base a leitura, a escrita, o cálculo e o desenvolvimento/aprendizagem da autonomia. Neste sentido, a escola sede criou oficinas e estabeleceu protocolos com empresas locais, visando a preparação para a vida activa.**

Através desta observação percebe-se claramente que o Projecto Curricular não contempla nenhuma hipótese intencional de resposta às necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas que não estejam, por um lado, fora da escolaridade obrigatória e com insucesso repetido e, por outro, integrados na Educação Especial ao abrigo de um programa educativo individual.

Em termos de Projecto Curricular de Turma há um vazio relativamente a estas crianças ou jovens; ao adiantar orientações para a elaboração dos referidos projectos, o documento em análise elenca, no ponto 8.2., os seguintes objectivos:

“[...]Conceitos como cultura, realização pessoal e de grupo, criação de oportunidades, autonomia, cooperação, criatividade, responsabilidade e espírito democrático constituem-se como pontos fulcrais no desenvolvimento do projecto curricular de turma que visa:

- a) Estar de acordo com as características das turmas envolvidas, nomeadamente:*
 - As prioridades curriculares;*
 - As prioridades sociais;*
 - Os desejos e interesses;*
 - Os saberes e experiências;*
 - As formas de relação com o saber;*
 - Os recursos existentes;*
 - As dificuldades, limitações e potencialidades.*
- b) Promover o trabalho em equipa dos professores de cada turma, envolvendo os Encarregados de Educação;*
- c) Motivar à investigação;*
- d) Articular saberes, partindo das reais apetências e competências dos alunos;*
- e) «Ensinar a aprender» e «aprender a aprender»;*

- f) Desenvolver o espírito de iniciativa, de hábitos de organização de autonomia e de solidariedade;*
- g) Estabelecer uma ligação estreita entre escola/meio;*
- h) Promover a execução de trabalhos criativos e inovadores;*
- i) Gerar qualidade e diversidade nas actividades de desenvolvimento emocional.”*

Daqueles objectivos de diferenciação por excelência, tendo em conta as diferenças, diversidades e eliminando as desigualdades, pouco se retira deste articulado. Nele remete-se para a turma, aparentemente percebida como entidade abstracta, esquecendo o aluno enquanto indivíduo. Se é certo que, conforme dissemos já, pelo projecto curricular de turma definimos as competências essenciais e transversais para aquela turma e articulamos, horizontal e verticalmente as áreas curriculares, seleccionando e organizando as experiências de aprendizagem, tal terá de ser realizado em função de indivíduos, tidos cada um no seu contexto (sob pena de nos ficarmos pelo texto, igual para todas as turmas da escola). Repetimo-nos dizendo que, de forma privilegiada, deveria ser este projecto a definir alternativas nos processos de aprendizagem.

No novo Regulamento Interno que entrou em vigor no agrupamento em Maio de 2009, e do qual falaremos à frente, o artigo 62º - Organização das Actividades de Turma /Grupo, refere que a organização, acompanhamento e avaliação a desenvolver com os alunos pressupõe a elaboração de um projecto curricular de turma o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação entre a Escola e a Família.

No mesmo documento, o artigo 66º que trata das competências do Conselho de Turma, preconiza a identificação das características específicas dos alunos e a adequação do currículo àquelas características bem como a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica.

De forma expressa deveria ser este instrumento a prever, igualmente, a coordenação e complementos da intervenção no caso dos alunos que, nos termos da alínea e) do nº 1 do decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, manifestam necessidades educativas que, em face do relatório técnico-pedagógico produzido, não justificam a inclusão nas medidas da educação especial e que, por efeito deste normativo, são encaminhados para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua

situação específica. A atenção prestada a estes discentes tem implicações sérias na sua vida pessoal e académica e pode também implicar a possibilidade de adopção de medidas cuja possibilidade tem de ser equacionada com a devida antecedência. Especificando o que se pretende dizer, foi aditado ao anexo do despacho normativo 19/2008, de 19 de Março, Regulamento do Júri Nacional de Exames e dos Exames dos Ensinos Básico e Secundário, pelo Despacho Normativo nº 10/2009 de 19 de Fevereiro, o ponto 17.2 que estipula:

“[...]17.2 – Os alunos que não apresentam necessidades educativas que exijam uma intervenção no âmbito da educação espacial, cujo processo individual integra o relatório técnico-pedagógico, ao abrigo da alínea e) do nº 1 e do nº 4 do artigo 6º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, e que possuam um plano de recuperação ou um plano de acompanhamento ao abrigo dos artigos 2º ou 3º do despacho-normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, ou apresentem necessidades especiais de saúde devidamente confirmadas pelos serviços de saúde, podem usufruir de adaptações nas condições de exame, sob proposta do conselho de turma sempre que a não aplicação destas condicione a realização dos exames nacionais nas mesmas condições dos outros alunos ou a sua classificação pelos respectivos professores classificadores.”

Para além de todas as medidas já previstas ao nível do Projecto Curricular de Turma, as diligências realizadas no âmbito da referenciação e que se poderão reflectir num momento da avaliação crucial da prestação de provas de exame a nível nacional, deverão a seu tempo, ser igualmente incluídas naquele projecto. É de novo o Conselho de Turma quem tem a responsabilidade de possibilitar ao aluno esta medida de diferenciação na avaliação.

5.6. Regulamento Interno do Agrupamento de Jovim e Foz do Sousa

O Regulamento Interno do agrupamento de Jovim e Foz do Sousa é um documento que foi elaborado este ano lectivo, 2008/2009, e que contempla já as novas determinações relativas aos órgãos e estruturas de administração e gestão dos

estabelecimentos públicos de ensino, previstas no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

Por esse facto, não podemos esquecer que a partir de agora, é o Director, como órgão de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, juntamente com o Conselho Geral, quem detém o poder para elaborar o projecto de orçamento do agrupamento. Assim, em termos dos recursos materiais que tenham de ser assegurados, é a estes órgãos, a que se junta o Conselho Administrativo, que teremos de recorrer em tempo útil.

Contudo, na perspectiva da coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa, interessa-nos alinhar neste trabalho a competência do Conselho Pedagógico. Sob o Capítulo II – Órgãos de Administração e Gestão, Secção 3 – Conselho Pedagógico, e recorrendo à integral reprodução do articulado 33º do decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, o artigo 34º refere que é competência do Conselho Pedagógico:

“[...] g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;”

No capítulo 4 - Organização Pedagógica – Estruturas de Coordenação e Supervisão, está previsto no artigo 76º, incluído na Secção II - Estruturas de Organização das actividades da turma/grupo, a existência das Parcerias Pedagógicas:

“[...] A pedido do (...) Director de Turma (...), o Director pode designar um professor para estabelecer parceria pedagógica com a finalidade de estabelecer novas estratégias para superar dificuldades de aprendizagem ou de comportamento, em contexto de sala de aula.”

Esta possibilidade de parceria pode configurar uma das estratégias de pedagogia diferenciada na sala de aula prevista no citado despacho 50/2005, de 9 de Novembro, podendo-se apoiar de forma individualizada, em contexto de sala de aula, alunos que necessitam da intervenção de um adulto que, por exemplo, os ajude na organização dos materiais ou nas actividades de leitura e interpretação dos enunciados, sobretudo em disciplinas mais teóricas. Esta possibilidade, sobretudo com alunos pré-adolescentes, tem de ser bem trabalhada em termos individuais e de turma, não podendo ser imposta.

Já acima referidos, e igualmente incluídos no Regulamento Interno no Capítulo 4, Secção VI, subsecção II, artigos 166º a 169º, os Serviços de Psicologia e Orientação visam promover o desenvolvimento psicológico dos alunos, bem como o apoio psicopedagógico às actividades educativas. Entre outros, compete-lhes (Art. 167º):

- “[...] (a) Conceber e participar na definição de estratégias e na aplicação de procedimentos de orientação e acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar;*
- c) Desenvolver programas que visem o desenvolvimento de capacidades cognitivas visando o sucesso educativo dos alunos;*
- d) Promover e conduzir a avaliação psicopedagógica de alunos propostos pelos conselhos de turma para a integração no regime educativo especial;*
- e) Elaborar um relatório técnico-pedagógico onde se identifiquem as razões que determinam as dificuldades do aluno e a sua tipologia, a aplicação de medidas Educativas Especiais e as adaptações curriculares necessárias;*
- f) Colaborar na elaboração dos planos educativos individuais e nos programas educativos onde constará a caracterização do regime educativo especial e as adaptações curriculares que o aluno deve cumprir;*
- g) Proceder à avaliação global de situações relacionadas com problemas de desenvolvimento, dificuldades, precocidade de desenvolvimento, sobredotação, défices de competências e o tipo de orientação e apoio psicopedagógico mais adequado ao aluno;*
- (...)”*

A simples leitura deste articulado permite perceber a importância que têm os Serviços de Psicologia e Orientação no encaminhamento destas crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Será exigível que o serviço de psicologia possua um técnico em exclusividade de funções.

No caso das Dificuldades de Aprendizagem Específicas a intervenção dum psicólogo é da maior importância já que o seu diagnóstico é multidisciplinar, realizado por exclusão de outras patologias (ou deficiente escolarização).

Por outro lado, e referindo-nos ao comportamento sócio-emocional da criança com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, embora algumas vezes este possa não estar afectado, na maioria delas ele reflecte uma instabilidade (que pode atingir estados de depressão ou de hiperactividade), provocada por uma profunda tristeza da criança ou jovem, sentimentos de auto-condenação pelo fracasso, baixa auto-estima, por vezes comportamentos disparatados para chamar a atenção e que, em resumo, devem ser trabalhados e desconstruídos para o bem-estar e felicidade do jovem. O psicólogo/a pode aqui fazer a diferença, apoiar o aluno, apoiar a família, dar indicações de trabalho aos professores, apoiar o professor-tutor, o professor de apoio, em suma, ser um

elemento de estabilidade e de presença activa em todo o processo de superação das Dificuldades Específicas de Aprendizagem. Conseguir transmitir a todos que estas dificuldades são intrínsecas à pessoa e que, apesar delas e com elas, ela pode fazer um percurso educativo com sucesso e que a realize integralmente. Este será talvez o maior contributo dos Serviços de Psicologia e Orientação do Agrupamento.

5.7. A Mediação Educativa e o Gabinete de Apoio ao Aluno: a experiência de três anos lectivos

No Regulamento Interno do Agrupamento, inserido no capítulo 4 - Organização Pedagógica – Estruturas de Coordenação e Supervisão, Secção VI - Serviços Técnico-Pedagógicos, Subsecção I – Mediação Educativa, estão previstas algumas estruturas humanas e materiais com grande importância e impacto no quotidiano dos alunos de toda a Escola e na prossecução do Projecto Educativo do Agrupamento, especificamente no artigo 162º - Mediação Educativa, no artigo 163º - Mediador Educativo, no artigo 164º - Gabinete de Apoio ao Aluno – GAPA e no artigo 165º - Professor Tutor.

Vale a pena determo-nos um pouco nesta experiência da **Mediação Educativa** que foi sendo desenvolvida, ao longo dos três últimos anos lectivos (2006/07, 2007/08 e 2008/09), no Agrupamento de Jovim e Foz do Sousa e que agora é contemplada no seu Regulamento Interno de 2009.

No âmbito da cooperação entre a Comissão de Crianças e Jovens de Gondomar e os estabelecimentos de ensino do respectivo Município, sentiu aquela Comissão a necessidade de “desenvolver uma intervenção estratégica partilhada com vista a reduzir ou a por cobro a situações de absentismo e abandono escolar” (PAULO, 2007: 31). A Comissão considerou incentivar a prática de uma maior flexibilização curricular tendo a noção que tal só é possível “se toda a comunidade educativa reunir esforços e criar sinergias de mudança baseadas em dinâmicas criativas e inovadoras” (*Idem*: 29).

Neste contexto, aquela Entidade propôs às Escolas Não Agrupadas e aos Agrupamentos do concelho, a criação da figura do Mediador Educativo que acompanhe, no espaço escolar, a situação das crianças ou jovens em absentismo e risco de abandono

escolares. O objectivo seria o de realizar uma articulação sistemática entre a Comissão de Protecção e a Escola e permitir uma intervenção estratégica partilhada nestas situações de “exclusão escolar” (*Idem*, 31).

O enquadramento legal deste Projecto “Mediação Educativa” foi feito pelos seguintes diplomas: Lei nº 147/199, de 1 de Setembro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 31/2003, de 22 de Agosto – Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo; Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, bem como dos respectivos Agrupamentos; Despacho-Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro; Protocolo de Cooperação entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação, de 3 de Junho de 2006; Protocolo de Cooperação entre a Comissão de Crianças e Jovens, Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias, de 9 de Março de 2006.

Esta proposta de trabalho foi apresentada ao Agrupamento Vertical de Jovim e Foz do Sousa que a ela prontamente aderiu, dando início à preparação da sua implementação em Junho de 2006.

O Mediador Educativo é um professor que actua como interlocutor privilegiado entre os vários intervenientes do processo educativo/formativo do aluno: professores, directores de turma, professores tutores, encarregados de educação, Comissão Social de Freguesia, outras instituições e a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar. O Mediador actua pois a nível interno, de escola, e a nível externo, na relação com as famílias e parceiros sociais.

No Agrupamento de Jovim e Foz do Sousa são competências do professor Mediador (artigo 163º do Regulamento Interno):

- a) Contribuir para uma articulação efectiva entre o Agrupamento e a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar;
- b) Promover o combate ao absentismo/abandono escolar no Agrupamento;
- c) Contribuir para uma organização adequada das informações a prestar à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens;
- d) Contribuir para a diminuição das situações e absentismo e abandono escolares;

e) Coordenar o Gabinete de Apoio ao Aluno.

O Mediador é também o representante do Agrupamento na Comissão Social de Inter-Freguesias Douro – Poente.

No primeiro ano lectivo (2006/2007) de funcionamento desta parceria, a actuação da Mediadora Educativa, para além da frequência de acções de formação promovidas pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar, estabeleceu-se fundamentalmente à volta do levantamento, um pouco acidental e de forma aleatória, dos casos de insucesso, absentismo e abandono escolares. No final do ano lectivo, foi pedido aos directores de turma, professores titulares de turma e Educadores o apuramento e registo das situações que pudessem comprometer o sucesso educativo dos alunos no ano lectivo 2007/2008 especificamente, fuga à escolaridade, absentismo, comportamento, aproveitamento e situação familiar de risco. Na posse dessas informações a Mediadora procedeu à sua análise e complementação, no sentido de tornar esse levantamento mais consistente e poder, com base nele, sinalizá-las à Comissão ou monitorizá-las logo a partir do início do ano lectivo. Igualmente sustentada nestas informações, nas primeiras reuniões de Conselhos de Turma do segundo e terceiro ciclos, a Mediadora esteve presente e alertou os restantes docentes para as problemáticas que poderiam comprometer o sucesso educativo daqueles alunos, implicando todos no seu acompanhamento mais próximo. Ao longo de todo o ano foi articulando a sua prática com os Directores de Turma e a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar.

No final desse primeiro ano de actuação, a Mediadora Educativa sentiu a necessidade de partir para uma nova fase na concepção de estratégias e instrumentos de combate ao absentismo e abandono escolares. Acolheu assim uma sugestão feita pela Professora tutora nomeada pelo Ministério da Educação para a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar (no âmbito do citado Protocolo), no sentido da implementação de um Plano de Acção Tutorial que respondesse às solicitações do Despacho nº 50/2005, de 9 de Novembro (“Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno”).

A Mediadora elaborou uma proposta de projecto de acção e intervenção adequado à realidade do Agrupamento e submeteu à apreciação dos órgãos de gestão e administração a possibilidade de implementação de um **Plano de Acção Tutorial** que permitisse alcançar aqueles objectivos, através do desenvolvimento de *Programas de Tutoria*, e a criação do **Gabinete de Apoio ao Aluno** como estrutura organizacional que abrangesse as valências da Mediação Educativa e do Plano de Acção Tutorial. Este Gabinete, dotado de recursos humanos e materiais necessários ao acompanhamento do desenvolvimento individual, social e escolar das crianças e jovens do Agrupamento, permitiria a abertura a novas respostas à diferença e diversidade dos alunos, no âmbito da alternativa e complemento de estratégias e da flexibilização curriculares.

O Perfil do Professor Tutor foi definido de acordo com características e competências muito práticas, isto é, aquele professor que está disponível para acolher / procurar, ouvir, motivar, acompanhar o/a aluno/a contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Esta proposta foi aprovada pelos órgãos competentes e, no ano lectivo de 2007/2008, foi organizado um espaço onde passou a funcionar o referido Gabinete de Apoio ao Aluno (GAPA). Uma sala pequena, acolhedora, pintada de novo, com uma grande janela com vista directa para o recreio e para o campo de jogos, dotada de linha de telefone e que agrada à maioria dos alunos que dele usufrui. A Mediadora teve o cuidado, que aqui se refere por se ter a percepção de ter contribuído positivamente para a implantação do projecto, de reunir com as Coordenadoras do 2º e 3º ciclos no sentido de alinhar critérios de funcionamento do Gabinete de forma a não colidir com outras competências já estabelecidas na Escola, nomeadamente ao nível da Direcção de Turma, tendo-se produzido um documento conjunto para informação dos Directores de Turma e que aqui se reproduz:

Informação aos DT sobre o G.A.P.A. (Gabinete de Apoio ao Aluno) - Ano Lectivo 2007/2008

G.A.P.A – Gabinete de Apoio ao aluno – âmbito de acção: <ul style="list-style-type: none"> • Intervenção primária no combate ao absentismo, abandono e insucesso escolar – Projecto da <u>Mediação Educativa</u>; • Programas de tutoria no âmbito e para os efeitos do <u>Despacho nº 50/2005</u>, de 9 de Novembro; 	
Objectivos: <ul style="list-style-type: none"> a. <i>Monitorizar e prevenir situações que possam constituir risco para o aluno, dentro ou fora do contexto escolar;</i> b. <i>Envolver os Pais/Encarregados de Educação na sua vida escolar mediando, se necessário, na relação com a escola e com os respectivos educandos;</i> c. <i>Favorecer a plena integração no contexto escolar, funcionando como meio facilitador da convivência, no diálogo e no respeito entre todos;</i> d. <i>Contribuir para o desenvolvimento de competências sociais apoiando e promovendo iniciativas diversas;</i> e. <i>Estimular o desenvolvimento do auto-conceito do aluno fomentando tudo quanto para isso possa contribuir, no seu quotidiano escolar;</i> f. <i>Contribuir para que o aluno beneficie de condições adequadas ao seu sucesso educativo, intermediando/colaborando com os Conselhos de Turma, o Director de Turma, os SPO e outros parceiros, nomeadamente na implementação das medidas previstas no Despacho nº 50/2005 de 9 de Novembro;</i> g. <i>Contribuir para que o aluno elabore um projecto de vida individual e socialmente significativo e que promova a sua realização pessoal e profissional.</i> 	Perfil do Aluno candidato à tutoria: <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Revela dificuldades de integração na escola/turma;</i> b) <i>Manifesta comportamentos perturbadores do normal funcionamento da escola/turma;</i> c) <i>Mostra dificuldades e/ou competências pouco desenvolvidas na construção das aprendizagens;</i> d) <i>Manifesta grande absentismo;</i> e) <i>Está em risco de abandono escolar;</i> f) <i>Tem muito pouco acompanhamento familiar e/ou passa grande parte do dia na escola;</i> g) <i>Procura o apoio do GAPA por sua iniciativa.</i>

O Conselho Executivo da época dotou igualmente o GAPA com quinze professores a quem distribuiu tempos de apoio educativo para esse fim. Alguns foram sugeridos pela Mediadora e contactados antes da distribuição dos horários, outros não. Destes, uns consideraram a experiência muito positiva e pediram para a continuar este ano lectivo; outros, não revelaram perfil nem vontade em prosseguir com estas funções embora, alguns dentre eles, tenham continuado a exercê-las por constarem dos horários que lhes foram atribuídos. Esta situação revelou-se num dos constrangimentos que deverão ser tidos em conta no sentido de melhorar as condições de funcionamento e que passará pela melhor compreensão, por parte dos órgãos de direcção, do perfil do Professor Tutor.

Logo no início do ano, e com base nos elementos recolhidos no ano anterior, a Mediadora Educativa foi contactando alguns alunos, informalmente, sugerindo-lhes que “passassem” pelo GAPA para uma conversa tranquila sobre as suas dificuldades pessoais e escolares; a adesão demonstrada pelas crianças e jovens foi muito positiva e iniciou-se logo ali a sugestão de cooperação de alguns deles com professores tutores específicos. Saliente-se que o facto da professora que assume as funções de Mediadora Educativa ser professora ou já ter sido da maioria dos alunos da E.B. 2,3 de Jovim representa uma mais-valia, no sentido em que tem conhecimento e contacto com um

grande número de alunos e pertence a muitos Conselhos de Turma, o que lhe confere grande abertura com os demais docentes e acesso a informação proveniente de várias fontes, sobre os alunos e famílias.

Houve a necessidade de, em concreto, definir as funções do Professor Tutor que orientassem a sua actuação, a saber:

1. Estar disponível, no seu horário, no Gabinete de Apoio ao Aluno para acolher qualquer aluno que aí se dirija, ouvindo-o e orientando-o;
2. Garantir ao aluno o sigilo de tudo quanto de pessoal for referido, requerendo sempre a autorização expressa do mesmo para levar a questão ao conhecimento de um terceiro;
3. Elaborar um Plano Individual de Tutoria para o aluno que dele necessite (a elaboração do Plano Individual de Tutoria, no âmbito do DL n.º 50/2005 de 9 de Novembro deve ter, como referência fundamental, as necessidades elencadas pelo Conselho de Turma sem prejuízo de outras que se revelem pertinentes);
4. Agendar encontros com o aluno no âmbito do Plano Individual (regra: 45 minutos/semana);
5. Avaliar periodicamente a aplicação do Plano Individual – a realizar nos diferentes momentos de avaliação das actividades lectivas e mediante o documento a entregar ao Director de Turma antes das reuniões de Conselho de Turma de Avaliação;
6. Reajustar o Plano Individual sempre que necessário (para o efeito aconselha-se a recolha de informações junto dos professores da turma, dos colegas do aluno e dos auxiliares de acção educativa);
7. Proceder à avaliação final do Plano Individual no termo do ano lectivo respectivo.

Os Directores de Turma começaram a manifestar melhorias na atitude de alguns alunos face à escola, logo nas reuniões do final do primeiro período.

Os alunos, sobretudo os do quinto ano e que passavam a maior parte do dia na escola, começaram a recorrer ao GAPA para conversar e mesmo para fazer os trabalhos de casa e estudar, embora a escola também tenha Sala de Estudo supervisionada.

Aconteceu mesmo que algumas alunas se juntaram de maneira a frequentarem o GAPA para melhorar notas, com intenção de subir de nível quatro para nível cinco. O trabalho de apoio educativo correu a par com o acompanhamento feito pela Mediadora nas situações graves de grande absentismo escolar ou risco e que implica um contacto permanente com a família e a articulação com os parceiros sociais nomeadamente, com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens.

Resultante do “feedback” dos alunos, por informações recolhidas dos tutores e pelo que foi recolhendo dos conselhos de turma, a partir do segundo período a Mediadora começou a aperceber-se de alguns alunos que manifestamente tinham problemas de leitura e escrita. Estes alunos eram alguns dos que revelavam crescente desinteresse face às actividades lectivas, tinham faltas intercaladas, e o seu nome foi surgindo associado a questões disciplinares, pelo que eram indicados para GAPA e em alguns casos sinalizados por absentismo à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. A Mediadora solicitou à psicóloga do Agrupamento a avaliação psicopedagógica destes alunos e orientações de actuação com os mesmos. Nos casos que diagnosticou com perturbação de leitura, escrita e cálculo e compatíveis com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, a psicóloga indicou que os alunos deveriam ser acompanhados por um Professor Tutor que os auxiliasse na superação das suas dificuldades.

Efectivamente, a facilidade que representa a existência de um espaço próprio é uma mais-valia no apoio a alunos cuja auto-estima, na maioria das vezes, está seriamente depauperada. Permite ainda um tipo de aprendizagem-ensino, no sentido que lhe foi dado na primeira parte deste trabalho: uma aprendizagem-ensino contextualizada e significativa, mediada pelo tutor, individual e grupal. O tutor terá assim a possibilidade de interagir com o aluno em contextos diversificados, proporcionando-lhe experiências multissensoriais de aquisição de conhecimentos e competências. Orientado por um professor especializado em Educação Especial e pelos Serviços de Psicologia e Orientação, pode trabalhar as estratégias de estudo mais adaptadas a cada aluno em concreto, ajudando-o a descobri-las e fomentando a sua utilização e ajuste permanentes. Poderá ainda estabelecer um modelo que siga os seguintes princípios básicos da intervenção em Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Sistemática, num mínimo de duas vezes por semana; Estruturada, realizando-se abordagens com materiais

específicos previamente definidos; Focalizada, partindo do nível de funcionamento actual; Individualizada ou em pequeno grupo de máximo três crianças e desde que manifestem comprometimento nas mesmas áreas; Atempada, o que quer dizer que, não podendo ser preventiva deverá ser implementada o mais depressa possível; Assumir um modelo de treinamento misto (KIRK e GALLAGHER, 2002: 392) que abranja a recuperação ao nível do desenvolvimento e ao nível das aprendizagens académicas; Multissensorial, recorrendo à utilização de todos os sentidos e à experimentação; Realizada em local próprio e numa sala com poucas fontes de distração; Abordagem multidisciplinar e multiprofissional. Nesta hipótese de trabalho todos podem estar implicados: aluno, pais/encarregados de educação, professores da turma, professor tutor, psicólogo e desejavelmente, um docente especializado em educação especial.

Acresce que, tendo em conta a dificuldade de deslocação dos alunos ao centro de Gondomar ou ao Porto, em virtude da falta de transportes públicos urbanos já referida na caracterização do meio, muitas vezes este apoio poderá ser o único de que o aluno alguma vez possa beneficiar. Estas necessidades educativas manifestada pelas crianças ou jovens nem sempre, ou muitas vezes, são ainda mal percebida por pais, sociedade e mesmo docentes, e frequentemente são conotadas com deficiência cognitiva e/ou resultante de pouco empenho familiar no processo educativo. Com estes pressupostos parece que será de esperar um fraco compromisso dos encarregados de educação em levar o menino/a a um grande centro onde possa beneficiar de apoios especializados, ainda por cima pagos, sem contribuição do sistema nacional de saúde por não cumprimento dos critérios de elegibilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

Nas reuniões de Conselho de Turma de final de ano lectivo 2007/2008, foram indicados, para 2008/2009, alunos que beneficiariam com a realização dum Plano de Tutoria no ano lectivo seguinte; para os alunos que transitaram com Plano de Acompanhamento essa indicação foi praticamente absoluta. Os docentes reconheceram as virtualidades do projecto e foram-lhe dando reconhecimento expresso e tácito, na sua actuação diária.

No final do ano lectivo 2007/2008 foi realizada uma reunião geral de tutores em que foram apresentados os indicadores de funcionamento do projecto e se procedeu à sua avaliação. Os números estão representados nas tabelas abaixo:

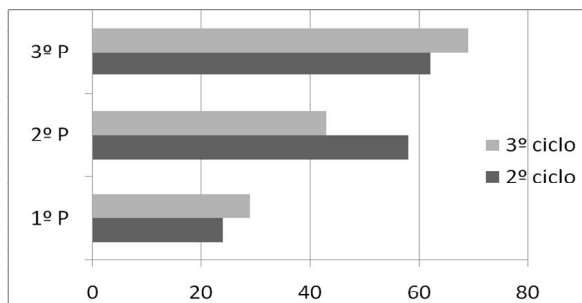


Gráfico 1: N° intervenções/período/ciclo 07/08

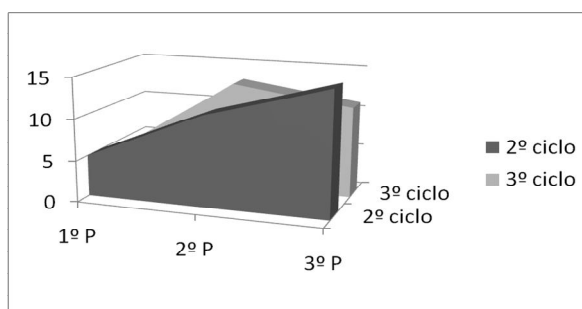


Gráfico 2: Plano Tutoria /Período /Ciclo 07/08

No sentido de melhor dar resposta aos alunos com quadro de Dificuldades de Aprendizagem Específicas foi requisitado à Biblioteca Escolar que, no início do presente ano lectivo de 2008/2009, adquirisse os Cadernos de Reeducação Pedagógica da autoria da Dr^a Helena Serra, para possibilitar o trabalho a nível de treino de competências básicas de leitura, escrita e cálculo. Os alunos identificados foram auxiliados pelos tutores, em termos das estratégias de estudo mais adequadas às suas dificuldades, na organização dos materiais para as actividades lectivas e no treino daquelas competências básicas. A regra de horário de apoio no GAPA é de quarenta e cinco minutos por semana mas, para estes alunos, os professores que os acompanharam dedicaram-lhes noventa minutos e num caso, cento e trinta e cinco minutos por semana, ou seja, quarenta e cinco minutos *pro bonum* do tutor. Todos os jovens assim apoiados melhoraram a sua auto-estima e interesse pelas actividades lectivas e obtiveram sucesso no final do ano lectivo, excepto um.

Por indicação ou colaboração da Mediadora Educativa, ao longo deste ano, foram sinalizados para a Educação Especial, cinco alunos que, embora tivessem pertencido a Escolas do Agrupamento, alguns desde o Jardim de Infância, nunca tinham visto promovida a sua avaliação em termos de diagnóstico de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Destes, dois foram já abrangidos pelas medidas do decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro e outros dois serão abrangidos a partir do próximo ano lectivo. Igualmente por solicitação da Mediadora Educativa e da Professora – Tutora, apesar de nunca ter sido referenciado para a Educação Especial, o aluno supra mencionado e que ficou retido, foi submetido a uma avaliação psicopedagógica, tendo sido requerida autorização especial à Direcção Regional de Educação do Norte para que seja abrangido pelas medidas do referido decreto-lei nº 3/2008 no próximo ano lectivo; em alternativa e será integrado num curso de Educação e Formação.

Outros alunos, cujas perturbações, contexto familiar, social e cultural assim aconselharam, foram convidados a ingressar em percursos curriculares diferenciados que a Escola oferece, nomeadamente, Cursos de Educação e Formação de Acompanhamento de Crianças e de Técnico de Informática e uma Turma de Percursos Curriculares Alternativos (PCA).

As minutas de Plano de Acompanhamento e de Plano de Recuperação que a Escola adoptou para os segundo e terceiro ciclos passaram a incluir um espaço que permite assinalar se o aluno está indicado para ser apoiado no GAPA, no âmbito de um Plano de Tutoria. Também as minutas das actas de Conselho de Turma do terceiro período do ano lectivo 2008/2009 incluíram um espaço destinado às apreciações emanadas do Professor Tutor, sob o título “GAPA”, o que reflecte este reconhecimento assumido.

Conforme referido no início deste texto dedicado à Mediação Educativa e ao Gabinete de Apoio ao Aluno, o novo Regulamento Interno do Agrupamento, aprovado em 2009, consagra a figura do Mediador Educativo, o Gabinete de apoio ao Aluno e o cargo de Professor Tutor. Os articulados que os enquadram representam um compromisso entre a opinião da Comissão de Elaboração do Regulamento Interno e a posição da Mediadora Educativa. Por outro lado, este novo Regulamento dá assento no Conselho Pedagógico à Mediação Educativa, como estrutura de orientação e acompanhamento dos alunos.

Com vista à melhoria de uma actuação diferenciada em contexto escolar e de promoção da cooperação com a rede social e restantes entidades com competências em matéria de infância e juventude, a Mediação Educativa dinamizou as seguintes acções:

- Acção de sensibilização sobre o contributo da CPCJ de Gondomar/Projecto de Mediação Educativa no combate ao absentismo e abandono escolares. Público-alvo: Educadoras, Professores do primeiro, segundo e terceiro ciclos;
- Acção sobre “Sexualidade e Afectos” conjuntamente com os professores de Cidadania dos Cursos de Educação e Formação. Público-alvo: alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF);
- Acções de sensibilização subordinadas ao tema “Parentalidade Positiva – metodologias de intervenção”. Público-alvo, em dois momentos distintos: professores do segundo e terceiro ciclos e Pais/Encarregados de Educação dos Jardins-de-infância e Escolas do primeiro ciclo;
- Acção de formação “Metodologias de Intervenção dos Processos Tutelares Educativos”. Público-alvo: alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF).

Não podemos deixar de referir ainda alguns contributos essenciais na abordagem e resposta às necessidades dos alunos e à promoção do seu sucesso educativo e desenvolvimento integral, tão harmonioso quanto possível. A actuação da Mediação Educativa foi amplamente sustentada pelos Serviços de Psicologia e Orientação, cuja técnica apoiou os alunos para além do seu reduzido horário, e que está afecto unicamente aos cursos CEF; pelo “Projecto Escolhas”, a funcionar num dos conjuntos habitacionais camarários da freguesia de Jovim e que, implantado fisicamente no aglomerado, muitas vezes vai “bater à porta” dos alunos, num reforço da mediação entre a instituição escolar e a família; as técnicas da Segurança Social, responsáveis pelos agregados familiares beneficiários de Rendimento Social de Inserção e que se disponibilizaram a realizar o acompanhamento psicológico das crianças e jovens em risco sério de abandono e com muita falta de acompanhamento familiar, no espaço escolar. Para tal foi pré-estabelecido um horário no Gabinete de Apoio ao Aluno, reservando-o para esse fim.

Devemos ainda dizer que seria importante que se implementasse, no próximo ano, alguns ajustes ao funcionamento da Mediação e do Gabinete de Apoio aos Alunos, a saber:

- Escolher os professores respeitando o perfil do Professor-Tutor (a reforçar para 2009/10);
- Elaborar os Programas de Tutoria com base nas informações dos professores do aluno, dos Serviços de Psicologia e Orientação e, se existir, do plano de recuperação/acompanhamento, que deve ser entregue ao tutor pelo director de turma;
- Definir o Programa de tutoria com a colaboração da Mediadora que para o efeito deverá reunir com o professor tutor do aluno;
- Agendar reuniões de Conselho de Tutores no início do ano lectivo e antes do final de cada período;
- Realizar a primeira sessão de tutoria com a presença do/a Encarregado/a de Educação;
- Organizar um dossiê contendo materiais de apoio à implementação dos Programas de Tutoria
- Requerer a atribuição de horas de apoio à Mediação por parte de um psicólogo;
- Atribuir mais horas para a coordenação da Mediação Educativa;
- Apostar na formação para os tutores, nomeadamente no que se refere à intervenção no âmbito dos Problemas de Comportamento e das Dificuldades de Aprendizagem Específicas.
- Dotar o Gabinete de um computador com acesso à internet e uma impressora que apoie a organização administrativa e o trabalho com os alunos.

6. Considerações finais

Iniciámos este trabalho de investigação porque nos propusemos perceber como pode a E.B. 2,3 de Jovim responder às necessidades educativas dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Em primeiro lugar, procedemos a um enquadramento teórico e à delimitação do conceito prévio de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. De seguida, delimitámos conceptualmente a definição abrangente de Currículo e fizemos uma abordagem da Teoria do Desenvolvimento Curricular. Tomámos como elementos fundadores da reflexão sobre a E.B. 2, 3 de Jovim os diplomas legais do ordenamento jurídico nacional que enquadram as respostas possíveis à problemática das dificuldades de aprendizagem e aos quais as escolas têm de referenciar as suas formas de actuação, as suas estruturas e instrumentos organizativos e pedagógicos. Analisámos aqueles normativos e identificámos algumas das suas virtualidades e constrangimentos no que respeita ao nosso questionamento inicial. Pela análise documental do Projecto Educativo de Agrupamento, do Projecto Curricular de Agrupamento e do Regulamento Interno de Agrupamento, tentámos perceber como a instituição olha para os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Quais as respostas de integração, sucesso educativo e realização pessoal que intencionalmente, ou não, lhes proporciona; quais as soluções que, dentro do quadro legislativo nacional e no âmbito dos diplomas internos, são passíveis de serem instituídas ou melhoradas.

Quais são então as conclusões que derivam deste trabalho?

- A Constituição da República Portuguesa (1976) consagra, como direitos fundamentais, os direitos à educação, à cultura e a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino e êxito escolar;
- O Projecto Educativo do agrupamento perspectiva a escola como espaço de inclusão, defende o direito à diferença e promove os direitos da criança;
- O Projecto Curricular de agrupamento faz referências pouco precisas à diferenciação curricular; contudo, o novo Regulamento Interno prevê que no Projecto Curricular de Turma se identifiquem as características específicas dos alunos e se adequé o currículo àquelas particularidades adoptando estratégias de diferenciação pedagógica;
- As freguesias de Jovim e Foz do Sousa, áreas de influência da E.B. 2,3 de Jovim, são fundamentalmente semi-rurais;

- As freguesias, mesmo estando geograficamente perto do centro de Gondomar e do Porto, estão muito isoladas por falta de transportes urbanos e os alunos têm dificuldades em aí se deslocarem. Essa situação pode reflectir-se no acompanhamento aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem em centros especializados pelo que o apoio prestado pela escola pode ser o único de que alguma vez beneficiarão;
- A maioria dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos do 2º e 3º ciclos têm escolaridade apenas ao nível do 1º ou 2º ciclo e são profissionais não qualificados, embora tenham expectativas elevadas em relação à escolarização das crianças ou jovens a seu cuidado e no que respeita à sua profissão futura;
- Alguns alunos que apresentam interesses divergentes dos escolares e dificuldades na sua prestação académica sofrem de um nível de envolvimento dos cuidadores muito baixo, sendo que alguns ambientes familiares podem mesmo ser considerados de risco.
- Cerca de metade dos alunos da E.B. 2, 3 frequentou o Jardim de Infância e cerca de um quarto dos alunos já ficou retido pelo menos uma vez, com início no 1º ciclo. Não se tendo ainda realizado qualquer reflexão intencional sobre esta problemática podemos perspectivar aqui um tema para reflexão futura, no sentido de saber quantas destas retenções tiveram a ver com DAE, qual a resposta da escola às situações positivas e qual as melhorias que se podem implementar.
- A maioria das crianças e jovens gosta da escola e usa-a como segunda casa. Se esta realidade se apresenta, por um lado, muito preocupante porque denota grande falta de apoio familiar, por outro pode ser aproveitada para, maximizando os recursos humanos e materiais existentes, promover outro tipo de envolvimento alternativo que possam, de alguma forma, ajudar a suprir dificuldades ao nível do desenvolvimento de áreas básicas.
- Referimo-nos, nomeadamente às infra-estruturas capazes de diversificarem os apoios educativos, com a vantagem evidente de possibilitarem a aprendizagem

multissensorial, tão importante para os alunos com DAE tais como, uma cozinha equipada para alunos, oficinas de madeiras, salas de música, espaços verdes...

- O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, retirou da Educação Especial crianças e jovens que, embora com necessidades educativas especiais ao nível das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, não são considerados elegíveis em face da aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).
- Alguns alunos da E.B. 2,3 de Jovim com DAE têm vindo a ser aconselhados a ingressar em Percursos Curriculares Alternativos ou cursos CEF.
- Alguns alunos com DAE podem ser abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Essa possibilidade parece ter sido afastada por alguma deficiente interpretação da legislação e/ou indicações pouco claras por parte da tutela.
- Os alunos que tenham dificuldades graves de carácter permanente devem ser incluídos na Educação Especial logo que possível. A referenciação depende de qualquer interveniente no processo educativo e não só do Coordenador da Educação Especial ou do Director de Turma. Partir do princípio, como parece ter acontecido em alguns casos, de que “nada se pode fazer”, é o passo decisivo para o fracasso da acção educativa e mesmo eticamente condenável.
- Os alunos que nos termos da alínea e) do nº 1 do decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, manifestam necessidades educativas que, em face do relatório técnico-pedagógico produzido, não justificam a inclusão nas medidas da educação especial, por efeito deste normativo, podem e devem ser encaminhados para os apoios disponibilizados pela escola;
- Esses alunos podem ainda beneficiar de condições especiais de avaliação nos exames nacionais e, para isso, o seu processo individual deve ser preparado atempadamente (ponto 17.2 do Despacho Normativo nº 19/2008, de 19 de Março, aditado pelo Despacho Normativo nº 10/2009, de 19 de Fevereiro);
- Parece existir, ao nível dos professores, nomeadamente Directores de Turma da E.B. 2,3 de Jovim, um desconhecimento desta possibilidade o que se pode

afirmar pela constatação de não ter ainda havido diligências no sentido de organizar os processos dos alunos que podem vir a ser abrangidos por aquelas condições. Esta lacuna deverá ser tida em conta na preparação do plano de acção da Mediação Educativa no próximo ano lectivo.

- O novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Ensino, consagrado no decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, permite que o Agrupamento se organize de modo a dar respostas diversificadas aos alunos que o constituem, nomeadamente no que respeita aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas não elegíveis nos termos referidos.
- Já anteriormente essa possibilidade era efectiva (Decreto-Lei nº 115-A/ 98, de 4 de Maio) e o Agrupamento, entre outros, estruturou um Serviço Técnico-Pedagógico de Mediação Educativa, em cooperação com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar e implementou um Plano de Acção Tutorial bem como instituiu um Gabinete de Apoio ao Aluno (GAPA).
- O Gabinete de Apoio ao Aluno que é um espaço físico, de uso individual, de suporte à actividade da Mediação Educativa e à implementação de programas de tutoria.
- Essa estruturação foi realizada no âmbito e para os efeitos da Mediação e tem viabilizado a elaboração de programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento dos alunos que também estão previstos no despacho normativo 50/2005, de 9 de Novembro. Este âmbito alargado de acção tem permitido que se elaborem planos de recuperação independentemente de ter ocorrido ou não o primeiro momento de avaliação.
- Efectivamente, os planos de recuperação previstos no Decreto-Lei nº 50/2005, de 9 de Novembro, só podem ser elaborados no final do primeiro período lectivo e estão dependentes da verificação de três ou mais níveis inferiores a três. Com o enquadramento do Plano de Acção Tutorial esse apoio só depende da verificação da sua necessidade.

- Os apoios educativos para, os quais o Decreto-Lei nº 50/2005, de 9 de Novembro e a alínea e) do nº 1 do decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro remetem, estão previstos no horário dos professores mas podem ser adequados, pontualmente, ao horário dos alunos. A sua eficácia pode assim ser melhorada tomando em consideração que alguns desses docentes estão afectos ao Gabinete de Apoio ao Aluno. Esta facilidade permite uma melhor adaptação às exigências que decorram do acompanhamento de um aluno específico, em qualquer altura do ano (Despacho nº 19117/2008, de 17 de Julho). Esta oportunidade deve ser claramente entendida pela Direcção do Agrupamento, de molde a que não seja interpretada como um problema acrescido em relação a estes discentes. Aos próprios tutores haverá que previamente passar muito bem a informação e implicá-los na concretização desta flexibilização de horários.
- O professor-tutor terá a possibilidade de interagir com o aluno em contextos diversificados, proporcionando-lhe experiências multissensoriais de aquisição de conhecimentos e competências.
- Decorre igualmente da reflexão que o professor-tutor tem a virtualidade de, podendo acompanhar o aluno ao longo de vários anos, conseguir uma continuidade de trabalho e de suporte afectivo-emocional, cuja influência no percurso académico e pessoal da criança ou jovem é óbvia. Se houver descontinuidade nesse processo, o Mediador Educativo sempre assumirá uma transição bem estruturada para uma outra equipe de trabalho.
- Seria desejável que o Gabinete de Apoio ao aluno contasse com a colaboração de um professor especializado em Educação Especial e com a colaboração dos Serviços de Psicologia e Orientação, em horário específico, para melhor poder implementar um modelo de intervenção que siga os princípios básicos da intervenção em Dificuldades de Aprendizagem Específicas.
- No enquadramento da actuação da Mediação Educativa ou dos Serviços de Psicologia e Orientação, considera-se que seria recomendável a implementação de um sistema de pré-sinalização de alunos que eventualmente possam apresentar características de alerta de DAE e que, de forma muito simplificada

seja utilizável pelos docentes que tenham dúvidas sobre a necessidade de sinalização ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, em substituição da prática informal e por vezes acidental da “conversa de corredor”.

- Optamos por repetir, nesta conclusão, aquelas sugestões que elencámos para potenciar o funcionamento da Mediação Educativa e do Gabinete de Apoio ao Aluno, nomeadamente:
 - A escolha dos professores respeitando o perfil do Professor Tutor;
 - A elaboração dos Programas de Tutoria com base nas informações dos professores do aluno, dos Serviços de Psicologia e Orientação e, se existir, do plano de recuperação/acompanhamento, que deve ser entregue ao tutor pelo director de turma;
 - A definição do Programa de tutoria com a colaboração da Mediadora que para o efeito deverá reunir com o professor tutor do aluno;
 - O agendamento de reuniões de Conselho de Tutores no início do ano lectivo e antes do final de cada período;
 - A realização da primeira sessão de tutoria com a presença do/a Encarregado/a de Educação;
 - A organização de um dossiê contendo materiais de apoio à implementação dos Programas de Tutoria;
 - A atribuição de horas de apoio à Mediação por parte de um psicólogo;
 - O aumento de horas atribuídas à coordenação da Mediação Educativa;
 - A aposta na formação para os tutores, nomeadamente no que se refere à intervenção no âmbito dos Problemas de Comportamento e das Dificuldades de Aprendizagem Específicas;
 - O apetrechamento do Gabinete com um computador com acesso à internet e uma impressora que apoie a organização administrativa e o trabalho com os alunos.

- O Mediador Educativo é um interlocutor privilegiado entre os vários intervenientes no processo educativo/formativo do aluno: professores, directores de turma, professores tutores, encarregados de educação, Comissão Social de

Freguesia, outras instituições e a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar.

- O Regulamento Interno do Agrupamento prevê ainda que os alunos possam beneficiar de um professor que lhes preste apoio individualizado, no âmbito das Parcerias Pedagógicas.

Conclui-se referindo que, em face de todo o exposto, a E.B. 2, 3 de Jovim responde já com alguma eficácia às dificuldades de aprendizagem específicas dos seus alunos mas pode encetar um processo de melhoria porque possui em si alguns recursos humanos e materiais cujo funcionamento sinérgico pode incrementar. Muito se foi fazendo de forma intencional mas muito também foi sendo feito de forma empírica. É necessário agora dar consistência às estruturas organizativas e reforçar os recursos humanos existentes, dotando-os de recursos materiais suficientes, e ir construindo uma cultura de Escola que se auto sustente em critérios de constante auto-avaliação e que permita a evolução das soluções existentes e a construção de novas respostas.

BIBLIOGRAFIA

I - Livros:

- AINSOW, Mel, (2000), “Educação para todos: torná-la uma realidade”, in *Caminhos para as escolas inclusivas*, p. 13-31, Instituto de Inovação Educacional, [http://www.dgidc.min-edu.pt/fichdown/livros_IIE/Mel_Ancow.pdf], disponível em Janeiro 2009
- ALVES, José Matias (1993), *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*, Edições ASA
- CANÁRIO, Rui (org.) (1992), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Educa
- CORREIA, Luís de Miranda (2008), *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*, Porto, Porto Editora
- DIOGO, Fernando e VILAR, Alcino Matos (1998), *Gestão Flexível do Currículo*, Porto, Edições Asa
- FONSECA, Vítor da (2001), *Cognição e Aprendizagem*, Lisboa, Âncora Editora
- FONSECA, Vítor da (2008), *Dificuldades de Aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica do insucesso escolar*, Lisboa, Âncora Editora
- GRUNDY, Shirley (1987), *Curriculum: Product or praxis?*, Routledge
- KEMMIS, Stephen, FITZCLARENCE, Lindsay e MANZANO, Pablo (1988), *El Curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*, Ediciones Morata
- KIRK, Samuel A. e GALLAGHER, James J. (2002), *Educação da criança excepcional*, São Paulo, Martins Fontes Editora
- LEITE, Carlinda, GOMES, Lúcia e FERNANDES, Preciosa (2002), *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*, Edições ASA
- MORGADO, José Carlos (2000), *A (des)construção da autonomia curricular*, Porto, Edições Asa
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE e DIRECÇÃO GERAL DE SAÚDE (2003), *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade*

e Saúde, [<http://www.dgicd.min-edu.pt/fichdown/ensinoespecial/CIF1.pdf>], disponível em 01/06/2009

- PACHECO, José Augusto (2001), *Currículo: Teoria e Páxis*, Porto, Porto Editora
- PÉREZ, Martiniano Román e LÓPEZ, Eloísa Díez (1999), *Aprendizaje y Currículum: Didáctica sócio-cognitiva aplicada*, Madrid, Editorial EOS
- PERRENOUD, Philippe (2001), *A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*, Porto Alegre, Artmed Editora S.A.
- QUIVY, Raimond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva
- SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., (2005), *Avaliação e Diagnostico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem*, Porto, Asa Editores
- SPRINTHALL, Norman A. e SPRINTHALL, Richard C. (1993), *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*, Editora Mc Graw-Hill de Portugal
- TORRES, Rosa Maria Rivas e FERNANDEZ, Pilar (2001), *Dislexia, disortografia e disgrafia*, Portugal, Editora MacGraw-Hill de Portugal
- UNESCO (ed.) (1994), *Declaração de Salamanca*, Espanha, Unesco

II - Outros:

- AFONSO, Carlos Manuel Peixoto (2005), *Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE*
[www.esepf.pt/SeE/SeE10/inclusaoemercado.pdf], disponível em 02/02/09
- AGRUPAMENTO VERTICAL DE JOVIM E DOZ DO SOUSA, *Projecto Educativo de Agrupamento*
- AGRUPAMENTO VERTICAL DE JOVIM E FOZ DO SOUSA (2009), *Regulamento Interno do Agrupamento*
- AGRUPAMENTO VERTICAL DE JOVIM E FOZ DO SOUSA, *Projecto Curricular de Agrupamento*
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2005), *Constituição da República Portuguesa*, de 2 de Abril de 1976, na redacção que lhe foi dada pelas Leis Constitucionais n.ºs. 1/82, de 30 de Setembro, 1/89, de 8 de Julho, 1/92, de 5 de Novembro,

1/97, de 20 de Setembro, 1/2001, de 12 de Dezembro, 1/2004, de 24 de Julho e *Lei Constitucional nº 1/2005 de 12 de Agosto - Sétima revisão constitucional*, DR: I Série A, nº 155, 05-08-12, p. 4642 – 4686

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1986), *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro e Lei nº 49/2005, de 31 de Agosto, republicada no DR: I Série A nº 166, 05-08-31, p. 5122-5138

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2003), Lei nº 13/2003, de 21 de Maio. DR: I Série A, nº 117, 03-05-21, p. 3147-3152

CORREIA, Luís de Miranda (2005), “Educação especial e necessidades educativas especiais: ao encontro de uma plataforma comum”, *Relatório apresentado ao Secretário de Estado da Educação*, Lisboa: Ministério da Educação, in *Revista Brasileira de Educação Especial*, Maio-Agosto 2007, p. 155-171 [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200002&script=sci_arttext], disponível em 10/02/09

LEITE, Carlinda (2001), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios*, [<http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/asa.doc>], disponível em 30/06/09

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991), Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, DR: I Série A, nº 193, 91-08-23, p. 4389-4393

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro*, DR: I – Série A, nº 15, 01-01-18, p. 258-265, com as alterações introduzidas pelo *Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro*, DR: I Série A, nº 240, 02-10-17, p. 6807-6810

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005), *Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro*, DR: I Série B, nº 215, 05-09-09, p. 6461-6463

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008), *Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de Abril*, DR: I Série A, nº 79, 08-04-22

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008), *Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro*, DR: I Série, nº 4, 08-01-07, p. 154-164, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de Maio, DR: I Série, nº 91, 08-05-12, p. 2519-2521

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *FAQ'S sobre o Decreto-Lei nº 3/2008* [http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://sitio.dgicd.min-edu.pt/especial/Paginas/ed_esp_Perg-Freq.aspx], disponível em 20/06/2009

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Gabinete da Ministra (2006), *Despacho n.º 13599/2006, de 18 de Junho*, DR: II Série, n.º 123, 06-06-18, p.9331-9334, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 17860/2007, de 13 de Agosto, DR: II Série, n.º 155, 07-08-13, p. 23041-23046 e pelo Despacho n.º 19117/2008 de 17 de Julho, DR:II – Série, n.º 137, 08-07-17, p. 31731-31738
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Gabinete do Secretário de Estado (2007), *Despacho n.º 14026/2007 de 3 de Julho*, DR: II Série, n.º 126, 07-07-03, p. 18805-18808, rectificado pela rectificação n.º 1258/2007, publicada no DR: II Série, n.º 155, 07-08-13, p.23046
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Gabinete do Secretário de Estado (2008), *Despacho Normativo n.º 19/2008 de 19 de Março*, DR: II Série, n.º 56, 08-03-19, p. 12074-12098, com as alterações e aditamentos do Despacho normativo n.º 10/2009, DR: II Série, n.º 35, 09-02-19, p. 6937-6950
- PAULO, Fernando (coord.) (2007), *Caderno Informativo da CPCJ de Gondomar*, n.º 1
- PIMENTEL, Júlia Van Zeller de Serpa (2005), *Intervenção Focada na Família: desejo ou realidade*,
[<http://www.atencionemprana.com/EIDocumentsAT/Interven%20E7ao%20Focada%20na%20Familia.pdf>], disponível em 13/03/09
- RODRIGUES, David (2006), “Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva”, in *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, S. Paulo, Summus Editoria, [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_47.pdf], disponível em 15/02/2009
- RODRIGUES, David (2008), “Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva”, in *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, Junho
[<http://ecampus.esepf.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2064>], disponível em 15/02/2009