

"A COMPONENTE ARTÍSTICA NO CURRÍCULO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS"

MARIA TERESA SANTOS *

INTRODUÇÃO

O debate sobre integração, lançado na década de 70, procurou devolver à escola a sua responsabilidade na criação das condições e recursos para responder adequadamente às necessidades de todas as crianças nela inscritas.

Passados mais de 20 anos, está-se ainda longe do assumir desta res-

ponsabilidade por parte da escola e ao discurso da integração, opõe-se frequentemente uma prática de segregação, camuflada no pretexto da falta de preparação ou na falta de recursos.

A ausência em Portugal, durante vários anos de uma legislação de suporte devidamente articulada serviu a muitos para legitimar tal posição, para outros ela foi desencadeadora de propostas inovadoras. Ora, a

Agradeço à coordenadora da Equipa de Educação Especial de Beja, Dr^a Lurdes Marques e ao grupo de docentes que colaboraram neste trabalho e se disponibilizaram a partilhar as suas experiências.

Agradeço igualmente aos colegas José António Espírito Santo e Florêncio Moniz pelas sugestões feitas e pelo tempo que dedicaram, um na revisão do texto, outro no da tradução.

*Este trabalho serviu de base para a comunicação apresentada no IV Congresso Internacional de Educação Especial, realizado em Birmingham (Inglaterra) em Abril de 1995 **, cuja participação foi apoiada pelo Instituto de Inovação Educacional.*

**Docente na ESE de Beja*

** *O desfasamento entre esta data e a data de rosto de publicação deste número deve-se às dificuldades conjunturais para manter em dia o calendário desta publicação*

actual legislação portuguesa (Lei de Bases 46/86 e especialmente o D.L. 319/91) aponta claramente para que toda a criança tenha a resposta educativa adequada num meio mais próximo possível do normal, ou seja, a escola regular.

Sabe-se que uma das respostas adequadas passa por adaptações curriculares, cujas alterações devem ter em conta as características da criança e do contexto no qual está inserida, analisando-se recursos e limitações.

Acontece que, por vezes, no grupo de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e muito particularmente nas diagnosticadas com atraso intelectual, as propostas que se fazem ao nível das alterações curriculares resultam empobrecedoras, porque a crença generalizada nas suas limitadas capacidades de compreensão do real, conduzem a um baixo nível de expectativas e consequentemente a um programa mais simples, com redução de experiências de aprendizagem, cujo grau de complexidade poderia ser desafiador e promotor do seu desenvolvimento cognitivo.

Também no que concerne às actividades de natureza artística (porque a estas crianças se não lhes reconhecem capacidades criativas) há a convicção generalizada de que ao nível da sua formação aquelas têm

um carácter meramente acessório. Contudo, deveriam constituir a matriz para todas as outras aprendizagens, pelo importante papel integrador que lhes cabe na formação de qualquer indivíduo.

A escola portuguesa tem sido francamente deficitária nesta componente curricular e neste sentido a Reforma Curricular em curso procurou dar-lhe um maior realce. A questão está em saber se os professores lhe atribuem também um maior valor, e particularmente os professores que trabalham em Educação Especial, ao enfatizarem ou não o seu significado nos programas propostos para o grupo de crianças com NEE, que são alvo do seu apoio directo.

Para tentar responder a estas questões procedeu-se à análise dos programas educativos elaborados para um grupo de crianças com NEE, que frequentou o 1º ciclo do Ensino Básico em regime de integração durante o ano lectivo de 1993/94. As perspectivas dos professores sobre os programas que elaboraram e as dificuldades sentidas na concepção/ implementação dos mesmos, foram igualmente objecto de estudo.

O presente trabalho procura assim numa primeira parte enquadrar a problemática em questão no contexto da Reforma Educativa e da Escola

do 1º ciclo e numa segunda parte descrever o estudo efectuado nos seus aspectos gerais e metodológicos. Com base nos dados recolhidos tecem-se algumas considerações sobre formação de professores e práticas educativas consideradas mais favoráveis ao processo de integração.

A INTEGRAÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCATIVA

A reflexão sobre integração escolar corresponde a uma viragem importante do pensamento educacional, à qual não terão sido alheios, os inúmeros dados da investigação sobre as vantagens individuais e sociais de se ser educado num "meio menos restritivo possível".

Um pouco por toda a Europa Ocidental e E.U.A. surgem leis que pressionam a Escola no sentido da integração, ou seja na necessidade dela se organizar para responder adequadamente às necessidades específicas da população escolar atendida.

Portugal acompanha este movimento internacional e a integração vai acontecendo embora muito dependente da boa-vontade e sensibilidade dos agentes educativos. Passados estes anos, verifica-se ainda como é longo o caminho por percorrer e como a uma Escola que hoje se quer

"Inclusiva" (UNESCO, 1994) se opõe ainda uma Escola de exclusão.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) aponta os princípios de toda uma reforma do sistema nas suas várias dimensões (curricular; modelo de avaliação; modelo de gestão...) representando ao nível do discurso um exemplo da necessidade de se construir uma escola básica que atenda à diversidade e que:

Promova "a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social" (artº 7º, alínea a);

Assegure "às crianças com necessidades específicas devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades" (artº 7º, alínea j);

E crie "condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos" (artº 7º, alínea o).

Contudo, entre o discurso e a prática cavam-se por vezes fossos intransponíveis. No entanto, o discurso da Reforma entusiasmou um grande número de professores e gerou uma certa dinâmica de mudança. Reforma feita à escala nacional, ela deixava todavia abertura para a iniciativa local e uma margem de autonomia importante ao professor e à escola.

Apesar disto, continua-se a ter uma escola primária que no geral tem dificuldades em introduzir práticas inovadoras e que contra "ventos e marés" dos dados de investigação recente em Ciências da Educação, mantém vivas as formas de trabalhar tradicionais - organizando as mesmas actividades em simultâneo para um grupo supostamente homogéneo, que parece povoar ainda o imaginário de muitos docentes.

Em todo o caso não se pode ignorar como a escola primária, em particular, foi desvalorizada durante décadas e que o atraso herdado de uma política do Estado Novo não pode ser ultrapassado sem que haja um investimento significativo neste nível de escolaridade.

Se se considerarem as condições em que os professores deste nível de ensino são forçados a trabalhar e se juntar a este facto o carácter impositivo e institucionalizado de que esta Reforma se veio a revestir, é facilmente compreensível que não se encontrem grandes mudanças ao nível da sua prática. Só apostando na melhoria das condições e no aumento qualitativo do desempenho profissional através de apoio formativo adequado se pode esperar que o "espírito" da Reforma venha a ser entendido e operacionalizado.

A ESCOLA PRIMÁRIA FACE ÀS NEE

Fortemente questionada, a escola primária portuguesa debate-se com inúmeras contradições de carácter interno e externo. Determinante na vida escolar futura dos indivíduos, que respostas encontra nela a criança com NEE? Como é que ela se organiza para o atendimento à diversidade? Que programas desenvolve? Quem são os intervenientes? Qual o suporte legislativo?

O D.Lei 319/91 ao aprofundar e integrar uma série de legislação dispersa sobre a problemática da criança e jovem com NEE na escola regular (desde o ensino básico ao secundário) apresenta as várias modalidades de atendimento e define as funções dos diversos intervenientes no processo educativo.

Propõe uma abordagem centrada mais na escola do que na criança, ou seja, nas formas de organização do espaço, tempo, experiências de aprendizagem, recursos humanos e materiais com vista ao desenvolvimento de respostas criativas face às necessidades da sua população.

O desafio está lançado, mas de que modo é agarrado?

Verifica-se que as respostas dominantes são centradas na criança e nas suas dificuldades. Propõe-se um currículo adaptado ou alternativo, com maior ou menor apoio do professor de Educação Especial, apoio esse geralmente ministrado fora da sala de aula e dentro do tempo lectivo, em maior ou menor articulação com o trabalho desenvolvido pelo professor da classe regular. O estudo adiante descrito é disto ilustrativo.

Este tipo de intervenção dificilmente questionará formas de organização da escola, da sala de aula, dos métodos utilizados, daí que o impacto para a construção de "uma escola para todos" também seja menor.

O privilegiar-se este tipo de abordagem tem certamente a ver com a ambiguidade do estatuto profissional do professor que trabalha em Educação Especial. Grande número destes docentes não possui formação especializada, a sua carreira não está definida e a aceitação junto dos outros colegas torna-se por vezes difícil. Estes aspectos são claros no estudo efectuado.

Numa atitude de defesa resta-lhes "refugiarem-se" na relação próxima com o pequeno número de crianças que apoiam, investindo no desenvolvimento das suas capacidades e

assim facilitar-lhes a inserção na classe a que pertencem, o que não é empresa fácil e não deixa de ser de grande importância.

Este grupo de crianças apoiadas pelos professores a trabalharem nas equipas de Educação Especial (estas equipas funcionam a nível concelhio e são formadas maioritariamente por professores e educadores. Outros técnicos como psicólogos e terapeutas nem sempre existem) constitui um grupo heterogéneo, mas em todo o caso como está estipulado na lei 319/91 a aplicação da medida "ensino especial" destina-se a crianças que devido a "deficiências físicas e mentais", requerem um conjunto de procedimentos e apoios com vista ao desenvolvimento de um projecto educativo próprio não possível de cumprir sem esta estrutura de suporte.

Está também determinado que para estas crianças (nos casos mais complexos) deverá ser elaborado um *plano educativo individual* da responsabilidade dos serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar. Nesse plano deverão constar elementos de identificação, as medidas anteriormente aplicadas e um plano de orientações gerais a adoptar em relação à situação educativa que se julgue mais adequada (D. Lei nº 319/91, artº15º).

Tendo por referência estes elementos deverá o professor de educação especial em colaboração com o professor de ensino regular elaborar um *programa educativo* que contemple o nível de competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares, determine os objectivos a atingir, as linhas metodológicas a seguir, critérios de avaliação, nível de participação nas actividades da escola, distribuição de tarefas pelos responsáveis, distribuição horária, avaliação do programa. (artº 16º, D. Lei nº 319/91).

A elaboração do *programa educativo* deve ter como modelo de referência o currículo do nível de escolaridade no qual a criança se encontra inserida. Como o estudo aqui apresentado se situa no 1º ciclo, importa referir que neste nível de ensino as propostas de aprendizagem devem equilibrar-se e articular-se em torno das seguintes áreas: Expressões (Expressão e Educação Físico-Motora; Expressão e Educação Musical; Expressão e Educação Dramática; Expressão e Educação Plástica); Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática (D. Lei nº 286/89).

Como refere Luísa Alonso (1994) ao abordar as perspectivas de Zabala e Tann: "Do ponto de vista metodológico um projecto curricular deverá assentar numa **abordagem globalizadora**, em que se organizam os conteúdos em sequências de

aprendizagem (actividades integradoras) orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade e situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade" (p.20).

A questão que se coloca é a de saber até que ponto esta abordagem globalizadora é tratada pelos professores. Como interpretam e constroem o currículo escolar? Haverá realmente esta preocupação com o equilíbrio e a articulação dos conteúdos inter e intra-áreas, numa linha de significatividade lógica e psicológica?

O conhecimento da realidade do ensino primário indica que a concepção de currículo dominante é ainda disciplinar e compartimentada e que as áreas das expressões são manifestamente relegadas para um plano secundário, utilizadas apenas como instrumentos ao serviço doutras áreas e ainda assim de forma limitada.

Tanto na Lei de Bases (46/86) como no programa do 1º ciclo do Ensino Básico é-lhes atribuído um papel de destaque, claramente explícito nos seguintes textos:

Um dos objectivos do Ensino Básico será "*proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para*

as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios" (Lei 46/86, artº 7º, alínea c).

"A educação do corpo, do gesto, da audição, da voz e da visão desenvolve nas crianças o campo de possibilidades de interpretar o mundo, de exprimir o pensamento, de criar (...) a prática de actividades expressivas contribui declaradamente para a expressão da personalidade, para a estruturação do pensamento e para a formação do carácter". (Programa do 1º ciclo, Porto Editora, 1993, pg.6)

A tradução prática de todos estes pressupostos está claramente dependente das competências que o professor possui neste domínio, mas também e acima de tudo do valor que ele lhes atribui e do que ele pensa que a Sociedade espera da sua função.

Ora aqui os efeitos são diversos, pois para uma Sociedade que ao longo de gerações não foi sujeita no seu processo de escolarização à produção de uma cultura que valorizasse o papel das artes em educação, as mesmas apresentam-se como uma perda de tempo, usurpando um espaço que deveria ser dedicado às aprendizagens básicas da leitura, escrita e cálculo.

Os professores entrevistados confirmam esta ideia quando se referem ao pouco valor que os colegas do ensino regular atribuem às actividades no âmbito das áreas artísticas.

Face a esta desvalorização social, o professor acaba por se deixar enredar no mesmo mecanismo. Mas o mais interessante é que também a política do ME ao nível das propostas de formação contínua, parece esquecer tudo o que disse anteriormente e considera agora como áreas prioritárias de formação as acções no domínio da didáctica da língua portuguesa e da matemática, elegendo-as como disciplinas nobres (tendo talvez como indicador os baixos níveis de literacia e conhecimentos matemáticos atingidos pela população portuguesa em estudos transnacionais recentes).

Não será de ponderar no facto destes resultados poderem ser consequência de propostas de ensino pobres e pouco diversificadas, sem espaços para a exploração e expressão em diferentes áreas, nomeadamente as artísticas?

Isabel Costa (1992) ao reflectir sobre a formação de professores neste domínio, avança a hipótese de que a desvalorização da componente artística nessa formação pode resultar da "falta de coragem ou medo de assumir a transgressão de que a arte é portadora" (p.43).

Ou será por se ter consciência disso mesmo, que a desvalorização ocorre? Essa função transgressora pode levar a mudanças e inovações que fujam ao controle do Sistema, por isso

talvez importe mantê-la a níveis inócuos.

O papel que as artes desempenham no processo educativo do indivíduo está amplamente documentado na literatura. As comunicações apresentadas no colóquio *Educação pela arte - pensar o futuro*, realizado em 1991 pela Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa) são um claro exemplo disso. Embora em Portugal ainda sejam poucos os estudos nesta vertente, verifica-se contudo um crescendo de investigação no domínio das relações entre a arte e a educação, ou pelo menos há dela uma maior divulgação.

A função integradora que as artes possibilitam, permite desenvolver capacidades intelectuais, afectivas, motoras, sociais, abrindo caminho às aprendizagens nas diferentes áreas do saber (Cunha, 1981; Santos, A., 1982).

Ao sobrevalorizar as áreas da Língua e da Matemática, que são precisamente aquelas em que as crianças com NEE manifestam mais dificuldades (isto é bem evidente nos programas analisados), a escola aumenta a exclusão de um número considerável de crianças, que vê assim reduzidas as possibilidades de se expressarem utilizando outros símbolos, outras linguagens.

Neste sentido, e particularmente no que se refere ao processo educativo deste grupo de crianças, a componente artística deve ser repensada e redimensionada no seu currículo, pois o significado de que se reveste para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem parece ser indiscutível.

AS ARTES NO PROCESSO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS E JOVENS COM NEE

Muitos são os autores que têm enfatizado o papel das artes e dos processos criativos para um desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa com qualquer tipo de deficiência. Dada a diversidade de experiências e materiais, a sua influência toca todas as dimensões do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento da confiança em si próprio, da autoestima, das competências relacionais o que vai facilitar o controle sobre o seu próprio comportamento e uma mais adequada inserção escolar e social (Tansley e Gulliford, 1960; Jeffree, 1986; Kuczaj, 1990).

Não raro o grupo de crianças com NEE apresenta dificuldades emocionais mais ou menos sérias, como causa ou consequência doutro tipo de problemas, pelo que uma abordagem

assente na chamada *pedagogia terapêutica* que deve ser defendida, não poderá ignorar a importância destas actividades expressivas como via para uma melhor estruturação de si próprio (Santos, J., 1988).

O contributo para um maior equilíbrio emocional justifica por si só o recurso a actividades expressivas, mas interessa também aqui realçar a sua importância no desenvolvimento da inteligência.

Se se considerar por exemplo o desenho e a expressão gráfica da criança como um óptimo indicador do seu nível de inteligência e essas actividades são utilizadas como meio de diagnóstico importante, porque não utilizar esses meios a fim de potencializar o seu nível intelectual, uma vez que se defende hoje a possibilidade de modificabilidade do potencial cognitivo do indivíduo se lhe forem proporcionadas experiências enriquecedoras, devidamente mediatizadas pelo educador (Schwebel e Maher, 1986).

As actividades criativas e expressivas mobilizam processos cognitivos fundamentais (Tansley e Gulliford, 1960). Ao proporcionarem-se tais experiências a este grupo de crianças, está-se a expandir o seu quadro de referências, a oferecer-lhe várias possibilidades de leitura da realidade, a

umentar as capacidades de uma maior autonomia.

A crença generalizada de que a estas crianças está vedada toda e qualquer possibilidade criadora funciona como outro bloqueio e determina muitas das propostas que se fazem, normalmente fortemente estruturadas e dirigidas. Ainda que estas possam ser importantes em determinados momentos, torna-se necessário conhecer melhor o funcionamento destas crianças em actividades de expressão livre, para as quais o educador só se deve preocupar com os materiais necessários e o ambiente em que a actividade vai decorrer.

Marks (1980) relata uma sua experiência com um grupo de jovens com atraso intelectual que foram envolvidos num projecto no âmbito das artes plásticas, os quais filmou no decurso das sessões. A análise desses registos permitiu um conhecimento mais profundo das atitudes face às tarefas e das várias componentes em jogo.

O autor verificou uma grande capacidade de concentração e envolvimento na actividade; uma extrema sensibilidade à sugestão, ou seja, quando as tarefas eram precedidas da audição de um peça musical ou da visualização dum trabalho artístico, o seu produto reflectia essas experiên-

cias de forma muito profunda e independentemente desses estímulos os seus trabalhos revelavam uma verdadeira capacidade criadora, expresso pelas imaginativas combinações de cores e formas.

As capacidades criativas de jovens com atraso intelectual são igualmente descritas noutras áreas de expressão como se pode encontrar nos testemunhos de Lishman (1980) a propósito de um projecto de movimento - dança criativa com base nos princípios de Laban, que durante dois anos envolveu um grupo de jovens com atrasos severos e ainda o trabalho de Park e Fuss (1991) ao nível da expressão dramática e produção teatral com um grupo de deficientes mentais institucionalizados.

Para além da possibilidade que estas actividades oferecem de conhecimento mais profundo dos sujeitos envolvidos, os benefícios educacionais e terapêuticos são bem demonstrados, particularmente por Park e Fuss que realçam a importância do cruzamento de linguagens que o teatro proporciona e de como pode constituir uma fonte de conhecimentos de extrema importância, no plano factual, ético, social e no desenvolvimento de competências comunicacionais.

Considera-se pois que todo o currículo desenhado para as crianças

com NEE não pode ignorar esta componente das várias expressões (Upton, 1979) e de que elas devem ser integradas num todo coerente e devidamente articulado por forma a oferecer-se à criança um leque rico e variado de experiências de aprendizagem, com o objectivo do desenvolvimento da pessoa na sua totalidade e não apenas na perspectiva da aquisição de conhecimentos, de forma por vezes altamente mecânica.

Porque se sabia à partida como dum modo geral esta componente é na escola primária portuguesa apenas acessória, quis-se analisar como é que ela era considerada nos programas educativos das crianças com NEE a frequentarem a Escola Primária. Foi com base nestes pressupostos que se delineou o estudo que a seguir é descrito.

DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Objectivos

Pretendia-se com este trabalho de pesquisa fazer uma primeira abordagem de natureza exploratória e essencialmente qualitativa, com vista a um estudo futuro de maior profundidade no âmbito da mesma temática. Assim os objectivos inicialmente estabelecidos foram:

- Analisar o significado atribuído pelos professores de Educação Es-

pecial às actividades artísticas (expressão plástica, musical, movimento, dança e drama) nos programas educativos das crianças com atraso intelectual (a designação posteriormente adoptada foi a de crianças com necessidades educativas especiais);

- Verificar a correspondência entre o significado atribuído e a explicitação desses conteúdos e actividades nos referidos programas educativos.

Metodologia

Tendo em conta estes objectivos, estabeleceram-se contactos com a coordenação da equipa de educação especial de Beja, que informou e solicitou a colaboração dos docentes, tendo-se aceite a sugestão de incluir uma contrapartida da minha parte, em termos dum tipo de formação participante, de acordo com as necessidades apresentadas por esses docentes.

Propunha-se analisar num primeiro momento os programas educativos das crianças com atraso intelectual que tivessem frequentado a escola primária no ano lectivo de 1993/94 no Concelho de Beja.

Num segundo momento ir-se-ia inquirir os docentes que tinham elaborado esses programas e analisar as suas perspectivas sobre os mesmos, o

papel das actividades artísticas no processo reeducativo e eventuais dificuldades na programação/implementação/avaliação das várias vertentes dos programas. As técnicas utilizadas foram a análise documental e entrevista.

No processo da análise dos programas construiu-se para o efeito uma grelha, não muito diferente da apresentada pelo formato do programa, mas que possibilitaria fazer o isolamento das unidades mais relevantes para a compreensão da problemática. Nesta óptica interessava registar os elementos que fizessem referência a actividades artísticas quer ao nível da caracterização da criança (suas competências e dificuldades), quer no que respeitasse ao programa e às suas componentes (áreas; objectivos; actividades; avaliação).

Após a análise documental entrevistaram-se os docentes que tinham sido os autores dos programas (7 dos 8 que disponibilizaram os programas, pois um deles estava doente na altura das entrevistas). Optou-se por um tipo de entrevista semi-directiva, para a qual se elaborou um guião que contemplava os seguintes blocos temáticos:

Identificação da Criança para Ensino Especial - pretendia-se saber como era feito o diagnóstico educacional destas crianças (tipo de dados;

instrumentos utilizados; contextos de observação; nível de competência e dificuldades sentidas).

Programa Educativo Individual - importava auscultar a opinião sobre os modelos de referência na concepção dos mesmos; as áreas privilegiadas; local de implementação; articulação com o professor do ensino regular; participação dos pais; competências e dificuldades.

A Componente Artística no Programa Educativo Individual - visava recolher informação sobre o significado das áreas das expressões no processo reeducativo; saber quais as actividades e materiais propostos com maior frequência; tempo dedicado e contexto em que se desenvolviam; resultados; obstáculos na programação/implementação e respectivas necessidades de formação.

A entrevista foi conduzida de forma informal, em pequeno grupo, devido à dificuldade em encontrar espaço/tempo comuns para se fazerem individualmente e por conseguinte este processo terá tido certamente influência na quantidade e diversidade de informação recolhida. Não se procedeu à gravação das entrevistas por parecer que isso iria inibir ainda mais alguns dos docentes (a situação de grupo é por si só inibitória), pelo que se optou pelo registo dos aspectos essenciais e reconsti-

tuição o mais fiel possível logo após as entrevistas.

Como através da análise dos programas não tinha sido possível uma caracterização da população, pediu-se também aos docentes que preenchessem uma ficha, cujos dados ajudaria a caracterizar tanto o grupo de crianças apoiadas como o grupo de professores. A ficha era constituída pelos seguintes elementos: 1) Formação profissional; 2) Experiência profissional; 3) Alunos atendidos em 1993/94 - número; idades; problemáticas e modalidades de apoio.

Amostra

Perante os elementos disponibilizados foi possível proceder à análise de 49 Programas Educativos, elaborados para um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 7 e 14 anos, diagnosticadas algumas com atraso intelectual, outras com dificuldades de linguagem, dificuldades emocionais e um grande grupo com dificuldades específicas de aprendizagem. Sendo esta a problemática dominante e na impossibilidade de isolar a população com atraso intelectual, o objectivo inicial que visava apenas analisar programas de crianças com atraso intelectual teve que ser alterado e veio a adoptar-se a designação mais abrangente de necessidades educativas especiais.

Em todo o caso importa referir que este grupo de crianças foi considerado na perspectiva dos intervenientes no processo educativo, como apresentando dificuldades suficientemente graves para justificar uma intervenção da Equipa de Educação Especial, tal como é preconizado no

D.Lei nº 319/91 para a medida "ensino especial", a que já se fez referência anteriormente.

O quadro nº 1 apresenta alguns elementos atinentes à caracterização do grupo de crianças apoiadas pelos docentes entrevistados.

Quadro nº1 - Crianças apoiadas em 1993/94 - 1º ciclo

Professores	Nº de crianças	Idades	Problemáticas	Apoio	
				Grupo**	Individual
A*	2	7-8	Dif. Aprendizagem/Dif. Linguagem	2	----
B	10	8-12	Dif. Aprendizagem/Def. mental	4	----
C	9	8-13	Dif. Aprendizagem/Def. mental/Dif. emocionais/Dif. Linguagem	4	1
D	10	8-13	Dif. Aprendizagem/Dif. Linguagem	3	1
E	12	10	Dif. Aprendizagem/Def. mental/Dif. Linguagem	4	----
F	12	8-14	Dif. Aprendizagem/Dif. emocionais	3	---
F	14	8-14	Dif. Aprendizagem/Dif. emocionais	4	----
Total = 69				X = 3	

* Cada letra corresponde a cada um dos professores entrevistados

** Nº médio de elementos por grupo

Conforme se pode constatar pelo quadro, o número de crianças apoiadas foi de 69, o que é superior ao número de programas disponibilizados que se situa na ordem dos 49. A selecção feita pelos docentes pode ter sido devida ao grau de dificuldades apresentadas pelas crianças e à necessidade de não considerar aquelas, cujas dificuldades fossem decorrentes de problemas sensoriais e motores, para as quais o estudo não apontava.

Os docentes entrevistados apoiaram uma média de 10 crianças (à

excepção de um docente com apenas duas, porque trabalha também com crianças noutros níveis de ensino) em pequenos grupos de cerca de 3 elementos, tendo apenas duas crianças recebido apoio individual, em consequência das dificuldades apresentadas.

O quadro nº 2 mostra as características dos professores entrevistados ao nível da sua formação e experiência profissionais.

Quadro nº 2 - Caracterização dos Professores

Profes- sores	Formação Profissional			Experiência Profissional (anos de serviço)	
	1º ciclo	Educação Especial	Outra	Educação Especial	Total
A	X	--	--	13	18
B	X	X	--	15	22
C	X	--	--	16	24
D	X	--	--	13	20
E	X	--	--	12	15
F	X	--	Educação Física	1	7
G	X	--	--	3	6

Em 7 docentes, apenas 1 tem especialização e 5 deles exercem a sua actividade em Educação Especial há mais de 12 anos. A formação especializada tem sido feita predominantemente em grandes centros urbanos e tem sido de difícil acesso à maioria dos professores a trabalharem nesta área de ensino, em zonas periféricas.

A abertura de um curso desta natureza na região seria absolutamente necessária, como aliás o demonstra o trabalho realizado por Espírito Santo e Miguel (1992) e o relatório do Departamento de Educação Especial de 1991, o qual aponta para uma percentagem de cerca de 10% de docentes especializados na zona sul do país.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Programas Educativos

A maioria dos programas (46 em 49) seguiu o mesmo formato, tendo em atenção as orientações fornecidas nesse sentido pelo D.Lei nº319/91, já apontadas neste trabalho e que serviram de base à estruturação concebida pela coordenação da equipa. Apenas em três desses programas

um outro modelo foi utilizado, tendo como referência uma proposta de organização curricular para crianças e jovens com deficiência mental, elaborada por Pereira e Vieira (1992).

Como de comum têm o facto de terem sido concebidos para um horizonte temporal de um ano lectivo, com avaliações trimestrais de balanço dos registos diários ou semanais, conforme é referido em alguns programas.

As propostas feitas nos mesmos explicitam apenas as áreas, conteúdos, objectivos, actividades, que diferem do currículo do ensino regular e são da responsabilidade de implementação do professor de educação especial em sala de apoio, havendo apenas em quatro deles referência a uma responsabilidade repartida entre o professor de educação especial e o de ensino regular.

Assim no essencial, o que aparece explícito nos programas é tudo o que pode e deve ser desenvolvido pelo professor de Educação Especial, ficando por se saber como é organizado o tempo quando a criança está na sala do ensino regular o que é de resto substancialmente superior, como é visível pelo quadro nº3:

Quadro nº3 - Tempo e local de atendimento

Local/ Tempo	Sala de apoio	Sala de aula
Crianças	Horas semana	Horas semana
17	3h 30m*	21h 30m*
13	5h 30m	19h 30m
2	> a 6h	< a 19h
17	Sem informação	Sem informação

* Tempo médio/semana

A maioria das crianças (17) teve um acompanhamento do professor de educação especial de 3h 30m/semana em média.

Pode-se portanto depreender que o tempo em que a criança está inserida na classe regular, desenvolve e participa em todas as actividades propostas para o resto da turma, à excepção daquelas que ao nível do Programa Educativo se propõem alterações. No caso em estudo as alterações são fundamentalmente na área da Língua Portuguesa.

A constatação destes factos levamos a questionar sobre se o programa educativo não deveria contemplar todas as experiências de aprendizagem nas diferentes áreas programáticas que, quer em sala de apoio, quer

em sala de aula, viessem a ser proporcionadas a essas crianças.

Isto poderia trazer vantagens para a criança em causa, pois promoveria um maior comprometimento e articulação entre os intervenientes responsáveis e também uma maior articulação curricular, possibilitando uma visão mais global do projecto educativo que lhe é proposto.

Estes aspectos vieram por outro lado demonstrar quão limitado é o âmbito deste trabalho e como necessário se torna desenvolver estudos mais aprofundados que ponham em evidência as soluções encontradas pela escola no seu todo para responder adequadamente às necessidades educativas de um considerável número de crianças que a frequentam.

Tomada a consciência do carácter restrito dos programas analisados e sem desvirtuar os objectivos do estudo, procurou-se verificar que tipo e que quantidade de referências à componente artística é feita nos mesmos. O quadro nº4 dá uma panorâmica dos dados apurados em relação à caracterização da criança:

Verifica-se uma valorização dos aspectos instrumentais (ex: saber desenhar, recortar, pintar) e afectivos (ex: gostar de desenhar, gostar de pintar) relacionados com a realização das tarefas.

Quadro nº4 - A Criança e as suas (In)Competências Artísticas

ÁREAS ARTÍSTICAS	EXPRESSÃO PLÁSTICA	EXPRESSÃO MUSICAL	EXPRESSÃO DRAMÁTICA	EXPRESSÃO MOTORA
CRIANÇA	Indicadores			
* Competências	Gosta de desenhar e pintar	Gosta de cantar e de instrumentos musicais	-----	-----
	Gosta de desenhos coloridos		Dramatiza situações do quotidiano-vididas ou imaginadas	
	Desenha figura humana			
	Pinta dentro dos contornos			
	Sabe recortar, sabe pintar	-----		
	Desenha com cuidado			-----
	Revela imaginação na realização dos desenhos		-----	-----
** Dificuldades	No: Desenhar em geral e figuras simples			
	Desenhar a figura humana	-----	-----	-----
	Pintar			
	Recortar			

* Este tipo de indicadores aparece em 13 dos programas

**Em 9 dos programas são estes os tipos de dificuldades apontadas

O facto da maioria dos indicadores ser na área da expressão plástica parece indiciar que a representação gráfica ou pictórica são consideradas importantes no estabelecimento do diagnóstico, destacando-se em particular o desenho da figura humana, quando são referidas as dificuldades apresentadas pela criança .

trar um óptimo meio de se expressar, conforme se procurou demonstrar na reflexão inicial deste trabalho.

No âmbito do programa e suas componentes, particularmente no que diz respeito às áreas programáticas contempladas, o quadro nº5 mostra em síntese esses dados:

Quadro nº5- Programa e suas componentes - áreas programáticas

ÁREAS		Frequência
DISCIPLINARES	Língua Portuguesa	33
	Expressão plástica	13
	Matemática	4
DE DESENVOLVIMENTO	Sócio-comportamental	3
	Comunicação	2
	Motricidade	2
SEM INFORMAÇÃO	-----	14

É interessante que não se encontra aqui qualquer referência a aspectos afectivos negativos em relação às tarefas de natureza artística (ex: não gostar de desenhar ou pintar), o que pode ser revelador do prazer que essas tarefas proporcionam e de como através delas, a criança com dificuldades de aprendizagem pode encontrar

um óptimo meio de se expressar, conforme se procurou demonstrar na reflexão inicial deste trabalho. De salientar que em 18 dos programas aparece mais do que uma área e que a maioria dos programas é construído com base nas áreas disciplinares, com especial incidência para a área da Língua Portuguesa (citada em 33 dos programas) o que denota a preocupação com os aspectos da aprendizagem da leitura e escrita

como base para todas as outras aprendizagens.

Como é a este nível que as dificuldades de aprendizagem surgem, toda a lógica dos programas parece propôr uma abordagem compensatória com vista ao desenvolvimento de competências onde a situação é de-

ficitária, o que pode ser contra-indicado em algumas situações, pelas razões anteriormente apontadas.

A fim de facilitar a análise das componentes do programa - objectivos e actividades - apresentam-se os dados considerados mais relevantes no quadro nº6:

Quadro nº6 - Programa e suas componentes -- objectivos e actividades

	EXPRESSÃO PLÁSTICA	EXPRESSÃO MUSICAL	EXPRESSÃO DRAMÁTICA	EXPRESSÃO MOTORA
* OBJECTIVOS	Representar a figura humana Desenvolver o gosto pela pintura e desenho Realizar trabalhos em papel e pasta moldável	Ouvir músicas infantis	-----	Coordenar movimentos amplos Acompanhar o ritmo da música com movimentos corporais/ dança
** ACTIVIDADES	Ilustração de textos, frases, palavras Pintar, colar, recortar, contornar, desenhar (de forma livre e orientada, com diversas técnicas)	Canções infantis	Dramatizar cenas do quotidiano/ histórias vividas ou imaginadas Experimentar variações expressivas da linguagem oral	Dançar ao som da música

*Os objectivos indicados aparecem em 13 dos programas

** As actividades indicadas aparecem em 27 dos programas

Os objectivos que na sua formulação remetem para as áreas artísticas surgem apenas em 13 dos programas e situam-se predominantemente ao nível da expressão plástica.

As actividades propostas nas áreas artísticas surgem em 27 dos programas e distribuem-se maioritariamente pelas expressões plástica e dramática.

Verifica-se que nem a todos os objectivos correspondem as actividades através dos quais seriam atingidos. Às actividades propostas nas áreas das expressões correspondem sobretudo objectivos relacionados com o domínio da língua, sendo aquelas instrumentos ao serviço do desenvolvimento das competências de comunicação oral e escrita.

Em 15 dos programas faz-se referência à avaliação através do desenho e respostas a questões colocadas sobre os mesmos.

Em termos globais, a análise destes programas parece de facto indiciar a fraca expressividade da componente artística e quando a mesma surge o seu papel é bastante limitado. No entanto, há coerência com o facto dos programas estarem orientados para o desenvolvimento de competências no domínio e funcionalidade da língua.

Perspectivas dos Professores

Porque era preciso compreender a opinião dos professores que tinham elaborado os programas e porque a análise dos mesmos deixava questões em aberto, o material das entrevistas poderia permitir uma análise mais completa do assunto. Assim, com base no guião já descrito, sintetizam-se as opiniões dos docentes entrevistados.

Identificação da Criança para Ensino Especial

Todos referem que o primeiro despiste é feito pelo professor do ensino regular, que em reunião do Conselho Escolar apresenta a proposta da necessidade de apoio. Em seguida o professor de educação especial procede à observação/avaliação, tendo em geral como referência o currículo normal e em particular na área da Língua Portuguesa, uma vez que a solicitação do apoio incide predominantemente nesta área.

Há crianças que têm avaliações complementares feitas pelos serviços de Psicologia e Saúde, quando isso não se verifica solicitam uma avaliação psicológica ao psicólogo da equipa. A este propósito, um professor criticou o facto de apesar da legislação considerar que o diagnóstico deve ser feito por uma equipa multi-

disciplinar, essas equipas não existirem.

A observação pedagógica levada a efeito pelos professores de educação especial é feita fora do contexto da sala de aula -- em sala de apoio e/ou recreio, individualmente ou em pequeno grupo.

No que diz respeito aos instrumentos utilizados, a maioria dos professores parece optar por um tipo de observação naturalista, registando os comportamentos das crianças face às actividades propostas ou em situações espontâneas, em detrimento de uma observação sistemática com recurso a instrumentos para o efeito elaborados.

Alguns referiram que por vezes utilizam instrumentos padronizados (escalas de verificação; inventários de comportamentos, etc...) mas nem sempre os seguem à risca. A dificuldade na interpretação dos resultados contribui para a inutilidade de tais meios.

O carácter avulso e lacunar com que esses instrumentos são frequentemente divulgados, sem acompanhamento de explicações e sem apoio formativo poderão estar na origem de tais atitudes.

As dificuldades sentidas no domínio da observação/avaliação e o

reconhecimento da necessidade de meios informação/formação a este nível foram expressas por alguns dos docentes.

Este facto revela a consciência de que se podem tornar mais competentes neste domínio, que é sem dúvida fundamental e constitui um pré-requisito para uma concepção de programas educativos mais adequados às NEE das crianças em causa.

Embora a análise dos programas não fosse dirigida particularmente para estes aspectos, as informações sobre as competências e dificuldades da criança terão sido recolhidas de acordo com o modelo apontado pelos professores. Contudo, em muitos casos a organização não pareceu ter sido a melhor e encontraram-se com alguma frequência dados objectivos misturados com dados de natureza inferencial.

Programa Educativo Individual

Quando não se justifica um currículo alternativo, o modelo de referência sobre o qual se constrói o programa é o currículo normal.

Todos os programas são concebidos para um ano e as áreas privilegiadas são a Língua Portuguesa e ainda a Expressão Plástica na opinião de três dos docentes e a Matemática, para quatro dos docentes.

Ao afirmarem que a Língua Portuguesa e a Matemática são privilegiadas não é porque considerem as outras menos importantes, mas porque as dificuldades das crianças que apoiam se manifestam a este nível e também porque essa é a solicitação dos colegas do ensino regular.

Estas opiniões são absolutamente consistentes com os dados da análise dos programas anteriormente posta em evidência.

A implementação dos programas é feita predominantemente em sala de apoio. Só nos casos em que a criança se recusa a sair ou nos casos em que há uma maior articulação entre professores, é que esse apoio pode ser prestado em sala do ensino regular. Contudo, estas são situações excepcionais.

O programa é discutido e aprovado com o professor do ensino regular, mas nem sempre se consegue a melhor articulação. Para este facto, alguns docentes apontaram como razão a falta de disponibilidade do professor do ensino regular para trabalhar mais tempo com aquela criança ou com aquele grupo de crianças.

Ao perguntar-se sobre o impacto e influência do seu trabalho no contexto da sala de aula, referiram

que por vezes ao responderem às solicitações dos colegas (de natureza pontual no trabalho com uma criança em particular) ainda que isso não se traduza em alterações imediatas dos modos de trabalhar habituais, a longo prazo, esse seu tipo de intervenção, poderá vir a produzir alguns efeitos positivos.

Parece ser ao nível da organização das turmas que a sua influência é maior, porque existe suporte legislativo que limita o número de crianças por turma e tem o apoio da inspecção. Em todo o caso, as decisões assentes nestes factores são por vezes geradoras de conflitos.

Sobre a participação dos pais, este mesmo grupo de docentes revelou que a mesma é limitada e que dado o nível sócio-cultural da maioria, há tendência a delegarem no professor a sua confiança e apoio. Quando as crianças vivem em instituições, tem sido possível um maior envolvimento.

Quanto às dificuldades no âmbito da programação, alguns docentes referiram uma maior necessidade de informação/formação sem contudo especificarem essas necessidades. Os outros pensam que os seus maiores problemas residem mais a nível da implementação do que da concepção. O facto de estarem pouco tempo com as crianças e em tempos fortemente intervalados, faz com, que por vezes,

os objectivos não sejam alcançados, o que gera grande frustração.

Vê-se claramente como uma abordagem predominantemente centrada na criança parece ter efeitos menos positivos para todos, inclusive para o professor de educação especial. Sem estrutura de apoio ao nível da escola, se não consegue os resultados esperados com aquelas crianças que apoia, não pode evitar a culpabilização e eventualmente o receio, real ou imaginário, da desvalorização da sua imagem junto do restante corpo docente da escola.

A Componente Artística no Programa Educativo Individual

Em relação a este assunto, todos consideram de grande importância as actividades expressivas para o desenvolvimento das crianças e referem os benefícios para o desenvolvimento da linguagem e comunicação em crianças inibidas, para o controle do comportamento e para a aprendizagem da leitura e escrita.

É curioso que não aparecem referências ao desenvolvimento das capacidades criativas, nem às vantagens terapêuticas de tais experiências. Talvez os professores não reconheçam as possibilidades terapêuticas que os contextos escolares de qualidade podem oferecer, e entendem essa ver-

tente como fazendo parte do campo doutros profissionais e dum terreno extra - escola.

As actividades expressivas mais desenvolvidas são as de expressão plástica e dramática como estratégia de motivação e de suporte à aprendizagem da leitura e escrita, partindo de uma história ou de um texto livre da criança ou chegando a estas por via da pintura e desenho.

Ao nível da expressão plástica as actividades mais frequentes são o desenho; pintura; recorte; colagem e modelagem de tipo mais orientado, mas também abrem espaço para a expressão livre e espontânea da criança.

Na expressão dramática, a dramatização de histórias ou vivências da criança são as dominantes. Um docente diz recorrer frequentemente a fantoches como elementos intermediários.

A música é por vezes desenvolvida, embora em percentagem diminuta e resume-se a canções infantis acompanhadas de gravação ou instrumentos simples.

Verifica-se, assim, uma consonância grande entre aquilo que está expresso nos programas e aquilo que afirmam desenvolver.

Como obstáculos à concepção/ /implementação destas actividades referem o pouco tempo com as crianças e o facto de actividades como por exemplo a pintura, exigirem preparativos e cuidados posteriores morosos. As condições físicas das escolas e salas em que trabalham, bem como a falta de preparação em algumas áreas, nomeadamente a musical, são outras das razões apontadas.

Um dos docentes afirma ter já frequentado acções de educação musical, mas pensa que neste domínio as suas capacidades são limitadas. Um outro considera que o facto de ter frequentado duas acções em expressão plástica e expressão e educação físico-motora lhe possibilitou introduzir alterações na sua prática. O docente com Licenciatura em Educação Física utiliza os seus conhecimentos mais em actividades extra-escolares, com outros grupos de crianças e jovens.

Ao ser perguntado se durante o tempo que as crianças permanecem na sala do ensino regular lhes são proporcionadas experiências no domínio artístico em quantidade e qualidade suficientes, disseram que a maioria dos colegas do Ensino Regular não as valoriza, considerando-as brincadeiras e uma perda de tempo, embora reconheçam haver hoje uma maior sensibilização para essas áreas.

A desvalorização de que essas actividades são alvo pelos colegas, faz com que também as não valorizem como gostariam ou achariam adequado. Um dos docentes refere que a sua actuação é alvo de avaliação por parte das colegas do ensino regular através das perguntas que fazem às crianças sobre as actividades realizadas pelo professor de apoio. Se os alunos referem a realização de actividades expressivas, exercem pressões sobre as colegas da educação especial, dizendo que a "criança precisa é de aprender a ler e a escrever".

Perante isto, sentem o seu trabalho posto em causa e lamentavelmente acabam por proporcionar mais experiências de cariz artístico às crianças que "menos" precisariam, porque têm professores do ensino regular que as desenvolvem com mais frequência e lhes atribuem maior importância.

Como síntese geral dos dados em análise, quer no que se refere aos programas, quer ao conteúdo das entrevistas, os pontos de contacto são de facto bastantes, tendo alguns deles já sido evidenciados ao longo do texto.

Verifica-se que a tónica na observação/diagnóstico da criança como forma de traçar um quadro das suas competências e dificuldades tem por base a sua resposta a propostas

curriculares que se inscrevem na área da Língua Portuguesa. Ainda que o desenho apareça como um instrumento importante de diagnóstico, o que é valorizado em termos de grelha de análise parece ser o situar o grau de maturidade da criança para a aprendizagem da leitura e escrita.

Quanto às componentes do programa educativo, também ao nível das áreas, objectivos e actividades a dominante situa-se no âmbito da Língua Portuguesa e todas as propostas, mesmo com incursões no campo artístico visam sobretudo, a aquisição de conhecimentos que possibilitem o domínio da língua.

A componente artística não é pois valorizada enquanto tal, com estatuto autónomo e contribuindo para um desenvolvimento integral da criança.

A reduzida informação/formação dos docentes neste domínio parece ser um factor que merece reflexão.

Por outro lado, o facto do trabalho deste grupo de docentes aparecer como um tanto marginal, mas em seu entender, fortemente controlado pelos colegas, conduz certamente a práticas menos conflituosas e talvez por isso, menos ricas.

As actividades expressivas e criativas, sendo de particular importância para o desenvolvimento de interacções e relações interpessoais, e porque geralmente se desenvolvem numa atmosfera lúdica e de liberdade, podem, se bem disfrutadas, abrir caminho a inúmeras aprendizagens, e para além de contribuírem para um melhor conhecimento de si e dos outros, reflectir-se-ão no clima de escola, com todas as vantagens que traz para o processo educacional da criança.

CONCLUSÕES

Como resultado desta pesquisa exploratória, tornou-se evidente a necessidade de desenvolver e aprofundar os conhecimentos neste domínio. A análise das perspectivas dos professores do ensino regular; a observação e acompanhamento de um grupo de crianças; a opinião doutros docentes de educação especial a exercerem as suas actividades em realidades sócio-culturais diferentes e estabelecimentos de ensino com diferentes modelos de organização e gestão; a opinião dos pais, afiguram-se como essenciais para uma melhor compreensão da temática aqui afluída.

Pelo que foi dado analisar e compreender, no que se refere parti-

cularmente à população estudada importa reflectir sobre se as crianças em causa estarão a ter o tipo de atendimento mais adequado, quer ao nível do programa e das suas componentes, como das modalidades de atendimento.

O papel do professor de Educação Especial enquanto potencial agente de mudança deve ser igualmente problematizado.

Na sequência deste trabalho, projectaram-se já reuniões de formação participante com este grupo de docentes em colaboração com a coordenadora da equipa. As temáticas a abordar dirão respeito à concepção, implementação, avaliação de programas educativos, com base na prática real, sobre a qual se pretende que os próprios actores venham a reflectir. A reflexão em grupo ajuda a encontrar as melhores soluções com vista à integração plena da criança, quer a nível escolar, quer social.

Considera-se que este tipo de intervenção em pequenos grupos com base na reflexão sobre problemas concretos pode ter efeitos mais positivos e duradouros nas práticas educativas dos docentes envolvidos (García, 1992; Schön, 1992).

Pensar nas actividades expressivas e na riqueza que as mesmas representam para o desenvolvimento

da criança em todas as suas dimensões, obriga a pensar sobre organização curricular e programas propostos, naquilo que há neles de enriquecedor e/ou empobrecedor. A conscienciização destes aspectos pode conduzir a intervenções mais adequadas.

Por outro lado, reflectir sobre a seu papel e sobre a possibilidade de considerar outras perspectivas de intervenção que, desviando-se directamente da criança a ela chegarão por caminhos indirectos e provavelmente com maior alcance, parece ser outro dos aspectos a ter em atenção.

Assim, conseguir pensar à escala da escola, que tem um dado número de docentes com características próprias, um determinado espaço e recursos materiais e uma população escolar com características diversas, parece ser essencial para uma acção que se pretende mais eficaz.

REFERÊNCIAS

ACARTE/F.C.G. (ed.), *Educação pela arte - pensar o futuro*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

ALONSO, L.G. et al., *A construção do currículo na Escola - uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Porto, Porto Editora, 1994.

- COSTA, I.A., "Reflexão em voz alta", in ACARTE/F.C.G. (ed) *Educação pela arte - pensar o futuro*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.
- CUNHA, M.C.R.B., "A Educação pela Arte", in *Revista Margem*, 4 (22), 14-18, 1992.
- ENSINO BÁSICO - *Programa do 1º ciclo*, Porto, Porto Editora, 1993.
- ESPÍRITO SANTO, J.A.R. e MIGUEL, N.M., *Contributo para a Criação de um CESE em Ensino Especial, na Escola Superior de Educação de Beja*, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Monografia não publicada, 1992.
- GARCÍA, C.M., "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor", in Nóvoa, A. (org.) *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1992.
- JEFFREE, D.M., *The education of children and young people who are mentally handicapped*, Paris, UNESCO, 1986.
- KUCZAJ, E., "Art therapy with people with learning difficulties", in Liebmann, M. (ed) *Art therapy in Practice*, London, Jessica Kingsley Publishers, 1990.
- LISHMAN, J. W., "Movement leading to dance with ESN(S) children", in *Communication and Handicap*, Report of EASE 80 - Congress for Special Education, Finnland, 90-92, 1980.
- MARKS, B., "Creativity and Down's syndrome; observations and reflections on a vital link", in *Communication and Handicap*, Report of EASE 80, Congress for Special Education, Finnland, 98-99, 1980.
- PARK, C. e FUSS, D., "Drama as an educational and therapeutic medium for work with the mentally handicapped", in *Rehabilitatie in S.A.* 35 (1) 20-24, 1991.
- PEREIRA, M.C. e VIEIRA, F. D., *Uma perspectiva de organização curricular para a deficiência mental*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.
- SANTOS, A., "Reeducação Expressivo-Musical e Dificuldades Escolares", in *Revista do Desenvolvimento da Criança*, vol. IV, nº 1 e 2, 54-60, 1982.
- SANTOS, J., *A Casa da Praia - o psicanalista na escola*, Lisboa, Livros Horizonte, 1988.
- SCHÖN, D. A., "Formar professores como profissionais reflexivos", in Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua Formação*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1992.
- SCHWEBEL, M. e MAHER, C.A, (eds.), *Facilitating Cognitive Development: international perspectives, programs and practices*, New York, The Haworth Press, 1986.
- TANSLEY, A.E. e GULLIFORD, R., *The education of slow learning children*, London, Routledge & Kegan Paul, 1960.

GUIA da REFORMA CURRICULAR - *documentos de trabalho*, 2ª ed., Lisboa, Texto Editora Lda, 1993.

UNESCO, "Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade", in *Separata da Rev. Inovação*, vol.7, nº 1, 1994.

UPTON, G. (ed), *Physical and creative activities for mentally handicapped*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto - Novos Planos Curriculares.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto - Regime Educativo Especial.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

COLABORA COM

LER
educação