

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Mestrado em Ciências da Educação em Educação Especial

***Transição para a Vida Adulta dos Jovens com
Deficiência Mental***

Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3º ciclo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti para a obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial

Por

Maria da Conceição Ribeiro Mendes

Sob a orientação de

Professor Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Março de 2010

RESUMO

O presente estudo visa apresentar o resultado de algumas reflexões sobre a problemática da transição para a vida adulta de jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais precisamente com deficiência mental. Tendo por base a revisão da literatura, a nossa reflexão pessoal e a prática profissional com jovens com NEE, procuramos perceber a forma como as escolas do 2º e 3º ciclos se organizam e que respostas educativas e recursos são implementados de modo a dar cumprimento ao definido pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, nomeadamente no que respeita aos Planos Individuais de Transição (PIT).

Realçamos a complexidade inerente a essa organização sendo que a escola não poderá ser a única responsável por todo o processo. A articulação entre escola, família e comunidade revela-se fundamental. Reflectimos assim sobre a construção social da deficiência e a transição para a vida adulta numa perspectiva de desenvolvimento de competências que possibilitem a estes jovens com NEE a integração plena na sociedade.

O estudo permitiu evidenciar a realidade das escolas da cidade do Porto, notando-se que elas, na sua maioria, têm implementadas respostas educativas diferenciadas de modo a responder às necessidades dos seus alunos. Contudo, continuam a debater-se com algumas dificuldades na implementação dos planos de transição por falta de recursos quer humanos quer materiais. Pudemos registar que o professor de educação especial tem um papel preponderante na implementação e desenvolvimentos destes planos, no entanto começa-se a registar um maior envolvimento por parte do director de turma. Permanecem ainda dificuldades ao nível da articulação e empenhamento dos vários intervenientes no processo.

Palavras-chave: Deficiência mental; Transição para a vida adulta; Plano Individual de Transição.

SUMMARY

The present study aims to show the result of some reflections on the problematic of the transition to adulthood of youngsters with Special Education Needs, more specifically children with mental handicaps. Using literature revision as a work basis, we try to understand how elementary schools organise themselves and which educational answers and resources are implemented in order to fulfil the 3/2008 Act of January 7, namely in what Individual Transition Plans are concerned.

We emphasise the complexity inherent to this organization but school cannot be exclusively responsible for the entire process. The articulation between school, family and community reveals itself fundamental. Thus, we reflect on the social construction of the handicap and the transition to adult life through a perspective of skill development that allows these youngsters with Special Education Needs a full social integration.

The study allowed to emphasise the reality of schools of the city of Oporto, being it clear that most of them have implemented differential educational answers so as to respond to their pupils' needs. However, they still deal with difficulties in implementing transition plans due to the lack of human and material resources.

We have registered that the Special Education teacher has preponderant importance in the implementation and development of these plans. However, we have also registered a bigger involvement of the form teacher. There are still many difficulties of articulation and commitment of the several participants in the educational process.

Keywords: Mental deficiency; Transition to adulthood; Individual Transition Plan.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Doutor Carlos Afonso, pela sua disponibilidade, incentivo, persistência e rigor na elaboração deste trabalho.

Às Escolas do 2º e 3º ciclos da Cidade do Porto que amavelmente se disponibilizaram a colaborar no estudo.

Aos professores de Educação Especial que colaboraram no preenchimento do questionário, de forma a tornar possível a realização deste trabalho.

Aos meus filhos, André e Mariana, pela força e o carinho, pelos momentos sentados ao meu lado a estudarem, pelos momentos de silêncio que disponibilizaram, para que eu conseguisse alcançar este longo desafio, sempre com um sorriso;

Ao meu marido, pelo apoio e confiança, por me ajudar a ultrapassar algumas adversidades da vida, sempre com palavras de incentivo.

Aos meus pais, agradeço o incentivo e a compreensão pelas longas ausências.

Às minhas amigas Isabel e Susana pela sua disponibilidade, incentivo e ajuda nos momentos difíceis e a todos quantos de alguma forma tornaram possível a realização deste trabalho.

LISTA DE ABREVIATURAS

AARM – American Association on Mental Retardation

DSM-IV – O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais é uma publicação da American Psychiatric Association, Washington D.C

QI – Quociente Intelectual

PEI – Plano Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

DT – Director(a) de Turma

Aux. de A. Educ. – Auxiliar de Acção Educativa

CEFPI - Centro Educação e Formação Profissional Integrada

CIAD – Centro Integrado de Apoio à Deficiência

Cons. Exec. – Conselho Executivo

CRGaia – Centro de Reabilitação de Gaia

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

Enc. Edu – Encarregado de Educação

GDE – Grupo de Docentes Estável

GDNE – Grupo de Docentes Não Estável

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PDEE – Professor Destacado na Educação Especial

PQAEE – Professor do Quadro de Agrupamento de Educação Especial

Prof. Edu. Esp. - Professor de Educação Especial

QI – Quociente de Inteligência

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	10
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA.....	13
1 - IDENTIDADE.....	14
2 - IDENTIDADE E DIFERENÇA.....	18
3 - IDENTIDADE E DEFICIÊNCIA.....	21
CAPÍTULO II - A DEFICIÊNCIA MENTAL.....	23
1 - PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	24
2 - DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA MENTAL.....	27
3 - ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA MENTAL.....	36
3.1- Factores biomédicos.....	37
3.2 - Factores sociais.....	39
3.3 - Factores comportamentais.....	40
3.4 - Factores educacionais.....	41
4 - CARACTERÍSTICAS DA DEFICIÊNCIA MENTAL.....	42
CAPÍTULO III – ESCOLA INCLUSIVA.....	45
1 - DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO.....	46
2 - CONCEITO E OBJECTIVOS DA ESCOLA INCLUSIVA.....	50
3 - PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA INCLUSIVA.....	55
CAPÍTULO IV- FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR.....	57
1 – FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E INCLUSÃO.....	58
2 - NEE E RESPOSTAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL.....	60
3 - RESPOSTAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS DO 2º E 3º CICLOS.....	62
4 – CURRÍCULOS ESPECÍFICOS INDIVIDUAIS.....	66

CAPÍTULO V – TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA.....	70
1 – TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA E SUAS IMPLICAÇÕES.....	71
2 - ESCOLHA VOCACIONAL E PROJECTO DE VIDA	76
3 - RELAÇÃO ESCOLA / MERCADO DE TRABALHO	78
5 - COMPETITIVIDADE DO MERCADO DE TRABALHO.....	81
6 - PLANO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA.....	83
PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA.....	87
CAPITULO I – METODOLOGIA DO ESTUDO	88
1 - DEFINIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO	89
2 - DEFINIÇÃO DE HIPÓTESES	91
3 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	92
4 - METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS	97
CAPITULO II - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	99
1 – OPÇÕES DE TRATAMENTO DE DADOS	100
2 – ANÁLISE DE DADOS.....	100
2.1 - Encaminhamento e organização dos CEI.....	100
2.2 - Organização e implementação do PIT	106
2.3 - Envolvimento familiar	112
2.4 - Recursos	113
2.5 - Elaboração e Acompanhamento dos PIT's.....	115
2.6 - Implementação de estágios de pré-formação dentro da escola	118
2.7 - Envolvimento da comunidade no desenvolvimento dos PIT.....	121
2.8 - Parcerias e protocolos	122
CAPITULO III – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
BIBLIOGRAFIA	144
ANEXOS.....	150

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo nº 1 – Pedido de autorização para recolha de dados	Erro! Marcador não definido.
Anexo nº 2 - Questionário	151

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos com NEE por escola	93
Gráfico 2 – Idade dos professores de educação especial	94
Gráfico 3 – Idade por classes	95
Gráfico 4 – Situação profissional	95
Gráfico 5 – Tempo total de serviço	96
Gráfico 6 – Tempo de Serviço	97
Gráfico 7 – Alunos encaminhados para CEI	101
Gráfico 8 – Intervenientes no processo de elegibilidade e encaminhamento para CEI	102
Gráfico 9 – Professores do ensino regular a trabalhar com CEI	102
Gráfico 10 – Critérios usados na selecção de Professores do Ensino Regular	103
Gráfico 11 - Participação na elaboração do PEI	104
Gráfico 12 – Número de alunos com PIT por escola	106
Gráfico 13 – Critérios usados para iniciar processo de transição	107
Gráfico 14 – Critério idade	107
Gráfico 15 - Critério ano de escolaridade	108
Gráfico 16 – Critério usado na implementação do PIT	109
Gráfico 17 – Critério “idade” na implementação do PIT	109
Gráfico 18 – Critério “ano de escolaridade”	110
Gráfico 19 – Participantes no PIT	110
Gráfico 20 – Qualidade da participação no PIT	111
Gráfico 21 – Participação dos Encarregados de Educação	112
Gráfico 22 – Recursos Humanos	114
Gráfico 23 - Quem acompanha o desenvolvimento do PIT	115
Gráfico 24 - Reuniões entre todos os intervenientes no processo TVA	116
Gráfico 25 – Regularidade das reuniões	117
Gráfico 26 - Existem locais específicos que possibilitem experiências reais de trabalho	119
Gráfico 27 – Adequação dos espaços	120
Gráfico 28 - A Escola envolve a comunidade	121
Gráfico 29 - A escola desenvolve parcerias	122
Gráfico 30 – Número de parcerias estabelecidas pelas escolas	123
Gráfico 31 – Entidades com as quais as escolas desenvolvem parcerias	123

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos com NEE por escola	93
Tabela 2 - Número de alunos com NEE a beneficiar de CEI e PIT.	94
Tabela 3 – Experiência profissional em Educação Especial	96
Tabela 4 – Grupos/dimensões	98
Tabela 5 - Estágios internos	119
Tabela 6 – Outros espaços	120

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - especialização em Educação Especial e teve por objectivo perceber como é que as escolas do 2º e 3º ciclos organizam a transição para a vida adulta de jovens com deficiência mental, bem como pesquisar as estratégias utilizadas e que meios são mobilizados. O tema por nós escolhido prende-se com o interesse pela problemática da transição para a vida adulta dos jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em especial dos jovens com deficiência mental e o desejo de conhecer melhor a forma como as escolas lidam com esta problemática. O facto de nos encontrarmos a desenvolver a nossa actividade profissional numa escola do 2º/3º Ciclo, com jovens com NEE de carácter permanente no domínio da cognição e de nos confrontarmos com a necessidade de implementar planos de transição para a vida adulta, constitui uma motivação acrescida de aprofundar esta temática.

É sabido que, de um modo geral, os alunos se deparam, cada vez mais, com ansiosas incertezas em relação à sua vida futura, nomeadamente em termos de inserção no mercado de trabalho fortemente dualizado e precário, agravando-se exponencialmente nos casos dos alunos com NEE.

O processo de transição ocorre numa fase crucial da vida destes jovens, pelo que deve implicar uma reflexão profunda, por todos os que de algum modo nela estejam ou venham a estar implicados. São trajectos únicos de vida que estão em jogo, e que se espera sejam bem sucedidos pois, caso contrário, podem ter consequências muito negativas, quer a nível da auto-estima dos jovens, quer da frustração das suas legítimas expectativas.

Numa escola, que se pretende inclusiva, deve ser garantido o direito ao acesso à educação e à preparação para uma integração social, o mais normalizada possível. Ora, tudo isto implica, por parte da escola, a assunção de respostas diferenciadas, tendo em atenção a heterogeneidade que caracteriza a nossa sociedade e, por consequência, a escola.

A escola deve, assim, perspectivar estratégias de intervenção diversificadas permitindo dar resposta às necessidades específicas de cada um, independentemente das suas dificuldades.

A transição da escola para a vida adulta é um período crítico na vida de qualquer jovem, mais ainda para os jovens com necessidades educativas especiais. Assim, esta transição deve ser pensada e preparada tendo em consideração os desejos e aspirações dos jovens e suas famílias. O processo de transição deve ser previamente pensado e preparado pela escola em colaboração com os técnicos, os pais e o próprio aluno.

Todo o processo deve ser pensado no sentido de dotar estes jovens com as competências necessárias para uma integração social mais autónoma possível, procurando ultrapassar possíveis barreiras ou limitações.

Deste trabalho, para além da introdução, faz parte o enquadramento teórico assente em revisão bibliográfica relativa ao tema da transição para a vida adulta e tudo que este processo implica. Entendendo a deficiência como uma construção social optou-se por abordar a construção social da identidade e da diferença do deficiente. Seguidamente abordamos as questões da inclusão destes jovens na escola e na sociedade e o papel que a escola desempenha neste processo, as implicações que tem no processo educativo desde a flexibilização e diferenciação curricular, a implementação de respostas diversificadas e os recursos necessários. Por outro lado, a temática da preparação para a vida adulta conduziu-nos à definição daquilo que se entende por transição e ao papel que os planos de transição podem ter como facilitadores da integração na comunidade.

Na segunda parte procedemos à explanação da metodologia de investigação, os procedimentos metodológicos, os instrumentos de recolha de dados, bem como os métodos de análise da informação definidos para este estudo.

Apresentamos, ainda, de forma detalhada, uma análise e discussão dos resultados obtidos e do seu tratamento estatístico. Terminamos com algumas considerações finais que não pretendendo ser conclusivas apontam pistas para o futuro.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA

1 - IDENTIDADE

Identidade tem sido apresentada como um conceito dinâmico, adoptado frequentemente para compreender a inserção do sujeito no mundo e sua relação com o outro. É inegável que os seres humanos são desde o nascimento, condicionados e influenciados por modelos e exemplos de outros seres humanos que o rodeiam. Saber identificar as suas preferências, reconhecer os seus limites, conhecer-se a si próprio, são acções que se iniciam desde que nascemos, têm o seu término no final das nossas vidas e são influenciadas pela sociedade e pela cultura em que estamos inseridos.

Desde o seu nascimento o indivíduo inicia uma longa interacção com o meio que o rodeia e, a partir deste constituirá a sua identidade. Esta é socialmente construída e aprendida desde o nascimento, com base nas relações sociais e culturais que se estabelecem a partir dos primeiros meses de vida.

O processo de construção da própria identidade começa inicialmente no seio familiar, a partir do momento em que o bebé começa a perceber o mundo que o rodeia como algo distinto de si mesmo, através da identificação com os seus semelhantes.

A capacidade de se relacionar com o diferente, com o não-eu, constitui-se como ponto essencial na produção do processo identitário pelo que, a falta de contacto com o outro e o reconhecimento das suas diferenças, podem conduzir a falhas no processo de formação da identidade. A construção da identidade, segundo Erikson (citado por Schoen-Ferreira et al, 2003), implica definir quem é a pessoa, quais são os seus valores e quais as direcções que deseja seguir pela vida. O autor entende que identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com as quais o indivíduo está comprometido. A formação da identidade é influenciada por factores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade), e por factores interpessoais (identificações com

outras pessoas) e factores culturais (valores sociais a que a pessoa está exposta).

Assim, o processo de construção da identidade é constituído por um complexo sistema de relações sociais presentes na existência de cada indivíduo. Cada um de nós constrói o seu “eu” através das interacções relacionais, reais e idealizadas e também através das experiências vividas e dos seus modelos. Desse modo, o sujeito vai construindo a sua identidade à medida que as suas acções vão sendo interpretadas pelo outro, inicialmente, pelas pessoas que são referência mais concreta da criança, como a família e, posteriormente, pelo grupo social no qual está inserida.

Berger e Luckmann (citados por Coutinho, 2007), por exemplo, associam a construção da identidade pessoal ao processo de socialização primária e a construção da identidade social ao processo de socialização secundária. A identidade pessoal envolve dados objectivos (nome, idade, aspectos biográficos, características física, etc.) mas também dados subjectivos que resultam da forma como são experienciadas as características objectivas. A identidade pessoal é construída pela auto-percepção, enquanto a identidade social é construída pela percepção que os outros têm do sujeito.

Segundo Dubar (2005) a identidade é o resultado do processo de socialização. No entanto este não pode ser entendido no sentido de que o social determina o individual, nem que uma dada identidade é algo imutável ou que existe apenas um único processo de socialização. A socialização, para este autor, é entendida como o processo pelo qual um ser humano desenvolve a sua maneira de ser e estar no mundo e de se relacionar com as pessoas e com o meio que o rodeia, tornando-se assim num ser social.

A socialização é assim entendida como um processo dinâmico que permite a construção e desconstrução e a reconstrução de identidades. Dubar considera a hipótese de uma articulação entre condições objectivas e estruturas subjectivas na formação da identidade, e considera que essa mesma identidade é caracterizada pela divisão do *eu*, o que permite considerar duas formas de identidades: a identidade para *si* e identidade para o *outro*. Para este

autor, a identidade é o resultado dos diversos processos de socialização que conjuntamente constroem o indivíduo e definem as instituições.

Para Dubar (2005), este conceito traz contribuições teóricas que alargam as explicações da formação das identidades. A identidade é fruto de uma trajectória de vida, não está necessariamente vinculada às identidades atribuídas pelos outros. Mas, é nas relações que se estabelecem com o outro que o indivíduo é identificado, tendo então a possibilidade de aceitar ou não a identificação que recebe do outro. O indivíduo define-se a partir do modo como se reconhece no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social.

Ocorrem assim dois processos heterogéneos na formação da identidade: um processo de atribuição (alguém atribui a outro uma condição, status, identidade) e um processo de incorporação (implica uma interiorização real da identidade). O processo de interiorização permite a construção de identidades “reais”. Mas quando os processos de atribuição e de interiorização não coincidem há a necessidade da adopção de acções que visem tornar relativa essa diferença. Estas acções podem ter carácter interno (tentativa de manter as identificações anteriores, acção subjectiva) ou externo (tentativa de acomodar a identidade para si, acção objectiva). A construção das identidades fundamenta-se na articulação entre estas duas acções (objectiva e subjectiva).

Segundo este autor, a construção das identidades faz-se na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as trajectórias vividas, no interior das quais se formam e compõem as identidades “reais” às quais os indivíduos aderem. A articulação entre estruturas objectivas (identidade que se quer ter) e estruturas internalizadas (identidade real) podem resultar em continuidade ou em ruptura. Na continuidade ocorre um reforço mútuo entre as estruturas. Na ruptura, a diferença entre aquilo que se pensa sobre si e o que se almeja ser implica conversões subjectivas que ajustam as estruturas interiores às novas configurações. Assim sendo a construção da identidade é um processo dinâmico que vai evoluindo segundo novas articulações em busca de novos equilíbrios.

Identidade é a denominação dada às representações e sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto das suas vivências. É a síntese pessoal sobre si-mesmo, que inclui dados pessoais (cor, sexo, idade), biografia (trajectória pessoal). Assim, o conceito de identidade depende da trajetória de vida do indivíduo e da configuração social de cada momento da sua vida, permitindo a existência de socializações posteriores àquela primeira socialização familiar. Se na infância os modelos são os pais, na adolescência são os jovens da mesma idade e os grupos de pares, que vão influenciar de forma significativa a construção de identidade.

A nossa identidade tem por isso uma componente social a que se chama identidade social. A identidade social é a parte da nossa identidade que resulta da pertença a um grupo social e do valor ou significado emocional que é atribuído a essa pertença. A nossa identidade define-se pelas comparações que fazemos com os outros. Quando definimos o que somos, definimos também as nossas pertenças a grupos específicos com os quais nos identificamos, estamos assim a definir o “eu” e o “eles”, estamos a incluir uns e a excluir outros. São estas categorias sociais que definem a nossa identidade social. Uma parte daquilo que serve para nos definir serve também para definirmos outras pessoas com quem estabelecemos laços de afinidade e com quem nos identificamos.

Gouveia (citado por Galindo, 2004) destaca o processo de identificação como fundamental e indispensável para se falar em identidade. Para ela a identificação é um processo em que se toma o outro como modelo e assim se internalizam normalizações e regulações próprias de uma determinada cultura. A identidade é entendida como algo dinâmico que se vai construindo e reconstruindo ao longo da vida. Sousa Santos (1994) afirma que a identidade se traduz numa síntese de identificações em curso e deve ser entendida como resultado transitório e fugaz de processos de identificação, sempre em constante construção e reconstrução.

Assim, o conceito de identidade não pode ser entendido como algo estático, como algo definitivo, mas sim como uma construção dinâmica em

constante transformação. Para Sousa Santos a identidade é necessária como defesa de um grupo ou colectividade mas funciona também como um escudo, como defesa do indivíduo perante a ameaça de outro. Para este autor a identidade envolve questões de poder, pelo que a considera uma categoria política “*semi-fictícia e semi-necessária*”. Segundo este autor é uma necessidade porque é imprescindível como defesa de um grupo ou uma colectividade. A identidade funciona como escudo e defesa de si perante a ameaça do outro. É fictícia, pois a identidade, como uma marca de unidade sólida, não existe. Por isso, o autor qualifica-a desta maneira, salientando que a identidade envolve questões de poder, sendo, portanto, uma categoria política. (Sousa Santos, 1994).

Segundo Silva (2000) a afirmação da identidade traduz o desejo dos diferentes grupos sociais de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade está em estreita conexão com as relações de poder. A identidade é uma relação social, o que significa que a sua definição está sujeita a vectores de força, a relações de poder.

Segundo Silva, Stuart e outros (2000) os aspectos culturais e sociais contribuem em larga medida para a construção da identidade do sujeito. A mudança nas situações sociais, a mudança na história de vida e nas relações sociais determinam um processar contínuo na definição de si mesmo. Neste sentido, a identidade do indivíduo é um processo contínuo de representações do seu “eu” no mundo. A identidade é construída pela acção do sujeito e pressupõem a liberdade individual ou colectiva dos sujeitos. Essa liberdade é o que caracteriza a igualdade e ao mesmo tempo resguarda a diversidade individual.

2 - IDENTIDADE E DIFERENÇA

A concepção de identidade como sinonimo de identificação com o que está estabelecido na cultura e no meio social tem servido para abrigar preconceitos e conduzir à segregação daqueles que se afastam da norma. Ser

diferente é viver numa sociedade cujos valores consideram determinadas características da pessoa como merecedoras de serem classificadas como deficiência ou dificuldade.

Mas o certo é que não existe um critério generalizado e objectivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é antes de mais uma construção social histórica e culturalmente situada. Classificar alguém como “diferente” é partir do princípio que se considera existir outra categoria que é a de “normal” na qual o classificador naturalmente se insere, não reconhecendo o direito às distinções individuais.

Numa sociedade que ainda prima pelo padrão de normalidade, as pessoas portadoras de deficiência são vítimas de segregação e preconceito por não se enquadrarem num processo de identificação com o padrão de normalidade, acabando por ser colocadas num lugar social de diferenciação que leva por vezes à segregação e à estigmatização.

O conceito de identidade como sujeito igual a um determinado tipo de identidade, produzida por uma determinada cultura, num determinado grupo social e num determinado tempo, associa-se à ideia de que tornar-se pessoa significa tornar-se igual ao que está socialmente determinado, onde a identidade pessoal deve coincidir com a identidade social idealizada. Assim, aquele que não é idêntico ao que está socialmente determinado passa a ser olhado com desconfiança, passa a ser discriminado e não é socialmente reconhecido.

As questões da identidade e da diferença têm merecido um lugar de destaque na teoria educacional. Para Silva (2000) identidade e diferença estão interligadas e em estreita dependência. Segundo o autor, identidade e diferença são conceitos interdependentes, ou seja, a identidade depende da diferença e a diferença depende da identidade. Geralmente considera-se a diferença como um produto derivado da identidade. Segundo esta perspectiva, a identidade é a referência, ou seja, é a partir desta que se define a diferença, isto reflecte a tendência de tomar aquilo que somos como sendo a norma e,

através desta avaliamos e descrevemos tudo aquilo que não somos. Assim poderia considerar-se identidade e diferença como mutuamente determinadas.

Para além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma característica muito importante: são ambas, resultado de actos de criação linguística, ou seja, são criadas por meio de actos de linguagem. É através de actos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tal. Cada um de nós é que as produz no contexto das relações culturais e sociais que estabelece. Para Silva (2000) a identidade e a diferença são criações sociais e culturais e não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem.

Identidade e diferença são, pois, o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. A sua definição está sujeita a vectores de força. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. A afirmação da identidade implica sempre acções de incluir e de excluir. Dizer o que “somos” significa também dizer o que “não somos”, o que conduz a uma diferenciação, ou seja, a dizer o que está incluído e o que está excluído, o que pertence e o que não pertence. Afirmer uma identidade significa delimitar fronteiras, fazer distinções entre o que fica dentro da fronteira e o que fica fora.

Eleger uma identidade específica como a norma, como parâmetro em relação ao qual, as outras identidades vão ser avaliadas é uma forma de hierarquização das identidades e das diferenças. A construção da diferença dá-se através do processo de diferenciação entre aquilo que é igual á norma e aquilo que se afastada norma. A diferença é parte activa da formação da identidade. As relações de poder e os processos de diferenciação produzem a identidade e a diferença.

3 - IDENTIDADE E DEFICIÊNCIA

Durante muito tempo, a diferenciação entre os grupos de deficientes e não deficientes foi considerada uma questão de eficiência. A sociedade atribuiu o conceito de “deficiência” a todo e qualquer indivíduo que apresentasse incapacidade para realizar alguma actividade produtiva ou algum comportamento considerado “normal” para a maioria dos indivíduos. Ou seja o conceito de “deficiência” foi entendido como sinónimo de “não eficiência”.

A condição de preconceito e segregação que por vezes vivem as pessoas portadoras de deficiência é o resultado da relação entre identidade e diferença numa sociedade que prima pelo padrão de “normalidade”. As pessoas com deficiência por não se enquadrarem num processo de identificação igual ao padrão dito normal, são colocadas num lugar social de diferenciação. (Fernandes, 2006)

A formação da identidade do portador de deficiência passa necessariamente pela identificação que lhe é atribuída pelo meio social. A deficiência deve ser pensada como uma categoria da diversidade humana, que pela sua singularidade, requer atenção a especificidades e diferenças quanto à forma de comunicação e de mobilidade, de ritmos e estilos de aprendizagem, bem como as diversas maneiras de construir o conhecimento e relacionamento social e por conseguinte a construção da sua própria identidade.

A partir da concepção de deficiência como uma forma de diversidade humana inicia-se um novo processo de reconstrução de funções, como a da linguagem e da comunicação, possibilitando o desenvolvimento e respeitando a diversidade humana. Não é o sujeito que precisa de se adaptar à sociedade mas sim a sociedade que precisa de se adaptar às especificidades dos indivíduos.

A condição de deficiente é uma construção social e conseqüentemente depende de critérios sociais, científicos e outros que são relativos aos contextos socioculturais. Alguns autores (Dubar, 2005) chamam a atenção para a importância das interações sociais na formação do indivíduo e destacam as implicações que têm as interpretações do grupo social na constituição do

sujeito deficiente. Assim as relações estabelecidas na família e no grupo social podem constituir-se como facilitadores ou barreiras no processo de desenvolvimento dos sujeitos deficientes. É na família e mais tarde no grupo social que se iniciará a construção da identidade dos sujeitos que apresentam características que fogem ao padrão comum dos demais sujeitos e que constituem esse grupo (Leite e Monteiro, 2006).

Partindo do pressuposto que é a sociedade que estabelece as regras ou padrões da normalidade/anormalidade e que, o indivíduo estrutura a sua individualidade a partir do modo como é entendido pelos outros, então podemos considerar que a construção da identidade deficiente é fruto de uma construção social. Se considerarmos que o indivíduo estrutura a sua individualidade a partir das interpretações das suas acções pelo grupo social no qual está inserido, podemos concluir que a imagem que o sujeito forma a respeito de si mesmo dependerá dos valores e da época em que vive.

Por outro lado os indivíduos com deficiência são, geralmente assim rotulados, desde o seu nascimento ou nos primeiros anos de vida, acabando socializados numa situação de desvantagem o que afecta a formação da sua identidade pessoal, aumentando a probabilidade de assumirem o papel que lhes é atribuído. Diversos autores, embora não neguem a existência de factores orgânicos predeterminantes, defendem que a deficiência é antes de mais nada um fenómeno social. Nessa perspectiva, a deficiência não deve ser vista somente como uma característica intrínseca do indivíduo, pois, afinal, uma pessoa só é deficiente se assim for considerada pelos demais.

CAPÍTULO II - A DEFICIÊNCIA MENTAL

1 - PERSPECTIVA HISTÓRICA

Ao longo da história da humanidade, foram muitas e diversificadas as concepções sobre a pessoa portadora de deficiência. As concepções que prevalecem na nossa sociedade, são reflexo dos valores estabelecidos pelo sistema vigente em cada época.

Podemos considerar quatro abordagens diferentes na forma de perspectivar a deficiência ao longo dos tempos: a separação, a protecção, a emancipação e finalmente, a integração ou seja o reconhecimento do deficiente como pessoa (Santos e Morato, 2002).

Na antiguidade, as crianças deficientes eram eliminadas ou abandonadas. Este tipo de atitude tinha por base os ideais morais da sociedade clássica e classista da época, em que a eugenia e a perfeição do indivíduo eram extremamente valorizadas e a deficiência era repudiada. Ao deficiente era atribuído um carácter divino ou demoníaco e esta concepção, determinava o modo de tratamento das pessoas deficientes. Nessa época o deficiente era visto com superstição e malignidade. Pessotti (citado por Bacciotti e Barros, 2007) diz que em Esparta os deficientes mentais eram eliminados ou abandonados por serem considerados prejudiciais à sociedade.

Na Idade Média, vivia-se uma época marcadamente religiosa. Com a influência da doutrina cristã, os deficientes começaram a ser vistos como possuindo uma alma e, portanto, filhos de Deus. A deficiência era concebida como um fenómeno metafísico e espiritual devido à influência da Igreja.

As crianças deficientes deixaram de ser abandonadas, passaram a ser acolhidas por instituições de caridade. Surgem as primeiras instituições, de carácter eminentemente proteccionista, onde são acolhidos os indivíduos portadores de deficiência (Bacciotti e Barros, 2007). Os deficientes passaram a ser acolhidos em hospícios e asilos criados pelas ordens religiosas, sendo por vezes, a separação de crianças deficientes acompanhada já de alguma preocupação em termos educativos.

Vive-se um período de compaixão, tolerância e amor ao próximo, no entanto, não são considerados ainda os direitos das pessoas com deficiência como membros efectivos da sociedade.

A Revolução Industrial tem um papel marcante na construção de uma nova concepção sobre a deficiência. As políticas de apoio à indústria, aliadas à noção de produtividade, vão aumentar o fosso entre a dicotomia eficiência versus deficiência.

Dá-se uma mudança na concepção de homem e de sociedade, o que proporcionou também uma mudança na concepção de deficiência. Esta passou a ter uma conotação mais ligada ao sistema económico, sendo considerada como atributo dos indivíduos não produtivos economicamente, o que conduziu à segregação e estigmatização dos indivíduos deficientes.

Anteriormente ao séc. XVIII, pouco ou nada se sabia, em termos científicos, sobre a deficiência mental. As concepções de deficiência estavam muito ligadas ao sobrenatural e ao misticismo sendo vista como uma questão espiritual. Com o avanço da medicina, ampliaram-se as concepções a respeito da deficiência em todas as áreas do conhecimento, favorecendo diferentes atitudes frente a esta problemática, passando esta a ser vista como um problema médico e não, apenas, como uma questão espiritual.

Foi somente no século XIX que se observou uma preocupação crescente e uma atitude de responsabilidade pública face às necessidades do indivíduo deficiente.

As pessoas com deficiência mental passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas, graças ao trabalho do médico Jean Itard, com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”. O trabalho de Itard, considerado como o primeiro teórico de Educação Especial, baseava a sua intervenção na teoria empirista do conhecimento (Bacciotti e Barros, 2007).

No final do séc. XIX a definição de deficiência mental estava associada a uma concepção organicista e neurológica que tinha por base a crença de que as diferenças apresentadas pelo indivíduo, considerado deficiente, tinham

origem orgânica ou biológica e estaria relacionada com deficiências do sistema nervoso central (Alonso e Bermejo, 2001).

Segundo esta corrente a deficiência mental teria uma causa biológica, anatômica ou fisiológica e manifestar-se-ia durante o desenvolvimento (até aos 18 anos). Para Lafon (citado por Pacheco e Valência, 1997) a deficiência mental é entendida como uma deficiência congênita ou precocemente adquirida. O modelo médico baseia-se nas necessidades especiais do indivíduo e está ligada a uma espécie de concepção patológica do ser pessoa deficiente, quer dizer, a deficiência é considerada como uma doença, frequentemente irreversível.

Aliado ao crescente desenvolvimento da psicologia e da pedagogia, a deficiência mental passa a ser entendida como déficit intelectual. A corrente Psicológica ou Psicométrica define como deficiente mental, todo o indivíduo que apresenta um déficit ou diminuição nas suas capacidades intelectuais constatável e mensurável através de testes psicométricos e expressa em termos de quociente intelectual (QI). Simon e Binet foram os criadores da escala métrica de inteligência que tem sido largamente utilizada no diagnóstico de deficiência mental.

A deficiência mental passou então a ser perspectivada como um déficit intelectual de que o QI era a expressão numérica, de natureza individual e etiologia orgânica, imutável e incurável. O comportamento dos deficientes mentais era atribuído ao seu baixo QI. (Albuquerque, 1996, p 15).

A deficiência mental era assim identificada como uma condição individual, inerente e restrita à pessoa, sendo atribuída pouca importância à influência de factores socioculturais (Carvalho e Maciel, 2003).

A abordagem psicométrica da deficiência mental começou a ser contestada a partir dos anos 30, do séc. XX. As características pessoais, que foram associadas à deficiência mental, realçaram que não era possível limitar o seu estudo à dimensão intelectual e colocaram a necessidade de adopção de outros critérios de definição.

Recusando qualquer definição com base no QI, Doll adoptou como critério essencial de definição, a noção de competência social. Esta nova corrente vem associar ao défice intelectual a influência de factores externos ao indivíduo (Albuquerque, 1996) e ficou conhecida como corrente sociológica ou social e define deficiente mental como, aquele que apresenta uma maior ou menor dificuldade em se adaptar ao meio social em que vive (Pacheco e Valência, 1997). Passou assim a ser entendida como uma construção social dependente de critérios sociais, científicos e socioculturais (Alonso e Bermejo, 2001).

Para Omete (Albuquerque, 1996) a construção social da deficiência é algo que não é pré-determinado pelo nascimento ou por uma enfermidade contraída, mas é produzida e mantida pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence, já que é este grupo que dá significado àquilo que é considerado como desvantagem e depende do modo como o grupo social lida com as diferenças.

Nos anos 90, os avanços na investigação e nas práticas profissionais de avaliação, bem como na intervenção, conduziram a uma mudança e à revisão global da concepção de deficiência mental construindo uma nova definição e um novo sistema de classificação ao qual se associa, também um sistema de apoios (Alonso e Bermejo, 2001).

2 - DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA MENTAL

O conceito de deficiência mental nem sempre foi consensual e ao longo dos tempos foi sofrendo algumas alterações. As dificuldades inerentes à delimitação deste conceito traduzem a impossibilidade de incluir em definições unitárias todo o espectro da variabilidade interindividual.

Na realidade, a heterogeneidade da população habitualmente designada como deficiente mental, em termos de etiologias, características comportamentais, necessidades educativas, etc., dificultam a delimitação. Apesar das dificuldades e da relatividade social, a forma como a deficiência

mental é definida e caracterizada assume um papel central ao nível da investigação, e tem implicações importantes ao nível social, educativo e administrativo.

A definição de deficiência mental que reúne maior consenso é a apresentada pela *American Association on Mental Retardation (AAMR)*. Fundada em 1876, a AAMR é uma associação internacional e multidisciplinar que, desde 1921, tem vindo a desenvolver estudos importantes sobre deficiência mental, definindo conceitos, classificações, modelos teóricos e orientações de intervenção em diferentes áreas. Dedicar-se à produção de conhecimentos que tem publicado e divulgado em manuais contendo avanços e informações relativos à terminologia e classificação.

Em 1992, a Association on Mental Retardation (AAMR) propôs uma nova definição de deficiência mental, mais ampla e que é também corroborada pela descrição do DSM – IV (1994). Nela se afirma que:

“Deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. É caracterizada por um funcionamento intelectual global inferior à média, que é acompanhado de limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos duas ou mais das seguintes áreas: comunicação, cuidados próprios, vida doméstica, competências sociais/ interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, competências académicas funcionais, trabalho, tempos livres, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos dezoito anos.” (Luckasson e cols., 1992)

Passou-se, então, para uma concepção de deficiência mental multidimensional, multideterminada, centrada no funcionamento do indivíduo, inserido no ambiente que o rodeia e na intensidade e tipo de apoio necessários à interacção desse mesmo sujeito com o meio (Alonso e Bermejo, 2001).

Uma das novidades que mereceu maior relevo foi a inclusão no processo avaliativo de aspectos ambientais juntamente com aqueles que se referem ao próprio indivíduo. A deficiência mental passou a ser considerada como o resultado da interacção da pessoa, com um funcionamento intelectual limitado, com o seu contexto ambiental. Os elementos chave para a definição de deficiência mental são três: capacidades ou competências, contextos ambiental (casa, escola/trabalho, comunidade) e funcionamento ou seja apoio necessário para a melhoria da sua participação (Alonso, Bermejo, 2001,9).

Outra das novidades da definição, proposta pela AAMR, consiste na adopção de uma avaliação multidimensional, baseada na interacção do indivíduo nos contextos nos quais se desenvolve e, a partir daqui, estabelecer os serviços necessários para o seu desenvolvimento e para a sua inclusão na comunidade. Propõem-se uma classificação baseada na intensidade dos apoios que o indivíduo necessita, tendo como objectivo fundamental alargar a conceptualização de deficiência mental e evitar um diagnóstico exclusivamente com base no Quociente de Inteligência (QI).

Quanto ao funcionamento intelectual global, este é definido pelo Quociente de Inteligência, obtido mediante a avaliação através de um ou mais testes de inteligência padronizados, de administração individual, dos quais se destaca a Escala de Standford Binet, a Escala de Inteligência de Wechsler Revista para Crianças ou a Bateria de Avaliação de Kaufman para Crianças. Um funcionamento intelectual significativamente inferior à média é definido como um QI de 70-75 ou inferior. O DSM – IV (1996), apresenta uma avaliação da deficiência mental que especifica quatro graus, que reflectem o grau de incapacidade intelectual, e se baseiam em medições do QI.:

Deficiência Mental Ligeira – QI entre 50-55 e aproximadamente 70-75;

Deficiência Mental Moderada – QI entre 35-40 e 50-55;

Deficiência Mental Grave – QI entre 20-25 e 35-40;

Deficiência Mental Profunda – QI inferior a 20 ou 25.

Deficiência Mental de Gravidade não Especificada.

O diagnóstico de deficiência mental de gravidade não especificada deverá ser utilizado quando existe uma forte suspeita de deficiência mental que não é detectável através dos testes convencionais de inteligência. Por exemplo o caso das crianças, adolescentes ou adultos com grande incapacidade ou que não cooperam nos testes, ou ainda crianças cujo funcionamento intelectual, avaliado se situa abaixo da média. Associado a um funcionamento intelectual limitado devem coexistir limitações significativas nas competências adaptativas em pelo menos duas áreas diferentes. Assim, considera-se que na deficiência mental a capacidade de adaptação do sujeito ao objecto, ou da pessoa ao

mundo, é o elemento que está mais ligado à noção de normal, devendo assim, ficar em segundo plano as questões mensuráveis de Quociente de Inteligência, já que a principal unidade de observação é a capacidade de adaptação.

No que se refere ao funcionamento adaptativo, este diz respeito ao modo como os indivíduos enfrentam as exigências dos contextos onde se encontram inseridos e o grau de eficiência das realizações comportamentais, esperados para a sua faixa etária, tendo como referência o contexto comunitário no qual se inserem e os padrões esperados dos seus pares (Santos e Morato, 2002).

Segundo os critérios estabelecidos, pelo DSM – IV e pela AAMR, para o diagnóstico da deficiência mental é ainda importante que esta se manifeste antes dos 18 anos. A data do aparecimento da deficiência mental depende muito da etiologia e do grau de severidade da mesma. Deste modo, baseada nos critérios adaptativos, mais que nos índices numéricos de QI, a classificação da deficiência mental da AAMR aconselha que seja especificado o grau de comprometimento funcional adaptativo.

A ocorrência de limitações a nível do funcionamento adaptativo deve constituir um referencial para se providenciar apoios, numa perspectiva de melhoria da qualidade de vida desta população (Santos e Morato, 2002).

Assim, a incapacidade deve ser vista como resultado da interacção do indivíduo com o meio onde ele está inserido, pelo que o ambiente assume a responsabilidade de oferecer condições de aproveitamento das limitações funcionais da pessoa, por meio de apoios necessários à sua condição. Neste sentido, não basta apenas classificar a sua deficiência, mas também verificar qual o tipo de apoio necessário para ampliar o seu leque de habilidades. Essa concepção favorece a auto-determinação, a inclusão social, a igualdade, as possibilidades e a capacidade da pessoa com necessidades especiais, promovendo assim, uma melhor qualidade de vida.

Esta perspectiva plural de encarar o sujeito com deficiência pressupõe a existência de uma relação entre as necessidades do indivíduo e a prestação dos apoios adequados, de modo a que este possa, efectivamente, melhorar as

suas capacidades funcionais. As áreas de necessidade dos deficientes devem ser determinadas através de avaliações neurológicas, psiquiátricas, sociais e educacionais e nunca numa única abordagem de diagnóstico, sendo, por isso, necessária a avaliação de equipas multidisciplinares.

De salientar que esta identificação é feita através de procedimentos de medição do funcionamento intelectual e das competências adaptativas, nomeadamente a nível social, visando identificar o tipo de apoio que tais necessidades requerem (intermitente, limitado, extensivo ou permanente) com o objectivo da potencialização dos sujeitos (Fonseca, 1995 citado por Santos e Morato, 2002).

Um aspecto inovador desta classificação é a correspondência apresentada entre as limitações individuais, e o seu nível específico de necessidades de suporte social. A AAMR classifica as necessidades de apoio quanto à "intensidade" e "padrão" de suporte, em quatro níveis:

Apoio Intermitente - caracteriza-se por um suporte de natureza episódica, de curto prazo (por um determinado período de tempo) e pode ser de baixo ou elevado nível de intensidade (ex: perda de emprego; crise médica aguda).

Apoio Limitado - caracteriza-se por uma intensidade de suporte consistente mas limitada no tempo (ex: transição da escola para a formação profissional). O tempo é limitado mas não de natureza intermitente, podendo exigir poucas pessoas e custo menor comparado com outros níveis de apoio mais intensivo.

Apoio Extensivo - O apoio é de longo termo, caracteriza-se por um envolvimento regular (ex: diariamente), pelo menos em alguns contextos (emprego, casa, escola) e não é limitado no tempo.

Apoio Permanente - O apoio caracteriza-se por ser constante em todos os contextos e alta intensidade. Relaciona-se com a manutenção mínima da qualidade de vida e é oferecido nos ambientes onde a pessoa vive. É de natureza vital para sustentação da vida do indivíduo (modelos de apoio segundo Luckasson et. al, in AAMR, 1992 citados por Santos e Morato).

Esta classificação passou a ser adoptada a partir de 1992, quando a AAMR, apresentou a sua proposta de definição e classificação de deficiência mental, onde sugerem que a classificação por rótulos (leve, moderado, severo e profundo) deve ser abandonada e propõe que a pessoa seja identificada de acordo com o nível de ajuda que necessita para se desenvolver em cada uma das áreas de conduta adaptativa.

No entanto este sistema recebeu inúmeras críticas por continuar a enfatizar demasiadamente as limitações do sujeito. Em 2002, a AAMR reviu e ampliou a definição de deficiência mental. Trata-se de uma versão mais completa baseada numa concepção multidimensional, funcional e bioecológica. Apresenta inovações e reflexões relativas aos modelos anteriormente apresentados e, define deficiência mental como: *“incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa que se manifesta em habilidades conceptuais, sociais e práticas. Esta incapacidade deve ocorrer antes dos 18 anos.”* (AAMR, 2002)

A concepção multidimensional do Sistema 2002, proposta pela AAMR, explica a deficiência mental segundo cinco dimensões de avaliação que envolvem aspectos relacionados com a pessoa, o seu funcionamento individual no ambiente físico e social, bem como o contexto e sistemas de apoio de que necessita (Carvalho e Maciel, 2003). A consideração de todas as dimensões conduz a uma visão global do indivíduo:

Dimensão I: *Habilidades intelectuais*

A inteligência é concebida como capacidade geral, inclui o raciocínio, planeamento, resolução de problemas, pensamento abstracto, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e a aprendizagem através da experiência (Luckasson citado por Carvalho e Maciel, 2003). As habilidades intelectuais são avaliadas através de testes psicométricos de inteligência.

A dimensão intelectual constitui, no Sistema 2002, um dos indicadores de *deficit* intelectual, considerado em relação às outras dimensões. Deste modo, a mensuração da inteligência contém muito peso, mas não é suficiente para o diagnóstico da deficiência, enquanto no Sistema 92 da AAMR se adoptava o valor do QI como índice importante na avaliação intelectual, o

Sistema 2002 fá-lo pela medida do desvio-padrão. Estabelece como ponto de definição duas unidades de desvio-padrão abaixo da média, em testes padronizados para a população considerada.

Dimensão II: *Comportamento Adaptativo*

O comportamento adaptativo é definido como o “conjunto de habilidades conceptuais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às exigências da vida quotidiana.” (Luckasson e cols., citado por Carvalho e Maciel, 2002). Limitações nestas habilidades podem prejudicar a pessoa na sua relação com o ambiente e dificultar a interacção e a integração social.

As habilidades conceptuais, sociais e práticas constituem áreas do comportamento adaptativo, que a seguir se explicitam: as habilidades conceptuais estão relacionadas com aspectos académicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia.

Quanto às habilidades sociais estas relacionam-se com a competência social. São exemplos dessas habilidades: a responsabilidade; a auto-estima; as habilidades interpessoais; a ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência etc.); a observância de regras, normas e leis a fim de evitar a vitimização.

Relativamente às habilidades práticas, estas estão relacionadas ao exercício da autonomia, como por exemplo as actividades de vida diária: ser capaz de se alimentar e preparar alimentos, arrumar a casa, deslocar-se de maneira independente, utilizar meios de transporte, tomar medicação, usar dinheiro, usar telefone, cuidar da higiene e do vestuário, as actividades ocupacionais relativas a trabalho e lazer, as actividades que promovem a segurança pessoal.

Dimensão III: *Participação, interacções e papéis sociais*

Esta dimensão destaca a importância da participação na vida comunitária. A avaliação das interacções sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa, bem como a sua participação na comunidade em que vive é de grande importância no diagnóstico de deficiência mental. A observação e o depoimento

são procedimentos de avaliação indicados para esta dimensão, tendo em vista os múltiplos contextos envolvidos e a diversidade de relações estabelecidas pelo sujeito no mundo físico e social.

Dimensão IV: *Saúde*

As condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento de qualquer pessoa, no entanto, os seus efeitos podem ser diferentes devido aos ambientes em que estas pessoas se desenvolvem e às suas capacidades limitadas para os enfrentar. Facilitam ou inibem as suas realizações. A AAMR (2002) refere a necessidade de contemplar, na avaliação diagnóstica da deficiência mental, elementos mais amplos, de modo a incluir factores etiológicos e de saúde física e mental.

Dimensão V: *Contextos*

A dimensão contextual considera as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com qualidade da vida. A teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996) considera existir uma multiplicidade de sistemas, contextos ou ambientes com os quais a pessoa interage, sendo modificada e provocando modificações nesses ambientes. Os níveis de contexto considerados na dimensão contextual estão de acordo com esta concepção, que inclui: o microssistema – o ambiente social imediato, envolve a família da pessoa e os que lhe são próximos; o mesossistema – engloba os microssistemas em que cada pessoa se insere, bem como as relações que entre eles se estabelecem, por exemplo a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio; o macrossistema – engloba o contexto cultural, a sociedade, os grupos populacionais bem como os recursos técnicos próprios de uma sociedade (Carvalho e Maciel, 2003).

As características ambientais podem facilitar ou impedir o crescimento, o desenvolvimento, o bem-estar e a satisfação da pessoa. Devem ser considerados na avaliação diagnóstica as práticas e valores culturais; as oportunidades educacionais, de trabalho e lazer, bem como as condições contextuais de desenvolvimento da pessoa (Santos e Morato, 2002). Devem ser consideradas, também, as condições ambientais relacionadas com o seu

bem-estar, saúde, segurança pessoal, conforto material, estímulo ao desenvolvimento e condições de estabilidade no momento presente.

O diagnóstico de deficiência mental, tendo por base as cinco dimensões do sistema de 2002 da AAMR, tem como objectivo identificar as limitações pessoais e desenvolver um perfil de apoios necessários à participação plena do indivíduo.

A importância dos sistemas de apoio tem vindo a ser salientada desde o Sistema 92 da AAMR em que os apoios são identificados como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focadas no modelo teórico. Quando necessários e devidamente aplicados, os apoios desempenham papel essencial na forma como a pessoa responde às exigências dos contextos ambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência mental ao longo da vida.

O modelo de apoio proposto pela AAMR nos Sistemas 1992 e 2002 representa um paradigma inovador. Vem dar sentido ao diagnóstico, cujo objectivo principal deverá ser a identificação das limitações pessoais, a fim de desenvolver um perfil de apoio adequado, na intensidade devida e perdurando enquanto subsistir a necessidade.

Este sistema multidimensional pretende superar a ideia de que a deficiência mental é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção em que o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo indivíduo. Portanto, no modelo multidimensional, a deficiência mental é compreendida como um fenómeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais de que necessita, não se baseando somente em parâmetros de Quociente de Inteligência.

A concepção de deficiência mental, segundo a AAMR (2002) é entendida como “ uma incapacidade, caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo com expressão

ao nível das habilidades práticas, sociais e conceituais” (Pletsch e Braun, 2008).

Neste nosso trabalho centramo-nos mais no conceito de deficiência mental adoptado pela AAMR em 2002 por se basear numa visão mais ecológica e dinâmica da deficiência, sendo esta entendida como, a expressão do funcionamento da pessoa resultante da interacção das suas capacidades com o meio ambiente, podendo os seus níveis de funcionamento estabilizar ou melhorar mediante a mobilização dos apoios que possa receber.

3 - ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA MENTAL

De acordo com a AAMR (2002), a deficiência mental não tem uma única etiologia específica. São inúmeras as causas e os factores de risco que podem levar à deficiência mental, mas é importante ressaltar que, apesar dos avanços das ciências, nomeadamente da Neurologia e da Genética, mesmo utilizando recursos de diagnóstico sofisticados, não se chega a estabelecer com clareza a etiologia da deficiência mental. Mesmo nos casos em que a causa ou etiologia é conhecida, como acontece com as anomalias cromossómicas e algumas genéticas, desconhecem-se ainda os processos exactos que podem levar à deficiência mental.

Conhecer as causas, pode, por vezes, fornecer pistas importantes para entender a situação de um indivíduo e, a partir dela, poder intervir de forma adequada; no entanto, estima-se que apenas aproximadamente 25% dos casos de deficiência mental têm uma causa biológica conhecida; nos restantes 75% de casos, a causa é desconhecida.

Baseados em estudos epidemiológicos, McLaren e Bryson (citados por Santos e Morato, 2002) salientam que uma grande percentagem da população com deficiência mental manifesta mais do que uma causa possível.

Os mesmos autores referem ainda que a acumulação de factores múltiplos e interactivos ocorre frequentemente. Outros autores reforçam esta ideia dando como exemplo o facto de uma criança nascer com baixo peso,

pode ser considerado como tendo causa biológica, apesar de também poder ser incluído nas causas psicossociais, se a família eventualmente integrar um grupo com um baixo nível socioeconómico, e viver em condições de precariedade (Santos e Morato, 2002).

A abordagem multidisciplinar, multifactorial e intergeracional, de acordo com a AAMR (citada por Santos e Morato, 2002), distingue as causas da deficiência mental em quatro grupos diferentes de factores de risco que são os factores biomédicos, os factores sociais, os factores comportamentais e os factores educativos, que interagem ao longo da vida de um indivíduo devendo todos eles ser tidos em conta no processo de avaliação.

3.1- Factores biomédicos

No que concerne às desordens genéticas, estas têm origem antes da gestação, ou seja, a deficiência é determinada pelos genes ou herança genética. Segundo Pacheco e Valência (1997), existem dois tipos de causas genéticas conhecidas:

As genopatias, que se reportam a irregularidades nos genes, e as cromossomopatias, que dizem respeito a anomalias nos cromossomas.

Uma das genopatias mais comuns é a Fenilcetonúria, que é causada pela “incapacidade que a estrutura do gene tem de quebrar uma partícula química, a fenilalanina, acumulada em grande quantidade no sangue” (Kirk & Gallagher, 2002). Esta desordem genética pode ser evitada, através de uma dieta com baixos teores de fenilalanina, ao longo dos primeiros anos de desenvolvimento da criança.

No que respeita às cromossomopatias, a mais comum é a Síndrome de Down e consiste, basicamente, no facto de as pessoas nesta condição terem 47 cromossomas em vez dos 46 habituais.

Nos factores biomédicos inserem-se ainda:

Causas Pré-Natais, tais como, problemas na tiróide, diabetes crónica, anemia e doenças infecciosas da mãe: rubéola, toxoplasmose, varicela, sífilis

congénitas, entre outras, que incidem desde a concepção até o início do trabalho de parto e podem provocar deficiência mental, malformações, défices auditivos, danos neurológicos, etc.. Incompatibilidade sanguínea - Se a mãe tiver um RH+ e o bebé for RH-, o sistema da mãe pode reagir ao sangue do bebé e começar a produzir anti-corpos. A reacção ocorre quando o sangue do bebé entra no sistema circulatório da mãe, normalmente durante o parto. Normalmente não há riscos para o primeiro filho mas sim na gravidez seguinte; se a mãe não for tratada, começa a produzir anti-corpos contra o RH+ podendo provocar uma grave anemia (eritroblastose fetal) ou uma hiperbilirrubinémia. Esta última condição implica a acumulação da bilirrubina da hemoglobina do sangue, que pode ser tão concentrada que danifica o cérebro, provocando eventualmente deficiência mental.

Causas Peri-Natais, que incidem do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebé, e podem ser: hipóxia ou anóxia, prematuridade, baixo peso e icterícia grave do recém-nascido.

Causas Pós-Natais, aquelas que incidem do 30º dia de vida até ao final da adolescência, tais como: má-nutrição, desidratação grave, carência de estimulação global, intoxicações exógenas (envenenamento) por medicamentos, insecticidas, produtos químicos (chumbo, mercúrio, etc.), acidentes de trânsito, afogamento, choque eléctrico, asfixia, quedas, infecções (meningoencefalites e sarampo) e infestações (larva da *Taenia Solium*), por exemplo, que podem originar lesões cerebrais e afectar o desenvolvimento mental.

Importa referir que estas causas, normalmente não surgem isoladas, mas interagem frequentemente com factores de origem social, ou seja, as deficiências que elas originam têm por base, muitas vezes, factores adversos, multideterminados e multidimensionais, que actuam em simultâneo.

Associado a casos de má nutrição, sobretudo nos níveis socioeconómicos mais desfavorecidos, surgem muitas vezes factores sociais de risco, tais como a falta de estimulação da criança, a desvalorização dos

cuidados primários de saúde e de educação, bem como comportamentos de risco tais como a toxicodependência e o alcoolismo, entre outros.

3.2 - Factores sociais

Uma das características que distingue os seres humanos dos outros animais é a sua capacidade de habitar e de se desenvolver num ambiente organizado culturalmente através das suas crenças, valores e padrões. É nesse ambiente que o ser humano se desenvolve e adquire as suas competências.

A relação entre o ambiente e o desenvolvimento humano é enfatizada por Bronfenbrenner (1996), para quem a pessoa é concebida como um todo funcional, onde os diversos processos psicológicos – cognitivo, afectivo, emocional, motivacional e sociais – se relacionam de forma coordenada uns com os outros. Para este autor, existem conexões sociais entre os vários ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações a respeito do outro, em cada ambiente. Isto permite que a pessoa no microssistema familiar, por exemplo, possa ser influenciada por todos os outros sistemas e se desenvolva nessas interações.

Também segundo a AAMR (citada por Santos e Morato, 2002), o meio onde o sujeito se insere e cresce influencia significativamente o desenvolvimento humano. Assim, as qualidades associadas ao envolvimento relacionam-se com a promoção do crescimento e do desenvolvimento, a promoção da estabilidade, do bem-estar e melhoria da qualidade de vida.

São múltiplas as variáveis ambientais que afectam o desenvolvimento da criança e dificultam ou impedem a sua promoção, tais como: a privação social, a institucionalização precoce, o baixo nível socio-económico, as características familiares e a inexistência de programas de intervenção precoce e educação pré-escolar (Albuquerque, 1996).

No que se refere ao *baixo nível socioeconómico*, se bem que a prevalência da deficiência mental educável, nos níveis socioeconómicos mais

baixos, seja um facto, a generalidade dos indivíduos pertencente a esses estratos não é deficiente mental.

No que respeita às características familiares, salienta-se, antes de mais, que a família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente quando se trata das crianças com deficiência mental, as quais requerem atenção e cuidados específicos. A influência da família no desenvolvimento das suas crianças dá-se, primordialmente, através das relações estabelecidas por meio de uma via fundamental: a comunicação, tanto verbal como não verbal.

Várias investigações (Albuquerque, 1996) têm procurado identificar as dimensões do ambiente familiar e as interações pais-criança que fomentam o desenvolvimento intelectual e a sua variação conforme o estatuto socioeconómico. Essas investigações mostram que o ambiente familiar influencia as capacidades cognitivas, particularmente na infância.

Quanto à relação entre o baixo nível socioeconómico, as características do contexto familiar e a deficiência mental ligeira, Albuquerque (1996) refere que existem múltiplos factores que influenciam o desenvolvimento humano, e que ainda pouco se sabe sobre a forma como esses factores interagem para propiciar, ou não, a deficiência mental. Para além destes factores, dever-se-á considerar ainda as características individuais do sujeito.

3.3 - Factores comportamentais

Os factores comportamentais referem-se a comportamentos nocivos tidos pela mãe, particularmente durante a gravidez, como o abuso de substâncias tóxicas: o alcoolismo, tabagismo, consumo de drogas e efeitos colaterais de medicamentos têm sido apontados como possíveis causas de deficiências, entre as quais a deficiência mental.

O álcool é considerado pela medicina como uma droga que actua ao nível do Sistema Nervoso Central diminuindo a actividade do cérebro. O

consumo exagerado de bebidas alcoólicas, por parte dos progenitores, é considerado como uma das causas de deficiências congénitas, incluindo a deficiência mental. Os efeitos do álcool no feto podem causar graves problemas cognitivos, comportamentais e psicossociais, que persistem depois do nascimento. A *Síndrome Fetal Alcoólico* é uma das causas identificáveis, mais comuns, de deficiência mental.

O consumo de tabaco durante a gravidez é também, prejudicial ao feto, devido à influência nefasta que a nicotina exerce no desenvolvimento ou mesmo na sobrevivência do bebé. Também o consumo de drogas, durante a gravidez, parece interferir com o funcionamento cerebral do feto, podendo originar problemas neurológicos e comportamentais. Para além disso, pode conduzir a um maior risco de aborto espontâneo, parto prematuro, baixo peso à nascença e microcefalia. O malefício dos fármacos no desenvolvimento do feto é ainda pouco conhecido. Sabe-se, no entanto, que o consumo de certos medicamentos durante a gravidez tem efeitos nocivos para o feto, tanto a nível cognitivo como físico.

3.4 - Factores educacionais

Os factores educacionais reportam-se à viabilidade dos apoios educativos e familiares, que promovem o desenvolvimento do comportamento adaptativo.

A família constitui o primeiro universo de relações educacionais que se estabelecem com a criança. As pessoas que exercem essa acção educativa são os pais e/ou outras pessoas que façam parte do seu ambiente familiar, pelo que é muito importante que estes recebam o apoio e orientação necessários ao desenvolvimento das capacidades da criança.

A nova concepção de deficiência mental, assente numa visão multidimensional da deficiência, relaciona as necessidades individuais da pessoa com os níveis de apoio necessários ao funcionamento do sujeito ao longo da sua vida. Esta concepção constitui uma definição mais funcional,

relevante e orientada para a prestação de serviços de apoio de acordo com as necessidades. Os apoios desempenham papel essencial na forma como a pessoa responde às exigências dos contextos ambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência mental ao longo da vida.

O ambiente educativo em que se processa o desenvolvimento das crianças e, particularmente a escola, tem um papel decisivo na deficiência mental, cabendo-lhe a responsabilidade de criar oportunidades e experiências de aprendizagem significativas e providenciar os apoios necessários à sua participação.

Segundo Alonso e Bermejo (2001), os apoios definem-se como:

“todos os recursos e estratégias que promovem os interesses e as causas de indivíduos com ou sem incapacidades; que os capacitam para aceder a recursos de formação e relações, integrados em contextos de trabalho e de vida; e que incrementam a sua interdependência/independência, produtividade, integração na comunidade e satisfação”.

4 - CARACTERÍSTICAS DA DEFICIÊNCIA MENTAL

Segundo Pacheco e Valência (1997), as crianças cujo diagnóstico é a deficiência mental podem apresentar características diferentes e “não se pode portanto falar de características iguais em todos os indivíduos com deficiência mental”

A população, habitualmente designada como deficiente mental, possui uma heterogeneidade de características comportamentais com uma grande variedade de capacidades, incapacidades, áreas fortes e áreas fracas e necessidades educativas. Há quatro áreas em que as crianças com deficiência mental podem apresentar diferenças em relação aos outros, e que são: área motora, área cognitiva, área da comunicação e área sócio-educacional.

Área motora - geralmente as crianças com deficiência mental ligeira não apresentam grandes diferenças em relação aos colegas da mesma idade

podendo por vezes existir alterações ao nível da motricidade fina. Em situações mais graves as incapacidades motoras são mais acentuadas, especialmente na mobilidade: falta de equilíbrio, dificuldades em deslocar-se, dificuldades de coordenação, entre outras. As crianças com deficiência mental podem começar a andar mais tarde, geralmente têm uma estatura mais baixa e são mais sujeitas a determinadas doenças. Apresentam mais problemas neurológicos, de visão e audição.

Área cognitiva – As crianças com deficiência mental apresentam um atraso e precariedade das aquisições cognitivas; dificuldades na aprendizagem de conceitos mais vagos; em dirigir e manter a atenção; ao nível da memória, tendem a esquecer mais depressa do que os colegas sem necessidades educativas especiais; demonstram dificuldades em resolver problemas e situações novas, bem como, dificuldades em fazer juízos; incapazes de autocrítica; dificuldades de generalizar e de se abstrair; iniciativa limitada.

Área da comunicação - Apesar de podermos comunicar com as pessoas de muitas e variadas formas, é através da linguagem falada e escrita que geralmente o fazemos. As crianças com deficiência mental apresentam muitas vezes dificuldades nesta área. Estas crianças começam a compreender e a usar a linguagem mais tardiamente. Possuem um vocabulário reduzido; interesses simples e limitados, têm dificuldades a nível da linguagem e requerem assuntos simples, detalhados e concretos;

Área Sócio Educacional - É através das relações que estabelecem com as crianças da sua idade, participando nas mesmas actividades, que aprendem comportamentos, valores e atitudes apropriados à sua idade. Estas crianças revelam dificuldade em aplicar as aprendizagens básicas que são necessárias para as actividades da vida diária, bem como, dificuldade em participar em actividades de grupo ou em estabelecer e manter relações interpessoais. Assim, a aprendizagem de competências de relacionamento é essencial para que estas crianças se integrem no seu ambiente escolar e na própria sociedade. Os adolescentes e jovens poderão ter dificuldades em assumir responsabilidades e em actuar como elementos activos da comunidade.

Características Pessoais - Ansiedade; falta de auto-controlo; tendência para evitar situações de fracasso mais do que para procurar o êxito; possível existência de perturbações da personalidade; fraco controlo interior.

A criança com deficiência mental apresenta alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico matemáticos, na realização das actividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Uma observação cuidada de cada indivíduo, tendo em conta cada domínio, é uma mais-valia para rentabilizar as aprendizagens, privilegiando as áreas fortes e as áreas mais fracas da criança, uma vez que, a partir das áreas fortes se poderá intervir nas áreas em que se registam mais dificuldades e que a criança tem mais necessidades (Ribeiro, 2008). No entanto, a maioria das crianças com deficiência mental são capazes de fazer aprendizagens que lhes permitam enfrentar a vida adulta de uma maneira relativamente independente, dependendo essa evolução, frequentemente, da adequação dos apoios prestados e de uma intervenção o mais precoce possível.

CAPÍTULO III – ESCOLA INCLUSIVA

1 - DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Para que se possa entender melhor como, nos dias de hoje, as crianças com deficiência mental se encontram inseridas num contexto regular de ensino numa lógica de escola inclusiva é necessário recuarmos um pouco e tentarmos compreender o processo histórico da humanidade no que concerne ao tratamento dado aos indivíduos portadores de deficiência. Ele foi sofrendo alterações ao longo da história, de acordo com a evolução de cada sociedade e cultura.

No capítulo anterior já nos referimos à forma como a resistência à aceitação social dos portadores de deficiências, marcou uma boa parte da história da humanidade tendo conduzido a atitudes de exclusão e segregação face à deficiência. Aí referimos, nomeadamente que, nos primórdios, os deficientes eram ignoradas pela sociedade que os rejeitava e perseguia, sendo por vezes considerados como possuídos por espíritos malignos ou feitiçaria.

Agora interessa-nos sobretudo analisar as respostas que do ponto de vista educativo foram sendo criadas.

Assim, podemos dizer que, no século XIX, os deficientes começaram a ser institucionalizados em asilos e manicómios, ambientes segregados, construídos à parte da sociedade. Com esta institucionalização dá-se início a um período de segregação, ou seja, os deficientes eram separados, isolados para proteger a sociedade do contacto e convívio social com estas pessoas. É também nesta data que, paralelamente aos asilos e manicómios, começam a surgir as escolas especiais, fruto já de alguma preocupação em termos educativos para com a pessoa diferente. Estas escolas especiais tinham como objectivo educar os diferentes mas sempre mantendo-os afastados do convívio social.

A partir de meados do século XX (anos 60) assiste-se ao florescimento de uma nova concepção de escola. A Conferência Geral da Organização da Nações Unidas para a Educação, em 1960, aprova uma convenção relativa à luta contra a discriminação na esfera do ensino. Nesta Declaração evoca-se o

direito à educação de todos os indivíduos, proclama-se o direito da criança a uma educação e a um nível aceitável de aprendizagem, reforça-se o direito que cada uma das crianças tem em ser respeitada, quanto às suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem.

Começaram a surgir os primeiros movimentos a favor da integração. Este movimento ganhou maior visibilidade com a publicação do Warnock Report (1978) que veio introduzir o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). No entanto a definição oficial do conceito de NEE só veio a acontecer em 1981, em Inglaterra, com o Education Act, e posteriormente, em, aparece sistematizado por Mel Ainscow (1985 in Sanches e Teodoro, 2006).

A ideologia da integração escolar tinha como pressuposto o direito da pessoa diferente a aprender com os outros, num meio o menos restritivo possível, de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento (Correia, 1997).

A integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60 do século XX. Desenvolveu-se um processo de integração em que se privilegiavam as práticas educacionais, em detrimento de práticas puramente clínicas, com o objectivo de proporcionar às crianças uma melhor aprendizagem. Assim, foi reconhecido às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos, de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para o desenvolvimento das suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem o mais possível dos modelos considerados “normais” consubstanciando o princípio da “normalização”.

A integração fundamentou-se em pressupostos, segundo os quais todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentem, dependendo o seu desenvolvimento dos mesmos factores necessários a todas as pessoas.

O movimento integracionista apoiava-se no modelo de serviços de educação especial, propondo a conjugação de serviços sociais e escolares no apoio às crianças, preconizando diferentes formas e níveis de integração

escolar (Ainscow e Ferreira, 2003). Segundo Soder (1981 in Sanches e Teodoro, 2006) existem quatro graus ou níveis de integração: Integração física em que compartilham espaços, integração funcional em que utilizam os mesmos espaços e recursos, integração social em que integram a classe regular e integração comunitária que visa a continuação da integração na juventude e na vida adulta.

O conceito de integração passou a ser usado em todos os sectores da vida social, como processo de normalização (integração familiar, integração escolar, integração laboral, integração social, etc.). A integração escolar permitiu, às crianças e jovens em situação de deficiência, o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem.

Historicamente, a integração escolar de crianças e jovens com NEE pode ser vista tendo em conta dois momentos: a intervenção centrada no aluno e a intervenção centrada na escola. A intervenção centrada no aluno assenta na perspectiva de que o indivíduo com deficiência é o único responsável pelos seus problemas e que a ele compete resolvê-los pelo que, a intervenção educativa se centrava numa perspectiva de compensação e remediação. O conceito de normalidade e de reabilitação estiveram na génese de medidas e de práticas de integração, que partiam do princípio que deveria ser a pessoa com deficiência a modificar-se, segundo os padrões vigentes na sociedade.

Na década de 80 do século XX, e devido em parte a trabalhos desenvolvidos no âmbito do Ano Internacional do Deficiente (1981), reconheceu-se o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e à plena participação numa sociedade para todos, a que corresponde já uma intervenção centrada na escola.

As causas dos problemas educativos começam a ser perspectivadas não em termos do aluno mas, em termos de situação educativa centrando-se assim a intervenção educativa numa perspectiva mais alargada do ensino e da aprendizagem, no respeito pela individualidade de cada aluno, tendo sempre presentes as necessidades educativas especiais de cada um. À escola cabe a

responsabilidade de fornecer os meios que facilitem o acesso à aprendizagem. Criar condições educativas satisfatórias, dentro das escolas do ensino regular, para todas as pessoas com deficiência era o grande objectivo deste movimento integracionista. No entanto estas formas de participação social e educativa só responderam em parte aos direitos das pessoas com deficiência na medida em que se exigia pouco da sociedade.

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que se gerou sobre a mesma ajudou a desencadear o movimento da inclusão que atingiu o seu apogeu no Congresso de Salamanca, em 1994, com a Declaração de Salamanca onde foram acordados os princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas.

Foram vários os países e organizações internacionais que se comprometeram a pôr em prática os princípios da escola inclusiva. Estes princípios assentam no propósito da promoção do sucesso pessoal e académico de todos os alunos e não só de alguns, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística ou outra.

O termo integração é substituído por um termo mais abrangente – inclusão - que significa inserir, envolver, fazer parte de, partilhar, aceitar as diferenças, valorizar a diversidade. Incluir está muito para além da mera inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, implica sentido de pertença a um grupo, ter direito a coabitar nos diversos espaços sociais e a interagir com todos os sujeitos nesses espaços (Serrano e Miranda, 2005).

Começam assim a surgir movimentos a favor da inclusão tendo como pressuposto o direito de todos os indivíduos a poderem aceder a uma educação de qualidade, preferencialmente nas escolas da sua área de residência e aí poderem receber todos os apoios adequados às suas necessidades, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

Os portadores de necessidades educativas especiais passam a ser vistos como cidadãos de pleno direito, com direitos e deveres de participação

em sociedade. A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de modo a poder incluir, em todos os seus sistemas, as pessoas com necessidades educativas especiais e em simultâneo estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade. Assim, “...*estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento de presença e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele*” (Rodrigues, 2003).

A declaração de Salamanca, aprovada pelos representantes de vários países e organizações internacionais, contribuiu em larga medida para perspectivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades. Mas a escola que temos está ainda longe de cumprir estas atribuições, há ainda um longo caminho a percorrer. A aceitação dos princípios da educação inclusiva obriga a um novo olhar sobre a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de co-habitação, pois só assim será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva e uma sociedade mais justa e mais democrática.

2 - CONCEITO E OBJECTIVOS DA ESCOLA INCLUSIVA

O conceito de educação inclusiva insere-se na mudança de paradigma relativamente à deficiência. Tradicionalmente o conceito de deficiência baseava-se no modelo médico assente na ideia de que todos os problemas da pessoa com deficiência advinham da sua deficiência e que a sua participação na vida social dependia, unicamente, da sua capacidade de adaptação, para um modelo social em que se realça como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta.

Duma perspectiva centrada nos problemas dos alunos, considerados como a fonte exclusiva das dificuldades educativas, passou-se para uma perspectiva

centrada na situação global de ensino e de aprendizagem, em que se visam a diversas barreiras que se opõem à sua participação no processo educativo, estejam elas situadas nas condições de funcionamento da escola e da sala de aula, (sobretudo nas estratégias educativas utilizadas), ou nos problemas de ordem económica, social ou cultural.

A educação inclusiva assenta no direito à educação estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que diz: *“Todos têm direito à educação... A educação deve ser direccionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais...”* (art. 26 – Declaração Universal dos Direitos Humanos)

Também a Convenção dos Direitos da Criança (1989), determina o direito à não discriminação, referindo no artigo 23 que: *“Os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade.”*

A ideia de uma Escola para todos foi claramente reforçada com a Declaração de Salamanca a que já fizemos referência. Esta constituiu-se como um marco de viragem na educação. Nela são definidos os princípios e os objectivos da escola inclusiva:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais da escola.”
(Declaração de Salamanca, 1994:15)

O conceito de inclusão assenta no princípio do direito à educação para todos os alunos, bem como no conjunto de respostas educativas que se deve prover a estes mesmos alunos. O movimento da escola inclusiva apoia-se no conceito de inclusão que, preconiza a inserção de alunos com NEE, nas classes regulares, onde, sempre que possível, devem receber todos os

serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades educativas (Correia, 2008).

O conceito de escola inclusiva não é compatível com o tipo de escola que oferece a todos os seus alunos as mesmas respostas educativas. O modelo de escola uniformizador, assente num currículo único, não faz sentido (Barroso, 2003) pelo que se torna necessária a adopção de um currículo diferenciado organizado em função das potencialidades do aluno de modo a responder, de forma diferenciada e adaptada, aos diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes capacidades, onde se assuma a disponibilidade para fazer reajustes sempre que necessário (Ainscow, 1990 e Porter, 1994 citados por Costa, 1997)

Segundo Gordon Porter (citado in Jesus e Martins, 2000) a “*Escola Inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais*”.

A definição de inclusão é abrangente e complexa, assenta numa nova forma de perspectivar a educação, podendo ser entendida como um movimento para mudar as escolas a fim de torna-las capazes de responder á diversidade humana (Ainscow e Ferreira, 2003).

A escola inclusiva visa responder às necessidades individuais de todos os alunos e promover o sucesso escolar de cada um, independentemente das suas dificuldades e das suas limitações. Na perspectiva inclusiva, o foco de atenção deixa de estar centrado na pessoa com deficiência, e passando também a ser considerado o contexto no qual a criança vive.

O grande objectivo da Escola Inclusiva é que o aluno com necessidades educativas especiais se sinta, não igual aos outros mas que se afirme pela sua diferença que, no entanto, não se constitui em desigualdade. É essa aceitação da diferença, que constitui o grande objectivo do modelo de Escola Inclusiva. A assunção da diversidade, da heterogeneidade de características dos alunos

enriquece e contribui para o desenvolvimento de uma cultura de escola que tem por objectivo o desenvolvimento global de todos os alunos

Assim sendo, é necessário lançar um novo olhar sobre as diferenças, acreditar nas possibilidades do ser humano, na qualidade das relações sociais, no respeito pelas suas características, no respeito pela sua liberdade. A prática da inclusão, com responsabilidade, propõe um novo modo de interacção social e exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação.

Quando se diz que a Escola Inclusiva se dirige aos alunos diferentes, não se tem em conta apenas a diferença em virtude de uma condição de deficiência, muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem.

Heward (citado in Rodrigues, 2006) afirma que, o facto de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente. Significa, no entanto, que se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos, o que implica que todo o processo educativo se faça do ponto de vista das potencialidades, das competências, interesses e motivações de todos os alunos, garantindo assim, condições de acesso e de aprendizagem para todos, sem excepção.

O conceito de inclusão preconizado por Correia (1994), Correia (2003), aponta para a *“inserção do aluno com NEE na classe regular, onde sempre que possível deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades”*. No entanto o referido autor admite a hipótese de que alguns alunos, devido às suas características específicas, possam, pontualmente ser atendidos fora do contexto de sala de aula (fora do contexto turma). A assunção deste conceito implica naturalmente, uma reestruturação da escola a fim de que esta possa disponibilizar os serviços educativos adequados aos seus alunos (Serrano e Miranda, 2005).

Para Stainback e Stainback (1998), uma escola inclusiva deve organizar-se de modo a não deixar ninguém de fora, tanto do ponto de vista educativo, como social, ou físico. Estes autores defendem que todas as crianças devem

ser consideradas membros activos e reconhecidos no seu contexto sócio-cultural e que, nesse mesmo meio, todas disponham de igualdade de oportunidades educacionais e sociais.

A Educação Inclusiva pressupõe, assim, uma participação plena do aluno, numa estrutura em que os valores e práticas sejam delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo. As escolas inclusivas devem, assim, proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, devem criar comunidades abertas e solidárias, construindo assim uma sociedade também ela inclusiva.

Para Stainback e Stainback (in Serrano e Miranda, 2005) inclusão tem um sentido mais lato do que a simples inserção dos alunos nas classes regulares, pressupõe sim um envolvimento interactivo das crianças com NEE nos ambientes educativos, sociais e escolares. Deste modo, estes autores defendem o princípio de que cada escola se deverá dimensionar para atender toda e qualquer criança.

Também Mitler (2003) defende que a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, com o objectivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a uma variedade de oportunidades educativas e sociais oferecidas pela escola.

Na Declaração de Salamanca (1994) é reforçada a ideia de que compete à escola prever e disponibilizar respostas diferenciadas, tendo por critério a natureza dos problemas de que são portadores os alunos.

Assim sendo, a sociedade em geral e a escola em particular devem preparar-se para receber todos os alunos sem excepção. Escolas Inclusivas são escolas para todos, o que implica que o sistema educativo reconheça e atenda às diferenças, respeitando as necessidades individuais de qualquer aluno.

3 - PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA INCLUSIVA

Com a Declaração de Salamanca (1994), o conceito da inclusão ficou mais conhecido ganhando novos adeptos e originando novas atitudes e respostas perante a problemática da deficiência. Assim o princípio da escola inclusiva torna-se mais abrangente, ou seja: todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

Porém, para se concretizar uma política de educação inclusiva os sistemas educativos têm, por um lado, de investir na melhoria global dos sistemas escolares e da escola no seu todo e, por outro, garantir respostas adequadas às necessidades educativas especiais das crianças com deficiências ou incapacidades. Não basta garantir o acesso à escola comum. A inclusão só será uma realidade se for assegurado o sucesso educativo. Surge, assim, uma nova concepção que já não se centra unicamente nas necessidades da criança ao nível da deficiência mental, física ou emocional mas sim no tipo de resposta a dar às mesmas. A escola tem de efectuar várias mudanças, como por exemplo, passar de um modelo de intervenção centrado no aluno diferente, para um modelo centrado no currículo, tornando-se para isso fundamental conhecer o aluno e os seus ambientes de aprendizagem. Segundo Correia (2003), a filosofia inclusiva pressupõe algumas mudanças pedagógicas e de mentalidades. Para este autor a escola é vista como um lugar em que todos possam aprender uns com os outros.

Assim, as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

O conceito de necessidades educativas especiais remete para a urgência de uma diversificação curricular nas vias de acesso ao currículo e

para uma diferenciação pedagógica na utilização das estratégias de interacção educativa. O tipo de necessidade pode derivar não só dos problemas próprios do aluno, a nível físico, mental ou social, mas também da organização da sociedade e da escola (Sanches, 2001).

O acesso ao currículo é a fonte de organização do processo pedagógico das crianças com necessidades educativas especiais. As escolas podem adoptar uma opção curricular que facilite ou dificulte o acesso ao currículo de todos os seus membros e, portanto, que se ajuste ou não às suas necessidades educativas. Segundo Garcia (1995, citado por Ferreira, 2003), *“uma opção curricular aberta e flexível, é a que potencia as biografias particulares de cada aluno, o que significa uma plataforma adequada para ajudar a encontrar e resolver as necessidades de cada um”*.

Organizar o ensino e a aprendizagem para todos, independentemente das suas dificuldades, implica partir do princípio que a heterogeneidade ajuda no crescimento de cada um. Numa perspectiva de educação inclusiva, o ensino e a aprendizagem organizam-se tendo em conta que, as interacções que se estabelecem no grupo são fundamentais para o crescimento de todos. Independentemente das dificuldades que alguns alunos possam ter, a partilha de tarefas, de acordo com as capacidades de cada um, é importante para a aprendizagem de todos e um contributo significativo para a construção de uma sociedade mais solidária, onde é desejável que todos sejam respeitados.

CAPÍTULO IV- FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

1 – FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E INCLUSÃO

A construção de sistemas educativos inclusivos exige mudanças substanciais no interior das escolas, pressupõe um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, com o objectivo de atender adequadamente a toda a diversidade de alunos que acolhe. Assim, a escola deve ser encarada como uma organização flexível e conseqüentemente, capaz de se adaptar às necessidades específicas e reais dos seus utentes, pelo que deverá diversificar o seu currículo e flexibilizar o seu processo pedagógico.

O conceito de flexibilização curricular vincula-se à necessidade de conceder maior plasticidade ao currículo escolar. No contexto da educação inclusiva pode-se entender a flexibilização curricular como a resposta educativa, dada pela escola, para satisfazer as necessidades educativas de um aluno ou grupo de alunos, na medida em que se devem fazer ajustes ou adequações do currículo, de acordo com as necessidades destes (Leite, 1999). É importante salientar que flexibilizar o currículo não significa simplifica-lo ou reduzi-lo mas sim torna-lo acessível. A gestão flexível do currículo tem subjacente uma adequação do currículo à diversidade dos contextos e dos alunos e visa a promoção de um ensino de qualidade para todos.

As questões ligadas ao currículo, entendido numa perspectiva inclusiva, merecem uma atenção especial devendo ter em conta a criança como um todo. O currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos de modo a permitir desenvolver conhecimentos, competências e valores (Costa, 2006). Para responder a todos os alunos, o currículo deve apoiar-se numa concepção alargada de aprendizagem, não só no sentido estrito e académico mas também no sentido de criar oportunidades de aprendizagem que desenvolvam conhecimentos e competências que sejam relevantes e funcionais (Costa, 2006). Flexibilizar o currículo é adaptar os conteúdos, introduzir adaptações ou modificações curriculares, desenvolver estratégias

diferenciadas que respondam às necessidades de cada aluno, respeitando as suas diferenças e o seu ritmo de aprendizagem.

A diferenciação curricular tem sido conceptualizada, por alguns autores, como instrumento para lidar com a diversidade dos alunos de modo a garantir equidade educativa. Segundo Roldão (2003) para se garantir uma maior equidade é necessário que se diferencie o currículo. Manter a igualdade de tratamento para um público tão diverso, só acentua e agrava mais as assimetrias sociais. A diferenciação curricular é entendida por esta autora como um meio de promoção da igualdade e de melhoria da qualidade real das aprendizagens de todos os alunos.

Também David Rodrigues (2003), defensor de uma diferenciação curricular inclusiva, aponta a diferenciação como algo que é benéfico para todos, quando baseada em princípios inclusivos como a aceitação da diversidade e dos grupos heterogéneos como uma mais-valia enriquecedora para todos os alunos. Um currículo flexível deve atender à diversidade de características dos seus alunos. Deve permitir adoptar formas organizativas flexíveis que tenham em conta a heterogeneidade da população escolar.

Assim, as escolas inclusivas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino/aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente a todos os seus alunos em especial aqueles que manifestam necessidades educativas especiais de carácter permanente, de modo a assegurar uma maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral (Decreto-Lei 3/2008, artigo 4).

Perrenoud (in Ferreira, 2003) considera a diferenciação curricular como uma estratégia de individualização que aponta, sobretudo, para a adaptação dos percursos educativos às características, às possibilidades, às necessidades dos alunos. Para este autor, a diferenciação pedagógica tem como objectivo o sucesso educativo de cada um, pelo que não deve ser entendida como um método pedagógico, mas como um processo de educação global.

2 - NEE E RESPOSTAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL

Importa, agora, analisar como em Portugal foram vivenciadas, algumas mudanças no que diz respeito ao atendimento aos jovens com NEE e o enquadramento legal que lhe foi dado. É necessário ter em conta a própria definição de conceitos. Pelo decreto-lei 319/91 e pelo despacho conjunto nº.105/97 clarificou-se o conceito de NEE, reformulando a definição, descentrando-a do foro clínico, e baseando-a em critérios pedagógicos, ao mesmo tempo que se acentua a responsabilidade da escola e se dá um papel mais activo à família.

Posteriormente, com o decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, com as alterações constantes da Lei nº 21/2008 de 12 de Maio, dotou-se de novo enquadramento legal os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, estabelecendo um novo suporte legislativo e conceptual. Instituíram-se lógicas distintas na organização e funcionamento das respostas educativas para os alunos com NEE de carácter permanente, num quadro de educação inclusiva que visa a equidade educativa, “*sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados*” (Preâmbulo do DL 3/2008).

Este diploma limita a população-alvo da educação especial e os apoios especializados, aos “*alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social*” (DL 3/2008).

A adequação do processo de ensino aprendizagem integra medidas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. São seis as medidas educativas previstas no referido Decreto-Lei no seu artigo 16º, que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente:

- a) Apoio Pedagógico Personalizado
- b) Adequações curriculares individuais
- c) Adequações no processo de matrícula
- d) Adequações no processo de avaliação
- e) Currículo Específico Individual
- f) Tecnologias de Apoio

Estas medidas podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das Adequações Curriculares Individuais e do Currículo Específico Individual (CEI). Sempre que o aluno apresentar NEE de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, deve ser elaborado um Currículo Específico Individual.

O Currículo Específico Individual é aquele que substitui as competências definidas para cada nível de ensino. Pressupõe alterações significativas ao currículo comum, podendo traduzir-se na introdução, substituição e/ou eliminação de objectivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade do aluno. Deve incluir conteúdos conducentes à autonomia social e pessoal, dando prioridade a actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, comunicação e transição para a vida activa.

O Plano Individual de Transição (PIT) complementa o PEI. Devendo iniciar-se 3 anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei 3/2008) e destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar; deve incluir o desenvolvimento de competências fundamentais na transição para a vida adulta: autonomia nas actividades de vida diária, utilização dos recursos comunitários, gestão do tempo e do dinheiro, competências de comunicação, ocupação de tempos livres, resolução de problemas e o desenvolvimento de competências sócio-profissionais.

Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas anteriormente, foram criadas por despacho ministerial Escolas de Referência para a educação bilingue de alunos surdos e para alunos cegos e com baixa visão. Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem, as escolas ou agrupamentos de escolas,

desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

No entanto relativamente aos alunos com deficiência mental não foram criadas respostas específicas o que leva a que cada escola adopte as respostas educativas que entende mais adequadas a cada caso, revestindo-se a diferenciação curricular como uma estratégia de extrema importância.

3 - RESPOSTAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS DO 2º E 3º CICLOS

Centrando-se a problemática do nosso estudo nas escolas do 2º e 3º ciclos, importa-nos em particular analisar as características destes níveis de ensino e a forma como neles são construídas as respostas educativas e curriculares.

Estudos recentes da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005) sugerem que a questão da inclusão nos 2º e 3º ciclos do ensino básico é, para a maior parte dos países, uma área preocupante. A insuficiente articulação entre ciclos e a insuficiente preparação dos professores, bem como, as atitudes de ensino menos positivas são referidas neste relatório como áreas problemáticas específicas.

Embora a inclusão geralmente se processe bem no ensino pré-primário e primário, nos 2º e 3º ciclos levantam-se sérios problemas aquando da passagem para estes níveis de ensino. A criação e implementação de respostas educativas com estes jovens são uma questão complexa no campo da educação especial e na organização do currículo. A organização por disciplinas, de complexidade crescente, e as diferentes estratégias organizacionais das escolas destes níveis de ensino levantam sérias dificuldades à inclusão dos alunos com NEE: alunos agrupados em turmas

mais ou menos homogêneas, um professor por disciplina, unidades temporais rigidamente estabelecidas, saberes organizados em disciplinas escolares; etc.

A organização curricular do 2º ciclo assume uma dinâmica completamente diferente da organização do 1º ciclo, pelo que, a entrada neste nível de ensino exige uma estreita articulação entre eles, bem como a preparação das crianças para uma nova etapa. Uma nova rotina escolar vai começar, mais disciplinas, mais professores, mais salas, mais intervalos e toques de campainha. A organização do currículo deste nível de ensino, baseia-se em grande parte na divisão por disciplinas, o que obriga à deslocação constante dos alunos de sala para sala, levando, por vezes, a que alguns alunos se sintam “perdidos” causando, também, alguns constrangimentos na organização de respostas diversificadas para os alunos que delas necessitam.

As crianças ao ingressarem neste nível de ensino têm, portanto, de saber movimentar-se numa escola maior, descodificar o horário, respeitar horas e intervalos, dirigir-se à sala certa, além de gerir as pausas (intervalos). Esta mudança de rotinas é complicada para qualquer aluno mas torna-se mais complicada para os alunos com NEE. Por vezes registam-se dificuldades na descodificação dos horários, na orientação e localização das salas, para além de uma maior exigência em termos de currículo.

Esta situação é ainda reforçada pelo facto de, geralmente, o hiato entre os alunos com NEE e os seus pares aumentar com a idade. Considera-se que as crianças/jovens devem estar o mais possível integrados junto dos seus pares. Constata-se, no entanto, que para alguns alunos que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente, que os impedem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, obrigando ao desenvolvimento de Currículos Específicos Individuais (CEI), esta situação se vai tornando mais complexa à medida que o nível etário vai subindo.

As atitudes dos professores são, geralmente, consideradas decisivas para o sucesso da educação inclusiva e dependem da sua experiência (especialmente com alunos que apresentam NEE), da sua formação, do apoio

que lhes é disponibilizado e de outras condições, como o número de alunos por turma. Com efeito, ensinar alunos com NEE requer dedicação e sensibilidade às suas necessidades. Os problemas na aprendizagem não se devem exclusivamente às dificuldades em aprender, mas também ao modo como as escolas se organizam e da qualidade das respostas educativas nas salas de aula.

A inclusão pode-se organizar de diferentes maneiras e em diferentes níveis mas, em última instância, é à escola e aos seus professores que cabe gerir a crescente diversidade na sala de aula e responder às necessidades dos seus alunos. Cabe ao professor organizar o currículo e proceder às necessárias adaptações de modo a responder às especificidades de cada aluno, incluindo os que apresentam NEE. A adopção de práticas pedagógicas inclusivas pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo: áreas curriculares e disciplinas; objectivos e competências; conteúdos; metodologias; modalidades de avaliação, bem como dos elementos de acesso ao currículo como sejam, entre outros, a organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros. As escolas destes níveis de ensino, devem levar em linha de conta não só a flexibilização do currículo mas também o tipo de apoio que cada um necessita e as estratégias a implementar para se alcançar o sucesso educativo. Todas as modificações a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem devem sempre partir dum menor para um maior afastamento do currículo comum.

As respostas educativas a implementar devem ser muito bem pensadas e delineadas, tendo em vista o sucesso educativo desta população-alvo, visto que o grande desafio que se coloca hoje à escola é o de encontrar formas de responder, efectivamente, às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, de construir uma escola efectivamente inclusiva, uma escola que a todos aceite e trate de forma diferenciada.

Embora, em teoria, todos os alunos com necessidades educativas especiais devam beneficiar das mesmas oportunidades que os seus colegas,

na prática isto nem sempre se verifica. Dar as mesmas oportunidades a cada um não é o mesmo que dar a todos a mesma coisa, mas sim dar a cada um aquilo de que ele precisa de acordo com as suas capacidades e potencialidades. Todos os alunos são diferentes e têm capacidades diferentes e dificuldades diversas pelo que o currículo deve ter em atenção as várias necessidades dos alunos de forma a garantir “sucesso para todos”.

No sentido de dar resposta às necessidades de cada aluno, as escolas, no seu Projecto Educativo, devem contemplar as necessárias adequações de carácter organizativo e de funcionamento, relativas ao processo de ensino e de aprendizagem dos seus alunos. As escolas podem introduzir adaptações ou modificações curriculares, que respondam às necessidades de cada aluno. As alterações curriculares a implementar devem configurar um Programa Educativo Individual, definido com base na caracterização e nas necessidades específicas de cada aluno. Neste documento devem figurar todas as alterações introduzidas. A adequação do processo de ensino aprendizagem deve integrar medidas que visem promover a aprendizagem e a participação destes alunos.

Estas diferentes respostas educativas devem ser delineadas tendo em conta, por um lado, as possibilidades de autonomia das escolas determinadas pelo Decreto-Lei 75/2008 e, por outro lado, o processo de gestão flexível do currículo suportado legislativamente pelo Despacho Conjunto nº 9590/99 de 14 de Maio. Este permite que cada escola possa organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem tendo em vista o sucesso educativo dos seus alunos. Esse sentido de autonomia nas escolas deve ser suficientemente amplo para permitir flexibilizar a organização da escola, abri-la a novas atitudes que facilitem a adequação do currículo à diversidade dos seus alunos, até situações extremas de currículos específicos individuais, adequados a grupos específicos de alunos que, dadas circunstâncias socialmente determinadas, não encontram respostas satisfatórias às suas necessidades educativas no quadro do currículo normal. A adequação deste processo vai exigir, por parte da escola, mudanças na sua organização de

forma a encontrar e a desenvolver, para todos os alunos, as respostas educativas mais adequadas.

Em síntese, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, já anteriormente referido, regulamenta o tipo de medidas educativas especiais a adoptar com alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente e para os quais poderá ser necessário mobilizar apoios especializados. Estes apoios podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio abarcando, não só medidas para os alunos, mas também medidas de mudança no contexto escolar. Quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar do aluno deverão ser, sempre, consubstanciadas num programa educativo individual.

Dentro das várias possibilidades de respostas, iremos deter-nos apenas nas que são concebidas para alunos com Currículos Específicos Individuais (CEI).

4 – CURRÍCULOS ESPECÍFICOS INDIVIDUAIS

O Currículo Específico Individual, tal como está definido no Decreto-Lei nº 3/2008, artigo 21º, “*substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino*”. Nesse sentido, pressupõe alterações significativas ao currículo normal, que se podem traduzir “*na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem*”. Existe, também uma forte ênfase na autonomia pessoal e social do aluno pelo que se “*dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar*”

Com o objectivo de potenciar as capacidades de actividade e participação dos alunos, que beneficiam desta medida, no contexto escolar, ou mesmo na comunidade educativa devem ser oferecidas modalidades de apoio, em contexto de turma e em pequeno grupo e/ou individualmente, que

favoreçam o desenvolvimento de competências que facilitem a integração social satisfatória.

Desta forma, o programa educativo individual destes alunos deverá contemplar tempos de permanência na sala de aula e tempos noutros espaços de aprendizagem. Por um lado, devem estar integrados em turmas regulares, nelas participando o máximo possível. Por outro lado, dadas as suas limitações, a aprendizagem de muitas das competências que são essenciais para a sua vida, terão de ser realizadas em espaços externos à sala de aula, como por exemplo, em casa, na comunidade, em espaços de tipo laboral. Estas actividades realizadas fora da sala de aula deverão visar, especificamente, a preparação para a transição para a vida adulta, tal como defende Costa (1997), Segundo esta autora, estas actividades devem assumir carácter de “tipo laboral” em locais de trabalho da comunidade, devem ser entendidas não como actividades propriamente profissionais mas sim como acções de carácter pedagógico.

Estas preocupações enquadram-se numa lógica de desenvolvimento de currículos funcionais, sendo que por currículos funcionais se entende um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, da autonomia, das actividades de vida diária e da adaptação ocupacional. Estes currículos caracterizam-se pela individualização, devem estar relacionados com a idade cronológica e incluírem, numa proporção equilibrada, actividades consideradas “ funcionais ”. São currículos que podem ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida, contêm itens que são susceptíveis de serem aprendidos pelo aluno num tempo razoável (Costa, 1997).

As adaptações curriculares que são preconizadas são as que se adequam às graves dificuldades destes alunos, de modo a permitir que tenham acesso à escola regular da sua área, que participem, tanto quanto for possível, no processo educativo, em conjunto com os seus colegas e que usufruam de oportunidades de aprendizagem de ordem social e relacional que podem encontrar na sua família e na sua comunidade. Assim, visa-se atingir um

desenvolvimento tão completo quanto possível, através de vivências diversificadas e integradoras de modo a permitir que o jovem venha a poder usufruir de uma vida tão autónoma, quanto possível.

Um currículo estruturado e flexível, que responda as necessidades individuais de cada aluno, deve estruturar-se com base num sentido mais alargado de oportunidades de aprendizagem que enfatize competências e conhecimentos relevantes e funcionais para os alunos. Segundo Costa (2006), os currículos funcionais fazem parte integrante da política educativa inclusiva na medida em que contribuem para se conseguir o acesso e a participação de todas as crianças na vida da escola.

A escola, sendo parte da sociedade, não pode compensar todos os males desta, mas deve procurar atenuá-los. As necessidades dos alunos em contextos de diversidade exigem, cada vez mais, a estruturação de respostas curriculares flexíveis face a esses contextos. É necessário definir as competências a desenvolver bem como os conteúdos a trabalhar atendendo à diversidade de características e competências do aluno. Não se trata de reduzir ou empobrecer a aprendizagem mas sim de seleccionar e decidir a extensão e o grau de complexidade dos conteúdos a ensinar.

O percurso educativo dos alunos com NEE, e em particular a questão da transição para a vida adulta, levou a que se efectuassem inúmeros estudos que revelaram que na maioria dos casos, os programas desenvolvidos com estes alunos não tinham conseguido desenvolver a autonomia e a integração social e laboral que lhes permita ter uma vida considerada com qualidade (Costa, 2006). Para ultrapassar algumas destas dificuldades, alguns investigadores como Lou Brown e Johnson (in Costa, 2006) propõem que as escolas não se devem preocupar só com o ensino de conteúdos académicos, mas também em dotar estes jovens de competências sociais e vocacionais para uma integração social com qualidade. Assim, devem ser estruturados conteúdos educativos que lhes permitam funcionar nos ambientes em que a generalidade das pessoas funciona. Lou Brown (in Costa, 1997) defende que, um currículo, numa perspectiva funcional, deve organizar-se em torno das áreas em que

normalmente decorre a vida dos sujeitos. Nesse sentido, Los Santos (1993, citado por Afonso, 2005) defende que, ao elaborar um programa educativo individual, para esta população alvo, há que atender aos diversos domínios da vida do sujeito, nomeadamente no que respeita à vida familiar e comunitária, vida profissional, ócio e tempos livres, não esquecendo o desenvolvimento da autonomia pessoal e social.

Deve realçar-se que a adopção de uma perspectiva funcional implica sempre o respeito pelo princípio da individualização, tendo em conta as características de cada aluno. Este deve ser chamado, na medida das suas competências, a pronunciar-se pelo que a escola necessita de assegurar a participação do jovem e de respeitar a sua escolha, bem como de assegurar que este seja o centro do processo de desenvolvimento do programa individual e do plano de transição.

Para que seja possível uma resposta adequada e eficaz, as escolas deveriam estar dotadas de recursos necessários ao desenvolvimento do programa educativo individual bem como do plano de transição que é uma parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para a entrada na vida adulta.

CAPÍTULO V – TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

1 – TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA E SUAS IMPLICAÇÕES

Até aos anos 80 do séc. XX não há qualquer tipo de alusão aprofundada ao conceito de transição para a vida adulta. Segundo Costa (2004), entre 1983 e 1988, a OCDE, esteve envolvida num projecto intitulado "educação dos jovens deficientes e sua transição para a vida activa", no qual Portugal também participou sob a coordenação do Secretariado Nacional de Reabilitação. Esse projecto contribuiu, de forma significativa, para uma tomada de consciência por parte de diversos técnicos das áreas da educação especial, da formação profissional e da reabilitação.

A partir dos anos 90 a transição para a vida adulta dos jovens com NEE começou a fazer parte da agenda de trabalho dos responsáveis educativos de várias nações. A Declaração de Salamanca (1994) teve um papel decisivo na orientação das políticas e das práticas educativas e a transição para a vida adulta passando esta temática a assumir maior relevância nalguns países, nos quais se incluem Portugal.

Em Portugal a transição para a vida adulta começou a ter maior relevância com a publicação da nova legislação, DL n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, ao prever a implementação de um plano de transição para os jovens, cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, embora, a anterior legislação já fizesse uma breve referência à necessidade de se elaborar um programa de transição, esta não era uma prática corrente.

A partir da publicação do referido Decreto-lei as escolas passaram a ter a obrigatoriedade de elaborar, para os alunos que dadas as suas limitações não conseguem acompanhar o currículo comum, um plano de transição. Assim, importa definir o conceito de transição para a vida adulta e as suas implicações. Este é um conceito lato que está relacionado com o ciclo da vida

do indivíduo e aparece em vários documentos internacionais com definições ligeiramente diferentes.

Assim, o Internacional Labour Office (1998) define transição como um processo de orientação social que implica mudança no estatuto e no papel do indivíduo. Este processo é fulcral em termos sociais, pois implica uma alteração na auto-imagem, nas relações e rotinas.

A OCDE (2000) refere que a transição para a vida activa é apenas uma das transições que os jovens fazem ao longo da vida.

Para Soriano (2002), a transição para a vida adulta implica três ideias básicas: é um processo que requer um período de tempo necessário para que se desenvolva um trabalho prévio para a transição; implica a passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro; implica uma mudança em termos de situação pessoal e profissional.

Casal (citado por Martins, 1997) salienta que na transição para a vida adulta de um jovem deficiente é preciso equacionar os mesmos aspectos que para qualquer jovem. No entanto, quando se trata de jovens com necessidades educativas especiais, é necessária uma atenção especial dadas as suas particularidades, pois trata-se de uma população heterogénea pelo que, cada caso é um caso, necessitando de uma atenção diferenciada de acordo com as suas possibilidades e as suas dificuldades (Afonso, 1997).

Com efeito, uma das questões que hoje se coloca com mais premência, no âmbito da educação especial, prende-se com o encaminhamento dos alunos com NEE de carácter permanente, ou seja, como preparar estes alunos para o “pós-escola” ou, como é que a escola se deve organizar na implementação dos Currículos Específicos Individuais e dos Planos Individuais de Transição de modo a preparar estes alunos para a transição para a vida adulta? Que caminhos seguir? Que competências desenvolver com estes alunos?

Um dos grandes desafios que se coloca à escola é a promoção da igualdade de oportunidades, a valorização da educação e a promoção da melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é

a promoção de uma escola inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Para tal é importante implementar um sistema de educação flexível, capaz de responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, incluindo as crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

O grande objectivo do atendimento na área da educação especial é a inclusão, entendida como uma efectiva participação da criança/jovem nos contextos em que ela está integrada, visando a aquisição de competências para uma verdadeira integração familiar e comunitária. Mas uma verdadeira inclusão só será possível se houver uma conjugação de esforços por parte da escola, família e comunidade.

A escola deve ser capaz de desenvolver nestes jovens, competências cognitivas e socio-afectivas, baseadas em estratégias de aprendizagem flexíveis, isto é, adaptáveis aos múltiplos contextos e situações mas que os prepare, depois de saírem da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades (Capucha, 2008).

Considera-se que as crianças/jovens devem estar o mais possível integrados junto dos seus pares. Constata-se, no entanto, que esta situação se vai tornando mais complexa à medida que o nível etário vai subindo e que o tempo de permanência destes alunos na turma vai diminuindo.

Para os alunos que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente, que os impedem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, a legislação prevê que se defina um Currículo Específico Individual que deverá ser complementado com um Plano Individual de Transição, de modo a proporcionar a estes alunos uma educação que vá ao encontro das suas necessidades e das suas reais capacidades tendo sempre em vista, capacitá-lo para uma vida o mais autónoma possível.

A transição para a vida adulta deve ter, como principal preocupação, a preparação dos jovens para uma vida adulta com qualidade. A sociedade, por seu turno, deve proporcionar aos jovens com Necessidades Educativas

Especiais a oportunidade de inserção na vida activa, criando para isso, condições que auxiliem uma integração eficaz.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994), estabelece que:

“Os jovens com necessidades educativas especiais devem ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornar-se activos economicamente e a proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta.”

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação em Necessidades Educativas Especiais (2001) considera, por seu turno, que a transição para a vida activa deve ser organizada em conjunto pelo aluno, família, escola e empresas. Este é um longo processo que abarca todas as fases da vida de uma pessoa e necessita ser acompanhado e orientado para que se faça sem grandes sobressaltos.

Para isso, a legislação prevê que:

“sempre que um aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, e familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” e que a “implementação do plano individual de transição deve iniciar-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória” (Dec. Lei 3/2008, artº14)

A escola desempenha um papel muito importante no processo de transição para a vida activa dos jovens com necessidades educativas especiais, quer ao nível do desenvolvimento de competências de autonomia e de desenvolvimento pessoal e social, quer ao nível do desenvolvimento de competências de carácter académico funcional, quer ao nível da vertente de formação profissional e de integração na sociedade (Costa, 2004). A escola deve possibilitar aos seus alunos um ensino de qualidade. Para tal deve munir-se de meios que lhe permitam implementar respostas educativas eficazes, para todos os jovens pelo que é necessário que disponha de recursos humanos,

materiais e espaciais de modo a poder dar resposta a cada um dos seus alunos (Declaração de Salamanca, 1994).

A escola tem, igualmente, um papel determinante no desenvolvimento de processos realistas de escolhas vocacionais. A adolescência é um período de construção da identidade pessoal e vocacional e é, neste sentido, que deve ser entendida a orientação vocacional, numa perspectiva de ajuda, no processo de crescimento pessoal. Para isso tem de haver a participação, para além dos técnicos especializados de orientação, da família, da escola e da sociedade em geral.

A transição para a vida adulta deve ser um processo individual onde os interesses e desejos da família e a opinião dos técnicos sejam conjugados com os do próprio jovem com deficiência, sendo definido um papel para cada um dos intervenientes. À escola compete o acompanhamento do jovem com necessidades educativas especiais na transição para a vida adulta e, o desenvolvimento de competências para uma inserção profissional e comunitária progressiva. O processo de formação deve ser planeado e baseado nas características e competências de cada jovem, tendo em linha de conta as suas necessidades futuras (Afonso, 1997).

Aos profissionais de educação e reabilitação cabe alargar e diversificar os ambientes e redes de relações das pessoas portadoras de deficiência. É necessário desenvolver actividades significativas, ajustadas às dificuldades e capacidades dos jovens, contemplando nos seus currículos áreas de desenvolvimento pessoal, social e vocacional (Costa, 2004).

A formação profissional constitui uma etapa determinante na inserção na vida adulta de qualquer jovem mas reveste-se de primordial importância para os jovens com necessidades educativas especiais. No entanto, a preparação para uma vida social e profissionalmente activa, não deve ser apenas da responsabilidade das instituições educativas. Outras instituições e serviços devem ser envolvidos, num esforço conjunto, tendo em vista o desenvolvimento de competências em diversos contextos de vida, promovendo-se a adopção de medidas que garantam o acesso à educação, ao

emprego e ao desenvolvimento de uma carreira e, deste modo, a uma integração plena na sociedade. É nesse sentido, que a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2001) considera que a transição para a vida activa deve ser organizada em conjunto pelo aluno, família, escola e empresas.

A formação profissionalizante constitui-se como uma oportunidade para os alunos com deficiência mental e capacita-os para o mercado de trabalho. Preparar para o trabalho significa acreditar no potencial do jovem com deficiência, respeitar os seus limites e oferecer oportunidades de continuidade do seu crescimento.

Porém não se pode pensar o processo de transição baseado numa única preocupação – a inserção no mundo do trabalho. A inserção na comunidade implica o estabelecimento de relações sociais, criar novos laços, novas amizades, a implementação de novas rotinas como forma de estruturação organizadora do tempo. Estas são dimensões que não devem ser descuradas e, aqui, a família desempenha um papel fundamental (Afonso, 1997). Assim, o processo de transição para a vida adulta deve ser pensado nas suas múltiplas dimensões e em estreita articulação entre escola, família e comunidade.

2 - ESCOLHA VOCACIONAL E PROJECTO DE VIDA

Todos os adolescentes sentem necessidade de explorar, conhecer o mundo escolar e das profissões. Peixoto (2000) refere que, em Portugal, há duas alturas decisivas para a escolha vocacional: o 9º ano e o 12º ano. Para melhor equacionar a sua decisão é necessário estar informado sobre as variadas soluções, e percursos de formação possíveis.

No entanto, toda esta vasta gama de informação não é suficiente, pois a adolescência é o período de construção da identidade pessoal e vocacional e

nem sempre os jovens têm maturidade suficiente para fazer as suas opções, por vezes estão indecisos relativamente ao caminho a seguir.

As sociedades contemporâneas colocam os jovens em situações problemáticas a nível da definição dos projectos de vida. O facto de o mercado de trabalho estar caracterizado por uma matriz de temporalidade e precariedade que afecta todos os jovens mas, em especial os jovens com deficiência e suas famílias. Será necessário criar mecanismos de apoio e de acompanhamento profissional e de preparação contínua e ao longo da vida, de modo a capacitar estes jovens para uma melhor integração na comunidade.

Assim, a escola assume um papel determinante no desenvolvimento de processos realistas de escolhas vocacionais. Para facilitar este processo é importante a existência na escola de um Serviço de Psicologia e Orientação, que ajude o jovem a fazer, de forma consciente e informada, as melhores opções em termos de percurso a seguir. A orientação profissional constitui um instrumento fundamental para uma adequada e individualizada inserção social, ao proporcionar a cada pessoa a escolha do caminho mais adequado com os seus saberes e as suas capacidades (Azevedo, 2005).

A orientação vocacional assume um papel muito importante quando se trata de jovens com deficiência. A orientação vocacional, para estes alunos, deve ser entendida numa perspectiva de ajuda no processo de crescimento pessoal onde devem participar, para além dos técnicos especializados de orientação, a família, a escola e a sociedade em geral.

A família desempenha também um papel muito importante no acompanhamento e desenvolvimento vocacional do jovem. Deve ser o suporte afectivo dos filhos, proporcionando autonomia, facilitando experiências qualificadas que promovam o desenvolvimento vocacional, falem abertamente dos riscos, vantagens e consequências das várias escolhas profissionais e percebam e acompanhem os filhos nas alturas mais críticas da exploração do projecto vocacional.

Neste sentido, todo o processo de transição deve ser muito bem planeado. O jovem, a família e a escola devem reflectir sobre os seus projectos

de vida a curto e longo prazo. A curto prazo é feita a orientação com vista à transição para a vida adulta. A longo prazo equaciona-se a inserção profissional ou a ocupação do adulto. Qualquer um destes projectos implica considerar as relações sociais, pois estes projectos devem ser elaborados em função das vivências sociais e respectivas interações. Assim, a transição para a vida adulta e respectiva inserção profissional deve ser um processo individual, onde os interesses e desejos da família, técnicos e amigos devem ser conjugados, na medida do possível, com os do próprio jovem com deficiência, sendo definido um papel para cada um dos intervenientes, cabendo à família um papel fundamental em todo o processo de transição.

A transição para a vida adulta implica a continuidade do processo de desenvolvimento de autonomia pessoal e social, cuja meta desejável seria a independência dos jovens em questão.

No contexto da construção de uma sociedade inclusiva, deparamo-nos com a questão de saber de que forma se deve actuar para promover a inserção social, a participação e o acesso da pessoa com deficiência ao mundo do trabalho.

3 - RELAÇÃO ESCOLA / MERCADO DE TRABALHO

As sociedades têm vindo a exigir uma maior atenção aos resultados do investimento efectuado na educação. Consequentemente foi introduzida na educação uma “lógica de mercado” que leva os pais a comportarem-se como “clientes”. As escolas passaram a ser “responsabilizadas” pelos resultados e a tendência é a de as avaliar com base nos resultados académicos obtidos (Afonso, 2005). À escola cabe gerar mecanismo que possibilitem a cada um o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem adequado às suas necessidades e capaz de conduzir ao sucesso educativo que propicie uma melhor integração na comunidade.

Os processos de transição escola-mercado de trabalho são cada vez mais complexos, longos e diversificados. As baixas habilitações literárias, as situações de desvantagem em relação ao acesso ou à manutenção do emprego, a constante evolução tecnológica, entre outras, constituem fortes razões para que seja dada atenção especial à formação profissional em especial das pessoas com deficiência.

Os jovens de hoje deparam-se, cada vez mais, com grandes incertezas relativamente ao seu futuro, nomeadamente no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho. Esta situação levanta sérias dificuldades para qualquer jovem mas, é mais preocupante no que diz respeito aos jovens com NEE que, em consequência da sua deficiência, se tornam mais vulneráveis.

No entanto, o processo de transição dos alunos com NEE de carácter permanente, ao incidir, principalmente, segundo Afonso (2005), na vertente da transição sócio-laboral, parece querer impor a concepção de que cabe ao sistema educativo o dever de resolver a questão da ocupação laboral dos jovens com deficiência.

Uma escolarização fortemente académica, com pouca ligação com a inserção profissional, aliada a programas de transição, para alunos com NEE, que apostam, frequentemente, no desenvolvimento de áreas fracas em vez de promover níveis satisfatórios de autonomia e autodeterminação podem constituir-se como factores de exclusão.

O processo de transição deve ter como preocupação fundamental, a preparação dos jovens para uma vida adulta com qualidade. Estes jovens precisam de ser preparados, não apenas a nível académico e profissional mas, também, de desenvolverem competências sociais, que lhes permitam adaptar-se a ambientes diversificados. No entanto, a preparação destes jovens em contextos artificiais conduz, por vezes, a que as competências desta população estejam inversamente relacionadas com as exigências do mercado de trabalho e do contexto social (Soriano, 2006). Os programas de transição devem ser pensados com o objectivo de favorecer o desenvolvimento da sua autonomia e da sua capacidade de autodeterminação.

As escolas devem proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às suas expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais de trabalho, dentro e fora da escola. Assim, o currículo dos alunos com NEE, que se encontram nas classes terminais, deve incluir programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para funcionar como membros independentes e activos das respectivas comunidades (Costa, 2004).

A formação profissional constitui, assim, uma etapa determinante na inserção das pessoas com necessidades educativas especiais na vida adulta. O estigma que desde sempre rodeou a deficiência ainda exerce demasiadas influências negativas no reconhecimento das capacidades de trabalho destas pessoas. Só a interacção comunidade-escola pode facilitar uma adequada inserção social destas populações.

A escola deve apoiar as pessoas com deficiência na tomada de decisões vocacionais mais adequadas e no encaminhamento para uma formação profissional que se adequa às suas potencialidades. No entanto, a escola só por si não pode ser a única responsável pelas respostas a dar face a esta problemática, pelo que, a envolvimento da comunidade se reveste de primordial importância. É urgente sensibilizar os empregadores e a população em geral para os direitos, necessidades e possibilidades das pessoas com deficiência e ao mesmo tempo é, também, necessário consciencializar as próprias pessoas com deficiência para os seus direitos e deveres.

No entanto não podemos esquecer que os alunos com NEE, mas precisamente os jovens com deficiência mental constituem um grupo muito heterogéneo, quer em termos de capacidades quer em termos de competências, pelo que ao equacionar a transição para a vida adulta se deve ter, sempre em conta, as possibilidades de cada um.

A nossa sociedade tem vindo a criar soluções que respondam às necessidades dos jovens com limitações mais acentuadas e que passam pela

criação de centro de formação profissional integrada e Centros Ocupacionais ou Centros de Actividades Ocupacionais, onde os indivíduos ocupam o seu tempo, sem funções produtivas. Todavia, segundo a opinião de Afonso (2000) estes centros encontram-se sobrelotados e dão preferência de acesso a indivíduos que tenham frequentado instituições privadas de solidariedade social ou centros de educação especial do Ministério do Emprego e Segurança Social.

Uma vez terminada a escola, é necessário que exista algum apoio para estes jovens e suas famílias, seja em centros de actividades ocupacionais, de formação profissional ou emprego, dependendo das capacidades e necessidades de cada jovem. O Estado tem, em todo este processo, um papel muito importante. Cabe ao Estado definir uma política de orientação e formação profissional, tendo em conta as necessidades da população com deficiência.

5 - COMPETITIVIDADE DO MERCADO DE TRABALHO.

O mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e exige cada vez mais rentabilidade; ritmos acelerados a que todos têm que corresponder, espaços formatados, rentabilidade exacerbada, são metas desfasadas que muitas vezes asfixiam as competências e possibilidades de cada um que aspira a um lugar no mercado de emprego.

As empresas consideram não ser o seu papel formar os cidadãos com deficiência e que esse papel cabe ao estado (Afonso e Santos, 2008). Na perspectiva das empresas não é da sua responsabilidade a formação destes jovens, entendendo o sector empregador ser responsabilidade do estado preparar estes jovens para a entrada no mercado de trabalho.

Por outro lado as empresas reclamam um maior apoio para empregarem estes jovens com necessidades educativas especiais. A atribuição, por parte do estado, de incentivos formais e informais como por exemplo, redução de impostos, apoio financeiro, bem como, a divulgação de boas práticas poderia

motivar uma maior abertura, por parte do tecido empresarial, à aceitação e empregabilidade desta população (Soriano, 2006). A falta de legislação nesta área tem, também, constituído um entrave a que as empresas aceitem dar formação a estes jovens.

O Estado tem um papel importante em todo este processo de formação profissional e inserção no mercado de trabalho destes jovens, dando igualdade de oportunidade de acesso ao trabalho à pessoa portadora de deficiência, independentemente das quotas de trabalho que a Lei prevê para estes cidadãos. A sociedade tem um papel importante para que as pessoas com deficiência se sintam iguais aos outros ou que possam fazer coisas semelhantes. A inserção profissional de pessoas portadoras de deficiência é uma matéria a que todos devemos dar uma especial atenção e para a qual urge sensibilizar, sobretudo, as entidades empregadoras.

Continua a registar-se alguma resistência por parte dos empregadores, em darem oportunidade a pessoas portadoras de algum tipo de deficiência. No entanto quando estas pessoas são integradas em empresas, normalmente, essas experiências acabam por resultar numa enorme satisfação, dos empregadores, pela qualidade do trabalho desenvolvido por estes jovens (Afonso e Santos, 2008). O problema, muitas vezes, está na identificação das tarefas que podem ser desenvolvidas por quem tenha alguma limitação e no encaminhamento para as profissões e actividades onde se sintam (e sejam) tão capazes (ou mais) que os outros. As empresas pensam na produtividade e não há dúvida que uma pessoa com deficiência dificilmente terá uma produtividade igual a uma que não tem deficiência.

A inserção no mercado de trabalho e o acesso ao emprego é, para todas as pessoas, uma condição indispensável para o exercício da autonomia e da capacidade de decisão. A integração no mercado de trabalho de população com deficiência é, em primeiro lugar, um direito, independentemente do tipo de deficiência ou de incapacidade, desde que essa integração seja viável.

Porém, é fundamental que não se ignore uma franja importante de pessoas com deficiência que não tem perfil de empregabilidade. Nesse caso, é

desejável que se encontrem soluções de ocupação pelo trabalho, que valorizem as suas competências, dentro das suas capacidades. A integração da população com deficiência e incapacidades no local de trabalho deve ser resultado de uma co-responsabilização entre o Estado, os empregadores, as associações, as famílias e, sempre que possível, as próprias pessoas com deficiência e incapacidades.

Esta co-responsabilização assenta, essencialmente, numa mudança cultural profunda de todos estes agentes sobre as capacidades e as potencialidades de uma população que, sendo diferente, não é necessariamente menos produtiva. Assenta, ainda, nos fundamentos de uma sociedade democrática, na responsabilidade social de todos os actores na concretização dos direitos humanos e no reforço da coesão social, onde cada um participa segundo as suas capacidades.

Há ainda muito a fazer-se no que diz respeito à sensibilização da comunidade para a responsabilidade, que também é sua, na formação destes jovens que são cidadãos com direito à plena inserção e participação na sociedade da qual fazem parte.

6 - PLANO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA

Um estudo desenvolvido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2002), aponta como objectivo primeiro da transição para a vida adulta, capacitar os jovens com NEE de competências que lhes permitam enfrentar o futuro, da forma mais autónoma possível, ultrapassando os inúmeros desafios que se colocam a estes jovens.

Isso implica um processo pensado a longo prazo, que vai sendo construído aos poucos, através do estabelecimento de parcerias entre o jovem, a família, a escola, a comunidade local e eventuais elementos das equipas governamentais. Cada um destes intervenientes desempenha um papel muito importante no desenvolvimento deste processo que tem de ser interactivo e dinâmico.

Nesse sentido, a definição de um Plano Individual de Transição (PIT) assume uma grande importância. Este plano é um instrumento, sob a forma de documento, no qual é registado todo o percurso do aluno bem como o futuro desejado por e para este jovem (Soriano, 2006). Desempenha, assim, um papel de contrato, que tem por objectivo identificar oportunidades e experiências significativas que ajudem o jovem a preparar melhor a sua vida de adulto (Johnson et al, 2000 in Costa, 2004).

O objectivo deste plano consiste em identificar oportunidades e experiências, que durante os anos de escola, ajudem os jovens a preparar melhor a sua vida de adultos (Soriano, 2006). O Plano de Transição é essencial pois, permite analisar as competências pessoais e criar uma perspectiva individualizada para o futuro, preparando o jovem para enfrentar novos desafios e novas oportunidades.

Nesse sentido, é importante que o processo de transição se inicie tão cedo quanto possível. É difícil estabelecer um momento ideal para isto ser iniciado nos jovens de todo o mundo, pois devem ser respeitadas as suas necessidades individuais e os sistemas educativos de cada país. No nosso país, a legislação vigente (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, artigo 14º) aponta para que:

“Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.”

Aponta-se, igualmente, para que este processo se inicie três anos antes do fim da escolaridade. Ele necessita ser orientado da forma mais apropriada possível pelo que a escola tem uma responsabilidade acrescida na sua implementação e operacionalização. A organização da escola, bem como, o tipo de recursos necessários não devem interferir ou impedir a realização do processo de transição.

A elaboração do PIT passa, numa primeira fase, pelo conhecimento das competências, interesses e aspirações do jovem. Em função desses dados é delineado um plano que pode envolver a preparação para uma actividade profissional ou ocupacional. Inventariadas as competências (académicas, pessoais e sociais) e as possibilidades de experiências de formação ou de estágios, importa identificar as adaptações ou equipamentos especiais necessários. Após este levantamento há que procurar estabelecer protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágios, definir as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas. Toda esta informação deve ser incluída no PIT, bem como a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do mesmo.

Relativamente aos jovens cujas incapacidades não lhes permitem, no futuro, exercer uma actividade profissional, a pesquisa deve incidir na procura de centros de actividade ocupacional que possam proporcionar actividades do seu interesse e de acordo com as suas competências. O plano deve incluir a possibilidade destes jovens experienciarem diferentes tarefas proporcionadas pelos referidos centros.

A implementação do PIT deve ser acompanhada e continuamente monitorizada pelo que a avaliação faz parte integrante de todo o processo, devendo cada novo passo ser avaliado antes de se passar ao seguinte. Nesse sentido, o trabalho de/em equipa é uma das condições que conduz ao sucesso destes programas, bem como a organização e a sistematização das acções que devem ser asseguradas por uma coordenação eficaz (Costa, 2004).

Para além dos aspectos relativos a uma futura profissão ou actividade ocupacional, o PEI dos alunos em fase de transição deve contemplar, como já referimos anteriormente, actividades de promoção da autonomia em casa e na comunidade, bem como ao nível da recreação e lazer, numa lógica de currículo funcional. Deve explicitar as áreas e actividades desenvolvidas fora do contexto da turma bem como as que serão realizadas com os colegas da turma (Costa,

1997) e ter uma incidência especial em áreas vocacionais com vista a desenvolver competências socioprofissionais que permitam, a estes jovens, uma melhor inserção social.

PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA

CAPITULO I – METODOLOGIA DO ESTUDO

1 - DEFINIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

Uma investigação é, por definição, algo que se procura conhecer, sendo uma das primeiras preocupações eleger o objecto de estudo e delimitar, tanto quanto possível, a problemática a estudar pelo que, o investigador deve estabelecer um fio condutor tão claro quanto possível de modo a que, o seu trabalho se possa iniciar e estruturar com coerência (Quivy & Campenhoudt, 1998)

A problemática consiste num ponto de partida da pesquisa, determina e elege problemas de investigação, para os quais se buscam respostas. Um problema de investigação deve constituir uma questão formulada claramente e sem ambiguidade, de modo a que, seja facilmente inteligível e admita somente uma interpretação. Para além disso, na formulação da questão, o investigador deve assegurar-se de que a sua interrogação é exequível, isto é, é viável, dentro das possibilidades que ele reúne no momento. Uma boa pergunta de partida deve ser clara, precisa, concisa e unívoca para que possa ser facilmente compreendida. Finalmente, a pergunta de partida deve ainda ser pertinente, ou seja, adequada ao fim em vista (Quivy & Campenhoudt, 1998).

O nosso objecto de estudo prende-se com a problemática da transição para a vida adulta e a forma como a escola se organiza para dar cumprimento ao normativo constante do Dec.-Lei nº 3/2008 que recomenda, que para “todos os jovens com NEE de carácter permanente, deve a escola implementar um plano de transição para a vida pós-escolar, a iniciar três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória”.

Face a estas questões iremos procurar, com este nosso trabalho, perceber como é que as escolas se estão a organizar para pôr em prática a implementação dos Planos Individuais de Transição para a vida adulta dos jovens com deficiência mental.

Embora esta temática não seja nova, pois estes já estavam, de alguma forma, previstos no Decreto-Lei 319/91, no entanto parece-nos uma realidade ainda muito pouco estudada.

Apesar das mudanças que se têm vindo a operar no sistema de ensino e da preocupação crescente com a problemática da transição, são ainda muitas as dificuldades com que as escolas se debatem, quer ao nível dos recursos humanos quer ao nível dos recursos materiais. Face à necessidade da implementação de projectos de transição para a vida adulta para estes jovens, a escola necessita encontrar novas formas de se organizar, criar estruturas de apoio e estabelecer parcerias com a comunidade de modo a facilitar o processo de transição e a sua integração na sociedade.

O facto de nos encontrarmos a desenvolver a nossa actividade profissional numa escola do 2º/3º Ciclo, com jovens com NEE de carácter permanente e de nos confrontarmos com a necessidade de implementar planos de transição para a vida adulta, constitui uma motivação acrescida de aprofundar esta temática.

Tendo como base estas referências, a revisão da literatura e a nossa reflexão pessoal acerca desta problemática, mais precisamente da transição de jovens com deficiência mental, para a vida adulta, surge-nos como pergunta de partida orientadora do nosso trabalho as seguintes questões:

Como se organizam as escolas do 2º e 3º ciclos no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência mental? O que fazem? Como o fazem? Que recursos mobilizam?

Assim, com este estudo, pretendemos atingir os seguintes objectivos;

- analisar as respostas educativas que estão a ser implementadas em escolas do 2º e 3º ciclo, da cidade do Porto, e perceber a forma como estas se organizam na implementação dos programas educativos individuais, em especial, no processo de transição para a vida adulta;

- identificar que meios são mobilizados, que estratégias são adoptadas, que recursos da escola e da comunidade são mobilizadas tendo por base a

identificação de necessidades, de interesses e aspirações dos alunos e das famílias;

- identificar as principais barreiras com que as escolas se deparam na implementação dos Planos Individuais de Transição;

- problematizar a existência de recursos (materiais e humanos) que permitam às escolas organizar respostas educativas para a implementação dos Planos Individuais de Transição;

- analisar a eventual existência de estágios de pré-formação, dentro da escola, a sua organização e o seu contributo para a preparação dos alunos para uma melhor integração na comunidade.

2 - DEFINIÇÃO DE HIPÓTESES

Neste sentido, definimos diversas hipóteses, sendo que por hipóteses entendemos que, são suposições colocadas como respostas plausíveis e provisórias que tentam responder ao problema de pesquisa. São provisórias porque poderão ser confirmadas ou refutadas no desenvolvimento da pesquisa. As hipóteses fornecem à investigação um fio condutor eficaz, têm como objectivo orientar o planeamento dos procedimentos metodológicos, necessários à execução da pesquisa, e fazer compreender mais facilmente os factos (Quivy et Campenhoudt, 1998).

Formulamos então as seguintes hipótese:

Hipótese 1 – “A existência de uma equipa multidisciplinar facilita o encaminhamento e elegibilidade dos alunos para o CEI”.

Hipótese 2 - “A colaboração dos professores do ensino regular é fundamental para a organização de respostas educativas diversificadas para alunos com CEI.”

Hipótese 3 – São criadas condições organizacionais por parte da escola, nomeadamente pela disponibilização de recursos humanos e materiais, para a

implementação adequada dos Planos Individuais de Transição para a vida adulta.

Hipótese 4 – As escolas dispõem de espaços específicos para trabalhar competências pré-profissionais para os jovens melhorarem a sua autonomia e capacidade de auto-gestão.

Hipótese 5 - A escola desenvolve parcerias com a comunidade para preparar estes jovens para o desenvolvimento de um projecto de vida que lhes encarar o fim da escolaridade obrigatória com optimismo.

3 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Tendo como preocupação o conhecimento da forma como as escolas do 2º e 3º ciclo organizam o processo de transição para a vida adulta, seleccionamos todas as escolas básicas destes níveis de ensino da cidade do Porto, num total de 16.

Quanto à delimitação geográfica tal deveu-se a ser neste concelho que exercemos a nossa docência e também considerarmos que, face ao tempo disponível para este estudo, seria irrealista querer inquirir um número mais elevado de escolas. Foi, também, condição para esta escolha, o facto de nestas escolas existirem jovens com deficiência mental a beneficiar da medida, Currículo Específico Individual, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, para os quais teria sido elaborado um Plano Individual de Transição.

Uma das escolas foi eliminada do estudo, dado que não se verificava esta última condição, ou seja, não tinha ainda alunos com PIT ficando então a amostra a ser constituída por 15 escolas. Apesar de não podermos dizer que estamos perante uma amostra representativa da realidade de todas as escolas do país, consideramos que ela é bastante significativa quanto ao que se passa no concelho do Porto.

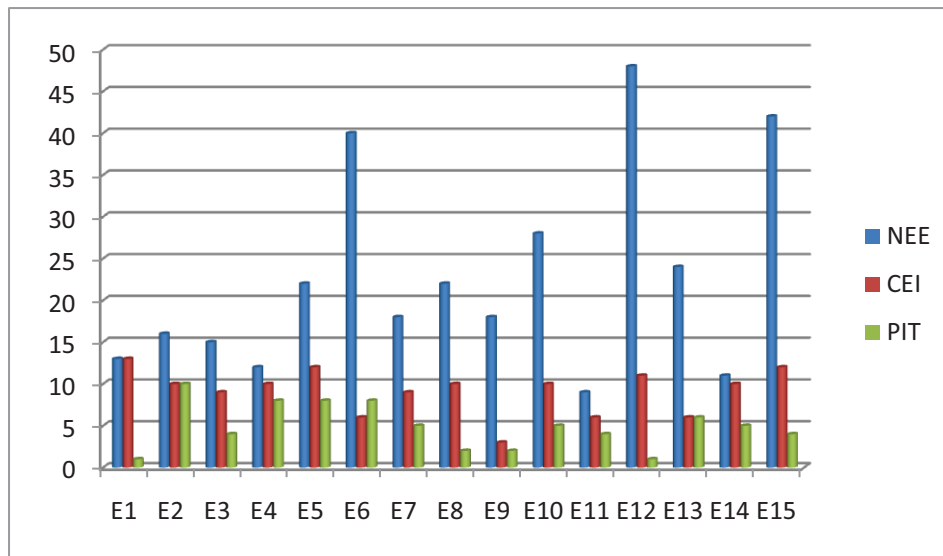


Gráfico 1 - Número de alunos com NEE por escola

A partir dos dados recolhidos, podemos verificar que estas quinze escolas abrangem um total de 338 alunos com NEE, conforme se apresenta no gráfico 1 e na tabela 1. Destes, cerca de 137 beneficiam de um Currículo Específico Individual (CEI), medida educativa mais restritiva e 73 têm Planos Individuais de Transição (PIT).

Tabela 1 - Número de alunos com NEE por escola

Escolas	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	Total
NEE	13	16	15	12	22	40	18	22	18	28	9	48	24	11	42	338
CEI	13	10	9	10	12	6	9	10	3	10	6	11	6	10	12	137
PIT	1	10	4	8	8	8	5	2	2	5	4	1	6	5	4	73

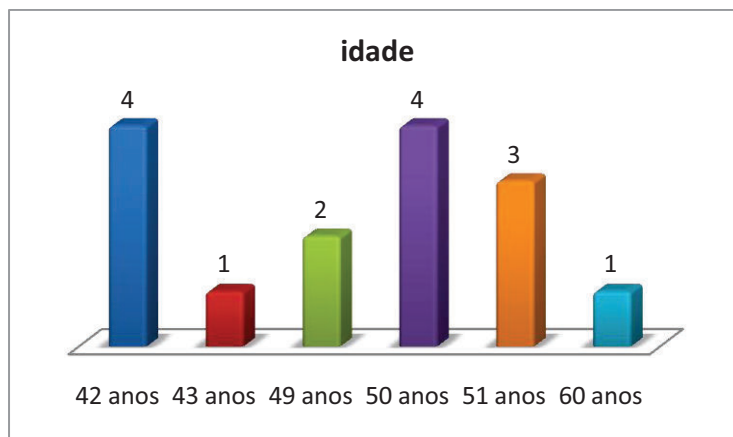
Estes números são variáveis de escola para escola, sendo que o número de alunos com NEE oscilando entre um mínimo de 9 e um máximo de 48 alunos com um valor médio de 22 alunos. Também o número de alunos com CEI é variável nas diferentes escolas oscilando entre 3 e 13 alunos a beneficiar desta medida, sendo a média de 9 alunos por escola. O número de alunos com PIT é também ele variável de escola para escola oscilando entre 1 e 10 alunos e a média 4 (tabela 2).

Tabela 2 - Número de alunos com NEE a beneficiar de CEI e PIT.

	Média (dp)	Moda	Mediana	Mínimo	Máximo
Nº alunos com NEE	22,5(12,02)	18	18	9	48
Nº alunos com CEI	9,13(2,75)	10	10	3	13
Nº alunos com PEI	4,87(2,75)	4	5	1	10

Todos estes alunos são apoiados por professores de ensino regular e professores de educação especial. Interessando-nos obter as opiniões destes últimos, seleccionamos, em cada escola, aquele que era responsável pela implementação da medida educativa - currículo específico individual. A partir das respostas dadas ao inquérito por questionário que construímos (ver anexos) pudemos identificar algumas das características desta amostra.

Assim, os professores respondentes pertencem na totalidade ao sexo feminino. Quanto à idade, esta oscila entre os 42 e os 60 anos, distribuídos da seguinte forma quatro professores com 42 e quatro com 50 anos, três professores com 51 anos e dois com 49 anos, um professor com 43 anos e um com 60 anos (gráfico 2).

**Gráfico 2 – Idade dos professores de educação especial**

Quando agrupados por classes, verifica-se que 40% dos respondentes têm entre 46 e 50 anos, e 33,3% têm entre 40 e 45 anos, pelo que se pode concluir que a maioria dos professores tem menos de 51 anos (gráfico 3).

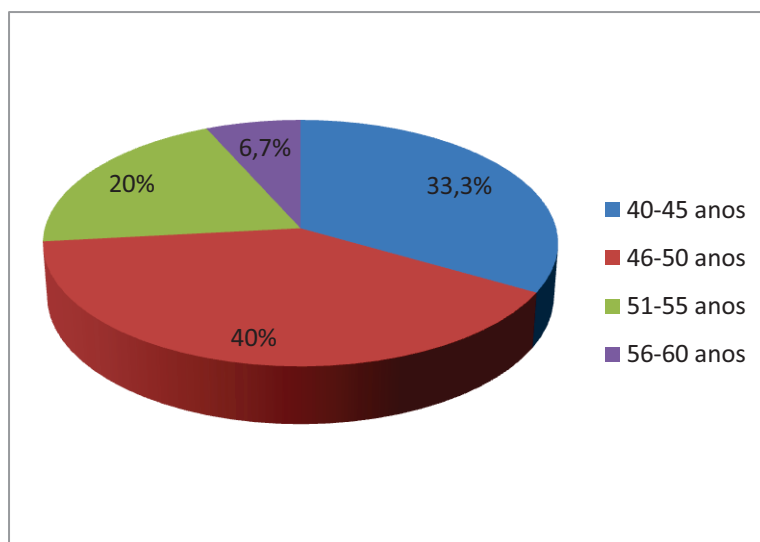


Gráfico 3 – Idade por classes

Relativamente à situação profissional, como se pode ver no gráfico 4 a maioria dos professores pertence ao Quadro de Agrupamento da Educação Especial (PQAEE), o que representa 73,3%, sendo que se encontram destacados no grupo de Educação Especial (PDEE) 3 professores, o que representa 20%. Há ainda a registar um caso que se encontra numa outra situação.

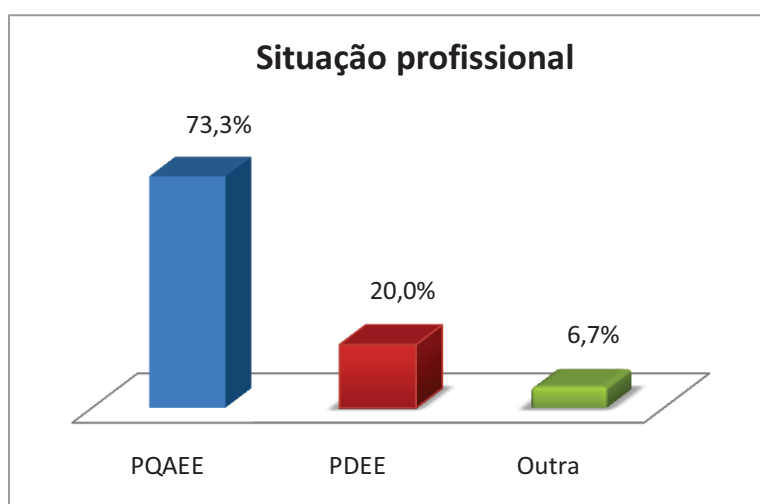


Gráfico 4 – Situação profissional

No que respeita ao tempo total de serviço em Educação, 66,7% dos professores têm mais de 20 anos de serviço (gráfico 5).

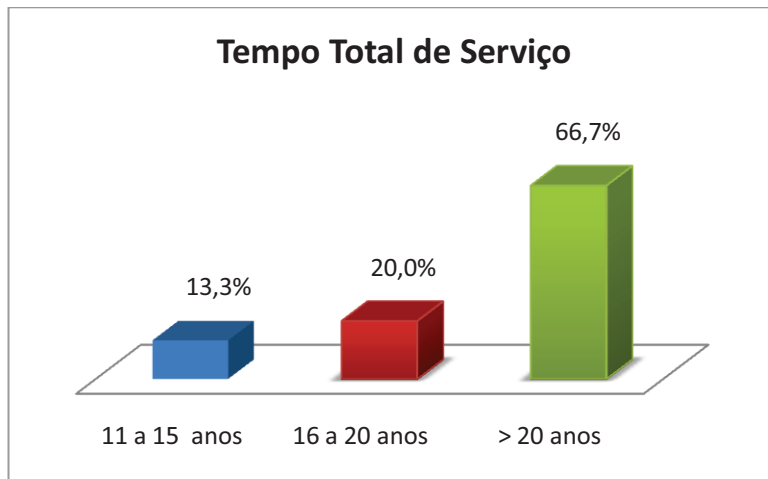


Gráfico 5 – Tempo total de serviço

No que respeita ao tempo de serviço prestado em Educação Especial, este varia entre um mínimo de 3 e um máximo de 28 anos, sendo a média de serviço em educação especial de 13 anos.

Relativamente ao tempo de serviço na escola actual oscila entre 1 e 8 anos, sendo a média de 3,7 anos.

Relativamente ao número de anos de leccionação com alunos com NEE do 2º e 3º ciclos verificamos que os professores da nossa amostra trabalham, com esta população, em média há 6 anos, sendo que existe oscilação entre 1 ano e 14 anos (tabela 3).

Tabela 3 – Experiência profissional em Educação Especial

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Em Educação Especial	15	3	28	13,00	7,319
Na Escola Actual	15	1	8	3,67	2,225
Com alunos NEE 2º/3º ciclos	15	1	14	6,00	4,123

No gráfico 6 temos uma comparação do tempo de serviço em educação especial e da experiência profissional dos professores, por escola.

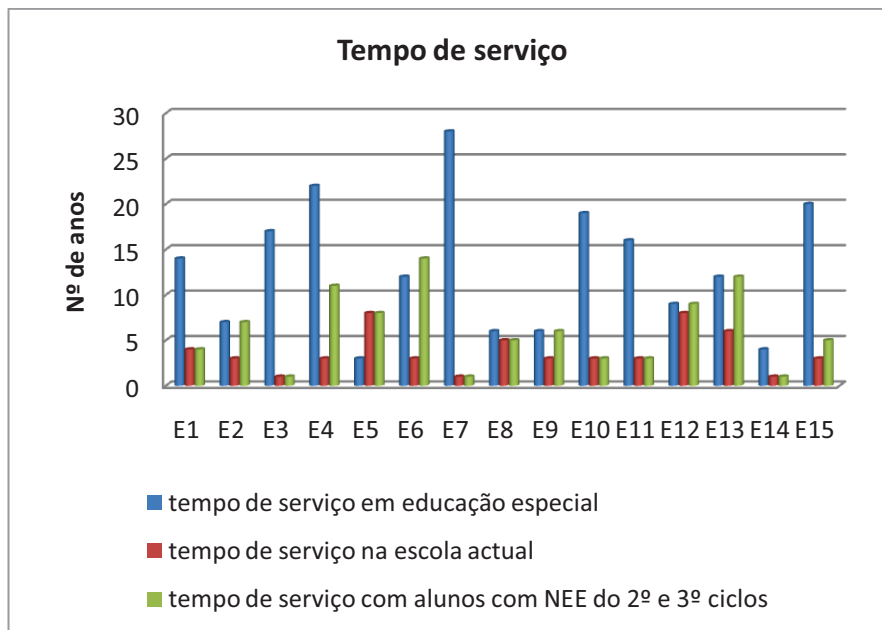


Gráfico 6 – Tempo de Serviço

Assim podemos concluir que, à data do estudo, a maioria dos professores tinha mais de cinco anos de serviço em educação especial e mais de dez anos de experiência em educação, encontrando-se a leccionar na mesma escola em média à 3,6 anos.

4 - METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

Para respondermos à nossa questão de partida e tentarmos confirmar as nossas hipóteses, optamos por um estudo de tipo quantitativo. Utilizamos como técnica principal para a recolha de dados o inquérito por questionário, em anexo, dirigido a Professores de Educação Especial que desenvolvem o seu trabalho nas escolas básicas de 2º e 3ºciclos, com alunos com deficiência mental que se encontram a beneficiar de um Currículo Específico Individual (CEI), conforme já descrevemos na caracterização da amostra.

Este questionário é constituído por trinta e uma perguntas agrupadas em seis grupos ou dimensões (tabela 4).

Tabela 4 – Grupos/dimensões

Grupos/dimensões	Aspectos a saber
Grupo I Identificação	-dados biográficos dos respondentes.
Grupo II Encaminhamento e organização do CEI	-número de alunos com NEE a beneficiar de um CEI em cada escola -organização do trabalho com alunos que se encontram a desenvolver um CEI -existência de professores do ensino regular, a dinamizar trabalho directo com estes alunos -critérios de selecção desses mesmos professores -grau de envolvimento dos intervenientes no desenvolvimento do CEI.
Grupo III Organização do PIT	-elaboração dos PIT's para os alunos com CEI -critérios adoptados na sua implementação -quando é implementado o PIT -intervenientes neste processo e grau de envolvimento
Grupo IV Envolvimento familiar no PIT	-envolvimento da família e do próprio aluno no delinear do seu projecto de vida
Grupo V Recursos	-recursos, materiais e humanos, que a escola mobiliza na implementação dos PIT
Grupo VI Ligação com a comunidade	-quem acompanha o desenvolvimento dos PIT's -existência de articulação entre todos os intervenientes no processo de transição -existência nas escolas de locais específicos onde os alunos possam contactar com experiências reais de trabalho. -desenvolvimento de parcerias por parte da escola

O questionário é constituído por perguntas abertas e fechadas, embora predominem as questões fechadas. Optou-se por colocar algumas questões abertas por se entender que poderiam fornecer aos inquiridos um meio de anonimamente expressar os seus pontos de vista, podendo daí resultar uma recolha de informação mais rica, sendo esta uma das vantagens atribuídas ao inquérito por questionário (May, 2004).

Optamos pela administração directa do questionário pelo que o entregamos em mão a cada professor dando simultaneamente todas as explicações úteis, de modo a esclarecer e motivar a participação do inquirido, aspectos que são fundamentais na opinião de Quivy et Campenhoudt (1998).

A recolha de dados foi feita nos meses de Fevereiro a Abril de 2009.

CAPITULO II - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1 – OPÇÕES DE TRATAMENTO DE DADOS

Quanto ao tratamento de dados, as nossas opções justificam-se dadas as características do estudo e do instrumento de pesquisa. Assim, quanto às questões fechadas, optamos por uma análise de natureza quantitativa procedendo a uma descrição estatística univariada utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) o que nos permitiu efectuar uma análise por frequência de respostas dadas.

Quanto às questões abertas foram tratadas através de análise de conteúdo de tipo categorial. Por análise de conteúdo entendemos, tal como refere Ghiglione et Matalon (1993) “uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistémica e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

2 – ANÁLISE DE DADOS

Iremos, em seguida, apresentar o tratamento destes dados, seguindo a ordem das questões apresentadas e as diferentes dimensões/categorias consideradas.

2.1 - Encaminhamento e organização dos CEI

No que se refere ao encaminhamento e organização dos CEI (grupo II do questionário) interessava-nos saber se por detrás deste encaminhamento existe uma equipa multidisciplinar que toma esta decisão ou se esta é uma decisão unipessoal.

Neste sentido, e no que respeita à questão nº II.3. “Quem encaminha os alunos para CEI” verificamos o seguinte, conforme gráfico nº 7, que da nossa

amostra, 33,3% dos alunos com NEE são encaminhados para CEI pelos professores do 1º ciclo e 33,3% são encaminhados pelos directores de turma.

O professor de educação especial tem intervenção em 100% dos casos, logo seguido dos Serviços de Psicologia e Orientação com 80%. Levando em consideração que das escolas que fazem parte do nosso estudo, 3 não têm psicólogo, poderemos considerar que em todas as escolas, em que há psicólogo, ele faz parte do processo de tomada de decisão para a adopção da medida educativa Currículo Específico Individual.

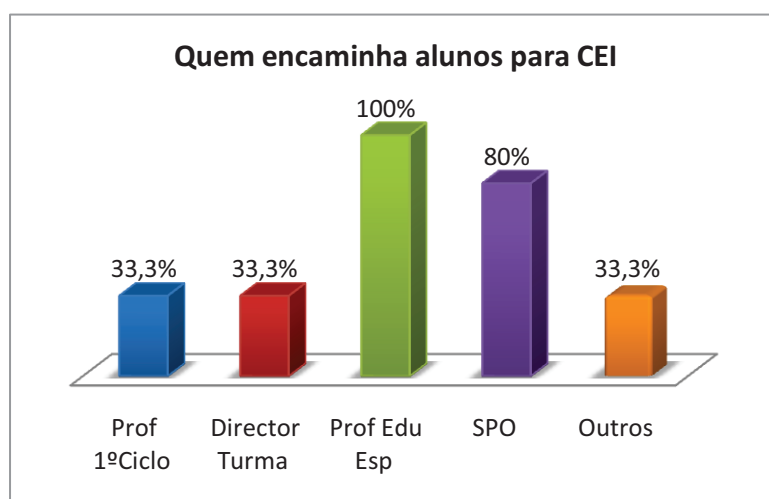


Gráfico 7 – Alunos encaminhados para CEI

É ainda referida, nalguns casos, a participação de outros técnicos que, por acompanharem alguns alunos em consulta de especialidade, como por exemplo, médicos, terapeutas, assistentes sociais, dão algumas indicações consideradas importantes para a concepção do CEI.

No gráfico que se segue (gráfico 8) podemos verificar os intervenientes no processo de elegibilidade e encaminhamento para CEI.

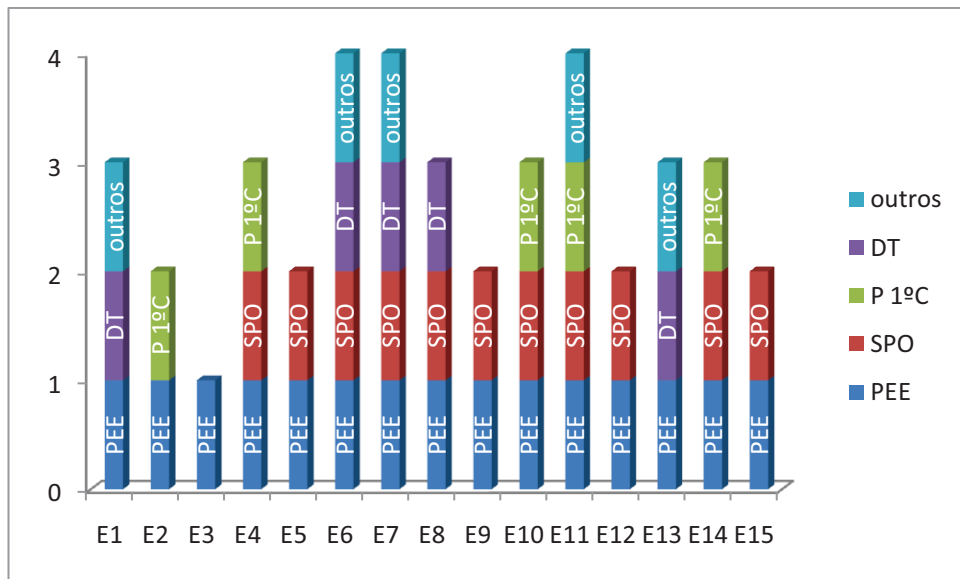


Gráfico 8 – Intervenientes no processo de elegibilidade e encaminhamento para CEI

Pela leitura dos dados podemos perceber que, a decisão da adopção da medida Currículo Especifico Individual não é uma decisão unipessoal, tal como se pode ver no gráfico 8.

No que respeita à organização, através da questão nº II.4, quisemos saber se “a escola tem professores do regular a dinamizar trabalho directo com alunos com currículo específico individual”. Através dos dados recolhidos podemos verificar que a maioria das escolas têm professores do ensino regular a dinamizar trabalho directo com alunos com currículo específico individual (gráfico 9).

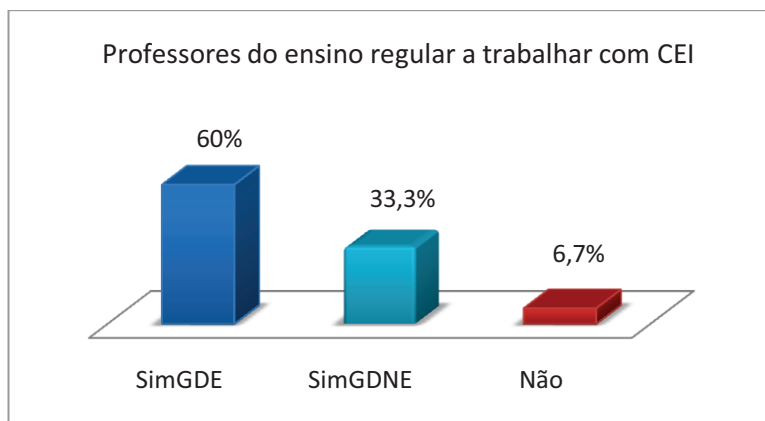


Gráfico 9 – Professores do ensino regular a trabalhar com CEI

Em 93,3% dos casos existem professores do ensino regular a dinamizar os currículos específicos individuais. Destes, 60% são um grupo docente estável (professores que se mantêm ao longo de um ciclo a desenvolver trabalho com os alunos com CEI) e 33,3 % não são um grupo docente estável, ou seja, uma grande parte dos professores muda a cada ano lectivo. Da nossa amostra apenas uma escola não tem professores do ensino regular a dinamizar trabalho directo com alunos com CEI.

No que respeita à organização das respostas educativas, questão nºII.5 pretendíamos saber “quais os critérios que são adoptados na selecção dos docentes do ensino regular que dinamizam trabalho directo individual ou em pequeno grupo com alunos com CEI”, tendo obtido os resultados que se evidenciam no gráfico 10:

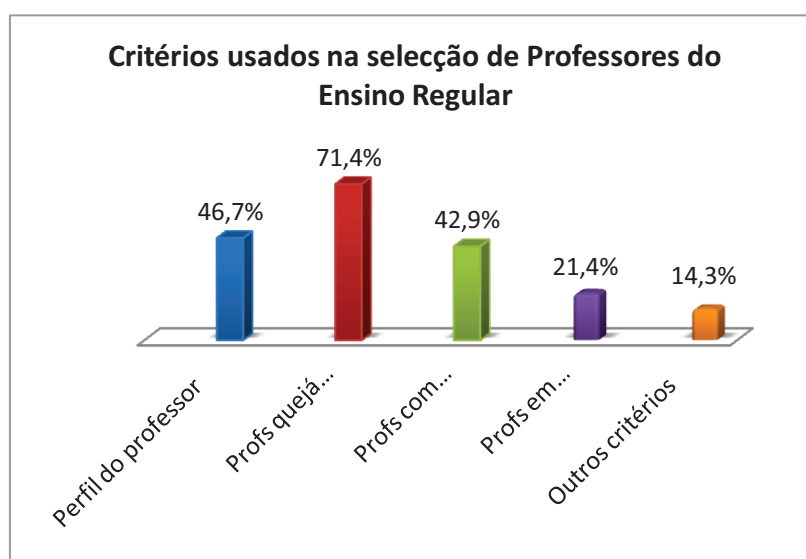


Gráfico 10 – Critérios usados na selecção de Professores do Ensino Regular

O critério mais frequentemente adoptado pelas escolas é professores que já leccionaram com alunos com NEE (71,4%), seguido do critério - perfil do professor (46,7%). Com 42,9% o critério professores com insuficiência de horário e, por último, professores em componente de apoio ao estabelecimento de ensino (21,4%).

O critério mais adoptado, pelas escolas, é a selecção de professores que já trabalharam, anteriormente, com alunos com NEE, seguido do critério perfil do professor e, em terceiro lugar, professores com insuficiência de horário. O critério - professores em componente de apoio ao estabelecimento é dos critérios menos usados.

Dos professores inquiridos, dois casos, referem a adopção de outros critérios, como seja, professores das disciplinas do grupo turma do aluno. Um caso refere que a selecção de professores não obedece a nenhum dos critérios apontados no inquérito mas que, nas suas escolas, a selecção de professores do ensino regular que leccionam com alunos com CEI é “escolha exclusiva do Conselho Executivo”.

Na questão nº II.6 procuramos saber “quem participa na concepção e elaboração dos Programas Educativos Individuais” e grau de envolvimento com que o faz, tendo sido obtidos os seguintes resultados (gráfico 11):

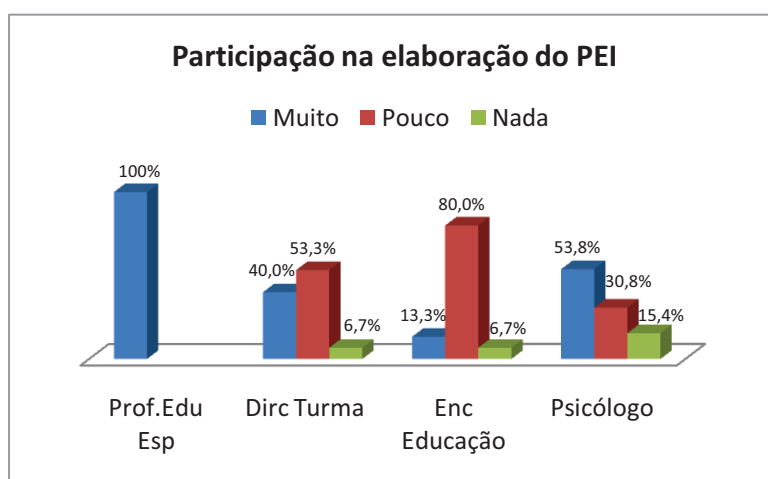


Gráfico 11 - Participação na elaboração do PEI

Relativamente à participação na concepção dos programas educativos, definida na legislação, temos que:

- em 100% dos casos os professores de educação especial participam muito na elaboração dos programas;

- os Directores de Turma participam na elaboração do PEI em 93,3%, sendo o grau de participação percebido, pelos inquiridos, como nada participativos em 6,7%, pouco participativos em 53,3% e muito participativo em 40%;

- os encarregados de educação participam na elaboração do PEI em 93,3%, sendo que o nível de participação é percebido pelos inquiridos como pouco participativos em 80%, muito participativo em 13,3% e não participam em 6,7%;

- Os serviços de psicologia participam na elaboração do PEI em 94,6%, sendo que o nível de participação é percebido pelos inquiridos como muito participativos em 53,8%, pouco participativos em 30,8% e não participam em 15,4% dos casos. Há que considerar que algumas escolas não têm psicólogo como já foi referido anteriormente.

É, ainda, referido o envolvimento de outros técnicos (33,3%) na concepção do PEI, como por exemplo, Médicos e Terapeutas, que acompanham o aluno.

Na questão nº II.7 procuramos saber “quantos alunos com a medida Currículo Especifico Individual tinham, a complementar o seu Programa Educativo Individual, um Plano Individual de Transição”. Em média, existem 4 alunos, com um plano individual de transição, oscilando entre 1 e 10 o número de alunos a beneficiar do referido plano (gráfico 12).

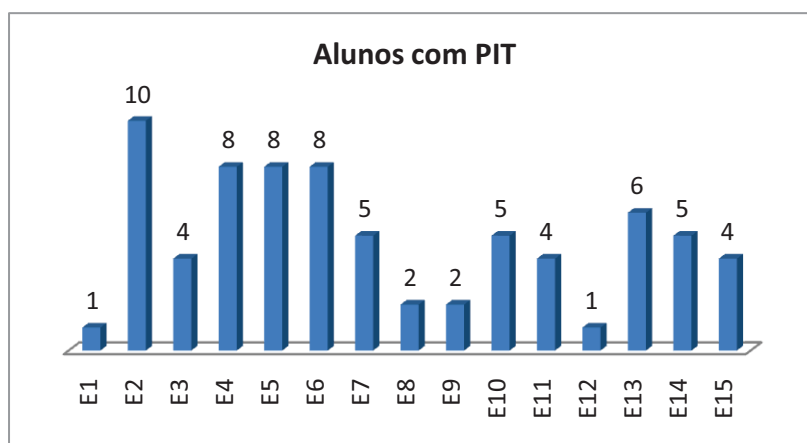


Gráfico 12 – Número de alunos com PIT por escola

Temos assim que dos 338 alunos com NEE, 137 beneficiam de um CEI, e 73 têm a complementar o seu programa educativo individual um PIT, sendo que há uma variação entre escolas que pode oscilar entre um mínimo de 1 aluno e um máximo de 10 alunos.

2.2 - Organização e implementação do PIT

Com o grupo III do nosso inquérito quisemos saber como as escolas se organizam na implementação dos PIT. A legislação aponta para que se inicie o processo de transição para a vida adulta três anos antes do fim da escolaridade obrigatória.

Procuramos saber, com a questão nº III.1, qual o “critério usado para iniciar o processo de transição para a vida adulta”. Critério idade ou critério ano de escolaridade?

Quanto à adoção de um critério para se iniciar o processo de transição, as escolas não são consensuais. Algumas escolas adoptam como critério a idade, outras adoptam o ano de escolaridade e outras adoptam ambos os critérios dependendo da situação do aluno em causa.

Observando os resultados temos que algumas escolas adoptam o critério “idade” (46,7%) e outras o critério “ano de escolaridade” (20%), para iniciar o processo de transição para a vida adulta e outras adoptam ambos os

critérios, em simultâneo (33,3%), sendo que o critério “idade” é o mais adoptado (46,7%) como se pode ver no gráfico 13.

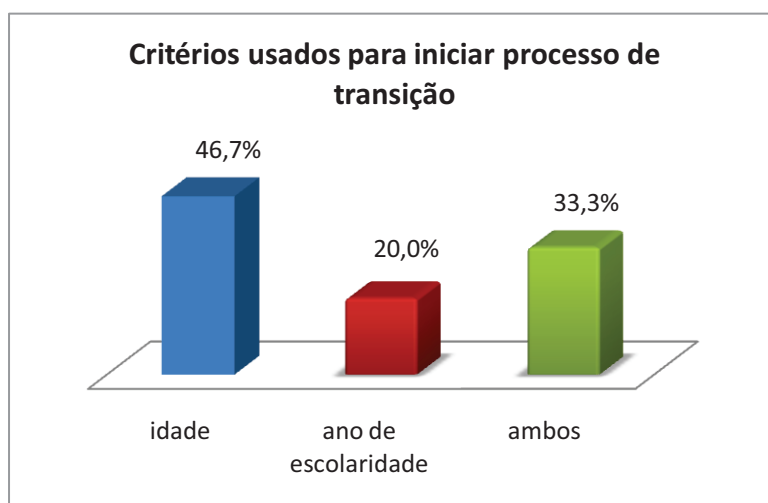


Gráfico 13 – Critérios usados para iniciar processo de transição

Quanto à adopção do critério “idade” como critério para se iniciar o processo de transição, as escolas adoptam preferencialmente os 14 anos (33,3%) para o início. No entanto, em 20% dos casos, optam pelos 13 anos ou 15 anos e em 6,7% dos casos este processo só se inicia aos 17 anos. É, ainda, de salientar que, em 20% dos casos o critério “idade” é considerado irrelevante, como podemos ver no gráfico 14.

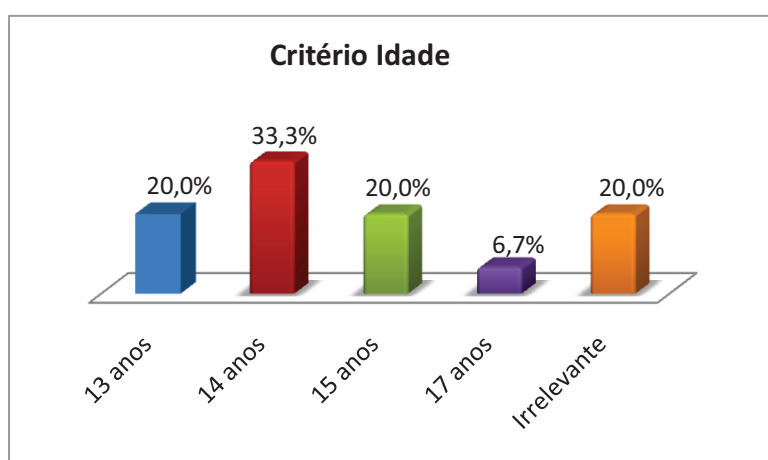


Gráfico 14 – Critério idade

Quanto à adoção do critério “ano de escolaridade” para se iniciar o processo de transição, as escolas adoptam preferencialmente o 7º ano de escolaridade (33,3%). No entanto, em 6,7% dos casos o processo é iniciado no 6º ano, no 8º ou 9º ano, sendo que em 46,7% dos casos consideram o critério “ano de escolaridade” irrelevante (gráfico 15).

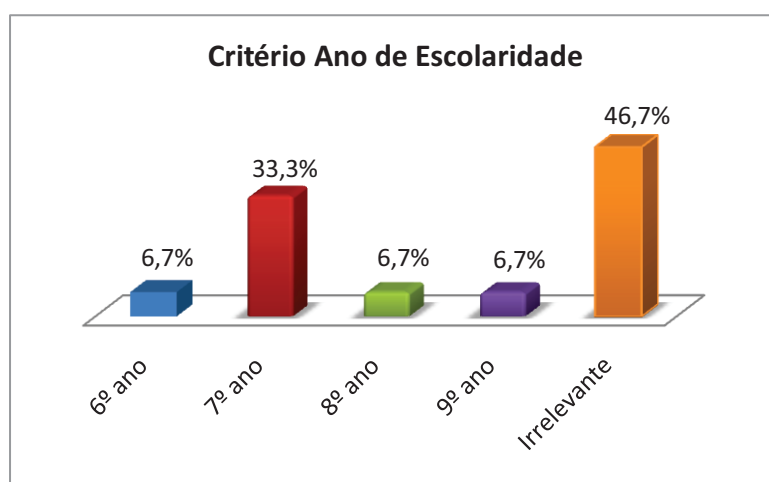


Gráfico 15 - Critério ano de escolaridade

Com a questão nº III.2 pretendíamos perceber quando é implementado o Plano de Individual de Transição (PIT) para a vida adulta e qual o critério que lhe está subjacente tendo obtido os seguintes resultados: “idade” é o critério mais usado (46,7%) logo seguido da utilização de ambos os critérios cumulativamente (33,3%) e o critério “ano de escolaridade” é utilizado somente em 20% dos casos (gráfico 16).

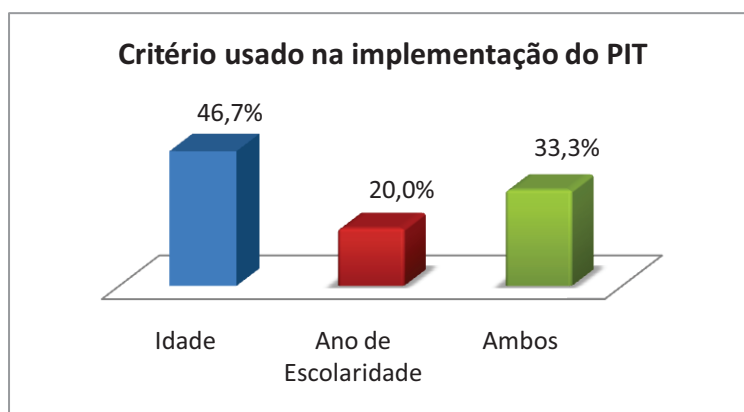


Gráfico 16 – Critério usado na implementação do PIT

Fazendo uma análise, atendendo ao critério “idade” como critério mais adotado na implementação do PIT, verificamos que, em 33,3% dos casos, a idade definida para a implementação do processo é os 15 anos, logo seguido dos 14 anos (20%), sendo que 20% não considera o critério idade relevante (gráfico 17).

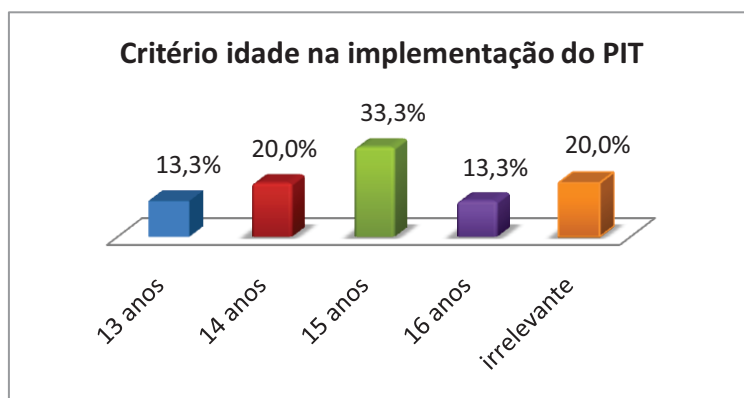


Gráfico 17 – Critério “idade” na implementação do PIT

Quando atendemos ao critério “ano de escolaridade”, o 3º ciclo marca o início da implementação do plano de transição, oscilando entre o 7º ano de escolaridade, com uma média de 26,7% e o 9º ano, com uma média de 20%, sendo que 46,7% não consideram o critério “ano de escolaridade” relevante (gráfico 18).

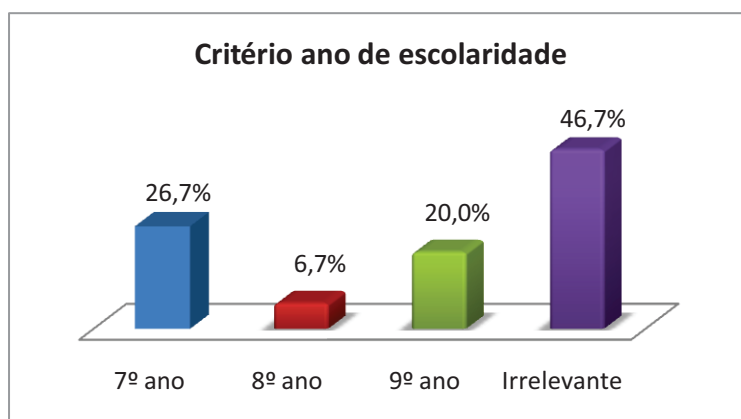


Gráfico 18 – Critério “ano de escolaridade”

Relativamente à questão nº III.3 “Quem participa na concepção do PIT?” obtivemos os seguintes resultados que a seguir se evidenciam (gráfico 19).

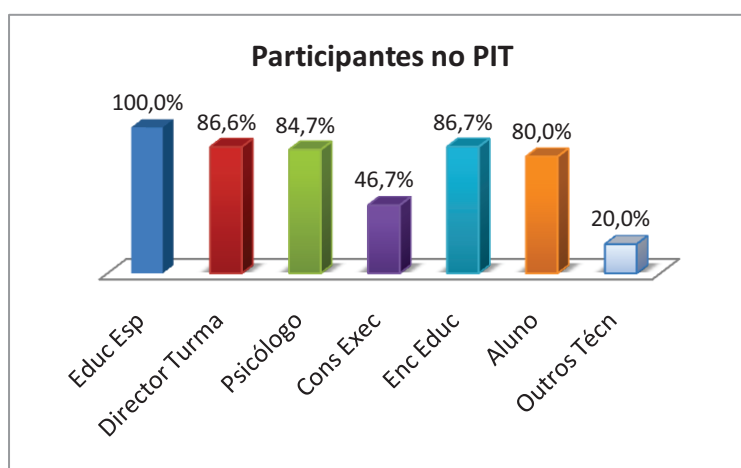


Gráfico 19 – Participantes no PIT

O professor de educação especial participa sempre na concepção do PIT (100%). O director de turma participa em 86,6% e o Conselho Executivo participa em 46,7% o que em certa medida contraria o determinado na legislação em vigor pois deveriam participar em 100% das situações.

Os Encarregados de Educação participam em 86,7% e o aluno participa em 80% das situações. É, ainda, referida a participação de outros técnicos, em 20 % dos casos, tais como assistentes sociais, técnicos de saúde.

Quando avaliamos a qualidade de participação de cada interveniente, obtivemos os seguintes resultados (gráfico 20).

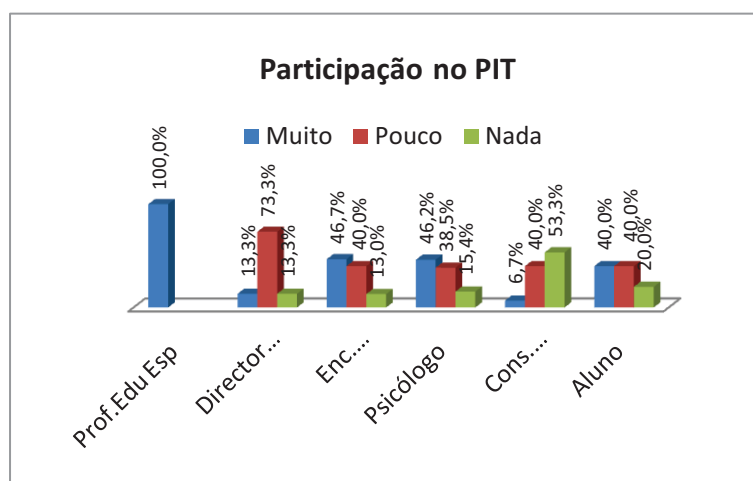


Gráfico 20 – Qualidade da participação no PIT

Avaliada a qualidade de participação, os inquiridos são de opinião que o professor de educação especial participa muito (100%). Quanto ao director de turma, 13,3% dos inquiridos consideram que este participa muito, 73,3% consideram que participa pouco e 13,3% consideram que este não participa nada na concepção do PIT.

No que respeita à participação do psicólogo, 46,2% consideram que participa muito, 38,5% consideram que participa pouco e 15,4% consideram que não participa nada.

Quanto à participação do Conselho Executivo, 6,7% dos inquiridos considera que este órgão de gestão participa muito, 40% consideram que participa pouco e 53% consideram que o executivo não participa nada. Os inquiridos consideram que os Encarregados de Educação participam muito (46,7% dos casos), participam pouco (40%) e não participam nada (13,3%). Os alunos participam muito em 40% dos casos, participam pouco (40%) e não participam na concepção do PIT (20%).

2.3 - Envolvimento familiar

Na questão nº IV.1 procuramos saber se a “escola incentiva a participação da família na concepção do PIT”. Todos os inquiridos consideram que a escola incentiva à participação dos pais na concepção do PIT (100%).

Quisemos saber (questão nº IV.2) “de que forma a escola incentiva a participação da família na concepção do PIT” tendo obtido os seguintes resultados: 66,7% das escolas incentivam a participação dos encarregados de educação através de reuniões periódicas, 40% através de reuniões pontuais, 40% através de contactos informais e 33,3% dos encarregados de educação participam na procura de estágios que se adequem aos seus educandos (gráfico 21).

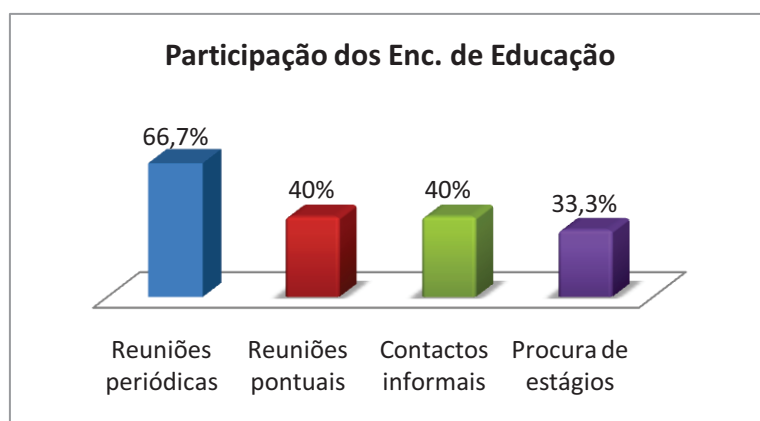


Gráfico 21 – Participação dos Encarregados de Educação

Questionamos, ainda, os inquiridos acerca do modo como o aluno é envolvido na concepção do PIT (questão IV.3). Os dados recolhidos nestas questões abertas foram tratados através de análise de conteúdo.

Verificamos que os professores referem que é feito todo um trabalho de sensibilização com o aluno para o ajudar a descobrir os seus gostos e interesses e qual a actividade que gostaria de vir a desempenhar no futuro, levando-se o aluno a reflectir sobre as suas expectativas e as suas capacidades. Procura-se também motivá-lo para colaborar na avaliação das suas competências que normalmente ocorre no Centro de Educação e

Formação Profissional Integrada da Vilarinha. Após avaliação de 4/6 semanas é construído o perfil do aluno e delineada uma linha de acção para os anos seguintes. O aluno é levado a tomar conhecimento de diferentes profissões através de feiras, exposições e sessões de esclarecimento.

De acordo com a disponibilidade de oferta da escola, é-lhe dada a oportunidade de escolha de um estágio de pré-formação, sendo sempre valorizada a opinião do aluno. Este pode optar, de entre várias áreas de trabalho possíveis por aquela mais goste de desempenhar. Além disso participa em tarefas de apoio à comunidade, onde pode experimentar essas actividades. Procuram-se encontrar alternativas que sejam mais do agrado do jovem e que vão ao encontro das suas capacidades e expectativas. Procura-se que este faça uma auto-avaliação das suas competências e a partir desta faça as suas opções, delineie o seu percurso e construa o seu projecto de vida, sempre ajudado pelos professores, pai e outros técnicos envolvidos no processo de transição para a vida adulta.

2.4 - Recursos

Na questão V.1 interessava-nos saber “que recursos a escola mobiliza na implementação dos PITs” e se esses recursos são percebidos como suficientes, insuficientes ou inexistentes, tendo-se obtido os seguintes resultados: 86,7% dos inquiridos consideram os recursos “professor de educação especial” e “director de turma” como sendo suficientes.

Quanto ao recurso “psicólogo” 66,7% consideram este recurso suficiente, 20% consideram insuficiente e 13,3% consideram recurso inexistente. No que diz respeito ao recurso “auxiliar de acção educativa” 26,7% consideram suficiente, 53,3% consideram o recurso insuficiente e 20% consideram recurso inexistente (gráfico 22).

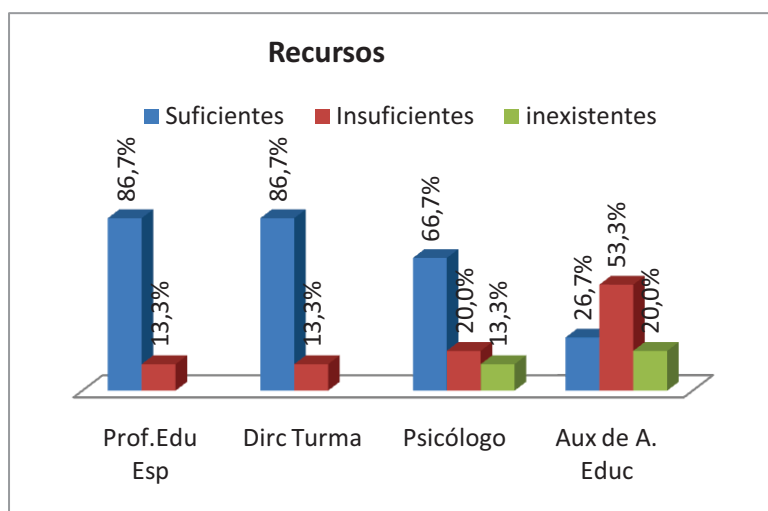


Gráfico 22 – Recursos Humanos

Colocamos ainda uma outra questão (V.2) que se prende com os recursos que os professores consideram ser indispensáveis à implementação do plano de transição. Os dados recolhidos nesta questão aberta foram tratados através de análise de conteúdo, tendo sido obtidos os resultados que a seguir apresentamos.

Os professores consideram indispensável que haja articulação e trabalho conjunto entre todos os intervenientes no processo. Outro aspecto que foi salientado prende-se com a necessidade dos professores de Educação Especial ou outro professor da escola fazerem o acompanhamento do desenvolvimento dos PITs e, para tal, deverem ter, no seu horário, tempos destinados a esse fim. Referem ser muito importante estabelecer contacto com os orientadores de estágio e fazer o acompanhamento do jovem.

Foi referida a necessidade das escolas procurarem rentabilizar todos os recursos humanos e materiais do agrupamento – cozinha/cantina, secretaria, portaria, jardins-de-infância, bar etc. Foi apontada a necessidade de se criar recursos, na escola, que permitam viabilizar a execução de tarefas em contextos apropriados, de modo a permitir a realização de actividades úteis e práticas, o mais aproximadas possíveis do contexto real de vida.

Outra necessidade sentida refere-se ao estabelecimento de protocolos com diferentes instituições, onde pudessem existir ateliês com monitores de diferentes áreas profissionais (exemplo: carpinteiro, jardineiro, etc.). Os inquiridos referem, também, que é necessário estabelecer protocolos e parcerias com instituições, entidades públicas e privadas, exteriores à escola, bem como o envolvimento de toda a comunidade escolar (alunos, encarregados de educação, professores, conselho executivo).

É ainda referida a necessidade das escolas terem psicólogo e assistente social porque, por vezes, os casos são tão complicados que só o corpo docente não é capaz de lhes dar resposta. Daí dever existir uma equipa multi-transdisciplinar responsável pelo encaminhamento e acompanhamento destes jovens, constituída nomeadamente, por elementos da família e profissionais das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional bem como centros de recursos vocacionados para a formação profissional, de modo a criar um envolvimento de toda a comunidade. Dois dos inquiridos não responderam a esta questão.

2.5 - Elaboração e Acompanhamento dos PIT's

Relativamente à questão VI.1 “Quem acompanha o desenvolvimento dos PIT?” obtivemos os resultados, que se podem ver no gráfico 23.

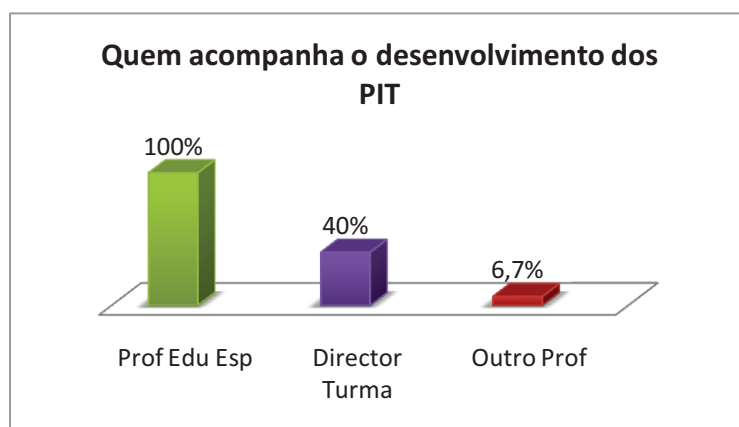


Gráfico 23 - Quem acompanha o desenvolvimento do PIT

Na maioria dos casos é o professor de educação especial (100%) que acompanha o desenvolvimento do PIT. Os directores de turma fazem esse acompanhamento em 40% dos casos e, em 6,7%, o acompanhamento do desenvolvimento do PIT é feito por outro professor da escola.

Pretendíamos saber (questão VI.2) se existem reuniões periódicas entre os intervenientes no processo de transição, tendo-se verificado que em 86,7% dos casos existem reuniões periódicas e em 13,3% não existem reuniões entre todos os intervenientes no processo de transição (gráfico 24).

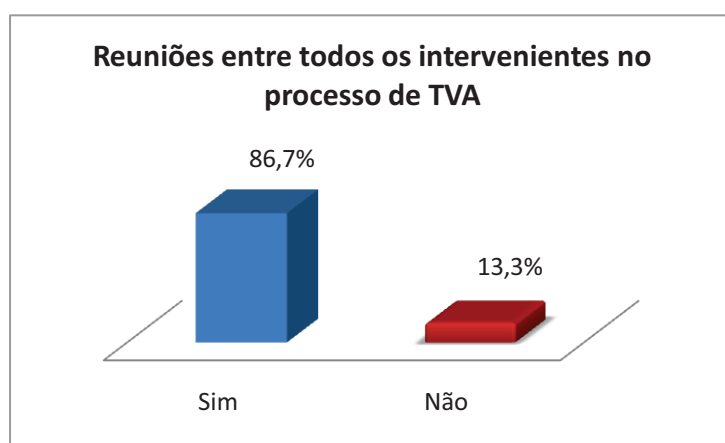


Gráfico 24 - Reuniões entre todos os intervenientes no processo TVA

Quando questionados acerca da regularidade das mesmas, 80% dos inquiridos consideram que existem reuniões e que estas se realizam com regularidade considerada suficiente, os restantes 20% consideram que a regularidade das reuniões é insuficiente (gráfico 25).

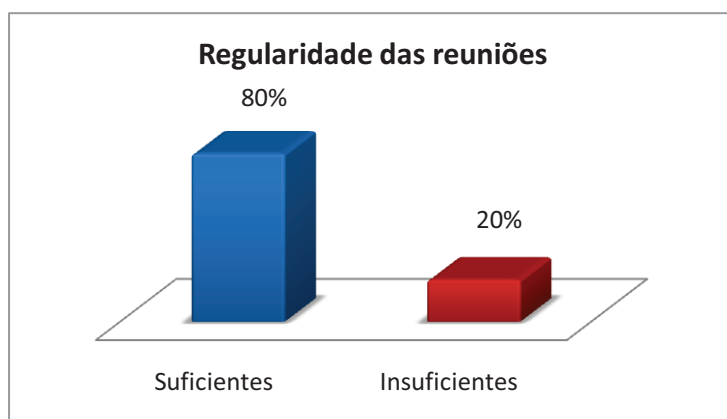


Gráfico 25 – Regularidade das reuniões

Na questão VI. 3, pretendíamos obter a opinião dos inquiridos relativamente à forma como entendem que “se deveria organizar a escola, na implementação dos PIT”. Os dados recolhidos nestas questões abertas foram tratados através de análise de conteúdo.

Quanto a esta questão os inquiridos consideram que uma boa organização da escola passa pela disponibilização de recursos e por uma maior articulação entre os intervenientes. Consideram que a escola deve procurar rentabilizar e adequar todos os recursos existentes no agrupamento, o que nem sempre acontece. Entendem que é de extrema importância a disponibilização de recursos humanos, indispensáveis à implementação de actividades que exigem um ensino e prática mais individualizada e que necessitam ser executadas em contextos apropriados. Defendem que só com o envolvimento de todos os intervenientes (alunos, encarregados de educação, professores, conselho executivo, etc.) se poderão criar espaços específicos que possam proporcionar experiências de trabalho que mais se adequem ao desenvolvimento de competências definidas nos PIT’s.

São, ainda, da opinião que deveria haver mais articulação e trabalho conjunto de todos os intervenientes no processo de transição sendo importante que seja disponibilizado tempo (em termos de horário), para que esta articulação seja possível. Referem, ainda, a necessidade de tempo disponibilizado para que o professor de educação especial, ou outro professor,

possa acompanhar o desenvolvimento do PIT (como por exemplo, orientação e supervisão de estágios).

Entendem, ainda, os inquiridos que a escola deve procurar estabelecer protocolos com entidades públicas e privadas da comunidade envolvente e desenvolver, também, acções de sensibilização à comunidade para a problemática da transição para a vida adulta dos jovens com NEE. Defendem, ainda, o estabelecimento de parcerias com instituições que desenvolvam ateliês em diferentes áreas, com monitores de áreas profissionais, como por exemplo, jardineiros, carpinteiros, electricistas, canalizador, etc. Consideram, ainda, de grande importância, a existência de centros de recursos vocacionados para a formação profissional que possa dar resposta a esta população alvo.

É referida a necessidade de constituição de uma equipa multipluridisciplinar, envolvendo elementos da escola, família e técnicos, nomeadamente das áreas da saúde, da segurança social e do emprego e formação profissional de modo a tornar possível dar respostas às necessidades de implementação de verdadeiros planos de transição para a vida adulta de modo a assegurar uma verdadeira transição escola/vida adulta.

Dos quinze inquiridos dois não responderam a esta questão.

2.6 - Implementação de estágios de pré-formação dentro da escola

Quando questionados se “existem, na escola, locais específicos onde os alunos possam contactar com experiências reais de trabalho” (questão VI.4), 80% dos inquiridos considera que sim e 20% considera que não existem na suas escola espaços específicos, tal como se poder ver no gráfico 26.

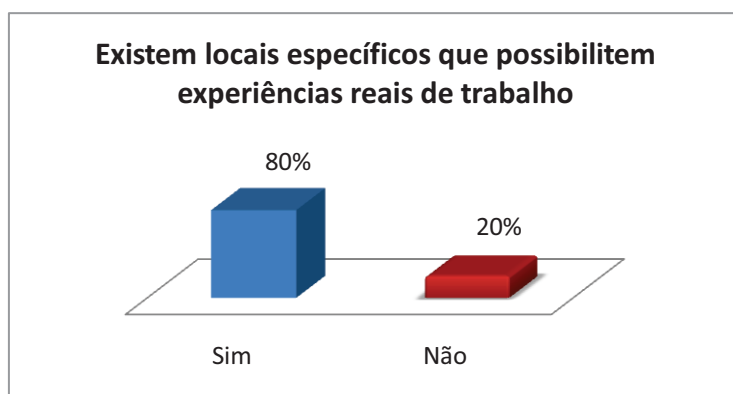


Gráfico 26 - Existem locais específicos que possibilitem experiências reais de trabalho

Na tabela 5, pode-se observar quais os recursos materiais e espaços físicos que as escolas disponibilizam para um primeiro contacto com experiências reais de trabalho. A reprografia e o bar são os locais que as escolas da nossa amostra mais privilegiam na implantação dos PIT's, logo seguido de estágio na cozinha, cantina, papelaria, secretaria e jardins-de-infância dos respectivos agrupamentos. Duas escolas não têm qualquer espaço específico para a implementação de estágios de pré-formação.

Tabela 5 - Estágios internos

Escolas	Jardim de Infância	Oficinas de mad,	Clube de Jardinag.	Cozinha	Reprograf	Bar	Cantina	Papelaria	Secretaria	Limpeza	Atelié e clubes	PBX	Biblioteca	Portaria	Parcerias com outras instituições
E01				X	X										
E02															
E03					X	X	X	X						X	
E04	X			X	X	X	X		X						
E05	X					X							X		
E06															
E07					X	X	X	X	X						
E08										X					
E09				X							X				
E10					X	X		X							
E11			X												X
E12		X									X				
E13					X	X			X					X	
E14												X			
E15	X	X													
Total	3	2	1	3	6	6	3	3	3	1	2	1	2	2	1

Relativamente à adequação dos espaços às reais necessidades dos alunos (questão VI.5), 46,7% consideram que estes são adequados e 40% consideram que estes não se adequam às necessidades dos alunos (gráfico 27).

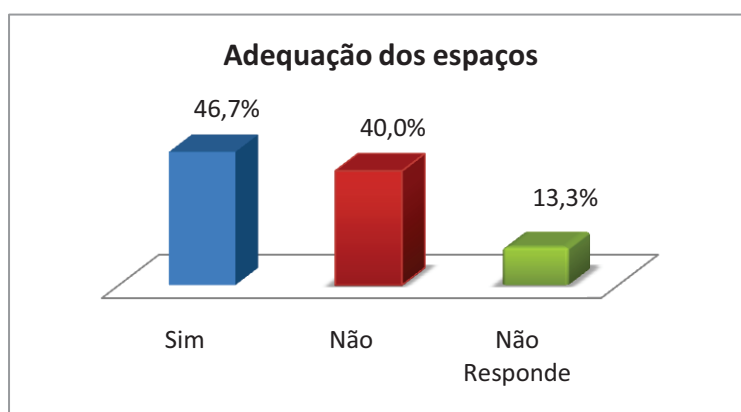


Gráfico 27 – Adequação dos espaços

Quando questionados “que outros espaços poderiam existir” os resultados obtidos encontram-se expressos na tabela 6.

Tabela 6 – Outros espaços

Escolas	Outros espaços que poderiam existir
E01	
E02	
E03	Atelier de manualidades, oficinas de madeira, joalheria
E4	Parece-me que não devemos dar um passo maior que a perna. Tudo tem que ser bem planeado e os objectivos previstos e exequíveis
E5	Estágios de pré-formação na cozinha e na manutenção
E6	
E7	Carpintaria, olaria, tecelagem, cozinha, limpeza, lavandaria, jardinagem
E8	Oficinas que se adequem ao perfil dos alunos
E9	Oficinas, electricidade
E10	Lavandaria, jardinagem
E11	Jardinagem, oficinas
E12	
E13	
E14	Cantina, jardinagem, limpeza
E15	

2.7 - Envolvimento da comunidade no desenvolvimento dos PIT

Dos inquiridos, 73,3% consideram que a escola envolve a comunidade e 26,7% consideram que a comunidade não é envolvida (gráfico 28).

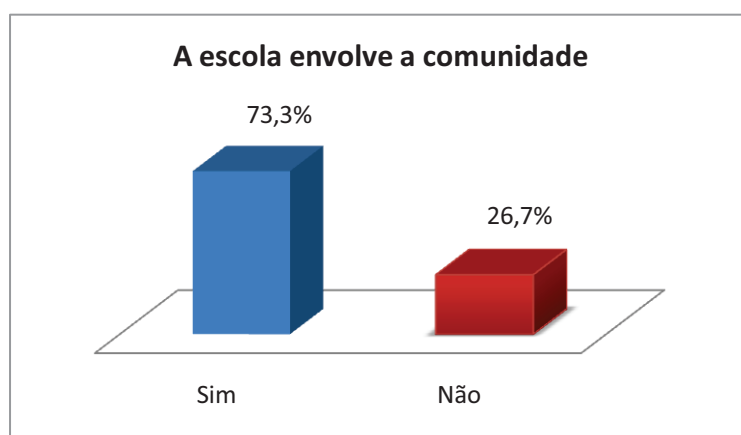


Gráfico 28 - A Escola envolve a comunidade

Quando questionados acerca do modo como a comunidade é envolvida, os inquiridos parecem confundir a comunidade mais alargada com a comunidade mais restrita (comunidade escolar: professores, funcionários, direcção da escola e os próprios alunos). Exemplo dessa ambiguidade, são algumas das respostas que obtivemos e que passamos a citar: “a escola envolve a comunidade pedindo a todas as funcionárias do refeitório que acompanhem e orientem a aluna”; “os alunos colaboram em actividades internas como é a reprografia, bar de alunos, biblioteca e refeitório”; “recurso a visitas de estudo ao meio envolvente previstas no plano anual de actividades”.

Pretendíamos saber, com esta questão, o modo como a comunidade mais alargada é envolvida neste processo, ou seja, se são estabelecidos protocolos com alguma entidade pública ou privada no sentido de criar respostas para estes alunos, como por exemplo a implementação de pré-estágios de formação profissional em empresas ou serviços públicos.

Uma das escolas refere que procuram sensibilizar e “esclarecer os agentes envolvidos sobre o significado e a importância de um PIT na vida na

vida pós escolar dos alunos.” Uma outra escola refere que “a comunidade é pouco receptiva a atender estes alunos”. As restantes escolas procuram estabelecer parcerias com a associação de pais e com as juntas de freguesia, procurando envolvê-las no desenvolvimento de projectos através do estabelecimento de parcerias.

Cinco inquiridos não responderam a esta questão.

2.8 - Parcerias e protocolos

Na questão VI.7 pretendíamos saber se, na implementação de estágios de pré-formação, a escola desenvolvia parcerias com entidades exteriores, tendo sido obtidos os seguintes resultados: 80% dos inquiridos dizem desenvolver parcerias com entidades da comunidade e 20% dizem não desenvolver qualquer tipo de parceria (gráfico 29).

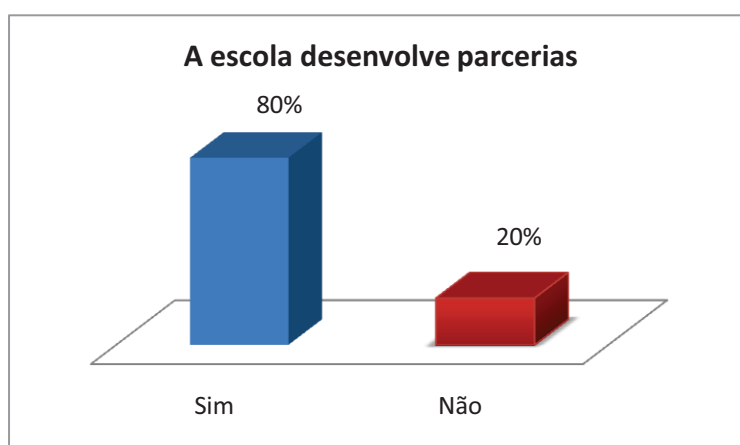


Gráfico 29 - A escola desenvolve parcerias

Quando analisamos o número de parcerias que cada escola estabelece com a comunidade verificamos que, quatro delas não desenvolvem qualquer tipo de parceria, nas restantes o número de parcerias oscila entre um mínimo de uma e um máximo de três (gráfico 30).

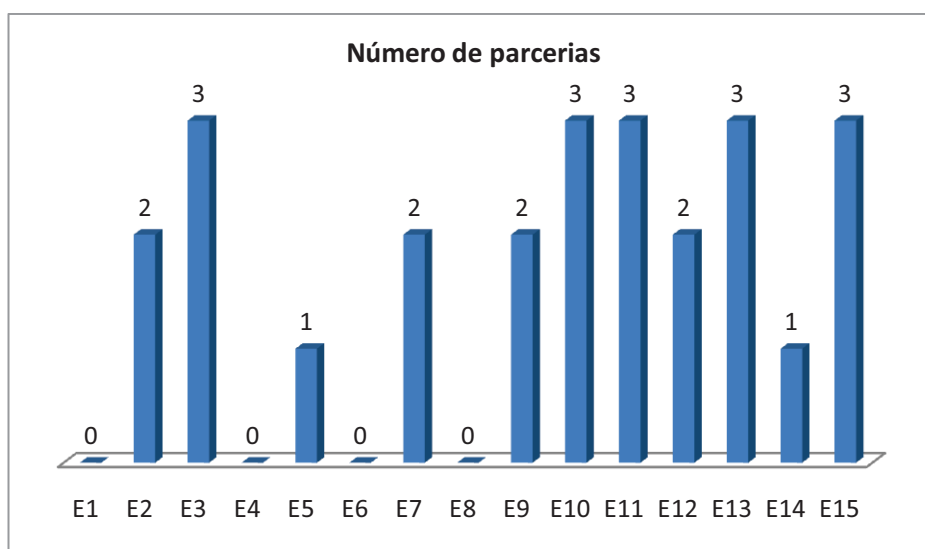


Gráfico 30 – Número de parcerias estabelecidas pelas escolas

Quanto às entidades com as quais a escola estabelece parcerias (questão nº VI.7), as escolas da nossa amostra desenvolvem parcerias com diversas entidades (gráfico 31).

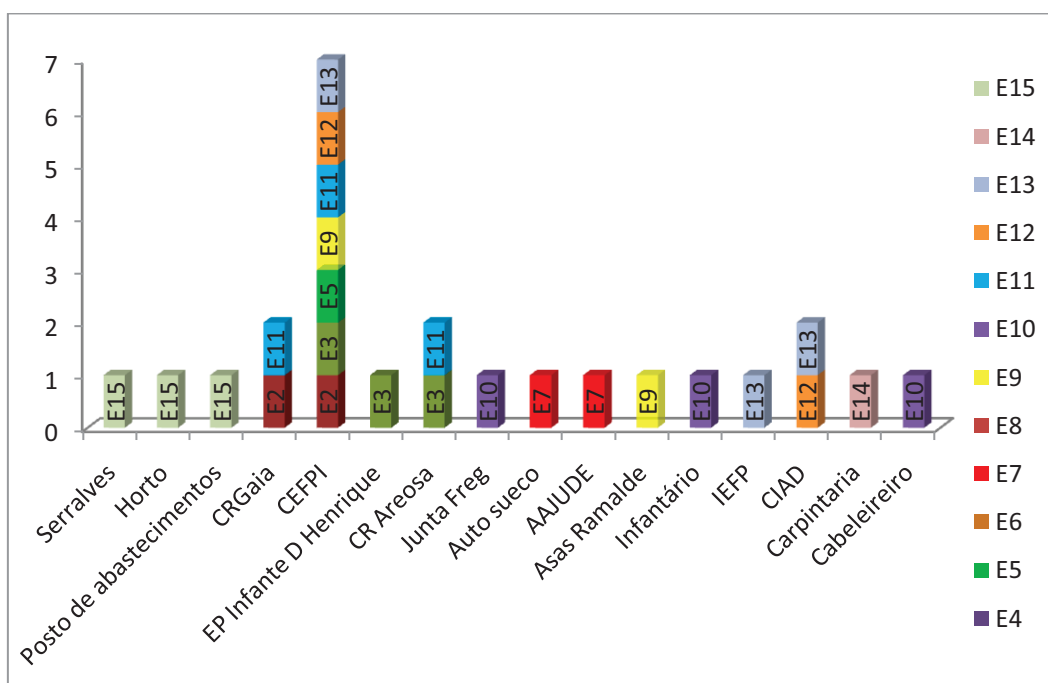


Gráfico 31 – Entidades com as quais as escolas desenvolvem parcerias

A maioria das escolas desenvolve parcerias com as seguintes entidades: Centro de Educação e Formação Profissional Integrada (CEFPI), Centro de Reabilitação de Gaia (CRGaia), Centro de Reabilitação da Areosa (CRAreosa) e Centro Integrado de Apoio à Deficiência (CIAD), Associação de Apoio à Juventude Deficiente (AAJUDE), Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). Pontualmente vão sendo desenvolvidas parcerias com entidades particulares.

Questionamos os professores de Educação Especial acerca das dificuldades com que a escola se depara na implementação do PIT (questão VI.8). Estes referem alguma que se regista alguma resistência por parte da comunidade em aceitar parcerias pelo facto de se tratar de alunos com deficiência.

Os professores referem, ainda, a dificuldade em estabelecer protocolos, bem como, a dificuldade em encontrar entidades e instituições para o encaminhamento dos alunos, dado que as que existem são em número muito reduzido para as necessidades existentes. Por outro lado, as poucas instituições vocacionadas para acolher esta população, quando terminada a escolaridade obrigatória, encontram-se superlotadas, pelo que, o tempo de espera para sejam integrados é longo.

Há, ainda, a salientar a dificuldade em encontrar entidades privadas, disponíveis, para estabelecer parcerias que se adequem ao perfil dos alunos, bem como a falta de recursos humanos que possam acompanhá-los, mais de perto, nos estágios de pré-formação, tão importantes para a implementação dos PITs. Os professores são de opinião que deveria haver um professor de educação especial afecto à implementação dos PIT, que assim poderia disponibilizar tempo para procurar, na comunidade, locais para a implementação do PIT. Verifica-se, segundo os inquiridos, uma grande dificuldade na implementação de estágios, quer internos quer externos, que vão ao encontro do desejo dos alunos. Referem, ainda, a inexistência, na escola, de estruturas de apoio e desenvolvimento de competências pré-

profissionais específicas. São estas algumas das dificuldades sentidas pelos professores de educação especial responsáveis pela implementação das respostas educativas para estes jovens.

Dois dos inquiridos não responderam a esta questão.

Na questão VI.9 tentamos saber “como é que a escola poderia envolver mais a família e a comunidade na implementação e desenvolvimento do PIT”. Os inquiridos são da opinião que esse envolvimento poderia passar por acções de sensibilização, convidando a comunidade e família a conhecer e acompanhar alguns casos de alunos já encaminhados para actividades pós-escolares, através de parcerias com empresas que deveriam receber incentivos pela aceitação em dar formação a estes jovens.

Outra forma de envolver a comunidade poderia passar por convidar entidades e firmas para virem à escola, periodicamente, organizar workshops com o objectivo de se fazer uma sensibilização para o mercado de trabalho e as possibilidades desta população de se tornar produtiva. Isto poderia ser feito, também, através de encontros informais, onde se fizesse mostra dos trabalhos realizados por estes jovens.

Por outro lado, os professores reconhecem a necessidade de contar com mais apoios das entidades das quais a escola depende, nomeadamente das autarquias, DREN e Ministério da Educação. Os professores dizem que a escola tenta fazer o que pode, mas seria interessante que as próprias instituições viessem à escola, que houvesse mais recursos, quer humanos quer materiais, nomeadamente monetários, de modo a ser possível suportar despesas com projectos que, por vezes, acabam inviabilizados por falta de dinheiro.

Contudo, nem todos os inquiridos concordam que a escola seja um local privilegiado para desenvolver pré-competências profissionais com estes jovens, entendendo a escola como um espaço de conhecimento e de formação referindo que “somos escola e não centro de emprego. Pretendemos preparar a entrada num curso de formação, mas não ser o curso de formação”.

Quanto ao envolvimento parental nem sempre é fácil. Uma grande parte dos inquiridos refere que “habitualmente algumas famílias são ausentes”. Numa grande parte dos casos trata-se de crianças habitualmente institucionalizadas cujas famílias são desestruturadas que, por si só, já estão pouco presentes no percurso escolar dos seus filhos. Por outro lado, os professores pensam que os pais que andam mais arredados da escola, deveriam ser sensibilizados para a importância da sua participação no processo de ensino aprendizagem bem como no delinear do projecto de vida dos seus educandos.

Outra forma de envolver mais os pais poderia passar por implicá-los, também, na procura de possíveis locais de formação para os seus educandos.

Todos os respondentes são unânimes em dizer que cabe à escola o papel de promover uma sensibilização para toda a comunidade educativa e comunidade mais alargada, da importância do PIT para a integração social e profissional dos seus alunos e, ainda, sensibilizar os intervenientes para a importância deste trabalho, valorizando a própria escola e o trabalho dos seus alunos.

CAPITULO III – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo surgiu com o intuito de responder a um conjunto de questões que se prendem com a forma como as escolas estão a organizar o processo de transição para a vida adulta dos jovens com NEE.

Após a apresentação detalhada dos resultados importa analisá-los de uma forma global, articulando-os com as hipóteses que previamente consideramos e com o enquadramento teórico deste trabalho.

Na amostra recolhida obtivemos dados de todas as escolas de 2º e 3º ciclo com alunos abrangidos pela medida currículo específico individual (CEI) o que pode tornar este estudo significativo no concelho do Porto. Estamos, no entanto, conscientes que esta não é uma amostra significativa de todas as escolas do país e, assim sendo, não poderemos extrapolar conclusões generalizáveis ao sistema educativo português.

Para uma interpretação dos dados, que pretendemos mais clara e coerente possível, iremos proceder à sua análise procurando articular os resultados obtidos com o referencial teórico e com cada uma das hipóteses por nós definidas, permitindo uma reflexão mais coerente.

Assim, a 1ª hipótese referia que **“a existência de uma equipa multidisciplinar facilita o encaminhamento e elegibilidade dos alunos para o CEI”**.

A legislação vigente (Decreto-Lei 3/2008) prevê um trabalho de equipa na determinação da elegibilidade e nas propostas de medidas a adoptar no encaminhamento dos alunos com NEE de carácter prolongado. Sob a responsabilidade do docente de educação especial e dos Serviços de Psicologia e Orientação, com o envolvimento dos pais/encarregados de educação, devem ser integrados outros intervenientes no processo para a concretização da avaliação. A elaboração do Programa Educativo, sob coordenação do director de turma, vem na sequência dos dados recolhidos por esta equipa tendo cada um dos intervenientes um papel activo dentro da sua especificidade.

As equipas deverão ser constituídas a partir das necessidades específicas de cada criança/jovem, com uma participação activa dos encarregados de educação, dos professores, com acção educativa com os mesmos, docente de educação especial, bem como outros profissionais que exerçam a sua intervenção na escola e, se necessário, psicólogos, terapeutas e técnicos de serviço social, ou técnicos de outros serviços da comunidade, nomeadamente, profissionais de projectos, de parcerias e dos serviços de saúde.

A constituição de cada equipa deve ser pensada por referência à problemática específica da criança/jovem sendo definido o contributo específico que cada um deve dar para uma decisão final que se pretende ser partilhada.

No estudo que realizámos, pretendemos analisar os procedimentos que determinam o encaminhamento para adopção da medida Currículo Específico Individual. A adopção desta medida deve, necessariamente, ser uma decisão partilhada porque, pelas consequências na vida futura do jovem, deve merecer uma reflexão aprofundada, que não deve ser assumida por um único profissional, devendo merecer uma análise criteriosa e conjunta dos vários parceiros, para a elaboração do perfil de funcionalidade do aluno, nas suas diferentes dimensões.

A intervenção de uma equipa multidisciplinar deve ser dinâmica, não se limitando única e exclusivamente a determinar a elegibilidade e encaminhamento dos alunos para a adopção de medidas educativas. Ao longo do percurso escolar dos alunos com NEE e, em vários momentos do seu percurso, os vários intervenientes educativos são chamados a desempenhar um papel muito importante que vai desde a elegibilidade, à elaboração do PEI e à elaboração e implementação do PIT.

Ora, os resultados obtidos neste estudo permitem-nos dizer que a tomada de decisão no encaminhamento dos alunos com NEE para CEI, não é, efectivamente, uma decisão unipessoal mas de vários intervenientes sendo que o professor de educação especial intervém em todos os casos, os professores do 1º ciclo e os directores de turma intervêm em grande parte dos

casos e o psicólogo, sempre que existe na escola tem, também, um papel activo na tomada desta decisão.

Pudemos, ainda, verificar que há outros profissionais que intervêm no processo de encaminhamento de alunos embora com uma participação pontual.

A 2ª hipótese referia que **“a colaboração dos professores do ensino regular é fundamental para a organização de respostas educativas diversificadas para alunos com CEI.”**

Na entrada para o 2º ciclo e, para os alunos com problemáticas mais graves, é implementado o CEI; é neste contexto que é necessário organizar respostas diversificadas para as necessidades específicas desta população. O novo regime jurídico (Decreto Lei 3/2008) vem dar enquadramento a este aspecto, remetendo para a necessidade das escolas incluírem nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de educação especial. Estabelece, ainda, a possibilidade dos agrupamentos de escolas desenvolverem respostas específicas diferenciadas.

Os alunos que beneficiam da medida Currículo Específico Individual, necessitam de um ensino mais personalizado e de uma adequação do currículo às suas necessidades individuais concretizado com estratégias de diferenciação pedagógica, no âmbito das áreas que acompanham na turma e, implicando, também, a introdução de áreas específicas de formação. A intervenção com estes alunos pode ser concretizada por professores do ensino regular e pelo professor de educação especial sempre que necessita de intervenção mais específica.

A definição do que deve ser intervenção específica do professor de educação especial, nos alunos com deficiência mental, não fica muito clara no âmbito da legislação vigente pelo que nos parece fundamental que na elaboração dos programas educativos individuais, esta questão deva ser

equacionada e discutida em equipa, envolvendo, de forma conjunta, todos os intervenientes – director de turma (coordenador), professor de educação especial, encarregados de educação e sempre que necessário outros intervenientes no processo.

No nosso estudo, quando questionamos sobre o nível de participação na concepção dos programas educativos verificamos que, o professor de educação especial continua a ser um elemento chave em todo o processo assumindo-se como o grande responsável pela sua elaboração, logo seguido do Serviço de Psicologia e Orientação. No que respeita ao director de turma, fruto do novo quadro legislativo actual, deveria ter uma posição de coordenação de todo o processo, verifica-se que, embora seja assumida a sua participação, esta é percebida, pelos professores de educação especial, na maioria dos casos, como sendo pouco activa. Esta situação ocorre, ainda com maior relevância, relativamente aos encarregados de educação. Em algumas situações é referida, também, a participação de outros intervenientes nomeadamente professores do ensino regular e outros técnicos.

Há, também, a registar a pouca participação de técnicos da área da saúde que podem intervir na elaboração do PEI, dando orientações ou informações pertinentes, nos casos em que os alunos estão a ser acompanhados por técnicos.

Face a estes dados podemos inferir que a grande responsabilidade da tomada de decisão continua muito centrada no professor de educação especial e no psicólogo, embora outros intervenientes da escola estejam percebidos como presentes, a dimensão da sua participação é, ainda, limitada.

Face às propostas de implementação de currículos específicos, compete à escola equacionar os recursos que necessita mobilizar para a sua concretização. A maioria das escolas que faz parte da nossa amostra, organiza respostas educativas com base na atribuição desta componente a professores do ensino regular procurando, dentro do possível, que o grupo docente seja

estável. Esta realidade remete-nos para uma responsabilização crescente da escola e, por inerência, dos professores do ensino regular, por esta população.

A organização de respostas diferenciadas que atendam às necessidades de cada um, de forma individualizada, nem sempre é fácil e, cada escola procura encontrar as melhores soluções. Um dos aspectos que se reveste de primordial importância e que diz respeito à organização dos recursos, prende-se com a atribuição de horas lectivas aos professores do ensino regular para leccionarem com alunos com CEI.

Verificamos que a maioria das escolas aposta na continuidade e na estabilidade do corpo docente e que um dos critérios que está subjacente à selecção destes professores é o facto de já terem leccionado, anteriormente, alunos com NEE. A adaptação a situações novas, como refere Costa (1997) e Ribeiro (2008) uma das grandes dificuldades dos alunos com deficiência mental, o facto do grupo de docentes, que trabalham directamente com estes alunos, ser um grupo docente estável parece constituir-se como uma mais-valia fundamental para a organização de respostas educativas para estes alunos.

Quanto à implementação dos planos de transição, colocamos a 3ª hipótese **“são criadas condições organizacionais por parte da escola, nomeadamente pela disponibilização de recursos humanos e materiais para a implementação adequada dos Planos Individuais de Transição para a vida adulta”**

As questões organizacionais assumem grande importância na implementação dos planos de transição. Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida adulta, tal como é preconizado pela Declaração de Salamanca (1994). As escolas devem ajudar estes jovens a tornarem-se autónomos e activos, tanto quanto possível, proporcionando-lhes as competências necessárias para a vida diária, bem como garantir-lhes formação em áreas que correspondam às suas expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta.

A implementação destes planos de transição exige recursos humanos e materiais, bem como espaços de formação adequados, que propiciem experiência em contextos reais, dentro e fora da escola, como é referido por Costa (1997).

Soreano (2005), num estudo levado a cabo pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, aponta alguns caminhos a seguir na implementação dos planos de transição. Refere a importância de criar espaços diversificados de aprendizagem e momentos de ensino mais individualizado, que dêem resposta às necessidades específicas destes jovens. Naturalmente, que a concretização destas medidas implica a mobilização de mais recursos materiais e humanos.

No nosso estudo tentamos perceber como é que as escolas se organizam na criação de respostas educativas, nomeadamente, em relação ao momento de implementação dos Planos Individuais de Transição, aos recursos humanos que mobilizam, aos projectos dinamizados a nível da escola, aos espaços que disponibilizam com vista à realização de actividades de cariz mais funcional, a criação de espaços específicos de trabalho e o desenvolvimento de parcerias com a comunidade.

Estes dois últimos tópicos serão objecto de análise específica nas hipóteses quatro e cinco que definimos para este trabalho.

Numa primeira fase, o processo de transição implica o delinear e planear de um projecto de vida em que devem estar implicados o aluno, a família e os técnicos, como refere Costa (2004).

Verificamos que quanto à concepção do Plano Individual de Transição, a equipa responsável pelo mesmo é, normalmente, constituída pelo professor de educação especial, o que acontece em todas as situações, e na maior parte delas pelo director de turma, psicólogo, encarregado de educação e o próprio aluno. É de registar que numa percentagem ainda significativa aparece o Conselho Executivo como elemento interveniente. Numa percentagem menor aparecem outros técnicos com intervenção.

Importa aqui uma reflexão prévia sobre o que é “pensar o plano de transição” e “implementar o plano de transição”. De facto, para elaborar um plano de transição é necessário começar por delineá-lo: identificar as competências e capacidades do aluno, analisar os seus desejos e as suas expectativas bem como as da família, recursos, indispensáveis para a implementação do mesmo, metas a alcançar a curto e a longo prazo. Só depois desta fase se pode passar à fase de implementação. Por isso a escola necessita pensar, organizar e disponibilizar os recursos necessários à concretização efectiva dos Planos de Transição.

No nosso estudo podemos verificar que o critério mais usado para a tomada de decisão da concepção e da implementação dos planos de transição é o “critério idade”, pese embora não haver uniformidade quanto ao momento em que o processo se desenvolve. Assim, as idades que são apontadas, para o início do processo, oscilam entre os 14, maioritariamente, e os 17 anos de idade. Analisando os dados para a sua implementação verifica-se que acontece dentro das mesmas idades embora, tendencialmente, numa maior percentagem de escolas, com alunos mais velhos.

Tentamos, ainda, perceber que recursos são utilizados e que critérios estão presentes na mobilização dos recursos humanos necessários para a concretização deste trabalho.

Os dados obtidos permitem-nos dizer que a quase totalidade das escolas envolve professores do ensino regular no desenvolvimento dos programas educativos destes jovens. Nota-se, neste aspecto, uma atenção por parte da escola dando prioridade a professores com experiência de trabalho com este tipo de alunos e tentando manter uma certa estabilidade do corpo docente.

No entanto, aparecem alguns problemas no domínio dos recursos humanos com destaque para a insuficiência de auxiliares de acção educativa, seguidamente o psicólogo, uma vez que, ainda, há escolas que não têm este recurso. Pontualmente, é referida a carência de outros técnicos.

Um outro aspecto considerado importante relaciona-se com o acompanhamento do processo de transição. Dos resultados obtidos no nosso estudo, podemos dizer que o professor de educação especial é referido como o principal interveniente, com esta responsabilidade, embora, o director de turma, em alguns casos, também assuma, para si, este papel tal como prevê a legislação vigente.

No entanto, os inquiridos referem como limitação a não atribuição de horas, nos seus horários, para o acompanhamento do desenvolvimento dos PIT. A articulação entre todos os intervenientes, também, é outro dos aspectos muito importante. A maioria das escolas refere a existência de reuniões entre todos os intervenientes no processo de transição e, quando existem, consideram a sua periodicidade suficiente.

Quanto aos meios materiais, alguns professores apontam a falta de verbas para a implementação de projectos.

Em síntese podemos considerar que há um esforço por parte das escolas em mobilizar os recursos que têm disponíveis para um melhor atendimento e para uma preparação mais consistente dos alunos com CEI, e sua transição para a vida adulta. Regista-se um envolvimento, que julgamos ser crescente, dos professores do ensino regular. A escola procura, também, mobilizar os seus recursos. Porém, encontramos alguns indicadores de falta de planeamento estratégico, neste domínio, correndo-se o risco de surgirem respostas que não são devidamente planeadas mas que são as possíveis face ao que a escola tem disponível.

Relativamente à hipótese 4 **“as escolas dispõem de espaços específicos para trabalhar competências pré-profissionais para os jovens melhorem a sua autonomia e capacidade de auto-gestão.”**

Costa (1997) refere a necessidade da aprendizagem destes alunos se fazer em contextos reais, dado a dificuldade em generalizar aprendizagens, pelo que o treino vocacional em contextos naturais assume um papel

importante na sua formação. Então, justifica-se a necessidade da escola disponibilizar espaços específicos para essas aprendizagens.

No que respeita à concretização de actividades de cariz funcional verifica-se que as escolas aproveitam os espaços existentes, com mais frequência a reprografia e o bar, mas também, a cantina, a cozinha, a secretaria, a papelaria, de modo a tornarem possível o desenvolvimento de competências promotoras de uma maior autonomia, em contextos de aprendizagem o mais aproximados possível do real. Pontualmente é referida a frequência, por parte destes alunos, de actividades de complemento curricular (caso de clubes e ateliers) com objectivos de formação vocacional e a dinamização de oficinas que rentabilizam os recursos da própria escola.

Ao questionarmos sobre a adequação dos espaços uma percentagem significativa dos inquiridos refere que estes nem sempre se adequam às necessidades destes jovens. Tal facto é facilmente compreensível se pensarmos que uma população com estas limitações necessita, muitas vezes, de uma fase de treino prévio, muito consistente e concretizado de forma regular, objectivando a viabilidade de uma integração futura num contexto de trabalho real. Por outro lado, a crescente exigência, em termos de padrões de qualidade e de segurança, leva a que algumas escolas evitem colocar estes alunos a desenvolver pequenos estágios de pré-formação, nos espaços, anteriormente referidos.

É interessante verificar que nenhuma escola refere a criação de espaços próprios, pensados de forma a dar resposta efectiva a esta população. Refere-se como necessário a criação de oficinas em áreas de formação tecnológica.

Dos resultados obtidos, podemos concluir que a escola, ainda, tem um longo caminho a percorrer no que diz respeito à implementação de respostas educativas diversificadas que respondam às necessidades dos seus alunos, especialmente no que diz respeito aos espaços específicos necessários à implementação dos PIT's.

Hipótese 5: “a escola desenvolve parcerias com a comunidade para preparar estes jovens para o desenvolvimento de um projecto de vida que lhes permita encarar o fim da escolaridade obrigatória com optimismo.”

O envolvimento da comunidade no processo de transição para a vida adulta dos jovens com NEE é fundamental para o desenvolvimento de redes de apoio para estes jovens. A escola sozinha não pode resolver os problemas destes jovens. É necessário que a comunidade se co-responsabilize pela sua inserção social e por criar condições para que estes venham a ter uma vida com qualidade.

Num mundo cada vez mais competitivo, assume grande relevância dotar estes jovens de competências socioprofissionais, que lhes permitam a inserção no mundo do trabalho e, daí a importância que assumem as parcerias, com entidades públicas ou privadas, no sentido de ser facultado a estes jovens formação com certificação profissional que lhes permita encarar o futuro, com algum optimismo. A importância do desenvolvimento de parcerias reside na possibilidade do alargamento das vivências e no desenvolvimento de competências sociais e profissionais, uma vez que há a possibilidade de um maior leque de ofertas, bem como o alargamento dos espaços em que decorre a sua vida, contribuindo para a sua autodeterminação e inserção social.

Relativamente a esta hipótese os resultados obtidos levam-nos a crer que existem algumas contradições, ou seja, quando questionamos os professores de educação especial se as suas escolas envolviam a comunidade na implementação do PIT, a maioria dos inquiridos afirmam que a escola envolve a comunidade. No entanto, parece haver aqui alguma confusão relativamente ao entendimento do conceito “comunidade”. Alguns dos inquiridos entendem “comunidade” num sentido mais restrito, correspondendo à comunidade educativa (professores, funcionários e alunos). Outros entendem comunidade num sentido mais lato (meio envolvente).

Quando questionados sobre as parcerias existentes, os professores afirmam que as suas escolas desenvolvem parcerias com entidades exteriores à escola, sendo o Centro de Educação e Formação Profissional Integrada,

seguido do Centro de Reabilitação da Areosa, Centro de Reabilitação de Gaia e CIAD as entidades mais frequentemente referidas pelas escolas.

Dos resultados obtidos podemos inferir que, em termos do estabelecimento de parcerias, uma grande parte das escolas dizem estabelecer parcerias mas, estas estão limitadas a uma ou duas entidades, pelo que poder-se-á dizer que ainda estamos aquém do desejado, apesar de tudo o que se tem sido feito.

Fazendo um breve resumo e, com base nos resultados obtidos, podemos dizer que, muito já foi feito no que diz respeito às respostas educativas que, são implementadas pelas escolas, tendo em vista responder às necessidades destes jovens. No que diz respeito à implementação do processo de transição, parece-nos que, as escolas estão mais cientes que este é um dever seu e que não deve ser descurado. No entanto, há que procurar inovar e diversificar as respostas educativas a implementar, quer seja com a criação de espaços específicos, dentro da escola, quer seja através da implementação de parcerias com entidades da comunidade, ou ainda através da criação de outras modalidades de atendimento que venham a ser pensadas, embora todas as acções devam ter em conta a melhoria da qualidade educativa destes jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste nosso estudo e, tendo por referência a nossa prática de trabalho com alunos com NEE de carácter permanente, mais especificamente com problemáticas no domínio da deficiência mental, questionamo-nos acerca do modo como as escolas se organizam, para responder às especificidades desta população, nomeadamente no apoio à transição para a vida adulta.

A escola, numa perspectiva inclusiva, deve ser capaz de organizar modos diferenciados de trabalhar com os seus alunos, mesmo com aqueles que apresentam dificuldades acentuadas no acesso ao currículo. A diversificação, para a população que é objecto do nosso estudo terá, em nossa opinião, que assentar em projectos alternativos, com características inovadoras caso se pretenda uma resposta eficaz.

Estas respostas educativas podem-se desenvolver de forma articulada com as actividades curriculares da turma, em projectos da escola onde os alunos estão integrados, ou constituir-se como actividades individualizadas no âmbito do seu currículo específico numa perspectiva funcional, com vista à preparação, destes jovens, para a transição para a vida adulta.

Planear esta diversidade de respostas implica começar-se pela definição das necessidades concretas da população alvo, pela articulação com as respostas educativas possíveis de concretizar na escola, pela mobilização de recursos humanos e materiais e pelo estabelecer de parcerias. Este é o grande desafio da escola de hoje sobre a qual nos procuramos debruçar.

Ao reflectirmos sobre a responsabilidade na tomada de decisão relativa aos alunos com NEE, verificamos que, esta nunca é tomada de forma unipessoal, existindo sempre uma equipa de trabalho que assume estas decisões. Verificamos, no entanto, que esta equipa é constituída muitas vezes apenas por professores, encarregado de educação e psicólogo sempre que este exista na escola (o que ainda não é uma situação generalizada).

A questão que se nos coloca é se poderemos considerar que esta equipa é efectivamente representativa das valências que, em muitos dos

casos, é necessário ter em consideração nos processos de tomada de decisão e de planificação do trabalho. Muitas vezes, para cada caso específico, já intervêm ou, em alguns casos, haveria necessidade de intervenção de pessoal técnico das áreas da saúde (médico, terapeutas), técnicos dos serviços sociais e da formação profissional e emprego (assistente social, técnicos dos centro de emprego e/ou de centro de formação profissional) o que não acontece em alguns casos.

A propósito deste tópico é referido pelos inquiridos a participação pontual e pouco consistente do pessoal técnico da área da saúde e dos serviços sociais, que não estão sediados na escola. Por outro lado, é interessante verificar que a articulação com serviços da área de emprego é praticamente inexistente. Naturalmente que esta dificuldade se prende com a dispersão de locais de trabalho, com alguns constrangimentos na comunicação, pela inexistência de uma linguagem comum, por limitações de tempo e incompatibilidade de horários.

Parece-nos que a escola tem aqui um papel muito importante como mediadora e promotora de uma maior articulação que poderia, eventualmente, passar por uma gestão flexível de algum tempo da componente não lectiva dos docentes, de modo, a que estes se pudessem adaptar aos horários mais rígidos dos profissionais de saúde e outros técnicos de modo a possibilitar a sua articulação efectiva.

Outra das dificuldades apontadas é a pouca participação dos encarregados de educação. A este propósito importa reflectir sobre as próprias estratégias que a escola utiliza e seria, talvez, interessante envolvê-los directa e activamente em actividades de modo a que se sintissem, também, co-responsáveis no sucesso do seu educando.

Relativamente ao envolvimento do director de turma é referido que, em alguns casos este é limitado, ficando aquém do que seria desejável. Esta fraca participação poder-se-á dever ao facto de só com a publicação da legislação actual lhe ser atribuída uma maior responsabilidade bem como à própria escola, face à procura de respostas e da definição duma política educativa, no

âmbito da Educação Especial, que ainda não foi totalmente assimilada por todos.

Em síntese, podemos afirmar que existe uma tentativa de trabalho em equipa mas temos de nos questionar se no terreno estão a funcionar verdadeiras equipas multidisciplinares que cubram, para cada aluno em particular, todas as áreas de intervenção que são necessárias, com o envolvimento e a qualidade desejáveis por parte de todos.

Ao tentar perceber como se organizam nas escolas as respostas para implementar os programas educativos, concretamente no que diz respeito à concretização dos PITs, verificamos que se tenta rentabilizar os espaços já existentes para a formação destes alunos. Um número significativo de professores considera, no entanto, que estes espaços podem não ser os mais adequados para a formação destes alunos. Questionamo-nos se não seria importante a criação de espaços de formação específica para esta população, numa fase prévia à integração em contexto real de trabalho.

Sendo a escola um espaço de formação, por excelência, com professores que poderiam apostar na formação destes jovens, em espaços eventualmente transformados em pequenas oficinas e, com o objectivo de implementar modalidades de formação, com uma vertente mais prática para estes jovens. A finalidade seria a dotá-los de competências sócio profissionais, que lhes permitam a integração posterior num estágio de formação, numa entidade exterior à escola. De facto pensamos ser importante promover previamente competências que serão fundamentais para que a integração futura em contexto real e que funcione efectivamente como consolidação, ampliação e concretização na prática, de experiências anteriores, cuidadosamente pensadas para dar resposta às necessidades efectivas de cada aluno.

O que verificamos é que muitas escolas organizam as respostas educativas em função dos recursos existentes, dando respostas às necessidades detectadas, em cada momento, e não tendo por base uma planificação pensada a longo prazo. Assim, o que transparece são respostas

que passam pela gestão dos recursos existentes em cada ano, feitas em função do menor custo.

Um dos aspectos que é referido é a carência de verbas e mobilização de recursos humanos, para o desenvolvimento de projectos específicos, e a dificuldade em estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas da comunidade.

Relativamente a este aspecto uma grande parte das escolas dizem estabelecer parcerias com alguma entidade da comunidade. No entanto, ao analisarmos as parcerias que são estabelecidas, por cada uma das escolas, verificamos que elas se centram em instituições que visam o encaminhamento futuro dos alunos após a conclusão da escolaridade obrigatória, ficando um número muito reduzido de parcerias com entidades da comunidade, para a concretização de estágios de formação.

Assim, face ao número de alunos com PIT que frequentam cada uma das escolas, parece-nos que as parcerias estabelecidas estão muito aquém das necessidades.

É hoje reconhecido que a escola não pode ser a única responsável pelo processo de transição para a vida adulta destes jovens. Por isso, é fundamental envolver mais a comunidade em todo este processo. Como o fazer é a grande questão. Parece-nos que aqui o Estado tem um papel muito importante mas a falta de legislação e de apoios às entidades que se disponibilizem a contribuir na formação destes jovens, não incentiva a uma maior participação.

Temos consciência que a integração dos jovens em contextos profissionais exteriores à escola só deverá ocorrer, se formos consistentes com a legislação do trabalho, quando atingem uma idade superior a 16 anos de idade.

Esta questão remete-nos para a idade de implementação dos PIT que na legislação vigente prevê que se faça 3 anos antes do fim da escolaridade obrigatória. Notamos uma diversidade de actuações relativamente ao início deste processo mas, neste momento, surgem novos dados que nos devem levar a reequacionar esta problemática. Assim, o alargamento da escolaridade

obrigatória vem colocar algumas questões relativamente à permanência destes jovens, até mais tarde na escola. Poder-se-á considerar uma medida positiva, pois permite que se mantenham no sistema de ensino mais tempo, o que pode ser vantajoso, mas por outro lado, implica repensar o processo de transição e o seu modo de organização.

A este propósito, surgem-nos algumas questões: se a escolaridade termina aos 18 anos de idade dever-se-á começar a implementar o PIT mais tarde, no 10º ano ou a partir dos 15 anos? Deverão os alunos com NEE acompanhar os seus pares e transitar para o Ensino Secundário ou deverão permanecer no 3º ciclo? Se os mantivermos no 3º ciclo não estaremos a segregar estes alunos, correndo o risco de os estar a infantilizar? Mas se transitarem para o Ensino Secundário, estarão estas escolas capazes de responder a mais este desafio? O período de implementação dos PIT terá de ser alargado para 6 anos?

Outra questão que se prende com a formação e que se coloca aos alunos, com currículo específico individual, tem a ver com a certificação de competências. Não terão estes alunos, o mesmo direito que os seus colegas, vendo certificadas as competências adquiridas na escola, sejam elas competências académicas ou competências sócio-profissionais? Sendo a escola uma entidade de formação não poderia, em parceria com entidades locais, promover formação em contexto de trabalho pensando formas de certificação profissional de modo a não discriminar estes jovens?

Em jeito de reflexão final surgem-nos duas ideias centrais:

As escolas têm de se organizar, assumindo toda a comunidade educativa, a sua responsabilidade perante os alunos com necessidades educativas especiais, criando respostas efectivas e específicas que se adequem às necessidades desta população tendo em vista a preparação para entrada na vida adulta.

A transição para a vida adulta dos jovens com NEE é um processo complexo que não pode ser da responsabilidade única da Escola mas que exige uma estreita colaboração da família e comunidade local de modo a ser possível no futuro, uma verdadeira integração social destes jovens.

BIBLIOGRAFIA

- AAMR - American Association on Mental Retardation (2002). Definition of Intellectual Disability. http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21 disponível em 22/12/2008.
- AAMR - American Association on Mental Retardation (1992). What are the Causes of Mental Retardation? in American Association of Mental Retardation. http://www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml, disponível em 10/09/2008.
- AFONSO, Carlos (2005). Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) educar*, 10, 53-66.
- AFONSO, Carlos (2000). Currículos alternativos para alunos com necessidades educativas especiais – 2º e 3º ciclos. *Saber (e) educar*, 5, 131 – 146.
- AFONSO, Carlos (1997). E... o depois da escola? *Saber (e) educar*, 2, 63-75.
- AFONSO, Carlos; SANTOS, Maria Manuel (2008). Transição para a Vida Activa de Jovens com Deficiência Mental in Helena Serra (coord) *Estudos em NEE. Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 71-102.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2005). *Educação Inclusiva e Prática de Sala de Aulas nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Relatório Síntese.
- AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

- AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon et WANG, Margaret (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- ALBUQUERQUE, Maria Cristina Petrucci de Almeida (1996). *Deficiência Mental Ligeira: Aspectos comportamentais e familiares*. Coimbra, ed. aut., 1996, 453 p. <http://hdl.handle.net/10316/951> disponível em 8/09/08.
- ALONSO, Miguel Angel Verdugo; BERMEJO, Belén G. (2001) *Atraso mental: Adaptação social e problemas de comportamento*. Lisboa: Editora McGraw-Will.
- AZEVEDO, Joaquim (2005). Ambientes Inclusivos: as pessoas com deficiência e as empresas in *Actas do Encontro Internacional Educação Especial. Diferenciação: Do Conceito à Prática*. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- BACCIOTTI, Sarita Mendonça e BARROS, Jônatas de França (2007). *Avaliação da aptidão física relacionada à saúde em indivíduos de 8 a 17 anos com deficiência mental da APAE de Campo Grande – MS*. Brasília, Dissertação de Mestrado. http://bdttd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2388 disponível em 22/12/08.
- BARROSO, João (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar. A inclusão exclusiva, in David Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, pp. 25 – 36.
- BRONFENBRENNER, Urie (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CAPUCHA, Luís (2008). *Educação Especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- CARVALHO, Erenice N. S. e MACIEL, Diva M. M. A.(2003). *Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Retardation – AAMR: Sistema 2002. Temas em Psicologia da SBP*, V 11, nº2, pp.147-156. www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07_t.pdf disponível em 20/12/08.
- CORREIA, José Alberto (2003). A construção político–cognitiva da exclusão social no campo educativo, in David Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, pp. 37-55.
- CORREIA, Luís Miranda (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

- CORREIA, Luís Miranda (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, Luís Miranda (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, Luís Miranda (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, Ana Maria Bénard et al. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf disponível em 25/1/09
- COSTA, Ana Maria Bénard et al (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos do 2º e 3º ciclo com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.
- COSTA, Ana Maria Bénard et al. (1997). *Currículos Funcionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- COSTA, Ana Maria Bénard (1996), A Escola Inclusiva; do conceito à prática, in *Inovação*; V 9, nº1 e 2, pp. 151-163.
- COUTINHO, Maria Chalfin et al (2007). Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*; 19, Edição Especial 1: 29-37, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea06.pdf> disponível em 25/1/09
- DGIDC (2006). *Manual – Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DUBAR, Claude (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- DUBAR, Claude (2005). *Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- FERNANDES, Idília (2006). O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. *Revista Virtual Textos & Contextos*, nº 6, ano V Dez. 2006. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1032/811> disponível em 19/09/08

- FERREIRA, Maria da Conceição D. F. (2003). *A construção da escola inclusiva. Um estudo sobre a escola de Bragança*. Série Estudos – Edição do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/212> disponível em 25/09/08
- GALINDO, Wedna Cristina Marinho (2004). A Construção da Identidade Profissional Docente. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24 (2), 14-23. http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200003&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1414-9893. Disponível em 10/10/08
- GHIGLIONE, Rodolfo e MATALON, Benjamin (1993). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- JESUS, Saul Neves; MARTINS, Maria Helena. (2000). *Escolas Inclusivas e Apoios Educativos*. Porto: ASA Editores
- LEITE e MONTEIRO (2006). A construção da identidade de sujeitos deficientes no grupo terapêutico-fonoaudiológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Mai.-Ago. 2008, v.14, n.2, p.189-200. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n2/04.pdf>. Disponível em 23/11/08
- LEITE, Carlinda (1999). A Flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, nº7, Dez. Porto: Direcção Regional de Educação do Norte.
- KIRK, Samuel; GALLGHER, James (2002), *A Educação da criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- MARINHO, Susana (2002). Educação e transição para a vida adulta de crianças e jovens com deficiência acentuada. *Sonhar*, Braga, V. 8, nº3 (Jan.-Abr. pp. 299-304.
- MAY, Tim (2004) *Pesquisa Social - Questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artemed Editora S.A
- PACHECO, D.; VALENCIA, R.. A Deficiência Mental, in R. Bautista (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 209-223.
- PEIXOTO, Luís M. (2000). Escolha vocacional e projecto de vida. *Sonhar – Comunicar/Repensar a Diferença*. Braga, V.6, n. 2-3 (Set.-Abr.1999-2000), p 297-307.
- PLETSCH, Márcia Denise; BRAUN Patrícia (2008). A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. *Democratizar*, V II, nº2. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect-Rio de

- Janeiro. Disponível em 12/12/08, http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/listagem_artigos.asp.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- RIBEIRO, Cândida M. P. Castro (2008). *Estudo comparativo entre crianças com deficiência mental e sem deficiência mental no âmbito do desenvolvimento motor*. Disponível em 20/09/08 <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0434.pdf>
- RODRIGUES, David (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva In David Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FEEII, pp. 75-88.
- RODRIGUES, David (2003). Educação Inclusiva. As Boas Notícias e as Más Notícias. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003). A Diferenciação Curricular e a Inclusão (pp. 151-165). In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- SANCHES, Isabel; TEODORO, António (2006). Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº 8, 63-83.
- SANCHES, Isabel (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Sofia e MORATO, Pedro (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora
- SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena et al (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 107-115. <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>, disponível em 28/12/08.
- SERRANO, Jorge M. de Melo e Correia, Luís de Miranda (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. <http://hdl.handle.net/1822/6981>, disponível em 4/01/09.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2000). A produção social da identidade e da diferença in Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p.73-102.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Edições Afrontamento.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

VIEIRA, Fernando; PEREIRA, Mário (coord.) et al. (1996). *Se Houvera Quem Me Ensinara*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Coleção Textos de Educação.

Legislação:

Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto de 1991 - Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.

Parecer nº 3, de 17 de Fevereiro de 1999 - Emite parecer sobre a formação e ensino a ministrar a crianças e alunos com necessidades educativas especiais.

Despacho Conjunto nº 9590/99 de 14 de Maio – Estabelece as linhas orientadoras para a gestão flexível do currículo do ensino básico.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008 - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril de 2008 - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar.

ANEXOS

Porto, 3 de Dezembro de 2008

Exmo. Sr. Presidente do Executivo

Eu, Maria da Conceição Ribeiro Mendes, aluna do 2º ano de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e no âmbito do trabalho de dissertação estou a desenvolver uma pesquisa relativa à temática da transição para a vida adulta de jovens com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente.

A temática do meu projecto é a transição para a vida adulta de jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente e tem como objectivo perceber como é que as escolas do 2º e 3º ciclos se estão a organizar na implementação dos planos de transição para a vida adulta.

Para levar a cabo este projecto de investigação necessito de fazer um levantamento das respostas educativas implementadas pelas escolas do 2º e 3º ciclos da cidade do Porto. Este levantamento será feito através de um questionário aos professores de educação especial.

No sentido de levar a cabo este projecto, venho por este meio solicitar a V. Ex. autorização para a passagem do referido questionário na vossa Escola.

Grata desde já pela atenção dispensada, fico a aguardar um contacto vosso.

Porto, 10 de Setembro de 2008

Maria da Conceição Ribeiro Mendes

